

Consciência histórica e redes sociais: *ditadura civil-militar brasileira e o ensino de História no Ensino Médio*

Historical consciousness and social networks:
Brazilian civil-military dictatorship and history teaching in High School

Conciencia histórica y redes sociales:
la dictadura cívico-militar brasileña y la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria

 **NAIARA ISABELA MATIAS***

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Uberaba – MG, Brasil.

 **MARIA BETÂNIA LEAL PEREIRA****

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Uberaba – MG, Brasil.

 **ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS*****

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba – MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a influência das redes sociais na formação da consciência histórica de estudantes do Ensino Médio, através de publicações no Facebook sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil. A problemática integra os desafios do ensino de História perante as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, visto que a História aparece como produto midiático cujas narrativas também influenciam na aprendizagem, juntamente com a escola. A formação da consciência histórica, segundo

* Mestra em Educação Tecnológica. Professora de História na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *E-mail:* <naiaram.matias@gmail.com>.

** Mestra em Educação Tecnológica. Professora de História na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *E-mail:* <m.betanialeal@hotmail.com>.

*** Doutor em Educação, professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, professor permanente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional e nos cursos de formação de professores/as (Química e Ciências Biológicas) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. *E-mail:* <brettasprofessor@gmail.com>.

Jörn Rüsen, é quando a História se materializa e o passado é entendido como histórico, resultando em orientações temporais que provocam ações na vida prática de indivíduos/as. Os resultados aqui obtidos evidenciam que as redes sociais possuem capacidade de interferência na formação da consciência histórica de estudantes, com predominância da dimensão estética nos critérios de avaliação dos conteúdos retirados do Facebook, o que exerce papel fundamental no pensamento histórico.

Palavras-chave: Consciência Histórica. Redes Sociais. Ditadura Civil-Militar. Ensino de História.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the influence of social networks on the formation of historical consciousness among high school students about the period of the civil-military dictatorship in Brazil through Facebook posts. The problem is part of the challenges of teaching history in face of Digital Information and Communication Technologies – TDICs, as history appears as a media product whose narratives also influence learning, together with school. The formation of historical consciousness, according to Jörn Rüsen, is when history is materialized and the past is understood as historical, resulting in temporal orientations that provoke actions in the practical lives of individuals. The results obtained here show that social networks can interfere in the formation of historical consciousness among students, with a predominance of the aesthetic dimension in the evaluation criteria of content taken from Facebook, which plays a fundamental role in historical thinking.

Keywords: Historical Consciousness. Social Networks. Civil-Military Dictatorship. History Teaching.

RESUMEN: Este artículo presenta una reflexión sobre la influencia de las redes sociales en la formación de la conciencia histórica de estudiantes de secundaria, a través de publicaciones en Facebook sobre el período de la dictadura cívico-militar en Brasil. La problemática integra los desafíos de la enseñanza de la Historia frente a las tecnologías digitales de la información y la comunicación – TDIC, ya que la historia aparece como un producto mediático cuyas narrativas también influyen en el aprendizaje, junto con la escuela. La formación de la conciencia histórica, según Jörn Rüsen, es cuando la historia se materializa y el pasado se entiende como histórico, resultando en

orientaciones temporales que provocan acciones en la vida práctica de los/as individuos/as. Los resultados muestran que las redes sociales tienen la capacidad de interferir en la formación de la conciencia histórica de los estudiantes, con predominio de la dimensión estética en los criterios de evaluación de contenidos tomados de Facebook, lo que juega un papel fundamental en el pensamiento histórico.

Palabras clave: Conciencia histórica. Redes sociales. Dictadura cívico-militar. Enseñanza de Historia.

Introdução

Este artigo apresenta um resumo das análises vinculadas a uma dissertação de mestrado cujas intenções nasceram das vivências do cotidiano escolar compartilhadas com outros/as professores/as da disciplina de História, também dispostos/as a analisar a influência das redes sociais na formação da consciência histórica dos/das jovens e como isso afeta o ensino de História atualmente. O início da prática docente se deu no contexto das eleições presidenciais do ano de 2018, quando Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil, com mandato estabelecido entre os anos de 2019-2022. O período foi marcado pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, um ambiente sócio-histórico que evidenciou o crescimento da ideologia da extrema-direita no país, impactando a vida de brasileiros/as em todas as esferas sociais, inclusive na Educação.

