

## AS POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS TDIC

## CURRICULAR POLICIES IN THE TEACHING OF HISTORY IN BASIC EDUCATION BASED ON ICT

## POLÍTICAS CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA BASADAS EN LAS TIC

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-053>

**Data de submissão:** 04/09/2025

**Data de publicação:** 04/10/2025

**Kauan Pessanha Soares**

Doutor em Educação

Instituição: (UNESA)

E-mail: [kauanpessanha@gmail.com](mailto:kauanpessanha@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2532-7881>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3572182804755652>

**Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa**

Doutora em Educação

Instituição: (PUC-RJ)

E-mail: [smpedrosa@gmail.com](mailto:smpedrosa@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8844-2043>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6986927279922334>

### RESUMO

A difusão das tecnologias digitais transformou de maneira significativa os espaços e as práticas de aprendizagem, ampliando metodologias e instrumentos disponíveis para o ensino. No ambiente escolar, tais mudanças repercutiram tanto na gestão administrativa quanto nas formas de mediação pedagógica. Contudo, a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino de História na Educação Básica não se mostra uma tarefa simples, pois depende de fatores internos (infraestrutura, acesso a equipamentos e domínio técnico) e externos (políticas públicas, currículos e demandas sociais). Neste trabalho, buscamos analisar como três documentos oficiais — os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) — abordam o uso das TDIC no ensino de História, discutindo potencialidades e limites de sua inserção. O estudo evidencia que, embora haja avanços no reconhecimento das tecnologias digitais como parte do processo educativo, permanecem desafios relacionados à efetivação prática, à formação docente e às desigualdades de acesso.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Tecnologias Digitais. Currículo. Educação Básica. Políticas Educacionais.

### ABSTRACT

The dissemination of digital technologies has significantly transformed learning spaces and practices, expanding methodologies and tools available for teaching. In schools, these changes have affected both administrative management and pedagogical mediation. However, integrating Digital Information and

Communication Technologies (DICT) into History teaching in Basic Education is not a simple task, as it depends on internal factors (infrastructure, access to devices, and technical skills) and external ones (public policies, curricula, and social demands). This paper analyzes how three official documents — the National Curriculum Parameters (1997/1998), the National Curriculum Guidelines for Basic Education (2013), and the National Common Core Curriculum (2017) — address the use of DICT in History teaching, discussing the potential and limitations of their inclusion. The study shows that, although progress has been made in recognizing digital technologies as part of the educational process, challenges remain regarding practical implementation, teacher training, and inequalities in access.

**Keywords:** History Teaching. Digital Technologies. Curriculum. Basic Education. Educational Policies.

## RESUMEN

La expansión de las tecnologías digitales ha transformado significativamente los espacios y las prácticas de aprendizaje, ampliando las metodologías y herramientas disponibles para la enseñanza. En el ámbito escolar, estos cambios han impactado tanto la gestión administrativa como la mediación pedagógica. Sin embargo, la incorporación de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) a la enseñanza de la historia en la educación básica no es una tarea sencilla, ya que depende tanto de factores internos (infraestructura, acceso a equipos y conocimientos técnicos) como externos (políticas públicas, currículos y demandas sociales). En este trabajo, buscamos analizar cómo tres documentos oficiales —los Parámetros Curriculares Nacionales (1997/1998), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (2013) y la Base Curricular Nacional Común (2017)— abordan el uso de las TDIC en la enseñanza de la historia, analizando el potencial y las limitaciones de su inclusión. El estudio destaca que, si bien se ha avanzado en el reconocimiento de las tecnologías digitales como parte del proceso educativo, persisten desafíos relacionados con la implementación práctica, la formación docente y las desigualdades en el acceso.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia. Tecnologías Digitales. Currículo. Educación Básica. Políticas Educativas.

## 1 INTRODUÇÃO

A crescente difusão das tecnologias digitais ampliou os espaços e as formas de aprendizagem, possibilitando a utilização de novos recursos, dispositivos e metodologias pedagógicas. O ambiente escolar, inevitavelmente, foi impactado por esse processo, tanto em suas rotinas administrativas quanto nas práticas de ensino e aprendizagem.

Todavia, a mediação pedagógica apoiada em recursos digitais não é tarefa simples. Sua implementação exige planejamento cuidadoso, contemplando fatores internos — como infraestrutura, disponibilidade de equipamentos e domínio técnico por parte de professores e estudantes — e externos, relacionados às políticas públicas, às demandas sociais e às intencionalidades pedagógicas que orientam a prática docente. Nesse cenário, é fundamental refletir também sobre o papel dos currículos oficiais e das políticas educacionais, que podem tanto favorecer quanto limitar o uso significativo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Básica.

A história da disciplina de História no Brasil está marcada por disputas epistemológicas, metodológicas e curriculares. Como aponta Bittencourt (2018), as transformações ocorridas no ensino da disciplina suscitaram debates sobre questões historiográficas, mas também sobre seu lugar nos projetos curriculares em diferentes contextos nacionais e internacionais. Essas discussões se intensificaram a partir da redemocratização do país, na década de 1980, e da promulgação da Constituição de 1988, que abriu caminho para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e para a elaboração de novos referenciais curriculares.

Nesse contexto, a ideia de uma “pedagogia do cidadão” consolidou-se como orientação para o ensino de História, buscando articular o conteúdo escolar com a formação para a democracia. Entretanto, essa perspectiva convive com tendências de caráter tecnicista e mercadológico, que associam o ensino à lógica da competitividade e ao uso instrumental das tecnologias digitais (Bittencourt, 2018; Crary, 2014). Assim, a disciplina permanece tensionada entre propostas voltadas à formação crítica do sujeito e discursos que privilegiam a adaptação às exigências do mundo digital e do mercado.

Diante desse quadro, analisar como os documentos curriculares oficiais tratam a incorporação das TDIC ao ensino de História é fundamental. Segundo Costa (2019), este estudo concentra-se em três referenciais estratégicos para a educação brasileira: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Diferentemente da abordagem de Costa, que destacou os discursos sobre tecnologia, buscamos verificar em que medida esses documentos efetivamente orientaram a inserção das tecnologias digitais no ensino de História.

Para tanto, algumas questões norteiam nossa reflexão: Quais recursos digitais são mencionados nos documentos oficiais? De que forma as TDIC são compreendidas como apoio ou desafio ao ensino de História? Podem elas contribuir para processos de apropriação crítica do conhecimento histórico ou, ao contrário, reforçar práticas excludentes e tecnicistas?

Como aporte teórico, dialogamos com Christian Laville (1999), que analisou as mudanças no ensino de História em sociedades ocidentais no pós-Segunda Guerra Mundial, destacando a centralidade da formação cidadã. Esse referencial permite estabelecer aproximações com o contexto brasileiro, marcado por disputas em torno de currículos, identidades e políticas públicas.

Assim, buscamos traçar um panorama crítico das políticas curriculares que orientam o ensino de História na Educação Básica, considerando especialmente as possibilidades e os limites do uso das TDIC nesse processo.

## **2 OS PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES (PCN)**

As propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 (Brasil, 1998) representam um marco significativo na história da educação brasileira. Para além de sua função orientadora, o documento buscou estabelecer um referencial legal capaz de garantir a democratização do sistema educacional brasileiro. Estendido a todos os níveis de ensino e sistemas escolares, os PCN contemplaram inclusive escolas localizadas em comunidades indígenas e quilombolas.

Segundo o documento, “sua função é de garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (Brasil, 1997, p. 13).

