


DOI 10.22478/ufpb.2317-6725.2024v29n50.69621

Ensino de História em perspectiva: o letramento digital como possibilidade para a aprendizagem de História


Teaching History in perspective: digital literacy as a possibility for learning History

Cristina Ferreira de Assis

 <https://orcid.org/0000-0002-7365-6823>


Universidade Estadual de Feira de Santana

Gilmário Moreira Brito

 <https://orcid.org/0000-0001-9349-1993>

Universidade do Estado da Bahia

Rhadson Rezende Monteiro

 <https://orcid.org/0000-0001-7992-6110>

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: O presente artigo concentra-se em explorar as transformações no ensino de História na era digital. Ele investiga como as demandas e desafios da era digital impactam as formas de aprender e ensinar História, considerando as mudanças nas prescrições curriculares e nos métodos de ensino, bem como a transformação na relação entre o saber ensinado e o saber histórico. O objetivo geral é entender como as demandas e desafios da era digital afetam as maneiras de aprender e ensinar História, levando em conta as mudanças nas prescrições curriculares e nos métodos de ensino, bem como a transformação na relação entre saber ensinado e o saber histórico em um contexto de escolarização baseado em habilidades e competências. Os objetivos específicos incluem apresentar mudanças metodológicas no ensino de História, examinar interseções entre História pública e Didática da História, e explorar possibilidades metodológicas e investigativas para o ensino de História a partir do letramento digital. A metodologia adotada envolve uma revisão bibliográfica, com ênfase em trabalhos relacionados ao ensino de História, em diálogo com as perspectivas da Didática da História (RÜSEN, 2010; SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010) e da História pública (WANDERLEY, 2016; SANTHIAGO, 2016), com enfoque no aprendizado de História e na incorporação do letramento digital como operação metodológica e investigativa, enfatizando a importância de desenvolver competências narrativas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Competência narrativa. Ensino de História. Letramento digital.

Abstract: this article focuses on exploring the transformations in History teaching in the digital age. It investigates how the demands and challenges of the digital age impact the ways of learning and teaching History, considering changes in curricular prescriptions and teaching methods, as well as the transformation in the relationship between taught knowledge and historical knowledge. The general objective is to understand how the demands and challenges of the digital age affect the ways of learning and teaching History, taking into account changes in curricular prescriptions and teaching methods, as well as the transformation in the relationship between taught knowledge and historical knowledge in a schooling context based on skills and competencies. The specific objectives include presenting methodological changes in History teaching, examining intersections between

public History and History Didactics, and exploring methodological and investigative possibilities for teaching History based on digital literacy. The methodology adopted involves a bibliographical review, with an emphasis on works related to the teaching of History, in dialogue with the perspectives of History Didactics (RÜSEN, 2010; SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2020) and public History (WANDERLEY, 2016; SANTHIAGO, 2016), focusing on learning History and incorporating digital literacy as a methodological and investigative operation, emphasizing the importance of developing narrative skills.

Keywords: Learning. Narrative competence. Teaching History. Digital literacy.

Introdução

No presente estudo insta destacar o “lugar de fronteiras” assumido pelo Ensino de História, haja vista que a discussão a seguir se preocupa com a formação da consciência histórica, que ultrapassa as compreensões tradicionais sobre o espaço escolar. O debate se insere no contexto da era digital, onde professores e escolas têm sofrido a imposição da necessidade de se adaptarem e modernizarem seus métodos e práticas de ensino em prol do desenvolvimento de habilidades e competências a partir de instrumentos regulatórios, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscando estabelecer recortes e limites para desenvolver esse artigo, abordamos as mudanças nos métodos de ensino de História e a dinâmica entre os saberes tradicionais e as novas formas e fontes envolvendo os conhecimentos históricos. No tempo presente, o Brasil vivencia um momento de discussões em nível estadual e federal envolvendo diferentes posicionamentos em relação aos usos das redes e tecnologias e suas finalidades. Um desses trata da regulação das mídias sociais, sua finalidade visa ao combate à desinformação na internet. Já nas esferas estaduais, a discussão política está centrada nos usos de celulares em salas de aulas da educação básica. Contudo, até o final de 2022, 3,4 mil escolas no país, correspondendo a 2,5% do total de unidades, não tinham acesso sequer à rede de energia elétrica, 9,5 mil, ou 6,8%, não dispunha de acesso à internet e 46,1 mil, o equivalente a 33,2%, não possuía laboratórios de informática. Partindo dessas explanações iniciais, surgiram perguntas, como: quais conhecimentos históricos precisam ser aprendidos e desenvolvidos na era digital? Quais metodologias precisam ser desenvolvidas para aprender historicamente? Com que finalidade e para quem precisamos comunicar conhecimentos históricos?

Para isso, a discussão dialoga com as perspectivas da História pública, pensando nos desafios do tempo presente, na formação da consciência histórica e na construção das memórias coletivas. Soma-se a esse debate a abordagem do letramento digital no âmbito da Didática da história como possibilidade para pensar o estímulo à produção e ao desenvolvimento de aprendizagens da cultura histórica, que, por sua vez, está articulada ao modo de abordar e interpretar o tempo, a partir de uma determinada orientação e finalidade, segundo Rüsen (2010).

A partir das limitações impostas, o artigo se desenvolve sobre a seguinte pergunta norteadora: quais possibilidades metodológicas e investigativas podem ser desenvolvidas a partir do letramento digital para o ensino de História? O presente debate possui como objetivo geral entender como as demandas e desafios da era digital têm afetado as formas de aprender e ensinar História, levando em conta as mudanças nas prescrições curriculares e nos métodos de ensino, bem como a transformação na relação entre o saber ensinado e o saber histórico em um contexto de escolarização baseado em habilidades e competências. Os objetivos específicos se concentram em: a) apresentar as mudanças metodológicas no ensino de História com o intuito de destacar as tradições da História ensinada e a

incorporação de novas fontes e objetos; b) examinar as interseções entre os campos da História pública e da Didática da história com ênfase na necessidade de desenvolver competências narrativas para o aprendizado em História e para a formação da consciência histórica; e c) explorar possibilidades metodológicas e investigativas para o ensino de História a partir do letramento digital.

Na era digital contemporânea, reconhecemos que o desenvolvimento da consciência histórica, assim como a circulação social da História transcendem os usos dos materiais didáticos utilizados no espaço escolar. Diante das muitas demandas que acometem alunos e professores, observamos uma imperativa necessidade de ampliação e modernização das abordagens e metodologias de ensino em contraposição aos tradicionais métodos de ensino como, por exemplo, os livros didáticos. Contudo, as propostas modernizadoras baseadas nas metodologias ativas e em recursos tecnológicos e digitais não têm sido acompanhadas de um debate epistemológico, assim como não correspondem às especificidades do aprendizado histórico e de suas referências, como assinala Rüsen (2010, p. 42). Por essa razão, a leitura a seguir pretende questionar as propostas de recursos e os usos de instrumentos metodologicamente padronizados de ensino, sem conexão com a aprendizagem histórica.

