


Diálogos


ISSN 2177-2940



Tecnologia, redes e o ensino de história: desafios curriculares e epistemológicos

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v29i3.78173>


Carlos Augusto Lima Ferreira

 <https://orcid.org/0000-0002-9177-9763>

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana-BA, BR

E-mail: caugusto@uefs.br

Larissa da Purificação Santos

 <https://orcid.org/0009-0006-0562-2265>

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana-BA, BR

E-mail: uefslarissa@gmail.com

Technology, social networks and history teaching: curricular and epistemological challenges

Abstract: Recent technological transformations have profoundly reshaped the production, circulation, and appropriation of historical knowledge. The consolidation of digital culture, marked by the centrality of social networks and mobile devices, affects school curricula, pedagogical practices, and learning processes of children and adolescents. In History education, these changes challenge the epistemological foundations of the discipline by disputing criteria of truth and historical authority. This article examines the curricular and epistemological challenges posed by hyperconnectivity and argues for the critical integration of digital media as a formative practice oriented toward historical consciousness.

Key words: history education, digital culture, curriculum, historical-digital literacy, historical consciousness.

Tecnología, redes y enseñanza de la historia: desafíos curriculares y epistemológicos

Resumen: Las transformaciones tecnológicas recientes han modificado profundamente la producción, circulación y apropiación del conocimiento histórico. La consolidación de la cultura digital, marcada por la centralidad de las redes sociales y de los dispositivos móviles, impacta los currículos escolares, las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de niños y adolescentes. En la enseñanza de la Historia, estos cambios tensionan fundamentos epistemológicos de la disciplina, al disputar criterios de verdad y autoridad del saber histórico. El artículo analiza los desafíos curriculares y epistemológicos de la hiperconectividad y defiende la integración crítica de lo digital como práctica formativa orientada a la conciencia histórica.

Palabras clave: enseñanza de la historia, cultura digital, currículo, alfabetización histórico-digital, conciencia histórica.

Tecnologia, redes e o ensino de história: desafios curriculares e epistemológicos

Resumo: As transformações tecnológicas recentes alteraram profundamente a produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico. A consolidação da cultura digital, marcada pela centralidade das redes sociais e dos dispositivos móveis, impacta currículos escolares, práticas pedagógicas e processos de aprendizagem de crianças e adolescentes. No ensino de História, essas mudanças tensionam fundamentos epistemológicos da disciplina, ao disputar critérios de verdade e autoridade do saber histórico. O artigo analisa desafios curriculares e epistemológicos da hiperconectividade e defende a integração crítica do digital como prática formativa orientada à consciência histórica.

Palavras-chave: ensino de história, cultura digital, currículo, letramento histórico-digital, consciência histórica.

Recebido em: 30/07/2025

Aprovado em: 27/02/2026

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas alteraram de modo substantivo as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico na sociedade contemporânea. A consolidação da cultura digital, marcada pela expansão das redes sociais, pela centralidade dos dispositivos móveis e pela aceleração dos fluxos informacionais, produziu impactos diretos sobre o currículo escolar, sobre as práticas pedagógicas e sobre os modos de aprendizagem de crianças e adolescentes. No ensino de História, tais transformações não incidem apenas sobre estratégias didáticas, mas tensionam fundamentos epistemológicos da disciplina, ao recolocar em disputa critérios de verdade, autoridade do saber histórico e mediações entre passado, presente e futuro.

A cultura digital contemporânea caracteriza-se pela convergência entre mídias, linguagens e práticas sociais, como analisa Jenkins (2009). Esse processo reconfigura os modos de acesso à informação, os regimes de produção de sentido e as formas de aprendizagem, com implicações diretas para o ensino de História e para a organização curricular. A circulação ampliada de informações em ambientes digitais altera não apenas os suportes de acesso ao conhecimento histórico, mas também as condições pelas quais esse conhecimento é apropriado, interpretado e ressignificado pelos estudantes.

Pesquisas desenvolvidas no campo do ensino de História têm demonstrado que a cultura digital tensiona práticas pedagógicas historicamente consolidadas, ao reconfigurar os modos de ensinar, aprender e avaliar a disciplina (DIAS-TRINDADE; MILL, 2019; BONETE, 2013; LOCASTRE; SZLACHTA JUNIOR, 2022). Nesse debate, destaca-se a compreensão de que as tecnologias digitais não operam apenas como recursos didáticos, mas como mediações culturais que transformam linguagens, temporalidades e formas de produção do conhecimento histórico escolar, exigindo do currículo e da docência novos critérios de interpretação, validação e mediação pedagógica.

Essa reconfiguração incide diretamente sobre os modos de produção da autoridade do conhecimento histórico. Em ambientes digitais marcados pela circulação acelerada de informações, a legitimidade do saber deixa de estar associada exclusivamente a critérios acadêmicos e passa a disputar espaço com métricas de visibilidade, engajamento e viralização. Tal deslocamento impõe ao ensino de História o desafio de explicitar seus próprios critérios epistemológicos, tornando-os objeto de reflexão pedagógica no interior do currículo.

Dias-Trindade e Mill (2019) argumentam que, no campo do ensino de História, a noção de cultura digital não pode ser reduzida ao uso instrumental de tecnologias, devendo ser compreendida como uma transformação profunda na relação dos sujeitos com o conhecimento, com o tempo

histórico e com os regimes de mediação cultural. As tecnologias digitais reconfiguram práticas cognitivas, sociais e simbólicas, exigindo da educação, e particularmente das Humanidades, novas formas de leitura crítica do mundo, capazes de articular historicidade, linguagem e mediação tecnológica.

Nesse sentido, as Humanidades Digitais oferecem um quadro teórico-epistemológico potente para o ensino de História ao promoverem o desenvolvimento do pensamento crítico, da interpretação contextualizada do passado e da compreensão das narrativas históricas em ambientes digitais marcados pela ubiquidade, pela multimodalidade e pela circulação acelerada de informações. Ao deslocar o foco do simples acesso à tecnologia para sua apropriação pedagógica e cultural, evidencia-se que o desafio central da educação histórica contemporânea reside em formar sujeitos capazes de compreender, problematizar e intervir criticamente na cultura digital, reconhecendo seus impactos sobre a memória, a aprendizagem e a construção social do conhecimento histórico.