A inovação central dos PCN (Brasil, 1997) reside na introdução de temas transversais, que deveriam permear as disciplinas curriculares, as quais também foram replanejadas para atender às demandas educacionais. No ensino fundamental, as disciplinas curriculares — Artes, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática — passaram a adotar uma abordagem interdisciplinar. Os temas transversais definidos foram: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

Após ampla discussão com secretarias de educação estaduais e municipais, consultas a especialistas de diferentes áreas do conhecimento e a participação de profissionais da educação, os PCN foram aprovados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme o documento, deveriam constituir referência nacional para os sistemas de ensino, sendo adequados de acordo com as realidades educacionais locais.

Dessa forma, comprehende-se que a implementação dos PCN resultou de intensas lutas sociais e das mudanças almejadas pela sociedade e pelos profissionais da educação. Entre os desdobramentos mais relevantes, destacam-se a introdução do estudo da História da África (Lei 10.639/03), das culturas afro-brasileiras e da História dos povos indígenas (Lei 11.645/08) (Bittencourt, 2018).

Na construção dos PCN, observa-se a tentativa de superar o que Guimarães (2009) denomina “enorme defasagem” entre o conhecimento produzido nas universidades e o ensinado na educação básica. Para Mendes (2020), tal percepção evidencia o dualismo entre teoria e prática que marcou a consolidação da História como campo disciplinar no Brasil e a formação docente na área.

Outro aspecto destacado por Mendes (2020) refere-se à hierarquização entre o conhecimento acadêmico e o saber escolar. Por muito tempo, acreditava-se que os centros universitários deveriam concentrar as reflexões teórico-metodológicas, enquanto o ensino de História permanecia restrito à aplicação de técnicas pedagógicas, com pouco acesso às discussões acadêmicas.

Durante as discussões sobre a reformulação curricular e a reinserção da História como disciplina específica do que atualmente conhecemos como ensino fundamental, evidenciou-se uma aproximação crescente entre o ensino de História e a academia (Mendes, 2020). Nesse período, o diálogo entre pesquisadores e docentes do ensino médio foi intensificado, coincidindo com a expansão dos cursos de pós-graduação em História, que contavam com significativa presença de professores da educação básica. Essa produção acadêmica foi absorvida parcialmente pela ampliação editorial na área do ensino de História e de historiografia (Brasil, 1998, p. 28).

Os debates fomentados priorizaram alternativas didáticas ao modelo centralizado de aulas expositivas e a exploração de novas linguagens que aproximasse professor e aluno, reconhecendo a importância da participação estudantil para o processo de ensino-aprendizagem.

A consolidação dos Estudos Sociais, que substituíram História e Geografia a partir da Lei nº 5.692/71, durante o regime militar, constituiu-se, junto à Educação Moral e Cívica, nos fundamentos do estudo histórico, combinando conteúdos históricos e geográficos centrados em temáticas concêntricas (Brasil, 1997, p. 23). Nesse contexto, buscava-se desconstruir o estudante como sujeito passivo e mero receptor de conhecimento.

As propostas curriculares passaram a incorporar debates entre diversas tendências historiográficas, direcionando historiadores a problemáticas ligadas à história social, cultural e do cotidiano. Segundo o documento, essas reflexões sugeriam “possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais” (Brasil, 1998, p. 28).

As diretrizes indicavam a importância da interdisciplinaridade e da organização do ensino por temas transversais, alinhando elementos curriculares gerais à diversidade cultural, refletindo abordagens inspiradas em teorias críticas e pós-críticas, valorizando a construção de sentidos sobre a narrativa factual.

A História permaneceu no currículo, constituindo o saber histórico escolar, que, em diálogo com a realidade social, os valores das novas gerações e o conhecimento pedagógico, tem preservado tradições e promovido inovações em conteúdos, métodos, materiais didáticos e finalidades educacionais. Esse processo reforça a função da História na difusão e consolidação de identidades étnicas, culturais, religiosas, sociais e nacionais, recriando continuamente as relações entre professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, com vistas à formação crítica e reflexiva dos indivíduos (Brasil, 1998, p. 29).

Para Mendes (2020), o alinhamento entre teorias críticas e pós-críticas e os PCN reside na reconfiguração didática, na qual os conteúdos são meios e os temas transversais, finalidades da prática de ensino. A abordagem visa fomentar competências e habilidades para a formação de cidadãos críticos e participativos, construindo conhecimento de modo interdisciplinar, próximo das realidades dos estudantes.

Os temas transversais incluíam ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, sendo que nos primeiros ciclos do ensino fundamental os eixos temáticos eram: I) História Local e do cotidiano e II) História das organizações populacionais. Nos ciclos finais, os eixos eram: I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho e II) História das representações e das relações de poder.

Durante a elaboração dos PCN, a menção às tecnologias era limitada, mas já se destacava o termo “computador”, associado ao trabalho. O documento enfatizava o desenvolvimento de novos artefatos tecnológicos, com foco na operacionalidade, sem estabelecer claramente relações com ensino e aprendizagem. Segundo o texto, “não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilidades em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a **formação** dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o **desenvolvimento** de **novas competências** [...]” (Brasil, 1997, p. 27-28, grifo nosso).

Apesar do pioneirismo do texto, ainda se percebe um discurso ambíguo entre ruptura com modelos tecnicistas e assimilação das propostas de educação e trabalho. A tecnologia é apresentada como elemento dominante, restringindo a criatividade do professor e reduzindo o estudante a um mero respondente de estímulos. (Brasil, 1997, p.31)

O documento também reconhece o valor do livro didático, mas ressalta a importância da diversidade de materiais: “é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento” (Brasil, 1997, p. 67). Além disso, os PCN destacam a relevância do uso de tecnologias, como computadores e calculadoras, para inserir o estudante no mundo contemporâneo (Brasil, 1997, p. 67).

Costa (2019) observa que as metodologias neotecnistas, presentes nos PCN, valorizam excessivamente os artefatos em detrimento das ações humanas, o que pode comprometer os processos educacionais. A improvisação na apropriação das tecnologias por professores e alunos evidencia a necessidade de alternativas criativas para atingir os objetivos educacionais (Brasil, 1997, p. 68).

O documento reconhece a presença crescente de novas tecnologias, como rádio e televisão, nas escolas, sinalizando a necessidade de sua incorporação no processo educativo (Brasil, 1997, p. 26). Contudo, a apropriação dessas ferramentas permanece, em grande parte, dependente da iniciativa individual de professores e estudantes, como foi evidenciado durante a pandemia de COVID-19.

Por fim, os PCN constituíram um marco importante para o ensino de História, definindo habilidades a serem valorizadas, incentivando a participação docente e promovendo debates sobre metodologias e uso de múltiplas ferramentas, mesmo que a abordagem das TIC fosse ainda limitada. Bittencourt (2011) reforça a possibilidade de se construir um marco teórico a partir dos PCN no âmbito das reformas curriculares, destacando o papel do professor em transformar ferramentas analógicas e digitais em saberes críticos e reflexivos.

### **3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNEB)**

Publicado em 2013, o documento estabeleceu uma base nacional comum, trazendo diretrizes para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino brasileiras. Entre suas premissas, destacou-se a necessidade de atualização curricular, motivada por mudanças estruturais no sistema educacional, como a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito para crianças e jovens entre quatro e 17 anos.