A crescente integração das tecnologias na educação tem gerado impactos significativos nas práticas pedagógicas, demandando uma reflexão profunda sobre as novas formas de aprendizagem e ensino. Contudo, essa discussão não pode ser acompanhada de uma validação do campo digital em detrimento das tradicionais metodologias de ensino (ASSIS e BRITO, 2023). A ampliação e dinamização das abordagens pedagógicas em resposta às necessidades dos alunos e professores no cenário digital evidenciam a necessidade de revisão e adaptação contínua dos métodos educacionais, sem desconsiderar as desigualdades sociais e as possibilidades de recursos e materiais escolares. O enfrentamento pelos professores e pesquisadores das prescrições curriculares associadas aos novos métodos de ensino - considerados mais modernos e até mesmo renovadores - destaca a mudança paradigmática na escolarização, voltada para habilidades e competências no Brasil. Compreender essas mudanças é essencial para a formulação de estratégias que procurem fomentar uma noção de competência fundamentada na História como ciência.

As indagações e direcionamentos explorados neste artigo derivam de uma investigação de doutorado voltada para a análise das orientações, abordagens e dos métodos de ensino presentes em livros didáticos de História em suas interfaces com as reformas educacionais. No entanto, o enfoque adotado para este estudo é fruto da experiência docente em supervisionar alunos do curso de História durante a realização de seus estágios em escolas da rede pública do sul da Bahia. Essa reflexão teórico-metodológica ocorre no contexto posterior à aprovação e promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual professores de História e alunos do curso de licenciatura lidam com novas indagações em atenção aos métodos de ensino e conteúdos ensinados, além de novos desafios em torno das estratégias de desenvolvimento para as aprendizagens de História.

A metodologia deste estudo consiste em uma revisão bibliográfica, consistindo no levantamento de dados, contribuições culturais e científicas anteriores relacionadas ao campo do Ensino de História. Trata-se do levantamento de publicações em periódicos, além de teses e dissertações, que proporcionam o encontro de lacunas e desafios para o referido campo de estudo. O material levantado reúne trabalhos de pesquisadores vinculados à

ANPUH e a ABEH realizados nos últimos 15 anos a partir dos seguintes descritores: “ensino de história”; “didática da história”; “letramento digital” e “história pública”. As discussões a seguir emergiram de duas frentes distintas. A primeira reuniu trabalhos já consagrados sobre a História da disciplina e do currículo de História, suas principais funções, métodos de ensino e materiais didáticos utilizados (BITTENCOURT, 2019; ALVES JUNIOR *et al.*, 2021). A segunda frente emerge das discussões em torno da Didática da História (CAIMI, 2006; SCHMIDT, 2018; SANTOS, 2021) associada à História pública (WANDERLEY, 2016; SANTHIAGO, 2016) e das metodologias do campo digital (SILVA, 2019). Em particular, acrescentam-se as contribuições mais longevas do campo da História sobre a era digital, como Ginzburg (2010), que discute as interseções entre a História e a internet, e mais recentemente, Malerba (2017), que explora a incorporação de novas fontes e objetos no ensino de História.

Não menos importante, a contextualização histórica desse estudo se baseia no tempo presente, a partir dos desafios impostos pela BNCC sobre os métodos de ensino e a aprendizagem da História, assim como também aborda as recentes discussões em torno dos dispositivos digitais sobre a produção e o desenvolvimento da cultura histórica. Para isso, também serão apresentadas as medidas recentes do atual governo que, a nosso ver, impactam a escolarização em razão da discussão em torno da regulação das mídias e plataformas digitais, bem como sobre os usos de tecnologias nas escolas.

A fim de justificar a relevância desse estudo, apresenta-se um diálogo entre os campos da História pública e da Didática da história, especialmente diante dos desafios apresentados pelos revisionismos, negacionismos e questionamentos que ecoam no espaço público por meio das experiências digitais, considerando seus impactos na produção, no ensino e na aprendizagem em História (FERREIRA, 2016). Por isso, a discussão em torno da História pública não se limita à escola, fazendo também alusões aos meios de comunicação, aos discursos nas mídias, e, por outro lado, a Didática da história nos ajuda a refletir sobre o ensino e a aprendizagem como objetos de análise. Assim, trata-se de uma discussão de necessidade iminente, cujo debate, longe de se restringir à educação básica, expande-se para contemplar também os professores que atuarão nesses cenários multifacetados e outros sujeitos além dos muros da escola.

Para além das diferentes definições em torno do que representa a História pública, há um consenso no sentido de compreender que ela pode e deve ocupar as ruas, as mídias, os museus, os arquivos escolares e que o processo de elaboração do conhecimento histórico pode ser produzido por “pessoas comuns”. Segundo Malerba (2017), esses estudos se aproximaram das técnicas das narrativas e da história oral por considerarem que a luta pela incorporação de novas fontes e objetos alinhados ao potencial das novas tecnologias não poderia ser feita através das velhas práticas historiográficas. Outro elemento que contribuiu para a ampliação do debate histórico nas mídias foi a crescente demanda social relativa ao direito à memória.

No Brasil, as primeiras discussões estabelecidas datam da década de 2010, a princípio, com o 1º Simpósio Internacional de História Pública, realizado na Universidade de São Paulo em 2011, evento que marca a origem do movimento no Brasil. No ano seguinte foi criada a Rede Brasileira de História Pública. O movimento ganhou diferentes formas de engajamento: a história feita para o público, relacionada à ampliação das audiências; a história com o público, de caráter colaborativo e compartilhado; a história feita pelo público como, por exemplo, as formas não institucionais e as memórias no espaço público; e a

história e o público, reflexão e autorreflexão sobre o próprio campo (SANTHIAGO, 2016, p. 28).

No diálogo com o campo do Ensino de História, os estudos se iniciam com as provocações de Fernando Penna e Renata Silva (2016), Sonia Wanderley (2016) e Rodrigo de Almeida Ferreira (2016), partindo da perspectiva de que o aprendizado escolar de História integra na prática indivíduos e saberes, assim como suas inter-relações em ambientes complexos nos quais a História pública dialoga com as narrativas produzidas. Por sua vez, nossa compreensão sobre narrativa corresponde a sua forma usual e a “face material da consciência histórica”, segundo o diálogo com os autores Schmidt, Barca e Martins (2010, p. 12). Independentemente do autor, as narrativas históricas representam como o passado é concebido, o modo como as fontes são utilizadas e os sentidos atribuídos à História. Pensando no ensino de História, as narrativas representam um meio para que alunos desenvolvam progressivamente suas orientações sobre o passado e sua consciência histórica.

Pensando na manifestação dessas narrativas, compreende-se por letramento digital o domínio da leitura e da escrita de códigos e sinais verbais e não verbais em dispositivos tecnológicos digitais (SILVA, 2019). Na prática o letramento digital, aplicado ao ensino de História, representaria o estímulo à produção e ao desenvolvimento de investigações acerca do conhecimento e da cultura histórica. Esse debate sobre a relação entre História e a internet vem sendo possibilitado também pelo campo da História Pública, embora essa delimitação conceitual seja bastante abrangente no que tange aos modos de fazê-la, portanto, não sendo uma tarefa fácil defini-la. Reiteramos que não se pretende naturalizar a relação entre letramento digital e História pública. Trata-se, portanto, de buscar meios e mobilizar discussões teóricas em consonância com o ensino de História.