Diante desses fatores, foi possível perceber um aumento de conversas, comentários e debates entre estudantes destacando fatos decorrentes dos ocorridos em 2016 – intensificados ao longo do mandato de Jair Bolsonaro – e outros assuntos, como a ditadura civil-militar. O que levou a atribuir uma atenção particular a esses comentários, por vezes triviais, foi o fato de surgirem desde as turmas do Ensino Médio até as turmas do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), muitas vezes baseados em informações obtidas nas redes sociais. Em alguns casos, o assunto alcançava estudantes cuja grade curricular ainda não contemplava a História Contemporânea, como é o caso dos 6º e 7º anos. Um exemplo simples, mas que se tornou o ponto de partida para essas reflexões, ocorreu em uma turma de 6º ano, em 2019, quando um aluno expressou sua opinião sobre a ditadura e a violência que assolou o período, relativizando o fato histórico como algo benéfico ao país, sobretudo em relação a presos/as políticos/as, estereotipados/das como ‘bandidos/as’, culpados/as pela violência da qual foram vítimas. Quando questionado a respeito da origem de tal opinião, o estudante respondeu ter lido a informação em uma publicação no Facebook.

O conservadorismo ganhou espaço e tal conjuntura penetrou no âmbito da Educação. Aqueles/as que presenciaram a ascensão de Bolsonaro observaram que o ex-presidente se apropriava de discursos históricos revisionistas sobre a ditadura, abrandando-a e, muitas vezes, desacreditando as narrativas oficiais fundamentadas na ciência da História. Em 2016, ele chegou a exaltar um militar protagonista da repressão, durante a votação no processo de impeachment de Dilma Rousseff: deputado federal na época, Bolsonaro homenageou¹ o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, chefe do DOI-CODI do 2º Exército em São Paulo entre 1970-1974, assim como continuou elogiando-o ao longo de suas campanhas eleitorais à presidência, em 2018 e em 2022.

Em um cenário no qual a História é colocada no campo da dúvida ou é apropriada conforme as intenções de seus usos, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs estão repletas de produtos sobre o tema, ofertados pela indústria cinematográfica, aplicativos de *streaming* e veiculados em mídias sociais, televisão e jornais, assim como nas mídias digitais (redes sociais, por exemplo). A História torna-se um produto de consumo e objeto de discurso, e isso, consequentemente, influencia os conteúdos ofertados pelas TDICs que, segundo Maria Luiza Belloni (2009), são como extensões dos sentidos da vida humana, por isso, inundam os cenários que propagam informação pelas mídias sociais ou digitais. E esses fatores promovem mudanças comportamentais nas instituições de ensino.

Ao mesmo tempo em que se presencia o crescimento do apoio à ditadura civil-militar embasado por narrativas relativistas, os/as professores/as de História testemunham essas intervenções no cotidiano das salas de aula, com alunos/as que contestam veementemente a História proposta pelo ensino, principalmente os temas que fazem parte do que o historiador Bodo Von Borries² (2011) chama de “história difícil” (*Burdening History*) – ou seja, fatos históricos ligados a uma história traumática ou “história pesada” de uma nação, povo ou indivíduo/a. Esses conhecimentos são recuperados, reproduzidos ou compartilhados de redes sociais, ambiente familiar, representantes políticos/as ou outras fontes com fácil acesso. Sendo assim:

A escola, como lugar social, local de trabalho, espaço de conflitos, de formas culturais de resistências, exerce um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos. A história e seu ensino são, fundamentalmente, formativos. Essa formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é na escola que experienciamos as relações entre a formação, os saberes e as práticas, os discursos, os grupos e os trabalhos cotidianos. Os professores de história sujeitos do processo vivenciam uma situação extremamente complexa e ambígua: trata-se de uma disciplina que é ao mesmo tempo extremamente valorizada, estratégica para o poder e a sociedade e ao mesmo tempo desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático (FONSECA, 2003, p. 70).

A consciência histórica é um atributo importante da aprendizagem histórica e da vida em sociedade, pois é através dela que as pessoas materializam o entendimento do

tempo experienciado, como tempo histórico, individual e coletivo, a partir de suas carências de sentido, significado e orientação no tempo. Segundo o historiador Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica é um fenômeno do mundo vital relacionado à vida humana prática, pois é resultado de operações mentais que indivíduos/as utilizam para interpretar sua experiência em relação ao tempo, de forma que possam se orientar intencionalmente na evolução do tempo.