A elaboração do documento baseou-se em processos de estudos, debates e audiências públicas, com a participação de dirigentes estaduais e municipais, professores, profissionais da educação e representantes de instituições privadas de ensino. Nessa construção, evidencia-se a preocupação com a inclusão educacional, destacando a obrigatoriedade do ensino fundamental de qualidade e o acesso à educação de crianças, jovens e adultos que não tiveram oportunidades anteriores, respeitando fatores

como idade, nível de aprendizagem, condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (Brasil, 2013).

As etapas educacionais estão organizadas em Educação Infantil, Fundamental e Média, contemplando modalidades específicas como Educação no Campo, Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, o documento estabelece diretrizes para áreas transversais como Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais, incluindo o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os objetivos centrais do documento visam preencher lacunas identificadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, redirecionando propostas educacionais e reforçando marcos legais, como o compromisso com a Constituição e a promoção da reflexão crítica nos projetos político-pedagógicos das escolas, bem como a orientação à formação de profissionais da educação (Brasil, 2013).

Em termos de mudanças perceptíveis em relação aos PCN, o documento evidencia avanços no reconhecimento do aluno como sujeito ativo do processo educativo, bem como na incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem. Na seção intitulada “Organização curricular: conceito, limites, possibilidades”, ressalta-se que, embora a escola seja considerada um espaço no qual o projeto político-pedagógico deve atender às demandas sociais, a aplicação metodológica ainda se aproxima das práticas tradicionais. No entanto, os alunos são tratados como sujeitos que necessitam de “outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável” (Brasil, 2013, p. 25).

O documento constrói a figura dos estudantes como seres que

“[...] aprendem a receber informação com rapidez, **gostam do processo paralelo**, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os **estudantes nasceram na era digital**” (Brasil, 2013, p. 25, grifo nosso).

Tal caracterização evidencia o reconhecimento da era digital como um fator que impacta a aprendizagem, embora o documento indique de forma crítica que o simples contato com tecnologias não garante compreensão ou domínio pleno sobre estas ferramentas. Assim, percebe-se o avanço na exploração de recursos digitais, incluindo o uso de computadores, impressoras e e-mail, bem como habilidades em informática e acesso à internet. Entretanto, a premissa de que a presença nascida na era

digital gera automaticamente competência tecnológica é contestada, sendo considerada distópica, uma vez que a apropriação das tecnologias exige mediação e prática (Moran, 2004; Okada e Santos, 2004; Lévy, 2010).

A apropriação de tecnologias facilita o acesso ao conhecimento, possibilita a produção e difusão de saberes, mas requer mediação pedagógica gradual, considerando o contexto social e cultural dos estudantes (Rocha, 2015). No ensino de História, a inserção tecnológica deve ser vinculada a tarefas com significado histórico, garantindo que o uso de TIC não se limite ao instrumental, mas contribua para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, definida como “um elemento essencial de uma prática cultural, a qual é uma condição predefinida e uma determinação em todo o processo de ensino e aprendizagem” (Rüsen, 2021, p. 15).

As TIC são apresentadas como tecnologias assistivas, que apoiam a produção de linguagens e as atividades pedagógicas, sendo recomendada sua utilização em espaços escolares variados, como biblioteca, rádio, televisão e ciberespaço (Brasil, 2013, p. 25-26). O documento enfatiza que as tecnologias devem ser adaptadas às necessidades pedagógicas, garantindo interatividade e proximidade entre teoria e prática, bem como a construção de experiências significativas para os estudantes.

O documento reconhece ainda que o conhecimento científico e tecnológico constitui condição fundamental para que os alunos compreendam processos de inovação e se posicionem criticamente frente às demandas sociais e tecnológicas:

“[...] o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam” (Brasil, 2013, p. 26).

No âmbito do projeto político-pedagógico e regimento escolar, são recomendadas duas medidas fundamentais: (i) considerar a curiosidade e a pesquisa como núcleo central das aprendizagens, incluindo referências virtuais em contextos digitais; e (ii) prever formação continuada de gestores e professores, garantindo atualização contínua quanto ao conhecimento a ser mediado e à adoção de metodologias adequadas, incluindo as TIC (Brasil, 2013, p. 49).

Dessa forma, o professor contemporâneo precisa desenvolver competências além da docência tradicional, interpretando e aplicando linguagens e instrumentos tecnológicos, atuando

cooperativamente, utilizando conhecimentos científicos e tecnológicos, habilidades que muitas vezes não são contempladas na formação inicial (Brasil, 2013, p. 59).

O documento amplia ainda o uso das TIC para o ensino à distância, mencionando plataformas digitais, aulas gravadas e Educação a Distância (EaD), respeitando limitações legais e estruturais:

“[...] A LDB oficializou a modalidade de Educação a Distância como válida para todos os níveis e modalidades de ensino (art. 80), exceto para o Ensino Fundamental (§ 4º do art. 32), o qual deve ser presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 2013, p. 250).

Os materiais didáticos para EaD devem favorecer mediação pedagógica autodirigida, com textos dialógicos, parágrafos curtos, conexões com múltiplos meios didáticos (*hiperlinks*), exercícios de autoavaliação, apoio visual motivador e polos presenciais de apoio estruturado.

Em qualquer mídia, o material didático para Educação a Distância **deve ter** características que favoreçam o processo de mediação pedagógica de forma **autodirigida pelo estudante**, privilegiando, por exemplo, textos dialógicos, parágrafos relativamente curtos, conexões com diferentes meios didáticos para aprofundamento do assunto (*hiperlinks*), questões ou exercícios de aprendizagem para auto-avaliação constante, apoio de **ilustrações, animações e jogos didáticos**, além de uma **identidade visual** que favoreça e motive a aprendizagem. A interatividade é uma característica essencial, pois o estudante procurará **construir** sua aprendizagem em uma **relação autônoma**. Outro recurso da maior importância que deve ser muito bem observado no momento de autorização de funcionamento de cursos a distância refere-se à previsão e às condições de funcionamento dos **polos de apoio presencial**. Estes polos são unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. (Brasil, 2013, p. 250 – 251 grifo nosso)

A inserção de TIC amplia o alcance educacional, contribuindo para inclusão digital e para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos estudantes. Costa (2019) enfatiza que “formação não é formatação” (p. 33), evidenciando que a educação deve promover apropriação crítica, e não apenas consumo passivo de tecnologias. A História, ao incorporar recursos digitais, amplia possibilidades metodológicas, oferecendo experiências concretas e abstratas que fortalecem a aprendizagem crítica, sensível e contextualizada.

As estruturas de aprendizado no Brasil passaram por significativas atualizações, incorporando, de maneira crescente, a possibilidade de ensino a distância por meio de ferramentas digitais. Essa expansão tecnológica ampliou o alcance de sujeitos que poderiam ter acesso à educação, superando barreiras geográficas e sociais que historicamente limitaram a inclusão de determinados grupos. Entretanto, a implementação desses recursos exigiu não apenas materiais pedagógicos adequados, mas

também a criação de uma infraestrutura capaz de garantir condições mínimas de acesso para todos os estudantes. Nem todos possuíam, ou possuem, dispositivos como computadores, notebooks ou smartphones, aparelhos que em determinados períodos sequer estavam disponíveis no mercado brasileiro.

Sob essa perspectiva, é oportuno retomar os pressupostos de Cerri (2001) sobre o aprendizado, segundo os quais o que os estudantes aprendem ou deixam de aprender transcende o que está formalmente previsto em documentos oficiais. Ou seja, a efetivação da aprendizagem envolve dimensões que ultrapassam o currículo prescrito, incluindo fatores sociais, culturais e tecnológicos que impactam diretamente os processos educativos.