Para atender ao objetivo geral deste estudo, a leitura a seguir encontra-se organizada em dois momentos. Primeiro, propõe-se um levantamento sobre a história da disciplinarização da disciplina, seus principais materiais didáticos e métodos utilizados até a primeira metade do século XX, incluindo métodos mnemotécnicos, assim como as sucessivas incorporações de novas fontes e perspectivas historiográficas em prol do reconhecimento de outras histórias e sujeitos. Nessa leitura, compreende-se a discussão em torno da transmissão do saber histórico, bem como as críticas sobre o conceito de transposição didática. Essa subseção pretende elucidar a relação entre o saber historiográfico e o saber escolar, na qual também se destacam as mudanças que lentamente possibilitaram a vinculação entre o conhecimento histórico e o processo de construção identitária dos alunos. Em um segundo momento, apresentamos a aproximação entre a História Pública e a Didática da História com enfoque no reconhecimento de novas aprendizagens que mobilizem estratégias para a compreensão dos conceitos e conhecimentos históricos de encontro a um cenário de educação por competências. Nessa subseção, também situamos no tempo presente os problemas sociais marcados por embates éticos à luz da História pública, como o acesso às mídias e o combate à desinformação nas redes. Por fim, desenvolvemos possibilidades para pensar nas aprendizagens em História instrumentalizadas a partir do letramento digital, sugerindo que os alunos possam desenvolver competências de narrar a si e os outros através de novas linguagens como uma orientação das ações da consciência histórica.

Métodos e materiais didáticos na História do ensino de História

Neste primeiro tópico, apresentamos uma discussão em torno das mudanças metodológicas na História do ensino de História, com enfoque inicial sobre as finalidades das disciplinas escolares. Na tradicional história do ensino, constantemente se destacaram as insuficiências escolares, assim como a precarização das estruturas físicas e a condição dos materiais didáticos como fatores que impossibilitaram ou dificultavam a aprendizagem. Essa relação entre a materialidade escolar e o desenvolvimento do ensino pode ser encontrada no diálogo com André Chervel (1990), nos levando a questionar as finalidades do ensino e da escola, que de tempos em tempos são encarregados pela sociedade sobre determinadas funções ou ações contraditórias e complexas. Naturalmente, a relação acima não esgota a questão, uma vez que a cultura escolar é composta por sujeitos, tensões e distintas apropriações dos diversos saberes (JULIA, 2001). Contudo, nos interessa pensar na disciplinarização da História que, em certa medida, se assemelha aos processos de disciplinarização de outras ciências, no século XIX, envolvendo especificamente as discussões em torno dos métodos de ensino. Ainda que as organizações disciplinares possuam rigores que não serão contemplados nesse estudo, importa destacar o que se convencionou chamar de ensino tradicional, independente das especialidades teóricas. Dentro da compreensão sobre ensino tradicional consideram-se as características envolvendo a memorização, classificação, apropriação e, por sua vez, o controle de toda a produção do conhecimento, de acordo com Chervel (1990, p. 200-201). Logo, as expressões como “método intuitivo”, “ensino intuitivo”, “método ativo”, “lições de coisas”¹ vieram mais tarde, e foram utilizadas por pensadores da escola francesa como Rousseau e Comênio como crítica aos métodos tradicionais, ainda que, segundo o autor, não tivessem se revelado propriamente uma novidade.

Prevaleceu no século XIX esse método mnemotécnico de ensino consubstanciado em compêndios e manuais didáticos com suas lições, e esquemas instrucionais para um público bastante reduzido nas escolas do Brasil imperial, sendo o saber histórico inserido na compreensão de História política, vinculado aos fatos narrados por uma tradição criada para enfatizar o papel do Estado e dos grandes homens (BITTENCOURT, 2019). O processo de disciplinarização da História evidenciado acima teve em suas origens as presenças de alguns marcos institucionais, a exemplo do Colégio Pedro II (CPII) e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), haja vista que historiadores e intelectuais que escreveram suas sínteses históricas, assim como livros didáticos, compuseram essas redes de sociabilidades. Segundo Alves *et al.* (2021) é comum observar nas pesquisas envolvendo o ensino de História a menção a esses marcos institucionais como, por exemplo, nas análises dos programas do CPII, utilizados enquanto modelares para outras instituições no país, ou ainda ao IHGB, no que se refere à produção das narrativas históricas. A essas instituições vem se atribuindo a afamada “tradição” no que diz respeito à generalização em torno do que se ensinava em história, incluindo os usos dos livros didáticos como principais ou únicos recursos didáticos metodologicamente utilizados.

Segundo Alves Junior *et al.* (2021, p. 298) as denúncias envolvendo o caráter “tradicional” do ensino de História denunciaram generalizaram essa expressão, assim como outras, como: “história factual” ou “história pátria”. Para exemplificar os problemas dessa generalização, os autores contribuem para desmistificar a tese de que o CPII ditava as regras sobre o que deveria ser a História ensinada em escala nacional, assim como afirmam

¹Segundo Chervel (1990, p. 204) a expressão “lição” não designava, até o fim do século XIX, nada além da lição aprendida de cor e recitada em classe. Era então um equivalente exato de recitação, que designava o desempenho do aluno recitando em classe sua “lição” de história, de catecismo, de gramática, etc.

que nem todos os programas de ensino de outros estados adotavam as cadeiras dessa instituição. Outro aspecto relevante a ser considerado se remete as medidas reformistas adotadas nos estados brasileiros, que indicaram diferentes propostas de constituição de pessoas, além de um esforço para ampliar o público efetivo nas escolas para os quais seus projetos foram pensados. O alerta realizado por Alves Junior *et al.* (2021) atenta para a necessidade de que as pesquisas sobre o ensino de História contemplem as diferenças, os conflitos, as tensões e contradições entre os estados brasileiros em seus diferentes projetos políticos de escolarização ao invés de considerar o ensino de História sob a ótica de uma síntese da experiência nacional concentrada em grandes eixos, como Rio de Janeiro. As finalidades da disciplina, seus conteúdos, suas formas de avaliação e aprendizagem sofreram influências das experiências de indivíduos, instituições e grupos com diferentes perspectivas sobre seus passados e o futuro desejado. Portanto, os usos recorrentes do termo “tradicional” associado aos métodos e livros didáticos de História precisam ser problematizados.

A crítica generalizada aos livros didáticos de História se tornou mais acentuada em meados do século XX, quando novos recursos e métodos passaram a ser reconhecidos visando a aprendizagem. Deste modo, aos livros ficara atribuída a síntese sobre a História do ensino de História do Brasil através dos “quadros de ferro” assim como da própria narrativa da História do Brasil, comumente criticada por seus moldes estatistas e oficiais, segundo Alves Junior *et al.* (2021, p. 299). Contudo, o emprego dessa crítica não reflete as singularidades e diferentes apropriações sobre a História ensinada nas escolas.