Refletindo sobre o contexto que originou a ideia de entender como a formação da consciência histórica está relacionada a fatores externos e cotidianos da vida prática, e como isso impacta o ensino de História, este estudo tem como objetivo analisar a influência das redes sociais na formação da consciência histórica de estudantes que cursam as séries do 1º e do 2º ano do Ensino Médio, por meio de publicações e comentários retirados do Facebook a respeito do período da ditadura civil-militar no Brasil.

TDICs e consciência histórica: um olhar sobre a educação e as redes sociais

A evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs destaca uma importância significativa dessas ferramentas na formação dos/das estudantes. A interação em rede possibilitada por elas cria um ambiente de construção coletiva do conhecimento, transformando meios de comunicação, ao mesmo tempo em que permite uma participação no processo de informação. À medida que essa sociedade informacional avança, é crucial reconhecer o papel imperativo das TDICs na Educação, assim como sua influência na formação da consciência histórica, pois há um desafio para integrar essas novas tecnologias no ambiente educacional, buscando formas inovadoras de promover uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Uma pesquisa recente publicada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br, a *TIC Kids Online Brasil*, registrou que 25% das crianças brasileiras se conectam em rede já na primeira infância, ou seja, até os seis anos. A pesquisa também evidenciou que 88% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos mantêm perfis em redes digitais. Na faixa etária de 15 a 17 anos, os índices chegam a 99%. Luísa Adib, organizadora do estudo, pontua que a “proporção de crianças e adolescentes que declaram assistir a vídeos *online* cresceu ao longo da série histórica da pesquisa. Plataformas digitais voltadas ao compartilhamento e à criação de conteúdos multimídia são usadas por quase a totalidade de usuários de 15 a 17 anos” (CETIC.BR, 2023).

Buscando investigar a percepção infantojuvenil sobre o entendimento das próprias capacidades, o resultado foi que 76% das crianças e de adolescentes indicaram como “verdade” ou “muito verdade” o fato de saberem escolher quais palavras utilizar para encontrar algo na internet. Já o percentual dos/das que responderam que sabiam identificar uma informação encontrada como correta foi de 58%. Quase metade dos/

das entrevistados/as, 47%, afirmaram que costumam encontrar as mesmas informações quando realizam buscas na internet. Para 40%, os primeiros resultados apresentados são indicados como as melhores fontes de informação (CETIC.BR, 2023).

É possível perceber através do acesso e da interação online que os/as entrevistados/as são conscientes quanto à sua participação ativa nas redes. Isso acabou por demonstrar como funciona o pensamento desses/as jovens quanto às buscas na internet, ou mesmo sobre a veracidade dos conteúdos encontrados. Foi possível concluir, portanto, que os/as entrevistados/as, mesmo sem aprofundamento crítico, são produtores/as de conteúdos, estão na internet, vivenciando-a, comunicando-se em rede e construindo informações. No entanto, também atestam como melhores fontes de pesquisa as que aparecerem primeiro nos processos de buscas (CETIC.BR, 2023).

O pesquisador Murilo José de Resende (2013), em estudos sobre o pensamento histórico nas redes de hipertexto, chama a atenção para a fragilidade da noção crítica sobre a ação de pesquisar algo na internet ou sobre como realizar tal busca. Mesmo constatando que estudantes são navegantes experientes e com um certo nível de operações cognitivas quanto ao pensamento histórico e às TDICs, o autor evidenciou que apenas 31% dos conteúdos pesquisados pelos/as estudantes correspondiam de fato ao que era proposto pelas atividades escolares (RESENDE, 2013).

Considerando tais afirmativas, a escola, respondendo às suas funções sociais, tem avançado quanto a integrar as TDICs em suas atividades, uma vez que essas tecnologias “são mais do que meras ferramentas a serviço do ser humano. Ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, estas técnicas modificam o próprio ser humano em direções desconhecidas e talvez perigosas para a humanidade” (BELLONI, 2009, p. 17). Ou seja, as TDICs provocam impactos e é preciso entender esses efeitos e ultrapassar suas condições técnicas para, então, valorizar a realidade dos/das sujeitos/as, compreendendo seu protagonismo histórico, não apenas a passividade de simples receptores/as ou consumidores/as de tecnologias informacionais.