No ensino de História, esses potenciais e problemáticas se manifestam de forma particular. O aprendizado não se restringe à relação docente-discente dentro da sala de aula; ele se estende às interações sociais mais amplas, envolvendo o conjunto de conhecimentos, narrativas e opiniões circulantes nos meios de comunicação, nas instituições sociais e na esfera pública em geral. Em contextos de massificação educacional e baixa interatividade docente-discente, os vínculos entre permanências e rupturas históricas, assim como as construções e reconstruções simbólicas, tendem a se enfraquecer, prejudicando a apropriação crítica do conhecimento histórico.

O mundo contemporâneo, marcado por rápidas transformações tecnológicas e sociais, exigiu que a escola ampliasse seu campo de atuação para além do espaço físico, ocupando ambientes virtuais e incorporando recursos digitais. A geração de conhecimento, inserida na sociedade da informação, caracteriza-se por fluxos contínuos de dados e por velocidades inéditas de produção e circulação do saber, fenômeno amplamente citado em documentos educacionais como marco da acessibilidade à internet e das novas formas de ensino-aprendizagem. Essa dinâmica transformou a maneira como os processos educativos são conduzidos, exigindo adaptação tanto de docentes quanto de estudantes às novas condições de ensino mediadas por tecnologias digitais.

Apesar dos avanços, os marcos teóricos e normativos apresentam lacunas que permanecem objeto de reflexão por parte dos profissionais da Educação. Entre essas lacunas destacam-se os desafios na incorporação das TIC/TDIC no cotidiano escolar, as tensões existentes entre docentes tecnófilos e tecnófobos, bem como os conflitos resultantes da transição entre práticas analógicas e digitais. No ensino de História, essa inserção tecnológica foi utilizada como ferramenta para incrementar a abordagem teórico-metodológica, permitindo maior exploração de fontes históricas, diversificação de recursos didáticos e estímulo à participação ativa dos estudantes, sempre em consonância com os objetivos curriculares da Educação Básica.

Dessa forma, a incorporação das tecnologias digitais não deve ser entendida apenas como uma atualização instrumental do ensino, mas como uma oportunidade para repensar as práticas pedagógicas, fortalecer o pensamento crítico e ampliar as possibilidades de construção coletiva de conhecimento histórico. Tal abordagem exige planejamento, mediação docente qualificada e atenção às desigualdades de acesso, garantindo que as tecnologias contribuam efetivamente para a democratização do ensino e para a formação de sujeitos historicamente conscientes e ativos.

De acordo com Soares (2022), embora em muitas regiões a implementação tenha ocorrido de maneira precária, marcada pelo predomínio de artefatos digitais orientados pelas premissas do tecnopólio<sup>1</sup>, tais iniciativas representaram avanços que ampliaram, em certa medida, o leque de possibilidades para a imersão nos conhecimentos históricos. Ademais, o diálogo com pesquisas recentes, a dinamização de saberes por meio de mídias interconectadas e a produção de recursos mais atrativos e diversificados para os estudantes permanecem, até a atualidade, como metas a serem consolidadas e desenvolvidas.

#### **4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), homologada pelo Ministério da Educação (MEC), configura-se como um documento normativo que orienta o currículo da Educação Básica em âmbito nacional. Prevista pelo artigo 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e pelo artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), sua elaboração foi impulsionada pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e apresentada em versão preliminar em 2015.

O processo de construção da BNCC foi longo e marcado por intensos debates, tanto em sua formulação quanto em suas revisões subsequentes. Após diversas alterações, a versão definitiva referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologada em 2017, enquanto a versão destinada ao Ensino Médio foi concluída em 2018. Desde o início, sua proposição esteve cercada de questionamentos sobre a pertinência de uma base comum, sobretudo diante das dimensões continentais do Brasil e de sua diversidade social, cultural e regional.

Um dos conceitos fundamentais retomados na BNCC é o de competência, já presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) para o Ensino Médio. As competências assumem

<sup>1</sup> Consiste na deificação da tecnologia, o que significa que ele [indivíduo] procura sua autorização na tecnologia, encontra sua satisfação e recebe ordens da tecnologia. [...] Aqueles que se sentem mais confortáveis no tecnopólio são as pessoas que estão convencidas de que o progresso técnico é a realização suprema da humanidade e o instrumento com o qual podem ser solucionados nossos dilemas mais profundos. (Postman, 1994, p. 79)

papel estruturante ao propor a articulação entre conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, deslocando o foco da simples transmissão de conteúdos para a formação integral dos estudantes.

No campo específico do ensino de História, um ponto central de discussão refere-se à seleção dos conteúdos que devem compor o currículo. Diferentemente do que ocorreu com os PCN, a BNCC busca valorizar o ensino da história local e da história afro-brasileira, procurando reduzir a predominância de uma narrativa essencialmente eurocêntrica. Ainda assim, permanece o desafio de equilibrar diferentes perspectivas históricas sem incorrer em reducionismos ou esvaziamentos críticos.

A discussão sobre currículo, conhecimento histórico e relações de poder revela-se crucial. Conforme aponta Selwyn (2014, p. 4), a ideologia pode ser compreendida como um sistema de ideias, crenças e valores que orientam a ação. No mesmo sentido, Gabriel e Costa (2011) afirmam que a constituição de hegemonias no campo do conhecimento histórico escolar ocorre por meio da disputa em torno do que deve ser considerado verdadeiro e, portanto, digno de ser ensinado. Assim, a escolha de determinados conteúdos em detrimento de outros não é neutra, mas parte de um processo político e cultural de legitimação de saberes.

Gabriel (2019) acrescenta que o currículo de História tende a assumir um caráter prescritivo, composto por conteúdos previamente definidos que reforçam relações assimétricas de poder. Dessa forma, o currículo pode atuar na manutenção do status quo, legitimando práticas que invisibilizam minorias culturais, étnicas, sociais e de gênero, historicamente excluídas dos processos de produção e difusão do conhecimento.

Nesse contexto, cabe considerar ainda o papel da tecnologia no processo educativo. Postman (1994, p. 79) adverte para o risco de uma “deificação da tecnologia”, em que os indivíduos passam a buscar nela sua principal fonte de legitimação e satisfação, acreditando que o progresso técnico seja capaz de solucionar os dilemas mais profundos da humanidade. Essa crítica torna-se pertinente ao analisarmos como a BNCC incorpora, de modo ainda limitado, às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), frequentemente tratadas como ferramentas neutras, sem discussão aprofundada sobre suas implicações sociais e pedagógicas.

Diante desse panorama, a construção do pensamento histórico no contexto da BNCC exige a delimitação de zonas de contato, aproximação e distanciamento, de modo a definir tanto os conteúdos a serem trabalhados quanto às intenções que orientam o aprendizado. É nesse processo que se insere a proposta das dez competências gerais da BNCC, que buscam assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Imagen 1: Competências segundo a BNCC.



Fonte: Elaboração própria.

As dez competências gerais propostas pela BNCC dialogam com concepções já defendidas desde a década de 1990, em especial pelas formulações de Perrenoud (2015). Ainda que sua publicação original remonte a 1999, é possível identificar nelas avanços significativos, sobretudo no que diz respeito à incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), nomenclatura recorrente no documento (Brasil, 2017). Essas competências se destinam a todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e buscam articular a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, numa perspectiva de formação integral.

No que se refere especificamente ao ensino de História, as competências gerais rompem com uma visão reducionista da disciplina como simples narração de fatos, eventos e personagens. Há, ainda, um esforço para superar uma abordagem estritamente eurocêntrica, estimulando a construção de um olhar mais plural e crítico.