A inserção de novos alunos oriundos das classes médias e urbanas e dos trabalhadores, assim como a ampliação do tempo escolar, demandou mudanças no ensino e na aprendizagem ao final da primeira metade do século XX. Entre as décadas de 1940 e 1950, prevaleceu no ensino primário a compreensão em torno dos conceitos de tempo e espaço, ao passo que no ensino secundário predominaram os estudos sobre o Estado e o progresso da civilização, a partir das concepções sobre causas e consequências (BITTENCOURT, 2019). Esses novos métodos de ensino se baseavam na psicologia da aprendizagem, em que se destacam os chamados “métodos ativos”, segundo Bittencourt (2019, p. 164). Contudo, entre as práticas voltadas para o ensino de História, essas mudanças se reduziram a apresentar imagens de um passado desconhecido para o grande público das escolas, de modo que o professor se tornou um mediador na apresentação das iconografias passadas sobre os grandes feitos e grandes homens a partir dos livros didáticos.

O contexto apresentado sofreu grandes alterações mediante emergência dos cursos de pós-graduação já na segunda metade do século XX. Na formação de professores, ampliou-se a relação entre o saber historiográfico e o saber escolar, emergindo uma necessidade em dar contornos metodológicos próprios da História enquanto ciência. Assim, entre as décadas de 1950 e 1960, as discussões em relação às metodologias utilizadas no ensino de História voltaram-se para a aprendizagem do aluno, preocupando em despertar sua motivação em estudar História, segundo o “método dialogado” no lugar do expositivo, conforme observou Bittencourt (2019, p. 165). Somava-se a esse movimento a inserção de novos materiais didáticos, como filmes, mapas, fontes iconográficas e museológicas atreladas a abordagens analíticas e articuladas aos trabalhos feitos em equipes. Embora toda essa reconfiguração do saber histórico escolar não seja contemplada nesse estudo, essas transformações possibilitaram vincular o conhecimento histórico ao processo de

construção identitária e de socialização dos alunos, de “aprendiz”, para “estudantes” (op. cit.).

Todas essas mudanças acabaram levando a disciplina de História a ser considerada um risco eminente, já que esses conhecimentos, pautados em princípios universais e humanistas, estimulavam aos alunos buscarem por novas direções, incluindo-se a escolha autônoma por diferentes projetos de futuro

Na década de 1970, com a emergência do tecnicismo no Brasil, houve certa inversão de foco, passando-se a priorizar as tecnologias de ensino-aprendizagem, especialmente os métodos de ensino, objetivos comportamentais, controle e avaliação, relegando os conteúdos acadêmicos e escolares a um segundo plano. Quem, tendo sido graduado nesta década, não estudou a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom e os métodos de instrução programada? Sabe-se, também, dos efeitos nefastos da legislação em relação às licenciaturas curtas de estudos sociais, bem como à educação moral e cívica, OSPB e EPB, disciplinas que esvaziaram a História de seu conteúdo crítico, dissociando pesquisa e ensino, conteúdo e método (CAIMI, 2006, p. 27).

Assim, a formação política dos alunos através da História tornou-se alvo de hostilidades, de modo que a disciplina de História foi reduzida, assim como Geografia, aos estudos sociais. Contudo, esses ataques não representam a despolitização da disciplina, como assinalam Alves *et al.* (2021). Novamente, retomava-se aos métodos instrucionais, aliados agora aos testes e estudos dirigidos e instrumentalizados ao lado do livro didático, que continuara como suporte do ensino de História, atendendo a diferentes interesses e permanecendo como objetos de disputas (BITTENCOURT, 2019).

Com a redemocratização, alinhada ainda ao fenômeno da globalização e pelas lutas por ampliação do acesso à escola pública, o debate metodológico foi retomado, visando atender às novas demandas econômicas e culturais dos alunos em sua imensa diversidade de origens. Por sua vez, esse movimento vincula-se à inserção das mídias, que passaram a fazer parte do universo educacional. Houve uma forte tendência de mudança de uma História política para uma História de perspectiva sociocultural, na qual ganhou ênfase as histórias de negros, mulheres, crianças, indígenas, imigrantes, trabalhadores, que se destoavam da versão de uma História nacional marcada pelo eurocentrismo e pelo viés do colonizador. Por outro lado, não podem ser desconsiderados dos debates pela reconfiguração teórico-metodológica do Ensino de História as lutas dos movimentos sociais, que expressaram a necessidade de enfatizar histórias regionais e locais, bem como a participação ativa de indivíduos que até então eram desconsiderados na escrita da História. Para Santhiago (2016), o período entre os anos 1980 e 1990 demarca um importante movimento da História pública em torno da preocupação com as formas de produção da História a partir de processos mais participativos, dialógicos e democráticos. Para isso, os estudos se debruçaram sobre objetos vinculados às tradições populares, aos depoimentos, sem esquecer arquivos de memória, envolvendo livros, música, fotografias, mídias impressas e digitais.

As mudanças metodológicas no ensino de História não apresentam as singularidades locais, os impactos e desafios inerentes às políticas públicas, e nem mesmo pretenderam esgotar esse debate. No entanto, se destacou entre os autores uma crescente preocupação com a formação escolar articulada aos saberes dos alunos. Observamos que ao estudar História precisam ser consideradas as pessoas comuns, os ritos, a arte, os valores, o imaginário, dentre outros elementos que não eram contemplados pela

historiografia tradicional. No tempo presente, os debates metodológicos assinalam a importância dos elementos que constituem a aprendizagem, como: a palavra, a escrita, as experiências, as representações culturais, as mídias e suas informações, objetos e paisagens. Trata-se de uma perspectiva em prol da autonomia intelectual dos alunos. Afinal, o ensino de história precisa estar pautado nas vivências e na nossa própria história, conferindo aos sujeitos os respectivos espaços, como: indígenas, negros, mulheres e crianças. Contudo, as diferentes teorias do aprendizado, fundamentadas em “concepções pedagógicas e psicológicas”, ainda não levam em consideração as especificidades da experiência história em específico, segundo Rüsen (2010, p. 41). Um desafio que ameaça as novas metodologias no que se remete a busca pela padronização dos métodos a partir de testes de múltipla escolha e de materiais didáticos organizados por grandes grupos e editoras, que pretendem tornar o professor um instrutor de ensino em um currículo engessado e tecnicista voltado para a formação de aprendizes em prol do mercado de trabalho e das demandas neoliberais. Assim, a relação entre saber ensinado e o saber histórico enquanto ciência referencial vem sendo modificada por um modelo de currículo baseado em habilidades e competências.

Os currículos voltados para o ensino de História tendem a expressar valores e tensões segundo Santos (2021). Ademais, há que considerar as intencionalidades políticas por trás dos projetos educacionais empreendidos em cada tempo histórico. No tempo presente, os conceitos de competência e habilidade se destacaram na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2018, na qual se observa uma perspectiva neotecnicista, que esvazia gradativamente os fundamentos culturais e políticos relativos à dimensão formativa do ensino de História. No entanto, mesmo que diante de uma nova prescrição curricular, permaneceram sendo utilizados os materiais, metodologias e temáticas pautadas em parâmetros e diretrizes anteriores

[...] podemos citar como exemplo a uniformização dos materiais didáticos a serem ofertados por empresas ao sistema educacional público de norte a sul do país, uma vez que, nos currículos referência regionais, a listagem de conteúdos permaneceu praticamente a mesma (SANTOS, 2021, p. 19).