As redes sociais surgem das modificações dessas tecnologias, pois nascem da “necessidade da interação, da criação de laços, de comunicação, do compartilhamento de informações, de ideias, de objetivos em comum e busca por diversão” (PANTOJA, 2019, p. 41). Sendo assim, deve-se refletir sobre as tecnologias da informação sob a ótica da objetividade: o que os/as estudantes fazem com as TDICs e o que elas fazem com esses/as estudantes? Como ajudá-los/las a experienciar essa sociedade informacional de forma autônoma e crítica?

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC aborda a maneira pela qual as TDICs e as mídias são pensadas no cenário educacional brasileiro, de maneira geral e no ensino de História, em particular. Esse documento formalizador, representante de toda a estrutura curricular educacional brasileira, cujo objetivo é garantir um conjunto de aprendizagens essenciais para os/as estudantes, destaca entre suas dez Competências Gerais da Educação Básica a necessidade de trabalhar as TDICs, de forma que seja possível:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva 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, 2018, p. 09).

Ao atribuir a eficácia de TDICs na Educação logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando seu uso estimula a curiosidade e auxilia a formação dos/das estudantes, possibilita-se a “compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, da relação dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2018, p. 58). Já nas Competências Específicas para o Ensino de História, a BNCC, na Competência n.º 7, determina: “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos e estratos sociais” (BRASIL, 2018, p. 402).

Observa-se que o mundo contemporâneo produz reflexos significativos nas instituições educacionais. E chama-se a atenção para o impacto da sociedade informacional na disseminação do conhecimento científico. No caso das redes sociais, o Facebook se apresenta como uma plataforma digital que, além da comunicação, permite que seus/suas usuários/as criem conteúdos em seus perfis, páginas ou grupos, além de reproduzi-los e compartilhá-los, abrangendo tanto aspectos pessoais como informações de alcance nacional e global. Compõe-se uma sociedade em rede, como destacado por Manuel Castells (1999), logo, a probabilidade de extração de conhecimento por meio das informações divulgadas pelo Facebook é grande.

Em seus estudos, Belloni (2009) emite um alerta sobre o fato de as TDICs funcionarem como uma espécie de escola paralela. Para os/as professores/as é possível comprovar a veracidade e a preocupação desta afirmação. Nota-se, como internautas ativos/as e professores/as de outros/as usuários/as, que as redes sociais são bombardeadas também por conteúdos científicos. Desde a expansão do Facebook como rede social, a plataforma é inundada por produções de conteúdo histórico.

Com a experiência em salas de aula, observa-se que o acesso ao Facebook pelos/as estudantes possui uma função diferenciada em relação ao Instagram ou ao TikTok. Talvez, por ser uma rede social que se popularizou na primeira década dos anos 2000, a plataforma abrigue várias informações com linguagens mais ‘contuidistas’, quando comparada a outras redes sociais cujo foco é uma exposição da vida pessoal. O Facebook não tem um objetivo tão centralizado na propagação da imagem pessoal, ainda é um mecanismo multimidiático que expõe textos maiores, como legendas de fotos ou informações, ao contrário do Instagram, por exemplo. Esse fato contribui para que seu uso esteja voltado para buscas específicas ou para contato com familiares, como relatado em explicações que se ouvem ao questionarem-se alunos e alunas sobre o uso do Facebook em relação a outras redes sociais.

No Brasil, existiu uma utilização significativa do Facebook a partir de 2016 (PANTOJA, 2019, p. 47). Ao mesmo tempo que o contexto histórico vivenciava os desdobramentos do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, que resultaram na eleição de Jair Bolsonaro como presidente anos depois, esse período exemplifica como as TDICs exercem poder na sociedade, tanto sobre as formas de utilização quanto sobre seus/suas consumidores/as.

Por esse motivo, propõe-se aqui demonstrar como conteúdos históricos aparecem no Facebook e a importância das TDICs no Ensino de História, evidenciando de que forma um fato histórico pode ser facilmente acessado na rede social, que é um recurso para buscas pontuais. Além disso, é possível destacar como a narrativa histórica pode ser relativizada, permeada de revisionismos ou como pode ser transmitida em concordância com a historiografia. Assim, por meio de um perfil pessoal no Facebook, utilizado para coleta de dados para a pesquisa, foram realizadas algumas buscas utilizando filtros com o tema *ditadura civil-militar no Brasil*. Essas buscas foram realizadas no ano de 2022, utilizando palavras-chave baseadas em experiências do cotidiano escolar, considerando que os/as estudantes tendem a pesquisar utilizando palavras simples, sem muitos detalhes.