Bonete (2013), por sua vez, chama atenção para a necessidade de reconhecer as experiências digitais dos estudantes como parte constitutiva do processo educativo, sob pena de aprofundar o distanciamento entre escola e cultura juvenil. LOCASTRE e SZLACHTA JUNIOR (2022) reforçam a importância de articular ensino de História, cultura digital e currículo a partir de uma perspectiva crítica, na qual o domínio do digital seja compreendido como competência histórica e cidadã. Ao assumir a cultura digital como dimensão constitutiva do currículo, o ensino de História amplia suas possibilidades formativas, qualificando a aprendizagem histórica e fortalecendo a capacidade dos estudantes de compreender, interpretar e intervir de modo responsável nos debates públicos sobre o passado e o presente.

É nesse contexto que o presente artigo se insere, ao analisar as relações entre tecnologia digital, redes sociais e ensino de História, com ênfase nos desafios curriculares e epistemológicos colocados pela hiperconectividade contemporânea. Ao longo do texto, discutem-se os impactos do uso intensivo das redes sociais nos processos de aprendizagem e de construção identitária de crianças e adolescentes, bem como as tensões em torno da produção e circulação do conhecimento histórico no ambiente digital. Defende-se que a incorporação do digital ao ensino de História não deve assumir caráter instrumental ou meramente tecnológico, mas constituir-se como prática pedagógica orientada pela formação da consciência histórica, pela análise crítica das fontes e pelo enfrentamento sistemático da desinformação.

Consideradas essas transformações, a presença da cultura digital no cotidiano escolar ultrapassa a compreensão restrita de simples incorporação de recursos didáticos e passa a ser entendida como parte de um conjunto mais amplo de deslocamentos nos modos de produção,

circulação e apropriação do conhecimento histórico. Esses deslocamentos atravessam práticas culturais, formas de sociabilidade e experiências de aprendizagem, redefinindo as condições pelas quais o passado é acessado, interpretado e mobilizado no presente. Sob essa perspectiva, torna-se relevante adotar abordagens epistemológicas e curriculares capazes de problematizar os usos sociais do passado em ambientes mediados por plataformas digitais, redes sociais e dispositivos móveis. Para o ensino de História, isso implica compreender o currículo como espaço de mediação crítica entre saberes historiográficos, experiências culturais juvenis e linguagens digitais.

A materialização dessas transformações pode ser observada de modo particularmente evidente na presença cotidiana dos smartphones nas práticas sociais contemporâneas. Mais do que simples dispositivos de comunicação, esses artefatos integram, em um único suporte, diferentes funções associadas à vida social, ao consumo de informação, à organização do tempo e às práticas de estudo, passando a mediar de forma contínua as relações dos sujeitos com o mundo social e cultural. No âmbito educacional, o smartphone insere-se nas rotinas escolares não apenas como ferramenta ocasional, mas como elemento que redefine modos de acesso ao conhecimento, permitindo a consulta imediata a fontes, textos e conteúdos históricos em múltiplos formatos e linguagens.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir da pesquisa Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal – 2023, indicam que 91,9% dos estudantes possuíam acesso à internet por meio de celulares, tablets ou microcomputadores, com uso pessoal predominante entre crianças a partir dos 10 anos de idade. A pesquisa aponta ainda que esse acesso alcança 89,1% dos estudantes da rede pública e 97,6% da rede privada, evidenciando a ampla inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar e juvenil¹.

A disseminação do acesso à internet e o uso cotidiano de dispositivos digitais por crianças e adolescentes tornam necessário compreender como se organizam as interações estabelecidas nesses ambientes. As redes sociais podem ser entendidas como estruturas formadas por pessoas e por vínculos de relacionamento, constituídos de maneira direta ou indireta e caracterizados por diferentes intensidades, durações e graus de proximidade. No contexto digital, essas redes se expandem e assumem novas configurações, consolidando-se como espaços centrais de interação social, circulação simbólica e produção de sentidos, com impactos significativos sobre as formas de sociabilidade, de aprendizagem e de construção do conhecimento histórico.

Estudos sobre sociabilidade em redes digitais indicam que essas plataformas não apenas mediam relações interpessoais, mas também operam como ambientes de circulação de linguagens,

¹Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022-2023.

valores e práticas culturais, favorecendo a construção de identidades, vínculos afetivos e formas específicas de organização social e do trabalho (CASTELLS, 2013; JENKINS, 2009; HALL, 2006). Ainda que tais interações não possam ser compreendidas como equivalentes às dinâmicas presenciais, marcadas por temporalidades, intensidades e modalidades de vínculo distintas, elas passaram a ocupar posição estratégica na organização da sociabilidade contemporânea, convertendo-se em espaços privilegiados de produção, validação e disputa de sentidos.

É nesse ambiente que redes sociais digitais e plataformas de streaming assumem papel decisivo na difusão de narrativas históricas, inclusive por meio de iniciativas que atuam de forma sistemática na reescrita do passado e na reinterpretação do presente. Experiências como a Brasil Paralelo exemplificam esse movimento ao se constituírem como projetos audiovisuais que, sob a aparência de documentário e com elevado investimento estético e tecnológico, produzem versões do passado dissociadas dos procedimentos historiográficos, dos consensos acadêmicos e da crítica das fontes. Trata-se de uma atuação que não apenas simplifica ou distorce processos históricos, mas constrói ativamente narrativas orientadas por agendas político-ideológicas, disputando no espaço público digital a autoridade sobre o que deve ser reconhecido como história legítima.

A circulação massiva desses conteúdos tensiona diretamente o ensino de História, ao colocar em concorrência a escola, o currículo e o trabalho docente com produtos midiáticos que se apresentam como alternativas ao conhecimento histórico escolar. Nesse quadro, o desafio não se limita à correção pontual de informações equivocadas, mas envolve o enfrentamento de projetos de deslegitimação do conhecimento histórico, que operam tanto sobre interpretações do passado quanto sobre a leitura histórica do tempo presente.

O currículo de História deixa, assim, de operar apenas como uma seleção de conteúdos e passa a configurar-se como um campo estratégico de mediação entre saberes historiográficos, experiências culturais juvenis e práticas de leitura crítica das mídias digitais. Ao articular essas dimensões, o ensino histórico contribui para qualificar a compreensão do presente, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência histórica capaz de situar narrativas, identificar intencionalidades e reconhecer os usos sociais do passado em contextos marcados pela intensa circulação informacional. A partir dessas tensões, desenvolvem-se, nas seções seguintes, as análises sobre redes sociais, processos identitários juvenis e os desafios curriculares e epistemológicos do ensino de História na cultura digital.