Entre as competências destacadas no documento (Brasil, 2017, grifo nosso), algumas se conectam de forma direta ao ensino de História:

1. “**Valorizar** e utilizar os **conhecimentos historicamente construídos** sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 9).
2. “**Exercitar a curiosidade intelectual** e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, **para investigar** causas, elaborar e testar hipóteses, formular

e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) **com base nos conhecimentos das diferentes áreas**” (Brasil, 2017, p. 9).  
6. “**Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender as relações próprias** do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, **consciência crítica** e responsabilidade” (Brasil, 2017, p. 9).  
7. “**Argumentar com base em fatos**, dados e informações **confiáveis**, para **formular, negociar e defender ideias**, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com **posicionamento ético** em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (Brasil, 2017, p. 9).

Em diálogo com as TDIC, a BNCC também estabelece competências que ampliam as possibilidades do trabalho em História, tais como:

4. “**Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se **expressar e partilhar informações**, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (Brasil, 2017, p. 9).
5. “**Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética** nas diversas **práticas sociais (incluindo as escolares)** para se comunicar, acessar e disseminar informações, **produzir conhecimentos**, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2017, p. 9).

As duas primeiras competências permitem ao ensino de História trabalhar a partir da exploração de múltiplas fontes, narrativas e manifestações culturais. Essa abordagem possibilita que o estudante perceba sua própria inserção histórica, compreenda o tempo e o espaço em que vive e estabeleça relações entre sua realidade e os processos civilizatórios mais amplos.

Já as competências seguintes aproximam o estudante das fontes históricas em si, favorecendo não apenas a leitura crítica, mas também a produção de sentidos a partir delas. Nesse ponto, a BNCC avança ao introduzir a noção de “atitude historiadora”, conceito central para a renovação metodológica do ensino de História. Tal atitude se desdobra em cinco operações cognitivas: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise (Brasil, 2017b).

## 5 PASSOS PARA A “ATITUDE HISTORIADORA”

Imagen 2: Operações cognitivas para uma atitude historiadora segundo a BNCC.



Esse conjunto de procedimentos rompe com a visão meramente transmissiva da História e orienta o estudante a pensar historicamente. Em outras palavras, não se trata apenas de “decorar fatos”, mas de questionar evidências, construir hipóteses, interpretar diferentes versões do passado e analisar processos sociais em sua complexidade. Como ressalta Mauad (2018), a atitude historiadora significa interrogar o passado a partir das demandas do presente, colocando o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento histórico.

Além disso, ao associar essa prática às TDIC, abre-se espaço para novas formas de trabalhar com fontes históricas, como arquivos digitais, bancos de imagens, vídeos, podcasts e documentos disponíveis em plataformas online. Assim, o ensino de História pode ser ampliado para além do livro didático, possibilitando maior diversidade de experiências e desenvolvendo no estudante uma postura crítica frente às informações que circulam no ambiente digital.

Associados aos conceitos de História, comprehende-se que o processo de identificação está vinculado à descrição e ao reconhecimento dos objetos de estudo, funcionando como etapa inicial de aproximação dos estudantes com os conteúdos. Esse movimento possibilita que os estudantes estabeleçam relações entre o que conhecem de seu cotidiano e os novos saberes, ampliando a percepção sobre o tempo e o espaço e atribuindo sentidos ao passado a partir de sua realidade concreta. Já a comparação corresponde à capacidade de analisar similaridades e diferenças entre fenômenos

socioculturais, o que permite atribuir novos valores, problematizar interpretações estabelecidas e perceber que a História é composta por permanências, mas também por rupturas significativas.

A contextualização, por sua vez, relaciona-se com a competência de situar os conhecimentos históricos em marcos temporais, sociais e culturais específicos, evitando generalizações e favorecendo interpretações condizentes com o período ou sociedade investigadas. A interpretação representa um dos pontos centrais no processo de formação crítica do sujeito, pois estimula a construção de hipóteses, a problematização e o exercício de atribuir significados ao “objeto histórico”, aproximando o estudante de uma postura investigativa. Finalmente, a análise articula-se à capacidade de questionar o conhecimento apresentado, ampliando a autonomia intelectual e o senso crítico do estudante no contato com diferentes narrativas e fontes.

Para a consolidação dessas etapas do conhecimento histórico, torna-se imprescindível o desenvolvimento de habilidades adjacentes, como a leitura, a fala, a escuta e a escrita, que funcionam como instrumentos básicos para a construção de sentidos e representações. Além disso, o uso de múltiplas linguagens – artísticas, matemáticas, científicas e digitais – possibilita ao estudante materializar o aprendizado de forma mais significativa. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) configuram-se como um recurso essencial para estimular a chamada “atitude histórica”, permitindo ampliar as possibilidades de acesso a fontes, diversificar formas de análise e promover práticas que fortalecem o pensamento crítico.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de atitude historiadora. Como afirma Mauad (2018, p. 40), assumir essa postura significa “indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação”. Ou seja, trata-se de compreender que o passado não é um dado estático, mas sim um campo de problematizações que, ao ser revisitado, favorece a construção de aprendizagens significativas para a vida social e política.

De acordo com a BNCC, as decisões pedagógicas devem estar direcionadas para o desenvolvimento de competências, expressas no documento como aquilo que os estudantes devem “saber” – ou seja, os conteúdos e conhecimentos a serem contemplados no currículo. Entretanto, o texto também enfatiza que não basta adquirir conhecimentos de forma abstrata, mas que os estudantes devem ser capazes de mobilizá-los em situações práticas, isto é, devem “saber fazer”. Assim, o foco recai sobre a capacidade de articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de modo a enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

Cabe destacar que a BNCC comprehende que tais aprendizagens apenas se concretizam quando

articuladas às realidades locais e ao contexto específico de cada instituição. Portanto, as escolas e redes de ensino possuem autonomia para adequar as diretrizes gerais às suas condições concretas, respeitando as características socioculturais dos estudantes e da comunidade. O documento também enfatiza que esse processo demanda a participação ativa das famílias e das comunidades, fortalecendo o papel social da escola como espaço de formação democrática e colaborativa.

No que diz respeito às TDIC, a BNCC atribui a elas papel central na construção curricular, reconhecendo-as como componentes a serem incorporados às práticas pedagógicas. O documento menciona, por exemplo, que cabe ao professor “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (Brasil, 2017, p. 17). Esse reconhecimento reforça a necessidade de compreender a cultura digital não apenas como contexto externo à escola, mas como parte integrante da formação dos estudantes.

O texto da BNCC explicita que as tecnologias digitais estão presentes em todas as modalidades de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, seja no uso de artefatos tecnológicos ou na exploração de ambientes digitais. Nesse sentido, o documento observa que

“[...] a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores” (Brasil, 2017, p. 61).

No entanto, a incorporação das TDIC no currículo também suscita problemáticas. Uma delas refere-se à visão de que a cultura digital é protagonizada apenas pelos jovens, o que pode levar a interpretações que secundarizam o papel de outros grupos sociais no processo de apropriação tecnológica. Outra questão diz respeito ao determinismo tecnológico, presente em algumas leituras que tratam a tecnologia como solução imediata para os problemas educacionais, sem considerar as dimensões pedagógicas e críticas de seu uso.