Corroborando com Santos (2021), Schmidt (2018) também teceu críticas acerca dos “novos” materiais didáticos pensados a partir das novas prescrições curriculares. Segundo esta autora

A partir de 2017, entrou em vigor no Brasil uma nova proposta curricular, denominada Base Nacional Curricular Comum (BNCC). No entanto, os manuais didáticos em uso nas escolas públicas brasileiras ainda estão pautados nas diretrizes curriculares propostas pelo governo em finais da década de 1990, expressas sob o título de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), respectivamente nos anos de 1997, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental; em 1998, para as quatro últimas séries do ensino fundamental e em 2000, para o Ensino Médio. Em todas elas, os conteúdos de História têm uma proposta específica, com fundamentações, lista de temas a serem trabalhados e sugestões metodológicas (SCHMIDT, 2018, p. 32).

A esse respeito, se reatualiza a perspectiva tecnicista de currículo, na qual os conteúdos históricos têm sido naturalizados e reduzidos sem que se reflita sobre as relações assimétricas de poder imbricadas aos textos normativos, nos quais o conhecimento histórico

é instrumentalizado a partir de modelos idealizados e homogêneos como uma condição para a melhoria da qualidade da educação brasileira (SANTOS, 2021).

Produção, ensino e aprendizagem de História: o letramento digital como possibilidade na proposição de competências narrativas

Os retrocessos e conservadorismos políticos, assim como a inserção de grupos privados que perpassaram a implementação da BNCC, não poderão ser contemplados em sua totalidade nesse debate. Contudo, os métodos de ensino e recursos didáticos permanecem pautados nas teorias do aprendizado baseadas em concepções pedagógicas e psicológicas, como já assinalamos ao dialogar com Rösen (2010). Corroborando com este autor, Schmidt (2018, p. 33) acrescenta a relevância de se entender às relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, conferida aos “processos de mudança, as formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e os procedimentos de resolução de problemas”. Contudo, não são dimensionadas as especificidades da cognição situada na ciência histórica.

Em relação à organização do currículo por competências, este critério se referencia nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) (BRASIL, 2018, p. 13). Assim, o conceito de educação por competências vem norteando o desenvolvimento curricular da educação básica. Alinhado a esse conceito, estão as habilidades, valores e atitudes consideradas necessárias para o desenvolvimento de cidadãos. Logo, as palavras “competências” e “habilidades” passaram a compor os diferentes discursos envolvendo a formação de sujeitos e sua preparação para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. Em princípio, essa ideia de competência vem correspondendo ao processo de instrumentalização da escolarização, de métodos e técnicas com um sentido profissionalizante e mercadológico. Compreende-se que as escolas formam futuros profissionais nas diferentes áreas para o mundo do trabalho, mas o processo de escolarização e de apropriação dos conhecimentos não pode ser resumido a essa finalidade ou a uma lógica fabril.

O ensino por competências e habilidades impacta na relação entre ensino e aprendizagem, já que reflete sobre uma nova concepção e função da escola a partir da legislação. Outra crítica se faz à concepção de transposição didática, haja vista que a mera transferência dos conhecimentos e saberes de referência não considera que haja outros saberes e sujeitos que perpassem o espaço escolar. A esse respeito, pesquisadores se contrapõem a ideia de transposição didática, considerando que a escola produz e difunde uma cultura escolar, conceito que insere “as práticas cotidianas”, os sujeitos, valores, discursos, concepções, materiais e tensões que permeiam essa instituição, de acordo com Dominique Julia (2001).

A crítica ao modelo de escolarização baseado em competências, na atualidade, a partir da normativa supracitada, é realizada no sentido de levar a educação à lógica de mercado neoliberal, desfavorecendo o desenvolvimento de processos críticos e reflexivos específicos das ciências de referência, segundo Schmidt (2018). Nessa direção, a autora propõe a concepção de competência fundamentada na História enquanto ciência, pesando nos processos de ensino e aprendizagem histórica. Para isso, Schmidt, Barca e Martins (2011) propuseram que essa concepção de competência histórica se relacione a de

competência narrativa, objetivando desenvolver formas de compreensões históricas entre os estudantes baseadas nos conhecimentos históricos.

Com a ampliação do acesso às redes e tecnologias móveis, as preocupações com a desinformação chegaram até as escolas², manifestadas nas discussões envolvendo os usos e proibições de recursos como o celular. Não há consensos até o momento sobre os benefícios e malefícios em torno da utilização dessa ferramenta. Contudo, a discussão já assume proporções globais, especialmente, com a divulgação do “Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023: a tecnologia na Educação: uma ferramenta a Serviço de Quem?” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)³. O relatório pretende estimular entre os governos a adoção de medidas regulatórias e boas práticas que protejam os direitos humanos, além de assegurar nos ambientes educacionais a ética no curso da aprendizagem digital. Recentemente, no Brasil, as discussões e disputas envolvendo as redes sociais e o acesso às tecnologias nas escolas voltou a ser um tema central com possíveis impactos na escolarização. Parte desses embates engloba a suposição de que os avanços da tecnologia possam beneficiar a todos, embora sua circulação e seu consumo envolvam relações desiguais de acesso.

Situando-nos no contexto da era digital do tempo presente e reconhecendo que o desenvolvimento da consciência histórica não se constitui apenas no espaço escolar, busca-se estabelecer diálogos com História Pública, haja vista os avanços das tecnologias e do poder da rápida expansão das mensagens em massa, considerando seus impactos na produção, no ensino e na aprendizagem em História mediante revisionismos, negacionismos⁴ e questionamentos que assolam o espaço público através das experiências com e no campo digital. Entre as explosões de movimentos conservadores, vem se discutindo no Brasil, desde 2020, um projeto de lei que determine as regras de combate à desinformação na internet. Ainda que o projeto esteja em análise, sua motivação advém de um cenário de disseminação das notícias falsas (*fake news*) entre os diferentes públicos e sobre uma variedade de temas relevantes, como: a vacinação; as eleições, as ideologias; e os conteúdos escolares especialmente difundidos pelas ciências humanas, envolvendo a diversidade e os direitos humanos, por exemplo.

Essa relação ente conhecimento histórico produzido e as formas de acesso às mídias digitais não pode ser considerada recente. Chartier (2009) sinalizava que a maior transformação na forma de apresentação da historiografia e na relação entre o leitor e o texto se deve à informática. O texto eletrônico permite ao leitor ter acesso às mesmas fontes que o autor, podendo questionar a pesquisa

Ao permitir uma nova organização dos discursos históricos, baseada na multiplicação de relações hipertextuais e na distinção entre diferentes níveis de texto (do resumo das conclusões à publicação de documentos), o livro eletrônico é uma resposta possível, ou ao menos apresentada como tal, à crise da edição nas ciências humanas (CHARTIER, 2009, p. 61-62).

²Ver mais em: TOKARNIA, Mariana. Redes de ensino buscam caminhos para uso de tecnologia nas escolas. *Agência Brasil*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-08/redes-de-ensino-buscam-caminhos-para-o-uso-de-tecnologia-nas-escolas>. Acesso em 25 jan. 2024.