O uso excessivo das redes sociais entre crianças e adolescentes

Se o currículo de História assume função mediadora na leitura crítica da cultura digital, torna-se igualmente necessário considerar como essa cultura atravessa as experiências concretas dos

sujeitos escolares. Crianças e adolescentes não apenas acessam informações e narrativas nas redes sociais, mas constituem expectativas, hábitos cognitivos e formas de relação com o tempo a partir de dinâmicas digitais que incidem sobre atenção, memória, identidade e aprendizagem. É nesse plano da experiência juvenil que os efeitos da cultura digital se tornam mais visíveis e pedagogicamente desafiadores.

O uso intensivo das redes sociais e de dispositivos digitais tem se consolidado como objeto de investigação em diferentes campos do conhecimento na contemporaneidade, incluindo a História, a Sociologia, a Psicologia e as Ciências da Educação. Esse interesse decorre do reconhecimento de que as práticas digitais reconfiguram não apenas formas de sociabilidade, mas também processos cognitivos, regimes de atenção, temporalidades de aprendizagem e modos de construção identitária, especialmente entre crianças e adolescentes, cujas experiências formativas se encontram profundamente atravessadas pelas dinâmicas sociotécnicas do ambiente digital.

Estudos recentes no campo da neurociência e da psicologia cognitiva têm apontado que a exposição prolongada às telas, associada à lógica de estímulos contínuos, recompensas imediatas e fragmentação da atenção, pode produzir efeitos significativos sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e atencional de crianças e adolescentes. Conforme demonstra DESMURGET (2021), plataformas digitais baseadas em sistemas de notificações, curtidas e rolagem infinita operam por meio da ativação recorrente de circuitos neurais relacionados à dopamina, favorecendo comportamentos compulsivos, dificuldades de concentração, prejuízos ao sono e enfraquecimento de práticas interpretativas mais complexas.

Esses efeitos tornam-se especialmente relevantes durante a infância e a adolescência, fases marcadas por intensas transformações neurobiológicas e hormonais, nas quais os sujeitos se encontram mais vulneráveis à necessidade de validação social e à busca por pertencimento. Nesse contexto, redes como *YouTube*, *Instagram* e *TikTok* configuram-se como ambientes altamente atrativos, estruturados por mecanismos algorítmicos que privilegiam o engajamento emocional e a permanência contínua do usuário, frequentemente em detrimento da desaceleração reflexiva e da elaboração conceitual.

A compreensão dessas dinâmicas exige articular dimensões culturais, cognitivas e históricas. Do ponto de vista das Ciências Humanas, HALL (2006) argumenta que a identidade não constitui uma essência fixa ou plenamente unificada, mas um processo histórico, relacional e permanentemente inacabado, atravessado por sistemas de significação cultural e por relações de poder. Em direção convergente, Castells (2013) observa que as redes digitais se tornaram espaços privilegiados de mediação social, nos quais discursos, valores e representações circulam em alta velocidade, afetando diretamente os modos de socialização, as experiências juvenis e as formas de

apropriação do conhecimento escolar.

Assim, compreender o uso intensivo das redes sociais por crianças e adolescentes exige superar leituras moralizantes ou deterministas, situando o fenômeno em sua complexidade sociocultural, cognitiva e histórica. Para o ensino de História, isso implica reconhecer que as experiências digitais não são externas ao processo educativo, mas atravessam diretamente a aprendizagem, a construção identitária e a relação dos estudantes com o tempo histórico. Nesse quadro, a tarefa da escola consiste menos em interditar o uso das redes e mais em orientar pedagogicamente a leitura do mundo digital, criando condições para que os estudantes analisem criticamente os conteúdos que consomem, compreendam os sentidos atribuídos ao passado e reconheçam as disputas simbólicas que estruturam sua circulação no espaço público contemporâneo.

Novas configurações: a redefinição entre o ambiente escolar e o mundo cibernético

Veen e Vrakking (2009) definiram as novas gerações nascidas em tempos de tecnologias mais avançadas de Homo zappiens. Os autores afirmam que:

O Homo zappiens aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que, essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com que se comunica com frequência. A escola não parece ter muita influência em suas atitudes e valores. Chamaremos essa geração de Homo zappiens, aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 30)

A problemática consistente nestas afirmações de Veen e Vrakking (2009) destacam um dos maiores desafios atuais da escola em relação à imersão tecnológica vivida por grande parte da sociedade brasileira. É fato que boa parte das crianças e adolescentes das novas gerações não conseguem mais desvincular-se de aparelhos eletrônicos e da internet. Sendo assim, como o espaço escolar se encaixa em meio a essa nova realidade?

O primeiro eixo de reflexão incide sobre a posição do estudante no contexto da cultura digital. As dificuldades de manter a atenção contínua de crianças e adolescentes em sala de aula constituem hoje um dos desafios mais recorrentes enfrentados pelos docentes, não como resultado de uma suposta desvalorização da escola, mas como expressão de transformações mais amplas nos modos de acesso à informação e de relação com o conhecimento. A presença constante de dispositivos digitais no cotidiano juvenil altera os fluxos informacionais e redistribui os lugares tradicionalmente ocupados na sala de aula, fazendo com que o professor deixe de ser a fonte exclusiva de informações e passe a atuar em um ambiente marcado pela pluralidade de mediações.

Esse deslocamento não elimina a função docente, tampouco enfraquece sua relevância, mas reconfigura as relações estabelecidas no espaço escolar. A circulação ampliada de saberes por meio de dispositivos digitais exige que a prática pedagógica seja repensada a partir de uma compreensão mais complexa das relações de poder, entendidas não como imposição unilateral, mas como dinâmicas que se constroem na interação entre sujeitos, discursos e práticas. Nesse sentido, compreender as relações de poder no ambiente escolar torna-se fundamental para analisar como se produzem aprendizagens, como se negociam sentidos e como se constituem formas de autonomia intelectual no contexto contemporâneo.

Ao discutir as relações de poder, Michel Foucault desloca a análise de modelos baseados na coerção direta ou na violência física, compreendendo o poder como uma forma de ação que incide sobre o campo de possibilidades do outro. Nessa perspectiva, o exercício do poder não se orienta pela supressão da ação, mas pela condução das condutas, operando sobre ações possíveis, presentes ou futuras. Uma relação de poder, portanto, pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito de ação e a abertura de um conjunto de respostas, reações e invenções possíveis, distinguindo-se das relações de violência, que tendem a fechar esse campo de possibilidades e a eliminar as formas de resistência (FOUCAULT, 1995, p. 231–249).