O primeiro filtro de pesquisa utilizado foi *ditadura militar*. Em meio à curadoria de conteúdo, uma postagem mereceu atenção especial: a publicação da página *Quebrando o Tabu*, que tem um acesso significativo no Facebook e costuma estar em evidência entre as outras redes sociais, principalmente quando se trata de temas da chamada história difícil. A página apresentava um vídeo do historiador e palestrante Leandro Karnal comentando sobre a ditadura no Brasil, destacando a violência ocorrida no período e por que a sociedade deveria aprender com a História, para que algo assim não se repita. O texto de legenda da publicação, em linguagem informal, era “Pra quem tem dúvidas sobre a ditadura militar”. A publicação obteve 45 mil ‘curtidas’, 3,5 mil comentários e 49 mil compartilhamentos.

Em outro filtro, buscou-se por *intervenção militar*, termo que estava popular na internet por conta de uma série de protestos que ocorriam em algumas regiões do Brasil. Manifestantes apoiadores/as do presidente Jair Bolsonaro seguravam placas, concediam entrevistas e gravavam vídeos para as redes sociais reivindicando e defendendo uma intervenção militar no país. Ao contrário do primeiro filtro, foram apresentadas várias sugestões de grupos e páginas. Havia grupos com 19 mil membros e páginas com 379 mil curtidas, evidenciando um apoio à intervenção militar. Com esse filtro, ficou comprovada a facilidade de encontrar conteúdos favoráveis a uma intervenção militar, o que provoca a reflexão sobre o fato de páginas e grupos que abordam conteúdos de História produzidos por professores/as e pesquisadores/as da área não serem apresentados imediatamente.

Diante disso, foi utilizado um novo filtro de busca, *ditadura nunca mais*, com a intenção de comparar o número de páginas ou grupos que apareceriam e, em seguida, observar a interação dos/das usuários/as e as publicações. Os grupos identificados com esse filtro possuem uma quantidade de membros relativamente semelhante aos grupos encontrados

com o filtro anterior, alguns com 48 mil membros, outros com 1,2 mil, 1,4 mil. Entretanto, as páginas relacionadas possuem poucas 'curtidas' e apenas quatro foram exibidas.

Ao exemplificar a busca por filtro simples, conclui-se que essa diversidade de narrativas históricas presente nas redes sociais reflete a exposição dos/das estudantes a diferentes perspectivas, as quais podem competir com a construção do conhecimento mediada pelos/as professores/as. Sem uma abordagem crítica em relação a essas tecnologias de informação, esses conteúdos podem ser apropriados como fontes oficiais e exercer influência na formação da consciência histórica dos/das alunos/as, por estarem relacionados ao cotidiano, dentro e fora da sala, e por estabelecerem uma dinâmica com as identidades individuais e coletivas no processo de preencher as lacunas das carências de sentido que acarretam ações na vida prática.

De acordo com Vani Kenski (2007), a Educação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais, baseando-se na integração social e individual. Sendo assim, para que essa integração ocorra, é necessário que os conhecimentos e os hábitos dos grupos nos quais se vive sejam ensinados e apreendidos. Em outras palavras, a Educação deve estar relacionada com o meio, os comportamentos e os conhecimentos produzidos em grupo e pelo grupo, de forma que a identidade seja uma de suas bases (KENSKI, 2007, p. 43).

Outro ponto de vista dessa Educação é abordar a sua íntima relação com as tecnologias na perspectiva da socialização da inovação. A partir do momento em que a inovação se expande, ela deixa de ser uma nova tecnologia para ser mais um elemento incorporado ao mundo do conhecimento e das habilidades, ou seja, quanto mais conhecidas as tecnologias, mais integradas à vida dos/das sujeitos/as elas se tornam. Daí uma das relações entre Educação e Tecnologia, pois "usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias" (KENSKI, 2007, p. 44).

Pierre Lévy (1999), ao tecer argumentos sobre a relação entre ciberespaço e a Educação, afirma que toda reflexão acerca dos sistemas educacionais deve estar inserida, primeiro, na proposição da velocidade do surgimento e da renovação do saber; segundo, na lógica de que trabalhar significa dizer aprender, transmitir e produzir conhecimentos. E, terceiro, "o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas" (LÉVY, 1999, p. 157), envolvidas com a memória, a imaginação, a percepção, novos estilos de raciocínio e novas formas de acesso à informação. Isso é o que autor chama de "saber-fluxo", alterando o cerne da problemática da Educação e que implica em novos espaços de representação e produção de conhecimento.