³Ver mais em: RODRIGUES, Léo. Rio quer ampliar proibição de celular na escola; pedagogos questionam. *Agência Brasil*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/rio-quer-ampliar-proibicao-de-celular-na-escola-pedagogos-questionam>. Acesso em 25 jan. 2024.

⁴Ver mais em: ARAÚJO, Janaína. Regulação das redes sociais ainda não tem aprovação garantida no Congresso. *Agência Senado*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2024/01/regulacao-das-redes-sociais-ainda-nao-tem-aprovacao-garantida-no-congresso>. Acesso em 25 jan. 2024.

Ginzburg, em 2010, deu origem ao termo “Era Google”⁵, mencionando o momento hipermediático no século XXI ao dizer que “no presente eletrônico o passado se dissolve”. Independentemente das diferentes definições, há um consenso no sentido de compreender que o conhecimento histórico pode e deve ocupar as ruas, as mídias, os museus, os arquivos escolares e que seu processo de elaboração pode ser produzido por “pessoas comuns”. Segundo Jurandir, Malerba (2017), esses estudos se aproximaram das técnicas das narrativas e da história oral por considerarem que a luta pela incorporação de novas fontes e objetos alinhados ao potencial das novas tecnologias não poderia ser feita através das velhas práticas historiográficas. Para esse autor, “as plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado” (MALERBA, 2017, p. 142). Assim, a produção histórica não mais se reduz em sua produção à academia, ou ao livro impresso. Outro elemento que contribuiu para a ampliação do debate histórico nas mídias foi a crescente demanda social relativa ao direito à memória.

No Brasil, o movimento em prol da História pública discutiu sobre as histórias produzidas pelo público não acadêmico, assim como foram considerados os papéis colaborativos entre os diferentes públicos em espaços não institucionais, no 1º Simpósio Internacional de História Pública, realizado na Universidade de São Paulo em 2012, com o tema “A História e seus públicos”. O evento demarcou a origem do movimento no Brasil e foi seguido da criação da Rede Brasileira de História Pública. Segundo Santhiago (2016, p. 28), na proposição de diálogos com o Ensino de História, Penna e Silva (2016), Wanderley (2016) e Ferreira (2016), suscitaram as perspectivas de que o aprendizado escolar de História incorpora outros sujeitos e saberes em um ambiente multifacetado onde a História pública dialoga com outras narrativas. Não por coincidência, nos anos seguintes, o país observou um crescimento exacerbado de veículos de notícias falsas e desacompanhado de regulamentações na internet, envolvendo temáticas sobre os mais diversos setores. Assim, travou-se uma luta política marcada por embates sobre os usos do passado e por uma série de as ações antidemocráticas que levaram ao cenário de 2016, incluindo o impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

De acordo com Wanderley (2016), a aproximação entre História pública e a Didática da História se destina a considerar o aprendizado histórico como uma das dimensões da consciência histórica, que se forma a partir das diferentes formas de abordar e interpretar o passado e no intuito de desenvolver uma competência narrativa que visa comunicar o sentido da aprendizagem em História.

Os diálogos com pesquisadores do campo da Didática da história nos permitem questionar uma perspectiva de ensino instrumentalizada, centrada na transferência de conhecimentos e na memorização sem reflexão dos eventos e processos históricos do passado. Esse campo de investigação se construiu no contexto após a Segunda Guerra Mundial, em um esforço dos historiadores para combater a herança nazista na Alemanha. Assim, essas pesquisas se debruçam sobre o ensino e o aprendizado de História para além das escolas, pensando também a circulação social da História nas mídias, nos patrimônios, nas comemorações cívicas, nas memórias e em demais espaços. Segundo Rüsen (2010, p. 46), dois elementos não devem ser desconsiderados no aprendizado histórico: a princípio, a

⁵A expressão é parte da Conferência intitulada "História na era Google" realizada por Carlo Ginzburg em 29/11/2010 no canal Fronteiras do Pensamento. Trata-se de um projeto cultural que reúne uma série de conferências sobre temas do tempo presente, analisando possibilidades para o futuro. Ver mais em: GINZBURG, Carlo. História na era Google. Fronteiras do pensamento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E&ab_channel=FronteirasdoPensamento. Acesso em 25 jan. 2024.

consideração do conhecimento prévio dos alunos; o segundo, diz respeito ao questionamento, que é parte fundamental da construção histórica ao negar “a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado”. Assim, para aprender História é preciso se sentir parte dela, considerando-se as pessoas comuns, os ritos, a arte, os valores, o imaginário, a fim de que os indivíduos se orientem temporalmente em sua vida prática.

Já a comunicação dessas aprendizagens pode ser vista a partir da narrativa histórica ao lado das competências que foram adquiridas com as quais a “história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática”, segundo Rüsen (2010, p. 43). Ou seja, sugere-se que os alunos possam se apropriar de operações de análise que os auxiliem a selecionar e interpretar fontes históricas, e a se comunicarem através da “competência narrativa”, que é o termo utilizado para designar a orientação da vida prática relacionada às experiências do passado, do presente e às expectativas sobre o futuro. Por sua vez, a consciência histórica advém desse aprendizado somado às construções de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica.

Corroborando com esse autor e com as perspectivas da História pública, Penna e Silva (2016, p. 198) sugerem que a aula de História possa ser vista como uma “operação historiográfica”, ao considerarem que o aprendizado histórico é construído a partir da cultura escolar e da cultura histórica

Não basta ao historiador que quer interferir diretamente na esfera pública escrever um texto que só os seus pares de ofício podem compreender e “publicar” em uma revista especializada que pode ser acessada por qualquer um na internet. Apesar de estar disponível para todos online, poucos são aqueles que podem compreendê-lo [...] o problema é se esta for a única forma de contribuição dos historiadores para a esfera pública (PENNA e SILVA, 2016, p. 172).

Além da dimensão do aprendizado na escola, os autores propõem uma atuação colaborativa em outros espaços onde ocorre a circulação dos conhecimentos históricos, nas discussões de temas do tempo presente em articulação com as causas dos movimentos sociais e no combate aos revisionismos e negacionismos. Os autores acrescentam ainda que essa não é uma preocupação partilhada por aqueles que pensam o currículo.

Partindo dos diálogos acima, sugere-se que professores e pesquisadores fomentem situações de aprendizagem que podem ser exploradas na educação básica, utilizando o letramento digital histórico como uma ferramenta integrada ao ensino. Pensando nisso, serão apresentadas quatro possibilidades estratégicas.