Essa compreensão permite problematizar as relações estabelecidas no contexto escolar, particularmente aquelas que envolvem professor e estudantes. A sala de aula constitui-se como um espaço de interação e de produção coletiva de sentidos, no qual, embora existam assimetrias institucionais e responsabilidades pedagógicas diferenciadas, a autonomia discente não é anulada. Os estudantes permanecem como sujeitos ativos no processo educativo, manifestando interpretações, formulando opiniões e elaborando questionamentos que integram a dinâmica do ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que a prática docente se afaste de modelos exclusivamente transmissivos, favorecendo estratégias pedagógicas que valorizem a construção coletiva do conhecimento.

A ampliação do acesso a informações por meio de dispositivos digitais contribui para reconfigurar essas relações, uma vez que os estudantes dispõem de múltiplas fontes e meios de acesso ao conhecimento. Tal condição, contudo, não implica a perda da autoridade docente, mas exige sua ressignificação. Cabe ao professor exercer uma mediação qualificada, orientando a seleção, a interpretação e a problematização dos conteúdos em circulação, de modo a integrar criticamente esses recursos aos objetivos formativos do ensino. Assim, a autoridade pedagógica se afirma não pela imposição hierárquica, mas pela capacidade de organizar o conhecimento, promover o pensamento crítico e articular saberes em um ambiente educativo mais democrático e reflexivo.

Essa compreensão relacional do poder, tal como formulada por Foucault, permite analisar de modo mais consistente os processos pelos quais o saber é produzido, regulado e legitimado nos espaços institucionais. Em *A ordem do discurso*, o autor demonstra que a exclusão do saber não se dá prioritariamente por meio de proibições explícitas, mas opera através de dispositivos normativos que organizam a circulação dos discursos, estabelecendo critérios de validade, hierarquias de enunciação e regimes de reconhecimento do que pode ser considerado conhecimento legítimo em determinado contexto histórico (FOUCAULT, 1996). Assim, o poder incide menos como repressão direta e mais como um conjunto de procedimentos que definem quem pode falar, a partir de quais lugares, quais critérios de validade são reconhecidos e com que efeitos de verdade, isto é, com que capacidade determinados discursos passam a ser aceitos socialmente como legítimos e orientadores das interpretações do passado em um dado contexto histórico.

Nessa perspectiva, o controle do discurso não se exerce apenas pelo silenciamento, mas também pela forma como o saber é aplicado, valorizado e distribuído socialmente. Como assinala o autor, esse processo é reconduzido “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído” (FOUCAULT, 1996, p. 17). Tal formulação evidencia que o conhecimento não circula de maneira neutra, sendo atravessado por relações de poder que condicionam seu reconhecimento e sua autoridade.

Ao transpor essas reflexões para o campo do ensino de História, torna-se fundamental considerar os contextos culturais, sociais e institucionais que moldam a circulação do conhecimento histórico. Esses contextos influenciam diretamente tanto o que é legitimado como saber histórico válido quanto as formas de acesso e apropriação desse conhecimento por professores e estudantes. Assim, a análise das narrativas históricas em circulação, especialmente em ambientes digitais, exige uma atenção crítica às condições de produção dos discursos, aos critérios que sustentam sua legitimidade e às disputas de poder que atravessam o campo historiográfico e educacional. Sendo assim, na função docente, podemos e devemos nos apropriar das ferramentas digitais em sala de aula. No caso do professor de História, Chartier (2017) enfatiza que:

[...] Assim, a grande conversão digital do presente pode levar à perda de toda referência comum, à separação radical das identidades, à exacerbação dos particularismos. Ao contrário, pode impor a hegemonia de um modelo cultural único, de uma língua dominante, e a destruição mutiladora das diversidades. Mas também pode produzir uma nova modalidade de construção e comunicação do saber, fundamentada no intercâmbio de conhecimentos, experiências e sabedorias. A nova navegação enciclopédica, se permite que cada um embarque em suas naves, poderia tornar plenamente realidade a esperança de universalidade que sempre acompanhou os esforços para envolver a multiplicidade das coisas e das palavras na ordem dos discursos. (CHARTIER, 2017, p.20)

As observações apresentadas por Chartier evidenciam os dois lados da relação entre tecnologia e educação na contemporaneidade. Por um lado, o autor chama atenção para os riscos associados à fragmentação das experiências sociais no ambiente digital, sobretudo nas redes sociais, que tendem a produzir bolhas informacionais nas quais os sujeitos se restringem a conteúdos alinhados a interesses e visões previamente consolidadas. Esse fenômeno, intensificado pela lógica algorítmica das plataformas digitais, pode impactar negativamente os processos de aprendizagem de crianças e adolescentes, ao favorecer o consumo acelerado e pouco reflexivo de informações.

Tal dinâmica dialoga diretamente com a noção de modernidade líquida, formulada por Zygmunt Bauman (2001), segundo a qual as relações sociais, os vínculos afetivos e as referências simbólicas tornam-se cada vez mais frágeis, instáveis e efêmeras, dissolvendo-se com rapidez diante das lógicas de consumo e circulação contínua. No ambiente digital, essa liquidez manifesta-se na superficialidade das interações, na obsolescência acelerada dos conteúdos e na dificuldade de construção de referências duradouras de sentido.

Por outro lado, Chartier também apresenta uma perspectiva propositiva ao destacar que a internet pode contribuir significativamente para a ampliação dos saberes, ao possibilitar o acesso a bibliotecas virtuais, acervos digitais, textos e fontes históricas diversas, que podem complementar e enriquecer os conhecimentos produzidos em sala de aula. Nesse sentido, o desafio do ensino de História consiste em mediar criticamente essas possibilidades, transformando a fluidez do mundo digital em oportunidade de formação intelectual, reflexiva e historicamente situada.

De fato, o poder da internet tornou-se um mecanismo praticamente irreversível, o que nos leva a repensar todo o modelo didático em sala de aula. Assim, cabe a todo o sistema de ensino, não destinar a responsabilidade apenas aos educadores, mas sim a todo o corpo pedagógico, a exemplo da diretoria, coordenação pedagógica, supervisores e aos demais envolvidos no âmbito educacional. Perrenoud (2000) aponta que:

Na falta de formar somente competências, a escola poderia, ao menos, além de fornecer conhecimentos, trabalhar capacidades descontextualizadas - sem referência a situações específicas - porém 'contextualizáveis', tais como saber explicar, saber interrogar-se ou saber raciocinar. Em vez de poder criar situações complexas, seria acentuada no treinamento a parte do exercício de capacidades isoladas, da ordem dos métodos ou habilidades gerais de pensamento e expressão. De resto, o ensino de conhecimentos continuaria sendo o caminho principal. (PERRENOUD, 2000, p.51).