Ao considerarmos a relação das tecnologias no ensino de História nesta lógica, até então, pensada por teóricos/as das tecnologias digitais e da Educação, faz-se necessário abordar a forma pela qual o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações

da consciência histórica (RÜSEN, 2006), pois trata de reflexões contundentes sobre a importância da História, o cotidiano e o contexto escolar na vida prática. Isso inclui análises mais profundas do conhecimento histórico, como a História e suas funções expostas em opiniões públicas ou veiculadas por meio de TDICs que alcançam as massas, já que a consciência histórica é um horizonte, um lugar de aprendizagem histórica em si mesma, pois todas as ações humanas partem do sentido que se relaciona ao tempo (RÜSEN, 2006; CERRI, 2011).

Ademais, a consciência histórica é uma forma de pensamento que aplica a relação de indivíduos/as com a História, sobretudo quando esta fornece ou pretende oferecer os ali-cerces de orientação temporal na vida prática. Jörn Rüsen (2001) atribui a essa estrutura de ação o conceito de “narrativa”, pois as narrativas e as formas com que são utilizadas possuem capacidade normativa sobre a consciência histórica, que possui um estreito diálogo com a memória. No entanto, nem todas as narrativas têm esses efeitos, apenas aquelas que pretendem transmitir uma espécie de “moral da história”, na qual os/as sujeitos/as possam se orientar e justificar suas ações, seja pelas narrativas ou pelas experiências de vida.

Falar em consciência histórica implica uma definição propositadamente muito ampla de história, como tempo significado (ou, dizendo um modo um pouco diferente, experiência do tempo que passou por um processo de significação). Tempo não quer dizer passado. Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objeto e subjetivo, empírico e normativo” (CERRI, 2011, p. 48).

Nessa perspectiva, considerar a consciência histórica implica reconhecer que a História nas instituições escolares é um tipo específico de conhecimento histórico, que difere do conhecimento da academia. Daí a necessidade de a didática da História ocupar-se das formas da aprendizagem histórica, especialmente quando o conhecimento escolar e o conhecimento especializado são partes integrantes do que Luis Fernando Cerri (2011) e Jörn Rüsen (2006) nomeiam de “movimento social de pensar historicamente”, transformando-se em um estudo empírico da aprendizagem histórica, ao tratar da produção, da circulação e dos usos sociais da História, uma vez que aprender historicamente não é exclusivo da escola, mas também não ocorre sem ela.

Embora o ensino e a aprendizagem sejam processos relativamente autônomos, ambos são entendidos um em função do outro e devem se aproximar ao máximo dos cotidianos de domínio dos/das estudantes para que o objetivo da educação histórica seja efetivamente alcançado. A didática da Educação em História propõe seus objetivos e sua forma de educação histórica considerando o contexto político, social, cultural e institucional (RÜSEN, 2006, p. 9).

À medida que se colocam em evidência as profundezas da integração das TDICs na Educação, testemunha-se uma mudança sísmica na maneira como alunos/as aprendem e

também interagem com o mundo ao seu redor. Os parâmetros de relevância refletem essas tecnologias e seus efeitos nos processos de ensino e aprendizagem, vinculados às facilidades de acesso à informação, às interações e à produção colaborativa de conhecimento. No entanto, é crucial reconhecer os desafios colocados para as instituições e o ensino de História, em específico, a necessidade de lidar com o “saber-fluxo caótico”, expressão de Lévy (1999), com a sobrecarga de informações. Além disso, é importante promover uma Educação dentro das suas finalidades maiores, que, segundo Maria Luiza Belloni, é “formar cidadão competente para a vida em sociedade, o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade” (BELLONI, 2009, p. 5-6).

As redes sociais e a formação da consciência histórica

Os resultados encontrados ao longo da pesquisa, que tinha como premissa responder às inquietações quanto as redes sociais e a formação da consciência histórica, foram alcançadas por meio de dois questionários online, via *Google Forms*, como instrumentos para coleta de dados, com abordagem qualiquantitativa, sob a perspectiva de Antônio Carlos Gil, de “traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121), e a metodologia de pesquisa denominada *Grounded Theory*, de Massimiliano Tarozzi (2011), também conhecida como Teoria Fundamentada dos Dados.