A exploração de fontes digitais pode ser um recurso que conduza os alunos a acessarem eventos históricos, jornais online, documentos digitalizados, fotografias, vídeos ou depoimentos de testemunhas. Os alunos podem analisar e interpretar essas fontes, com a mediação dos professores, discutindo sobre sua autenticidade, além de indagarem quando e porque foram produzidas e para qual público se destinam. Uma segunda possibilidade consiste na criação de conteúdos no meio físico ou digital, como documentários e blogs informativos, a fim de que desenvolvam suas habilidades de investigação, além de possibilitar a elaboração de narrativas sobre os sujeitos e as histórias locais. Uma terceira possibilidade consiste nos usos de ferramentas de mapeamento, como o Google Earth e o Timeline JS. Juntas, essas estratégias possibilitam explorar aspectos geográficos e criar linhas do tempo, inserindo fatos e fontes pessoais ou personalidades e histórias locais. Por fim, a quarta possibilidade parte do incentivo da criação de fóruns de

debate, a fim de que os alunos compartilhem opiniões e ideias, além de desenvolverem o pensamento crítico ao socializarem suas discussões entre colegas.

Naturalmente, algumas dessas iniciativas contam com o estímulo dos usos de recursos digitais, cuja utilização em sala de aula está sendo discutida no momento de elaboração desse texto. Também compreendemos que as desigualdades e diferenças entre as realidades escolares inviabilizam o desenvolvimento dessas práticas em sua totalidade. Por isso, são possibilidades que podem ser adaptadas, não sendo recomendadas como práticas modelares e orientadoras para realidades desconhecidas pelos autores desse texto.

Ao considerar os estudantes como agentes e criadores de narrativas históricas no contexto atual, os usos de técnicas digitais no ensino de História visam fomentar o pensamento analítico, incentivando a capacidade de tomar decisões, organizar informações e solucionar questões contemporâneas. Conforme destaca Caimi (2014), a propagação dessas narrativas tem como suporte uma variedade de plataformas digitais já bem familiarizadas aos alunos do ensino básico, incluindo blogs, redes sociais, plataformas Moodle e outros espaços cibernéticos. Portanto, o propósito não é entender as ferramentas digitais meramente como uma tendência passageira ou como meros instrumentos de entretenimento (ASSIS e BRITO, 2023).

Recentemente, o governo Lula sancionou a Lei 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED) buscando assegurar o acesso às ferramentas e práticas digitais por populações mais vulneráveis. A notícia foi divulgada pela Agência Brasil ao final de 2023 e a PNED pretende atuar em prol da: inclusão digital, educação digital escolar; capacitação e especialização digital; pesquisa e desenvolvimento em tecnologias de informação e comunicação. A medida também reflete as preocupações do governo frente à disseminação de notícias falsas e incide na preparação de competências digitais e midiáticas em prol da conscientização sobre os usos de dados nas redes. A esse respeito, cabe a retomada do diálogo com Ferreira (2016), ao ressaltar que a expansão das redes também contribuiu para o favorecimento de posturas revisionistas da História nas mídias em desconhecimento com os rigores metodológicos da historiografia. Por essa razão, os usos de tecnologias não garantiram a democratização das narrativas históricas. Contudo, excluí-las entre as possibilidades metodológicas de ensino não é uma opção.

No passado, a “mídia” entre historiadores e leitores era o livro. Segundo Malerba (2017, p. 141), esses leitores eram homens educados, leigos e letrados. Contudo, a relação entre historiador e público está mais complexa. Nós acrescentaríamos dinâmica e desafiadora, já que os instrumentos procedimentais dos diferentes públicos que produzem História se dissipam com o avanço desenfreado de informações nas redes digitais.

Pensando na aprendizagem em História instrumentalizada a partir do letramento digital, espera-se que os alunos se apropriem de técnicas investigativas estimulando outras produções do conhecimento histórico. Cabe ressaltar que a concepção de letramento digital aqui defendida se veicula inicialmente a um letramento histórico, não se limitando ao “saber usar” as ferramentas tecnológicas. Silva (2019, p. 40) vai mais além, na proposição de um “letramento histórico - digital” ao propor que estudantes se apropriem dos procedimentos de pesquisa e de saberes tecnológicos aplicados à pesquisa histórica com o intuito de desenvolverem a competência narrativa, isto é, “expressar por meio de diferentes linguagens uma narrativa que tenha sentido histórico”. Assim, corroboramos com a proposição lançada pelo autor, uma vez que o ensino de história não pode ser desvinculado da pesquisa histórica, assim como o aprendizado em História não se resume a um processo cognitivo.

A aprendizagem histórica possui uma atenção direcionada aos processos e percursos ao invés de pensar exclusivamente nos resultados aprendidos. Segundo Caimi (2006), esse aprendizado se dá mediante conexões entre os períodos históricos, mobilizando estratégias para compreender os conceitos nesses períodos, como: temporalidade, causalidade, mudança, dentre outros. Para a autora, há uma grande preocupação no contexto atual em torno do ensino, mas pouca em relação ao aprendizado. Nesse sentido, prevalece uma centralidade no professor, sendo esse um desafio a ser superado.

Considerações gerais

Esse texto lançou indagações iniciais sobre os conhecimentos históricos necessários para se produzir e transmitir, quais são as metodologias capazes de produzir e difundir a História ensinada e qual é o público ao qual ela se destina. O debate não buscou esgotar essas questões, mas lançou possibilidades para pensarmos o ensino de História como disciplina escolar que permita aos alunos não apenas adquirir e memorizar informações sobre processos do passado, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre a natureza da História como disciplina e do caráter interpretativo inerente a ela. Também buscamos explorar as diferentes perspectivas que influenciam nossa compreensão do passado na era digital, considerando que a formação da consciência história resulta de aprendizados que não se limitam aos métodos utilizados no espaço escolar. Sobre os métodos possíveis para as aprendizagens da História ensinada, não se objetivou sua contraposição, buscou-se estabelecer relações com as demandas da vida prática. Acreditamos que o desafio atual consiste em tornar os recursos digitais acessíveis pelo maior número de pessoas possível (ASSIS e BRITO, 2023). Para isso, ao situar a discussão entre os avanços tecnológicos e a velocidade de informações do tempo presente, o artigo buscou direcionamentos em torno da aprendizagem a partir do letramento digital.

Há que se desenvolver, segundo Schmidt (2018), competências de narrar a si mesmo e o outro, ou seja, desenvolver a competência narrativa por meio do conteúdo, da forma e das dimensões do tempo, como guia de ação na vida prática, na orientação das ações da consciência histórica. A proposta da autora se contrapõe aos conceitos de competências e habilidades associados à BNCC, uma vez que estes afastam o ensino de História de sua função educativa, como assinalou Santos (2021, p. 20-21), e o aproximam de uma dimensão prática e “limitado ao papel de transmissor dos saberes produzidos por intelectuais reconhecidos”.

Aprender a pensar historicamente significa saber produzir bons argumentos sobre questões e pressuposições relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações, mas também significa aceitar que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar. Assim, se reconstrói um passado de forma que ele tenha sentido na vida presente ao fazer escolhas intencionais, com argumentos plausíveis, considerando que a história é uma forma pública de conhecimento e que usos do passado têm para nossa vida prática, individual e coletiva.