A partir das reflexões de Perrenoud (2000), podemos compreendê-las também sobre essas novas maneiras de construir saberes utilizando o mundo digital. Nesse caso, podemos nos apoderar

de certos conteúdos consumidos por essas crianças e adolescentes. Considerando que plataformas de vídeos curtos operam a partir de lógicas algorítmicas capazes de capturar a atenção dos estudantes com elevada eficácia, torna-se pertinente problematizar pedagogicamente esses conteúdos no espaço escolar.

Em aulas dedicadas a temas historicamente sensíveis, como a Ditadura Civil-militar, é possível promover um exercício comparativo entre as informações veiculadas em vídeos curtos amplamente consumidos nas redes sociais e o conhecimento histórico sistematizado trabalhado em sala de aula. Tal abordagem permite explicitar diferenças de enquadramento, seleção de fatos, simplificações narrativas, omissões e intencionalidades discursivas presentes nesses materiais digitais, ao mesmo tempo em que fortalece a compreensão dos critérios historiográficos que orientam a produção do conhecimento histórico escolar. Ao deslocar os vídeos do lugar de consumo acrítico para o de objeto de análise, o ensino de História contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico, do letramento histórico-digital e da capacidade dos estudantes de avaliar criticamente informações em circulação no ambiente digital, conforme ilustrado na tabela a seguir.

Tabela 1: Tabela de abordagem de conteúdos

TEMA DA AULA	CONTEÚDO ABORDADO EM SALA DE AULA	CONTEÚDO ABORDADO EM VÍDEOS CURTOS	COMPARAÇÃO ENTRE AS NARRATIVAS APRESENTADAS	ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	CONCLUSÃO
Ditadura Civil-militar no Brasil	Análise crítica e discussão dos principais pontos, dúvidas e questionamentos feitos em sala de aula	Análise crítica e discussão dos principais pontos, dúvidas e questionamentos feitos a partir do vídeo curto selecionado	Apresentar as principais diferenças entre ambos os conteúdos, trazendo uma comparação entre as duas narrativas	Identificar se houve propagação de informações falsas ou com narrativas distorcidas	Momento de conclusões finais, esclarecimento de dúvidas e incentivo a atividades que envolvam argumentação e pensamento crítico

Elaborado pelo autor.

Com essa perspectiva, busca-se incorporar novas formas de interação pedagógica em sala de aula, considerando que os conteúdos amplamente disseminados nas redes sociais integram o cotidiano da maioria dos estudantes. Em vez de ignorar ou rejeitar esses materiais, propõe-se mobilizá-los de modo crítico no processo de ensino-aprendizagem. Reconhece-se que o ambiente digital é marcado pela circulação de informações frequentemente desprovidas de rigor histórico, o

que incide diretamente sobre o ensino de História. Nesse sentido, tais conteúdos podem ser ressignificados como objetos de análise pedagógica, desde que articulados aos conhecimentos sistematizados trabalhados em sala de aula. Essa articulação possibilita a promoção da reflexão crítica, da interpretação historicamente fundamentada e da formação de sujeitos capazes de questionar discursos, evitando a assimilação acrítica de narrativas que operam por meio da manipulação e da simplificação do debate histórico.

À luz do cenário delineado neste trabalho, torna-se necessário problematizar o papel historicamente atribuído à escola, e, de modo incisivo, ao ensino de História, em um contexto no qual se reconfiguram profundamente as formas de acesso, circulação e legitimação do conhecimento histórico, tensionando o currículo, a autoridade do saber escolar e as mediações que organizam a relação dos sujeitos com o passado no ambiente digital. Vivemos em um contexto no qual o passado deixou de estar restrito às páginas dos livros didáticos ou às aulas expositivas e passou a circular de forma fragmentada e descontextualizada por meio de memes, vídeos curtos e narrativas simplificadas em plataformas digitais como *TikTok*, *Instagram* e *YouTube*.

Esses conteúdos, frequentemente atravessados por desinformação, negacionismo histórico e discursos revisionistas, não apenas produzem leituras distorcidas do passado, como também incidem sobre processos de socialização e de construção identitária das novas gerações, ao organizar repertórios de pertencimento, valores e memórias públicas em ambiente digital. Como assinala NAPOLITANO (2021), o negacionismo histórico configura-se como fenômeno político-cultural contemporâneo, voltado à instrumentalização do passado para deslegitimar consensos historiográficos, relativizar violências históricas e corroer referências associadas à memória democrática. De modo convergente, Meneses (2019) mostra que tais usos abusivos do passado operam por meio da reconfiguração seletiva de evidências, do deslocamento de critérios de validação do conhecimento histórico e da ampla circulação de narrativas simplificadoras em ecossistemas midiáticos, o que impõe à escola, e ao ensino de História, uma atuação crítica e epistemologicamente orientada para análise de fontes, enquadramentos narrativos e intencionalidades discursivas.

A chamada “era da informação” tornou-se, paradoxalmente, também a era da desinformação. O volume avassalador de dados disponíveis, aliado à lógica algorítmica das plataformas digitais, favorece a circulação acelerada de conteúdos simplificados, sensacionalistas e polarizadores, em detrimento da complexidade inerente ao conhecimento histórico. Nesse contexto, como analisa Castells (2013), a sociedade em rede reorganiza profundamente os fluxos de informação e poder, intensificando disputas simbólicas no espaço digital e redefinindo os modos de produção e circulação das narrativas sobre o passado.

Diante desse cenário, a História, enquanto campo de disputas simbólicas e narrativas, torna-se alvo recorrente de apropriações indevidas e usos políticos do passado, o que exige da escola uma atuação ética e epistemologicamente comprometida com a formação do pensamento crítico. Tal desafio incide diretamente sobre o currículo de História, compreendido não apenas como seleção de conteúdos, mas como espaço de produção, mediação e disputa de sentidos sobre o passado.

É nesse contexto que emerge a importância do letramento histórico-digital, compreendido como a capacidade de analisar criticamente fontes, narrativas e usos públicos do passado em circulação nos ambientes digitais, articulando procedimentos do pensamento histórico, como contextualização, análise de evidências e construção argumentativa, às linguagens próprias da cultura digital. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de (SCHMIDT; GARCIA, 2015), ao enfatizarem a importância formativa da consciência histórica no ensino de História, e com Trindade e Mill (2019), que destacam a necessidade de integrar criticamente as experiências culturais digitais dos estudantes ao currículo escolar. Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Albaine (2019), ao defender a noção de historiografia escolar digital como uma forma específica de produção de conhecimento histórico no espaço escolar, marcada menos pelo suporte tecnológico em si e mais pelas práticas culturais, narrativas e curriculares que envolvem o uso do digital.