Ademais, a BNCC pouco discute formas concretas de utilizar tais recursos para fins educativos, limitando-se, em muitos trechos, a destacar sua presença no cotidiano dos estudantes. Observa-se também que a velocidade e a fragmentação próprias do ambiente digital podem induzir à superficialidade das informações, favorecendo análises rápidas, sintéticas e pouco aprofundadas. Esse aspecto se mostra particularmente problemático quando contrastado com a proposta escolar, que exige argumentação fundamentada, reflexão crítica e construção de sentidos densos.

O próprio documento reconhece esse desafio ao afirmar que:

“Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.” (Brasil, 2017, p. 61, grifo nosso).

Esse trecho evidencia o paradoxo da cultura digital: ao mesmo tempo em que amplia o acesso à informação e possibilita novas formas de expressão e interação, também impõe desafios ao aprofundamento crítico e ao desenvolvimento de práticas escolares consistentes. Por essa razão, torna-se fundamental pensar o papel das TDIC no ensino de História não apenas como instrumentos de mediação tecnológica, mas como recursos críticos, capazes de potencializar a aprendizagem histórica, estimular o protagonismo dos estudantes e fortalecer a construção de uma cidadania ativa e reflexiva.

Os textos da BNCC revelam-se, em muitos momentos, sintéticos, tanto no que se refere à apropriação dos elementos digitais quanto às orientações metodológicas para aplicação dos conteúdos no contexto da prática didática. No caso da disciplina de História, essa limitação torna-se ainda mais evidente, uma vez que, ao analisarmos o currículo – seja na parte descritiva da disciplina, seja nas competências, habilidades e sugestões de abordagens – nota-se uma baixa dialogicidade em relação à pertinência do uso pedagógico das TDIC e à articulação com os chamados temas transversais.

Esse quadro impõe à escola desafios significativos no cumprimento de sua função formadora frente às novas gerações. Mais do que transmitir conteúdos, a instituição escolar deve manter seu compromisso de estimular a reflexão e a análise crítica, preparando os estudantes para lidar com a multiplicidade de informações e mídias que compõem a cultura digital contemporânea. Nesse sentido, é imprescindível que a escola não apenas preserve seu papel de formação crítica, mas também incorpore novas linguagens e modos de funcionamento das mídias digitais. Essa incorporação deve ocorrer de forma consciente, revelando tanto suas possibilidades de comunicação quanto seus potenciais de manipulação, contribuindo para formar sujeitos que façam um uso democrático e responsável das tecnologias, capazes de participar ativamente da cultura digital.

Nesse contexto, a escola pode se apropriar do potencial comunicativo do universo digital como estratégia para instituir novos modos de promover aprendizagens, fortalecer a interação e possibilitar a construção coletiva de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2017, p. 61).

No campo das competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, por exemplo, observa-se que a BNCC estabelece a valorização do uso de diferentes formas de linguagem. Contudo, o documento muitas vezes aproxima essa prática mais das manifestações cotidianas – como desabafos em redes sociais – do que de usos sistematizados em ambiente escolar. A competência

destacada pelo documento afirma:

“Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.” (Brasil, 2017, p. 65).

No que diz respeito ao campo de Ciências Humanas, a BNCC propõe que o currículo seja estruturado de forma a garantir que os alunos desenvolvam a capacidade de refletir sobre diferentes culturas e sociedades, respeitando seus tempos históricos, territórios e paisagens. A proposta busca promover experiências sócio-cognitivas, afetivas e lúdicas que contribuam para a compreensão do indivíduo, do mundo social e da natureza (Brasil, 2017). Nesse ponto, fica evidente a intenção de que o ensino de História seja articulado ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao fortalecimento dos valores democráticos, promovendo a reflexão sobre ética, política e desenvolvimento humano.

Como sintetiza o documento:

“Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.” (Brasil, 2017, p. 356).

As competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental reforçam essa perspectiva, destacando, entre outras:

2. “Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.” (Brasil, 2017, p. 357).
7. “Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.” (Brasil, 2017, p. 357).

Apesar dessas orientações, um ponto crítico do documento é que não há referência explícita à necessidade de adequação dessas competências ao nível de desenvolvimento socio-psicológico do estudante, o que pode dificultar a efetividade do ensino.

No caso específico da História, o documento relaciona a área à formação de uma consciência crítica por meio do diálogo e do respeito à pluralidade cultural, social e política. Todavia, observa-se também a possibilidade de construção de um determinismo histórico em torno dos contextos de

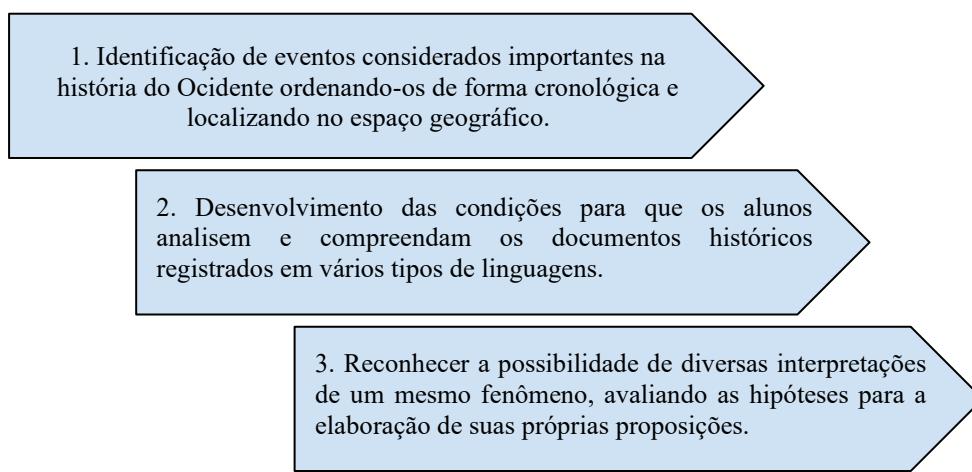
produção, circulação e consumo da memória, o que, de certo modo, tende a enquadrar o saber histórico dentro de moldes já preestabelecidos.

No campo das “competências específicas de História para o Ensino Fundamental”, a BNCC (2017, p. 402) aponta alguns aspectos que se aproximam do uso das TDIC, como, por exemplo:

3. “Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.”
7. “[...] Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.” (Brasil, 2017, p. 402).

Apesar dessas menções, percebe-se que a BNCC, nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda reduz o ensino de História a três procedimentos básicos, que pouco dialogam com o potencial de integração das TDIC e com a perspectiva de promover aprendizagens colaborativas e críticas. Esses procedimentos, embora relevantes, não são suficientes para dar conta da complexidade das demandas da cultura digital contemporânea.

Imagen 3.



Fonte: Brasil, 2017, p. 416.

Mendes (2020, p. 124) levanta uma indagação recorrente entre professores de História: o que fazer diante de currículos prescritivos quando a realidade escolar apresenta parcias ou mesmo nulas condições de trabalho com as TDIC ou de promover uma contextualização crítica que aproxime os conteúdos da vida dos estudantes? Essa questão revela o abismo existente entre as propostas

curriculares e as condições concretas de ensino, sobretudo no que se refere às escolas públicas, que frequentemente enfrentam limitações estruturais e pedagógicas.

O autor evoca a resistência no chamado “chão da escola”, espaço no qual o docente é instado a reinventar práticas pedagógicas para garantir aprendizagens significativas. Nesse cenário, Mendes destaca a necessidade de um ensino de História que vá além da simples transmissão de informações e que seja capaz de valorizar a cidadania, combater o “neotecnismo” — conceito discutido por Costa (2019) ao criticar a ênfase excessiva em abordagens tecnicistas — e promover aproximações entre o passado histórico e o passado prático.