O primeiro instrumento de coleta de dados, denominado Questionário I, apresentou dez questões objetivas de múltipla escolha e também argumentativas. Os/As alunos/as foram questionados/as quanto ao uso das redes sociais e à frequência dessa navegação. Também foram interrogados/as sobre a utilização do Facebook como recurso didático em sala de aula pelo/a professor/a, bem como se os/as estudantes já viram e/ou compartilharam algum conteúdo de História no Facebook. Nas últimas questões, pedia-se que os/as estudantes citassem exemplos, quando a resposta fosse uma afirmação.

Já o Questionário II expôs sete publicações com informações em forma de textos e imagens sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil, retiradas do Facebook. Em cada uma das postagens, os/as estudantes respondiam sobre a veracidade do conteúdo, justificando suas respostas ao indicarem os critérios utilizados nas suas avaliações.

Os/As estudantes que participaram desse estudo exploratório eram alunos/as do 1º e do 2º ano do Novo Ensino Médio de uma escola pública localizada na cidade de Uberaba/MG, com idades entre 15 e 18 anos e que já tiveram contato com o tema durante o 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. A coleta de dados foi realizada entre os dias 29 de novembro e 15 de dezembro de 2023, logo após o deferimento do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

O *Google Forms* registrou 27 respostas no total. No entanto, três estudantes optaram por não participar da pesquisa. Quando não houve assentimento por parte dos/

das estudantes ou autorização dos responsáveis legais, os Questionários I e II não foram disponibilizados, conforme as normativas do Comitê de Ética. Portanto, os dados apresentados a seguir são resultados de 22 respostas, de 13 alunos/as do 2º ano do Ensino Médio e 9 alunos/as do 1º ano do Ensino Médio, sendo 12 alunas do gênero feminino, 9 alunos do gênero masculino e um/uma de gênero fluido.

De forma geral, o Questionário I reforçou o que já foi demonstrado em pesquisas brasileiras. Identificou-se que todos/as os/as 22 alunos/as participantes do estudo possuem perfis ativos nas redes sociais e costumam utilizá-las todos os dias, exceto por uma aluna, a Estudante 17, que respondeu utilizar redes sociais de uma a duas vezes por semana. Nove desses/as estudantes usam as redes sociais de 2 a 3 horas por dia, 7 alunos/as afirmaram que usam de 4 a 6 horas, e 5 alunos/as têm o hábito de navegar por 8 horas ou mais. Um aluno, o Estudante 23, utiliza a Internet por menos de 1 hora por dia. Também foi evidenciado que o Facebook está incluso entre os acessos, mas não se caracteriza como o preferido dos/das estudantes.

Além disso, nas análises detalhadas, foi possível concluir que os/as estudantes possuem uma presença ativa e uma consciência significativa nas redes sociais, com o Facebook ainda desempenhando um papel importante em suas vidas. Mesmo sendo comprovado que grande parte dos/das alunos/as não o utiliza diretamente em suas atividades escolares, ou que não tenha visto algum/a professor/a utilizando-o como recurso pedagógico, uma parcela significativa reconhece o potencial educacional da plataforma, especialmente quando se trata de aprender História. Também foi possível perceber a presença de uma visão crítica dos/das estudantes sobre os cuidados com as informações presentes nas redes sociais, principalmente em relação às *fake news* e à confiabilidade das fontes produtoras de informações compartilhadas na rede, como os exemplos citados pelos/as próprios/as estudantes.

“Sim, o Facebook pode ser utilizado como uma ferramenta complementar para aprender história. Grupos e páginas dedicados a tópicos históricos, discussões e eventos podem proporcionar uma troca de informações enriquecedora. No entanto, é importante verificar a credibilidade das fontes e manter uma abordagem crítica ao avaliar informações históricas na plataforma” (Estudante 27, 2023).

“Acho que depende muito porque as redes sociais podem tanto nos ajudar quanto nos afetar” (Estudante 18, 2023).

“Sim, no Facebook pode se achar diversas coisas sobre história, mas sempre deve tomar todo o cuidado para ver se é verdadeira ou não” (Estudante 10, 2023).