Nessa chave interpretativa, o currículo passa a ser tensionado pelas novas materialidades e formas de narrar o passado que circulam nas redes digitais, exigindo do ensino de História não apenas a incorporação crítica dessas narrativas, mas também a problematização de seus modos de produção, circulação e legitimação. Assim, integrar o digital ao currículo não significa utilizá-lo como recurso didático instrumental, mas reconhecê-lo como condição de pensamento histórico, questão que será aprofundada adiante neste artigo.

Assim, o uso de smartphones e redes sociais não deve ser compreendido como ameaça à autoridade docente, mas como dado social e cultural que precisa ser pedagogicamente apropriado. Negá-los significa abdicar do diálogo com a cultura juvenil; integrá-los criticamente constitui uma estratégia de educação para a cidadania digital. Como destacam Jenkins et al. (2009), formar sujeitos capazes de atuar eticamente nas redes, com consciência crítica e responsabilidade coletiva amplia o campo formativo da escola e reafirma o papel do ensino de História como espaço privilegiado de elaboração do pensamento público.

Consciência histórica e os desafios da hiperconectividade

O ensino de História precisa se afirmar não apenas como um campo de transmissão de conteúdos, mas como um espaço epistemologicamente engajado na formação de sujeitos críticos, autônomos, socialmente conscientes e historicamente situados. A História escolar deve ser

compreendida como um território privilegiado para o exercício do pensamento complexo, da leitura crítica da realidade e da capacidade de intervir nos processos sociais a partir da compreensão de suas raízes históricas.

Como alertam Rüsen (2001) e Barca (2001), a função da História na educação é desenvolver a consciência histórica, compreendida como a habilidade de atribuir sentido às experiências temporais, interpretar o presente à luz do passado e projetar expectativas de futuro com base em valores democráticos, de justiça e de alteridade. Trata-se de uma habilidade que exige o desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas capazes de articular o conhecimento histórico ao contexto vivido pelos estudantes, estabelecendo conexões entre eventos passados, os dilemas do presente e os projetos de futuro que a sociedade deseja construir.

A consciência histórica, nesse sentido, não se limita ao domínio de cronologias e eventos, mas envolve a habilidade de estabelecer diálogos críticos e fundamentados com diferentes temporalidades, narrativas e memórias. Ela requer a leitura atenta dos conflitos, silêncios e disputas de significação que permeiam os usos do passado e suas representações nos mais diversos contextos sociais. Tal competência implica reconhecer que a História é um campo interpretativo, polifônico e em permanente construção, moldado por disputas entre sujeitos sociais, por seleções feitas a partir de lugares de poder e por interesses políticos, econômicos e culturais que determinam o que é lembrado, ensinado ou esquecido.

Em tempos de circulação vertiginosa de informações e de sentidos sobre o passado nas redes digitais, essa consciência ganha uma nova dimensão. A historicidade dos conteúdos compartilhados online, muitas vezes tratados com superficialidade ou distorcidos por vieses ideológicos, exige do educador histórico uma intervenção crítica que qualifique o debate público. A consciência histórica, portanto, não é apenas uma competência intelectual, mas uma ferramenta fundamental para o fortalecimento do pensamento histórico, da análise crítica da realidade e da formação da cidadania reflexiva em uma sociedade atravessada por disputas simbólicas intensas.

Trata-se, portanto, de uma competência ética, política e intelectual, fundamental à formação da cidadania em sociedades democráticas e pluralistas. Para que isso se concretize, é imprescindível que o ensino de História promova a sensibilidade à diversidade, o reconhecimento da alteridade e a disposição constante para o diálogo intercultural, superando práticas excludentes, silenciamentos e visões monoculturais do passado.

A hiperconectividade digital, no entanto, altera profundamente essa experiência temporal, transformando a relação dos sujeitos com o passado. Crianças e adolescentes são diariamente bombardeados por narrativas rápidas, visualmente atraentes e altamente personalizadas, moldadas por algoritmos que priorizam o engajamento emocional em detrimento da precisão histórica. Nesse

ambiente, o passado frequentemente aparece descontextualizado, estetizado e ressignificado conforme os interesses ideológicos ou comerciais que alimentam as plataformas digitais. O conhecimento histórico, assim, é consumido não como processo investigativo e crítico, mas como espetáculo, fragmento ou slogan.

Como adverte Bauman (2001), vivemos em uma cultura da “liquidez” das experiências, marcada pela superficialidade, pelo consumo acelerado de conteúdos e pelo esvaziamento das referências temporais. Esse cenário incide diretamente sobre as formas de aprender e ensinar História, desafiando os fundamentos epistemológicos do campo, que se ancoram em análise contextual, reflexão temporal, construção argumentativa e compromisso com a verdade histórica. Além disso, o fluxo incessante de informações e a velocidade da comunicação favorecem uma lógica de presentismo, conceito analisado por François Hartog (2003), em que o passado só ganha relevância quando responde às demandas imediatas do presente.

Assim, o ambiente digital exige dos educadores e educadoras uma atuação cada vez mais vigilante e criativa, que vá além do domínio técnico das plataformas, promovendo uma verdadeira pedagogia crítica das mídias. A escola, e especialmente o ensino de História, deve se constituir como um espaço contra-hegemônico de desaceleração, análise e produção de sentidos sobre o tempo histórico, oferecendo aos jovens as ferramentas necessárias para compreender que o passado não é um dado, mas uma construção social constantemente em disputa.

Letramento histórico digital e o papel do/a professor/a

Neste cenário, o papel do/a professor/a de História não é competir com os fluxos incessantes de informação das redes digitais, mas sim atuar como mediador crítico desses fluxos, orientando os estudantes na leitura, decodificação e problematização das narrativas que circulam nas mídias sociais. Compreender as disputas de memória, de verdade e de poder que permeiam os conteúdos digitais torna-se uma das tarefas centrais da docência em História na contemporaneidade, já que o ambiente virtual se tornou um dos principais espaços de disputa simbólica do passado.