Na introdução desse artigo, os dados disponibilizados pelo “Painel de Conectividade nas escolas”, indicaram que menos de 7% do total de escolas brasileiras possuem acesso à internet, segundo a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) (AGÊNCIA BRASIL, 2024). Esses números indicam que a internet ainda não é um recurso utilizado por todos,

como assinalava Ginzburg (2010) acerca das conquistas e desafios sobre a “Era google”. As discussões lançadas nesse estudo não se esquivam de apontar as dificuldades do cenário brasileiro frente aos usos de metodologias nas escolas baseadas em recursos que dependam das tecnologias. Também não são desconsiderados os impactos da cultura digital sobre a produção e a recepção da narrativa histórica, como assinalou Chartier (2009). Deste modo, os debates da História pública visaram à abrangência da história oral, dos patrimônios históricos em suas relações com as memórias individuais e coletivas, das histórias envolvendo costumes populares, e dos usos do passado segundo as mídias, assim como a história digital. Considerando nossa limitada capacidade de discernir os conteúdos falsos, assim como conferir a autoridade das fontes e informações difundidas em nosso tempo, a tecnologia avança em descompasso com as possibilidades de verificação dos dados. Assim, temos um desafio para a democracia e para o conhecimento histórico que precisa ser encarado. Retomamos o diálogo com Schmidt (2018) ao reiterar que pensar historicamente é ser capaz de se orientar temporalmente, produzindo narrativas históricas e reconstruindo formas coerentes de comunicação das identidades, assim como de um passado histórico e não um passado morto. Para isso, é fundamental mudar os padrões de interpretação desse passado e desenvolver processos de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico.

Ainda que a História pública não se reduza aos usos de tecnologias ou ferramentas digitais, ela dialoga com essas ferramentas e as problematiza, tornando-se um modo de produzir a narrativa histórica, como assinalou Santhiago (2016). Não se trata nessa discussão de uma tentativa de formar historiadores públicos ou de a História pública atender às finalidades do ensino de História. Trata-se especialmente de impulsionar outros discursos a fim de divulgar e promover o conhecimento histórico para públicos mais amplos. Por isso, através do letramento digital, espera-se que alunos e cidadãos se apropriem de forma crítica das competências históricas e das tecnologias e mídias digitais a fim de compreender os interesses em torno dos usos públicos do passado em cada tempo histórico. A incorporação do letramento digital no ensino de História, sugerida por Silva (2019), é um caminho responsável para desenvolver entre os estudantes habilidades investigativas na apropriação das tecnologias aplicadas à pesquisa histórica. Tal operação associada às possibilidades apresentadas pode fomentar o desenvolvimento de competências narrativas para que alunos expressem suas diferentes linguagens permeadas de sentido histórico e orientação no tempo. Esse aprendizado possibilita aos alunos atuarem nos espaços de circulação da História, se posicionando em prol das democracias e no combate à desinformação.

Referências

ARAÚJO, Janaína. Regulação das redes sociais ainda não tem aprovação garantida no Congresso. *Agência Senado*. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2024/01/regulacao-das-redes-sociais-ainda-nao-tem-aprovacao-garantida-no-congresso> Acesso em 25 jan. 2024.

ASSIS, Cristina Ferreira de; BRITO, Gilmário Moreira. Práticas no ensino de história e metodologias ativas: desafios e perspectivas no contexto de educação por competências. *Revista Hydra: Revista Discente de História da UNIFESP*. V. 6, n. 12, p. 138-157, 2023.

ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz; DIAS DE OLIVEIRA, Margarida Maria; DOS SANTOS, Fabio Alves; FREITAS DE OLIVEIRAS, Itamar. História do ensino de História:

desafios para uma nova escrita de síntese. *Revista História Hoje*. V. 10, n. 19, p. 294–312, 2021.

BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 mar. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES et. al. (Orgs.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 165 -183.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Niterói-RJ, v. 11, n. 21, p. 27-42, 2006.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009, 80p.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História. In: MAUAD, A. M; BORGES, V. T; SANTHIAGO, R. *Que História Pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 29-48.

GINZBURG, Carlo. História na era Google. Ciclo de Conferências Fronteiras do Pensamento, 29 de nov. 2010. (comunicação oral). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E&ab_channel=FronteirasdoPensamento Acesso em 27 jan. 2024.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Educação*. V.1, nº 1, p. 9-42, 2001.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, p. 135-154, 2017.

RODRIGUES, Léo. Rio quer ampliar proibição de celular na escola; pedagogos questionam. *Agência Brasil*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/rio-quer-ampliar-proibicao-de-celular-na-escola-pedagogos-questionam> Acesso em 25 jan. 2024.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 41-50.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, v. 36, p. 191-211, 2011.

PENNA, Fernando de A; SILVA, Renata da Conceição Aquino. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, A. M; ALMEIDA, J. R. de; SANTHIAGO, R. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 195-206.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. *Educar em Revista*, Curitiba. V. 37, e77129, p. 1-24, 2021.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R. de; SANTHIAGO, R. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23- 36.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Cognição Histórica Situada e os critérios de avaliação de Manuais Didáticos no Brasil. *História & Ensino*. V. 24, n. 2, p. 29–53, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, 150p.

SILVA, Danilo Alves da. *Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais*. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhitoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

TOKARNIA, Mariana. Redes de ensino buscam caminhos para uso de tecnologia nas escolas. *Agência Brasil*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-08/redes-de-ensino-buscam-caminhos-para-o-uso-de-tecnologia-nas-escolas> Acesso em 25 jan. 2024.

WANDERLEY, Sonia. Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R. de; SANTHIAGO, R. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 207-220.

NOTAS DE AUTORIA

Cristina Ferreira de Assis

Atualmente é Professora Assistente da área de Prática de ensino de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Sua trajetória inclui análises de livros didáticos na História da educação e no ensino de História da Bahia. Também produziu capítulos de livros didáticos para o Ensino Médio. Desenvolve pesquisas e projetos envolvendo a formação de professores/pesquisadores de História.

Gilmário Moreira Brito

Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Titular da Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) - Campus I. Líder do Grupo de Estudo Educação, História, Cultura e Linguagens (GEHCEL). Tem experiência em História e Educação com ênfase nos seguintes temas: instituições e culturas escolares; memórias e histórias de educação de livros, de impressos didáticos, da imprensa, dos intelectuais e da cultura afro-brasileira.

Rhadson Rezende Monteiro

Professor adjunto no CCAAB - Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (PPGGPPSS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Associação Plena em Rede

PRODEMA/UESC, com formação interdisciplinar em Direito Ambiental. Atualmente, curso um segundo doutorado em Direito na UFSC. Possuo Mestrado em Ciências Sociais pela UFES, com especialização em Instituições, Participação e Políticas Públicas, além de um MBA em Educação. Meus interesses de pesquisa incluem Direito Público e Ambiental, Teoria do Estado, Ciências Políticas, Políticas Públicas, Estudos sobre Democracia e Governança, Ecologia, Áreas Protegidas e Povos e Comunidades Tradicionais.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

ASSIS, Cristina Ferreira de; BRITO, Gilmário Moreira; MONTEIRO, Rhadson Rezende. Ensino de História em perspectiva: o letramento digital como possibilidade para a aprendizagem de História. *Sæculum – Revista de História*, v. 29, n. 50, p. 136-154, 2024.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Detalhe aqui se houve alguma agência de fomento para a elaboração da pesquisa

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 31/01/2024

Modificações solicitadas em 10/06/2024

Aprovado em 07/01/2024