Tais conceitos, discutidos por White (2014), ajudam a problematizar a forma como o conhecimento histórico pode ser mobilizado em sala de aula. O passado histórico, segundo White (2014, p. 20), “é uma construção de ordem teórica, que existe somente nos livros e nos artigos dos historiadores: é construído como um fim em si mesmo, possui pouco ou nenhum valor para entender ou explicar o presente e não fornece nenhum guia para atuar no presente ou prever o futuro”. Em contraste, o passado prático se refere às experiências do cotidiano que moldam a memória e orientam a ação, funcionando como recurso para lidar com dilemas pessoais, éticos ou políticos. Conforme sintetiza Mendes (2020, p. 124) com base em White: trata-se do “passado da memória, do sonho e do desejo, assim como da resolução dos problemas, das estratégias e das táticas para a vida, seja pessoal, seja coletiva” (White, 2014, p. 19).

Ao articular esses dois planos — o teórico e o prático —, o ensino de História pode abrir caminhos para discussões que fomentem não apenas a problematização do passado, mas também a compreensão dos novos problemas emanados pela sociedade contemporânea. Essa articulação é fundamental, pois permite ao estudante reconhecer a História como campo de disputa de sentidos, e não como relato linear e fechado.

Nesse aspecto, a questão levantada por Mendes ganha força: “*se a escola não dispõe de condições técnicas ou estruturais para o uso de TDIC, o que fazer?*” A resposta parece apontar para a necessidade de construir práticas pedagógicas alternativas, que privilegiem o debate, a investigação crítica e a produção de significados coletivos. Mais do que a dependência de ferramentas tecnológicas, o ensino de História deve buscar estratégias que permitam ao estudante conectar-se com sua própria realidade, interpretando-a de forma crítica e transformadora.

O esvaziamento de sentidos nos currículos e nas discussões acerca do ensino de História é um aspecto que merece atenção crítica na análise da BNCC. Pereira e Rodrigues (2018) alertam que as aulas de História podem perder seu potencial de problematização das identidades dominantes e de reconstrução da memória coletiva, convertendo-se em práticas mais descritivas do que reflexivas. Os

autores destacam ainda que, embora a BNCC conteúdos referentes às populações negras e indígenas, sua abordagem é superficial, uma vez que não se aprofunda nos processos históricos de silenciamento, exclusão e resistência desses grupos. Essa crítica pode ser ampliada para incluir também os movimentos feministas, quilombolas e, mais recentemente, as pautas relacionadas às comunidades LGBTQIA+, cuja presença nos documentos oficiais ainda é marcada por lacunas, ausência de transversalidade ou por um viés normativo que não dá conta da pluralidade de experiências.

Ao pensar o campo do ensino de História articulado às competências da BNCC, percebe-se que a expectativa de produção, avaliação e utilização das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) é apresentada como horizonte desejável, mas muitas vezes se configura como uma **utopia pedagógica**. Em muitas instituições escolares, os entraves materiais — ausência de infraestrutura, equipamentos defasados, conectividade limitada — inviabilizam ou restringem o uso significativo dessas tecnologias. Um discurso mais otimista poderia sugerir o aproveitamento dos smartphones pessoais, dado que parte dos estudantes têm acesso a esse recurso. Todavia, tal solução esbarra em limitações práticas: nem todos possuem aparelhos compatíveis, os pacotes de dados móveis são frequentemente restritos, e há dificuldades no uso de softwares e aplicativos, o que impacta tanto a execução da atividade quanto a sua avaliação posterior.

Esses desafios revelam que o problema não se reduz apenas ao acesso aos *hardwares* (computadores, *notebooks*, *tablets*, celulares/*smartphones*), mas também às condições de conectividade e compatibilidade de *softwares*. No espaço escolar, ainda que os dispositivos estejam disponíveis, é necessário pensar em atividades que funcionem em contextos online e offline, a fim de evitar frustrações nos estudantes. Além disso, cabe ao professor avaliar criticamente a procedência e a confiabilidade dos materiais digitais acessados, em um cenário no qual a internet oferece tanto vasto conteúdo gratuito quanto riscos de desinformação.

Outro ponto que gera tensões é a sétima competência da BNCC, que propõe “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (Brasil, 2017, p. 402). O problema, como aponta Costa (2019, p. 44), reside no fato de que a BNCC parece valorizar mais o domínio técnico das tecnologias do que o seu potencial de mediação para o pensamento histórico. Costa questiona: “*como pensar a criticidade na produção/avaliação/utilização de TDIC se não se desenvolve a argumentação (sétima competência geral)?*”. Em outras palavras, a BNCC corre o risco de transformar a tecnologia em protagonista do processo, relegando a um segundo plano o papel formativo do professor e a valorização da experiência humana.

No ensino fundamental, a análise das habilidades reforça essa percepção. Nos anos iniciais, as

TDIC aparecem timidamente, como instrumentos de registro da memória familiar ou comunitária (EF02HI08; EF02HI09), muitas vezes reduzidas a suportes técnicos para preservação ou compilação de dados. No 4º ano, ao tratar do objeto de conhecimento “O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais” (EF04HI08), a discussão não se concentra nos sujeitos históricos, mas nos meios digitais em si, resultando em uma abordagem rasa e presa ao aparato tecnológico, sem aprofundar questões sociais, como o *cyberbullying* ou outras problemáticas relacionadas à exclusão digital.

Nos anos finais, somente no 9º ano aparece uma habilidade que, em tese, poderia articular História e TDIC: analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais (EF09HI33). Contudo, novamente a abordagem é incipiente, pois restringe a análise ao desenvolvimento tecnológico em si, sem explorar seus impactos concretos nas relações sociais, culturais e políticas do cotidiano.

Diante disso, percebe-se que a BNCC ainda trata a incorporação das TDIC de forma instrumentalizada e limitada, sem explorá-las como possibilidades de construção de sentido histórico, de diálogo com a diversidade cultural ou de problematização das desigualdades sociais. O risco é que sua implementação se converta em mais uma política pública esvaziada, incapaz de transformar efetivamente a prática pedagógica. Para que as TDIC possam cumprir um papel significativo, é necessário que os docentes, em suas formações e planejamentos coletivos, avancem no reconhecimento crítico e criativo dos potenciais das tecnologias digitais, articulando-as à mediação humana, ao debate historiográfico e à construção de uma cultura de colaboração e autoria.

Em suma, sem esse movimento reflexivo, o ensino de História continuará correndo o risco de reduzir-se à mera aplicação de ferramentas, sem alcançar sua função social: formar sujeitos críticos, capazes de compreender o passado, problematizar o presente e projetar o futuro em bases democráticas e inclusivas.

Nesse contexto, a incorporação das TDIC ainda se configura como um percurso em construção e discussão no âmbito escolar, exigindo reflexão quanto às suas formas de implementação e à mediação adequada dos artefatos digitais, articulados às atividades em consonância com o conteúdo curricular. O diálogo, o conhecimento e o reconhecimento dos potenciais das TDIC devem ser planejados coletivamente entre os docentes, de modo que, ao alcançar os estudantes, as práticas pedagógicas estejam imersas em uma cultura de colaboração, troca de saberes e construção coletiva. Do contrário, corre-se o risco de se tornar apenas mais uma política pública implementada sem impacto efetivo no processo de ensino.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTEXTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS E DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Abordar os contextos educacionais brasileiros nunca foi tarefa simples. Compreender as tessituras que formam as estruturas responsáveis por reger nossos sistemas de ensino ao longo do tempo demanda um olhar atento às condições históricas, políticas e sociais que os conformaram. A organização e a sistematização dos modelos educacionais exigem, portanto, que se considerem não apenas as principais tendências pedagógicas em circulação no mundo, mas também as formas particulares como foram apropriadas e implementadas no Brasil, os impactos efetivos na aprendizagem, a delimitação dos campos teóricos e, sobretudo, as relações de poder que permeiam a formação do sistema escolar.