Isso exige a implementação de práticas sistemáticas de letramento histórico digital (SCHMIDT & GARCIA, 2015), que vão além do domínio técnico das ferramentas digitais e alcançam a análise crítica dos discursos históricos que circulam em ambientes digitais. Tais práticas podem capacitar os estudantes a identificarem usos públicos da História, avaliar a confiabilidade das fontes, reconhecer intencionalidades nas narrativas, distinguir versões construídas a partir de evidências das que se baseiam em achismos ou interesses ideológicos, além de desenvolver competências argumentativas fundamentadas na lógica disciplinar do conhecimento histórico.

Além disso, é fundamental ensinar os jovens a diferenciarem entre “opinião” e

“conhecimento histórico”, uma distinção que, embora elementar para a epistemologia da História, é frequentemente obliterada na lógica da viralização digital e das bolhas de confirmação nas redes sociais. A ideia equivocada de que todas as interpretações têm o mesmo valor, independentemente de seu lastro empírico, metodológico ou documental, mina a própria base da disciplina histórica e abre espaço para discursos negacionistas, revisionistas e manipuladores da memória coletiva.

Nesse contexto, o ensino de História encontra uma oportunidade significativa de recuperar e valorizar sua dimensão investigativa e argumentativa, ressaltando os critérios que sustentam a produção do conhecimento histórico, tais como a análise crítica das fontes, a contextualização temporal, o confronto entre diferentes narrativas e a problematização das evidências. Cultivar uma cultura do questionamento metódico, da verificação sistemática e da escuta argumentativa fundamentada pode favorecer ambientes de aprendizagem mais críticos, colaborativos e reflexivos.

Em vez de impor modelos rígidos, a docência histórica pode abrir caminhos para o desenvolvimento da autonomia intelectual, permitindo que estudantes se tornem sujeitos ativos na construção do saber histórico. Ao estimular o debate qualificado e o pensamento analítico, essas práticas dialogam com os desafios do tempo presente, marcado pela abundância de dados e pela escassez de interpretação crítica. Assim, favorece-se a formação de cidadãos atentos às disputas simbólicas, sensíveis à complexidade do mundo social e capazes de intervir de forma ética e responsável nos debates públicos contemporâneos.

Currículo sensível, cultura digital e ensino por projetos

Ao incorporar vídeos curtos, memes e conteúdos virais às práticas pedagógicas, não se trata de “seguir modas”, mas de ressignificar o cotidiano digital como objeto de análise histórica. Tal abordagem aproxima a escola do universo cultural dos estudantes, favorecendo a construção de um currículo culturalmente sensível e conectado com os desafios contemporâneos (MOREIRA & CANDAU, 2007; SACRISTÁN, 2000). A proposta aqui apresentada, analisar criticamente conteúdo do *TikTok* e do *Instagram* com base nos saberes históricos escolares, configura-se como uma potente metodologia de mediação e formação.

Entre as possibilidades didáticas que vêm sendo amplamente discutidas e experimentadas no campo do ensino de História, especialmente em pesquisas recentes e em produções vinculadas ao ProfHistória, destacam-se:

- Análise de memes históricos: identificação de anacronismos, estereótipos e usos políticos e simbólicos do passado;
- Criação de “resenhas históricas” de vídeos virais: incentivando os estudantes a mobilizarem conceitos como contexto, autoria, intencionalidade e temporalidade;

- Oficinas de *fact-checking* (verificação da exatidão factual) histórico: problematizando conteúdos negacionistas ou distorcidos sobre ditadura, escravidão, racismo, genocídios, entre outros temas;
- Laboratórios de produção de conteúdo com rigor histórico: promovendo o protagonismo juvenil na construção de narrativas historicamente fundamentadas, críticas e socialmente engajadas.

Essas práticas pedagógicas não se constituem de modo episódico ou experimental, mas inscrevem-se em um campo consolidado de investigações acadêmicas e de experiências didáticas desenvolvidas a partir do cotidiano escolar. Tal produção encontra-se amplamente documentada em dissertações, artigos e produtos educacionais vinculados ao ProfHistória, bem como em pesquisas de referência no campo do ensino de História, que evidenciam a viabilidade e a consistência teórico-metodológica dessas abordagens. Esse conjunto de experiências tem contribuído para a afirmação de uma educação histórica de caráter dialógico, capaz de articular os letramentos digitais e midiáticos às práticas de leitura crítica de diferentes linguagens, visuais, textuais e audiovisuais, no espaço escolar.

Nessa direção, o ensino de História consolida-se como um dispositivo formativo orientado à construção da cidadania histórica no contexto digital, ao criar condições para que os estudantes compreendam, analisem e problematizem os usos sociais do passado e do presente no espaço público contemporâneo. Tal perspectiva desloca o ensino histórico de uma lógica meramente transmissiva para uma prática reflexiva, comprometida com a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente discursos, narrativas e representações que circulam nas mídias digitais.

Assim, a incorporação da cultura digital ao currículo de História não se limita à introdução de novos suportes, ferramentas ou formatos comunicacionais, mas implica uma redefinição dos próprios objetivos formativos da disciplina. Ao assumir os conteúdos digitais como objetos de investigação histórica, o ensino por projetos amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, ao conectar experiências juvenis, procedimentos do pensamento histórico e critérios historiográficos de análise. Essa orientação contribui para a construção de um currículo atento às transformações contemporâneas, capaz de articular criticamente cultura juvenil, produção do conhecimento histórico e formação cidadã.

Formação docente e novas epistemologias do ensino histórico

As transformações sociotécnicas do tempo presente impõem desafios substantivos à formação docente em História, exigindo o deslocamento de modelos formativos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos para abordagens que integrem dimensões

epistemológicas, curriculares e políticas do conhecimento histórico. Em contextos marcados pela hiperconectividade, pela circulação acelerada de informações e pela crescente presença de discursos desinformativos e negacionistas, o trabalho docente demanda competências que ultrapassem o domínio instrumental das tecnologias digitais, envolvendo a mediação crítica dos usos públicos do passado e a formação da consciência histórica dos estudantes.

Nesse sentido, a incorporação das tecnologias digitais à formação docente não pode ser compreendida como mera atualização técnica ou adaptação metodológica. Trata-se de reconhecer a cultura digital como dimensão constitutiva das experiências contemporâneas de produção de sentido histórico, o que implica repensar as epistemologias do ensino de História. Como destacam Santos e Sá (2021), a formação docente voltada ao uso das mídias digitais deve articular subsídios teóricos, técnicos e metodológicos capazes de orientar práticas pedagógicas críticas, evitando tanto a rejeição tecnofóbica quanto a adesão acrítica às plataformas digitais. Para os autores, o processo formativo pode assumir caráter colaborativo, no qual o professor detém o domínio do conhecimento pedagógico e historiográfico, ao mesmo tempo em que constrói, junto aos estudantes, estratégias de uso crítico das tecnologias no desenvolvimento das atividades educativas (SANTOS; SÁ, 2021).

Essa perspectiva reforça a compreensão de que o ensino de História, em contextos atravessados pela cultura digital, demanda do/a professor/a a capacidade de articular conhecimentos historiográficos, práticas narrativas e experiências culturais dos estudantes. A noção de historiografia escolar digital permite compreender que o conhecimento histórico produzido no espaço escolar se constrói em meio a disputas de sentidos, linguagens e temporalidades, o que exige uma atuação docente orientada pela mediação epistemológica.

Cabe ao/a professor/a problematizar criticamente fontes, narrativas e critérios de validação do conhecimento histórico em circulação no ambiente digital, qualificando os processos de aprendizagem e fortalecendo a formação da consciência histórica. A formação docente, portanto, deve contemplar conteúdos que articulem História, mídia e política, preparando professores para enfrentar os desafios colocados pelo negacionismo histórico e pela instrumentalização do passado. Conforme Seixas (2016), a relação entre história e memória constitui um campo de tensões permanente, especialmente relevante no ensino de História, na medida em que narrativas do passado são mobilizadas para legitimar posições políticas, identitárias e ideológicas no presente. Criar oportunidades para que estudantes desenvolvam uma consciência histórica ativa e argumentativa implica capacitá-los a analisar criticamente essas narrativas, confrontando discursos simplificadores, autoritários ou pseudocientíficos.

Nesse horizonte, a formação inicial e continuada de professores de História assume caráter ético e político, ao comprometer-se com a qualificação do debate público e com o fortalecimento do

pensamento histórico crítico. Ao integrar epistemologia histórica, currículo e cultura digital, a formação docente pode transformar a avalanche informacional característica da contemporaneidade em oportunidade pedagógica, reposicionando o ensino de História como espaço de resistência ao negacionismo, à desinformação e às novas formas de dominação simbólica que atravessam o espaço público digital.

Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem afirmar que a presença massiva das tecnologias digitais e das redes sociais no cotidiano contemporâneo não constitui um fenômeno periférico para o ensino de História, mas um elemento estrutural que redefine as condições de produção, circulação e disputa do conhecimento histórico no espaço público. A cultura digital, ao reorganizar temporalidades, linguagens e regimes de visibilidade, desloca o passado para arenas comunicacionais nas quais critérios historiográficos passam a coexistir — e, frequentemente, a competir — com lógicas de engajamento, simplificação narrativa e validação algorítmica.

Esse deslocamento impõe ao ensino de História desafios que não se esgotam na incorporação de novos suportes ou metodologias. O que se encontra em jogo é a própria inteligibilidade histórica do presente, tensionada por narrativas que operam por meio da fragmentação, da estetização do passado e da instrumentalização política da memória. Em ambientes digitais marcados pela circulação acelerada de conteúdos, o conhecimento histórico deixa de ser reconhecido apenas por sua consistência interpretativa e passa a disputar atenção com versões que se legitimam pela repetição, pela visibilidade ou pelo apelo emocional.

Diante desse quadro, argumentou-se que a escola não pode assumir uma postura de negação nem de adesão acrítica às dinâmicas digitais. Ao contrário, o ensino de História encontra-se diante da necessidade de se reposicionar como espaço de mediação reflexiva, capaz de tornar visíveis os critérios que sustentam a produção do conhecimento histórico e de problematizar os usos sociais do passado em contextos mediados por plataformas digitais. Essa mediação não se realiza pela simples correção de informações equivocadas, mas pela formação de sujeitos capazes de reconhecer enquadramentos narrativos, identificar intencionalidades discursivas e compreender a historicidade das interpretações que circulam no espaço público.

O currículo de História pode ser compreendido como um espaço de mediação no qual se articulam experiências do tempo, narrativas do passado e expectativas de futuro, desempenhando papel central na formação da consciência histórica. Em contextos marcados pela circulação intensiva de narrativas históricas no ambiente digital, o currículo não se limita à seleção de conteúdos, mas participa da produção de sentidos que orientam os sujeitos em relação ao tempo

histórico. Ao incorporar criticamente o digital como parte das condições contemporâneas de construção das narrativas sobre o passado, o ensino de História amplia as possibilidades de interpretação, comparação e atribuição de sentido às experiências históricas. Nessa perspectiva, o letramento histórico-digital se vincula à capacidade de compreender como diferentes narrativas organizam o tempo, atribuem significado aos acontecimentos e oferecem orientações para a ação no presente, fortalecendo a consciência histórica como fundamento da autonomia interpretativa e da participação reflexiva na vida social.

Por fim, sustenta-se que o ensino de História ocupa uma posição estratégica nas disputas contemporâneas em torno da memória, da verdade e da legitimidade das narrativas sobre o passado. Em um contexto marcado pela intensificação da desinformação, do revisionismo e do negacionismo histórico no espaço digital, a escola configura-se como um dos poucos espaços institucionais capazes de promover uma relação pública, crítica e eticamente orientada com o tempo histórico. Ao afirmar critérios de validação do conhecimento, fomentar o debate argumentado e valorizar a pluralidade interpretativa fundada em evidências, o ensino de História contribui diretamente para o fortalecimento da vida democrática, qualificando a participação cidadã e resistindo às formas contemporâneas de instrumentalização política do passado.

Referências

- ALBAINE, Marcella Albaine Farias da Costa. *Ensino de História, currículo e cultura digital: a historiografia escolar digital em disputa*. 2019. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- BARCA, Isabel. *Perspectivas em educação histórica*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BONETE, Willian Junior. *Ensino de História e mídias digitais: desafios e possibilidades para a prática docente*. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 139–158, 2013.
- BONETE, Willian Junior; MANKE, Lisiane Sias; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. *O ensino de História e os desafios do tempo presente: mídias sociais e negacionismos*. *Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 6–14, 2023.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- CHARTIER, Roger. *Novas tecnologias e a história da cultura escrita: obra, leitura, memória e*

- apagamento. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 35, n. 71, p. 17–29, 2017.
- DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestígio, 2021.
- DIAS-TRINDADE, Sara; MILL, Daniel (org.). *Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. DOI: 10.14195/978-989-26-1772-5.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231–249.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- IBGE. *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: PNAD Contínua TIC 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- MENESES, Sônia Maria de. *Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade*. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 66–88, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.522.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NAPOLITANO, Marcos. *Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI*. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos combates pela História: desafios, ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.