Do chamado modelo 1.0 a 4.0, observamos que, apesar de avanços tecnológicos e metodológicos, certas questões retornam de modo recorrente, em uma espécie de movimento circular, similar ao caminhar de um labirinto. No cotidiano docente, isso se reflete em dilemas persistentes: questionamentos sobre os modelos curriculares, tentativas de melhoria das práticas pedagógicas a partir de correntes filosóficas e ideológicas distintas, dificuldades no atendimento às demandas dos estudantes, precariedades estruturais e desafios no uso de metodologias que atendam às necessidades de diferentes realidades escolares.

Ao observarmos os cenários mais recentes, percebemos a repetição de velhos problemas sob novas roupagens. Há tentativas de ruptura com modelos considerados defasados, mas também a permanência de práticas arraigadas. O esforço de reorganização do sistema educacional brasileiro pode ser percebido em documentos oficiais como a LDBEN (1996), os PCN (1997), as DCNEB (2013) e, mais recentemente, a BNCC (2017). Tais marcos normativos representam tentativas de trazer o debate do âmbito estatal para a comunidade escolar, ainda que não estejam isentos de tensões, disputas e ambiguidades. Longe de constituírem textos neutros, revelam embates ideológicos, disputas de hegemonia e diferentes projetos de sociedade.

No ensino de História, os impactos dessas transformações foram significativos. Ao longo das últimas décadas, por força de movimentos democráticos e da atuação crítica dos docentes, buscou-se incluir no currículo debates que problematizassem as raízes indígenas e afrodescendentes, sem negligenciar os grandes acontecimentos da história mundial. Essa configuração evidencia que os currículos não são fruto de construções isoladas, mas de processos permeados por jogos de poder, por políticas públicas e pela influência de correntes hegemônicas que moldam as diretrizes educacionais.

Uma das principais preocupações no ensino de História na Educação Básica é estruturar caminhos que permitam ao estudante **construir um vínculo significativo com o conhecimento**

**histórico.** Mendes (2020), inspirado nas reflexões de Eric Hobsbawm, destaca que a perda de ligação dos jovens com o passado constitui um dos maiores desafios para o ensino de História. Para o historiador britânico,

“A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio” (Hobsbawm, 1995, p. 13).

Esse diagnóstico conecta-se ao conceito de presentismo, desenvolvido por Hartog (2013), segundo o qual o passado perde relevância social enquanto conhecimento disciplinar. Em síntese, trata-se de uma crença de que não é possível aprender investigando o passado, reduzindo-o à irrelevância no cotidiano. Esse movimento encontra eco em decisões políticas recentes, como a retirada do ensino de História da condição de disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio, o que fragiliza ainda mais o espaço das Ciências Humanas na formação integral dos estudantes.

Nesse cenário, a BNCC apresenta contradições. Ainda que traga a promessa de promover uma formação cidadã e crítica, muitas de suas orientações conduzem ao predomínio de práticas centradas na memorização (“decobreba”) e na instrumentalização dos saberes. A introdução das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), por exemplo, aparece em alguns trechos da Base, mas de forma descontextualizada, pouco articulada às demandas de pesquisa, de engajamento social ou de reconhecimento da diversidade cultural e histórica. Com isso, a potencialidade das tecnologias para contribuir com a produção de saberes históricos e com a valorização das vozes historicamente silenciadas (indígenas, negros, mulheres, populações quilombolas e LGBTQIA+, entre outras) é diluída em abordagens genéricas e esvaziadas de sentido.

Essas reflexões demonstram que, embora tenha havido avanços, ainda enfrentamos barreiras significativas para a plena integração das tecnologias no ensino. Persistem dificuldades relacionadas à infraestrutura, à conectividade e à formação docente, o que reforça a necessidade de compreender as TDIC não apenas como ferramentas, mas como mediações socioculturais que podem potencializar — ou limitar — a construção do conhecimento histórico.

Em síntese, os desafios educacionais brasileiros, especialmente no ensino de História, não se restringem à elaboração de novos documentos ou à introdução de tecnologias. Trata-se de construir práticas pedagógicas que valorizem o passado como dimensão viva, vinculada ao presente e ao futuro, e que reconheçam as tecnologias digitais como ferramentas de mediação crítica e não apenas como

aparatos técnicos. Sem esse movimento, corremos o risco de perpetuar uma educação marcada pelo esvaziamento de sentidos, incapaz de formar sujeitos críticos, capazes de compreender a historicidade de sua própria existência e de atuar na sociedade de modo ético e transformador.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino.** Jundiaí: Paco editorial, 2017.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História, [S. l.],** n. 164, p. 487-516, 2011. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i164p487-516. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>. Acesso em: Acesso em 22 mai. 2025.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos.** 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados [online].** 2018, v. 32, n. 93, pp. 127-149. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>>. Acesso em 22 mai. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9.394/96. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. V5. 168p. (Col. PCN's)

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista da História Regional** 6(2). p. 93-112, Inverno, 2001.

CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono.** São Paulo: Cosac Naif, 2014.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital.** Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós- Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1,

p. 72-78.

GUIMARÃES, Iara. Possibilidades criativas no ensino de Geografia: diferentes registros e linguagens na sala de aula. (Org.) **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Átomo & Alínea, 2009. Disponível em <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/R26SJEEC2015.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2025.

HARTOG, François **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Tradução Andréa Souza de Menezes [et al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica: Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n.38, p.125-38, 1999.

LÉVY, PIERRE. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica**, Bogotá, n. 68, p. 27-45, abr./jun. 2018.

MENDES, Breno. Ensino de História, historiografia e currículo de História. **Revista TransVersos**, [S.1.], n. 18, p. 107-128, abr. 2020. ISSN 2179-7528. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959/33223>>. Acesso em 22 mai. 2025.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 12, p. 1-9, 2004.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira; SANTOS, Edmea Oliveira. Comunicação educativa no ciberespaço: utilizando interfaces gratuitas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 13, p. 161-174, 2004. DOI: 10.7213/rde.v4i13.7064.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7064>. Acesso em 22 mai. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de história e passado prático: notas sobre a BNCC. In RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. (orgs.). **O ensino de História em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 97-120, 2015.

RÜSEN, Jörn. Os princípios da aprendizagem: a Filosofia da História na didática da História. **Diálogo (s), epistemologia (s) e educação histórica**, p. 11, 2021.

SELWYN, Neil. Educational technology as ideology. In: SELWYN, N. **Distrusting Educational Technology**. Londres: Routledge, 2014. Edição para Kindle. Tradução para o português de Giselle M. S. Ferreira: “Tecnologia educacional como ideologia”, 2016. Disponível em:<[https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil\\_selwyn\\_distrusting\\_cap2\\_trad\\_pt\\_final.pdf](https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_distrusting_cap2_trad_pt_final.pdf)>. Acesso em 22 mai. 2025.

SOARES, Kauan Pessanha. **História, Educação e Games**: Literatura Gamer em História no Século XXI. / Kauan Pessanha Soares. – Rio de Janeiro, 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2022.

WHITE, Hayden. **The Practical past**. Evanston: Northwestern University Press, 2014.