Adiante, será realizada uma análise dos resultados obtidos com o Questionário II, instrumento no qual foram apresentadas aos/às estudantes sete publicações sobre a ditadura civil-militar no Brasil retiradas do Facebook. Para trabalhar com esse material não foram consideradas todas as respostas justificadas nas publicações descritas no *Google Forms*, pois algumas tiveram que ser descartadas por não serem

relevantes para este estudo. Algumas das explicações quanto aos critérios utilizados para classificar os conteúdos como verdadeiros foram insuficientes, pois alguns/umas estudantes responderam com caracteres do tipo “.”, reafirmaram *sim* ou *não* sem justificativas ou responderam “não sei”. Uma média de duas a três respostas nesse sentido foram registradas nas sete publicações. Contudo, as escolhas pelo *sim* ou *não* sobre a veracidade dos fatos foram computadas nas porcentagens, por serem consideradas posicionamentos, mesmo sem justificativas.

Para essas análises, os conteúdos de cada uma das publicações não foi examinado, uma vez que o objetivo foi observar a interação e o comportamento dos/das estudantes diante do que lhes foi apresentado. Assim, as investigações se concentraram nas respostas e nos argumentos que sustentavam os seus posicionamentos, quando confrontados/as com discursos históricos com os quais já tiveram contato no 9º ano. Isso se deve ao fato de que, segundo Jörn Rüsen, “a forma da abordagem da narrativa histórica influencia os objetivos da aprendizagem histórica sobre o passado, assim como a aplicação desse conhecimento na vida prática” (RÜSEN, 2016, p. 89). A narrativa histórica é entendida como um aspecto que também constitui a compreensão sobre a História. O pensar historicamente está relacionado ao entendimento do presente e do futuro com base no passado, e essa prática não está limitada à História enquanto ciência, pois o pensamento histórico é uma atividade cotidiana da humanidade, “Nele se exprime a consciência histórica” (RÜSEN, 2016, p. 102).

O pensamento histórico funciona como uma janela para a História quanto à percepção do passado. Nesse sentido, é crucial considerar os elementos constitutivos do que Rüsen considera como componentes estéticos, políticos e cognitivos da cultura histórica, os quais influenciam a formação da consciência histórica. Portanto, as análises dos resultados do Questionário II seguiram essa lógica, pois o “conceito de cultura histórica aborda um fenômeno que caracteriza, há tempos, o papel da memória histórica no espaço público” (RÜSEN, 2016, p. 55). Ou seja, a cultura histórica estabelece um conjunto de componentes que arquitetam a memória coletiva, abrangendo aspectos do espaço social comum, junto aos elementos que possuem funções educativas e culturais. Ela vai além da simples narrativa de eventos do passado, ao envolver diferentes esferas da sociedade, proporcionando diversas outras formas de interação e reflexão sobre a História. Assim, “a cultura histórica é uma manifestação da consciência histórica na sociedade, fundamentada em três dimensões: a estética, a política e a cognitiva, pautadas por princípios de geração de sentidos inter-relacionados, cujo princípio integrador é o sentido histórico” (RÜSEN, 2013, p. 523). E, “além de interconectadas, essas dimensões também se complementam. É nesta complementação que ocorre a ação cultural da consciência histórica, atribuída como rememoração histórica” (RÜSEN, 2016, p. 72).

Desse modo, as presenças de manifestações políticas e estéticas não se fazem alheias à memória histórica. “A dimensão estética está relacionada à estetização da memória

histórica, a dimensão política à politização, e a dimensão cognitiva à construção de sentido e à ideologização da cultura histórica” (RÜSEN, 2016, p. 73). Assim, as redes sociais podem ser entendidas aqui como espaços de desenvolvimento da cultura histórica, compreendendo-a como lugar de pensamento histórico sob a influência de vários fatores do pensar, do sentir, do conhecer, do valorizar, do ato de crer, de atemorizar, entre outros (RÜSEN, 2015).

A partir dos resultados obtidos no Questionário II, sobre avaliação e comportamentos dos/das alunos/as diante dos conteúdos sobre a ditadura no Brasil em sete publicações retiradas do Facebook, pôde ser observada uma compreensão multifacetada em relação ao período histórico. Nas argumentações dos/das estudantes, houve uma predominância da dimensão estética. Isso significa dizer que foi possível perceber que a memória coletiva manifestada pelo pensamento histórico é embasada por uma representação de símbolos e aspectos visuais dos conteúdos apresentados.

Nas publicações com relatos mais detalhados ou que mencionaram supostas autorias, os/as estudantes construíram suas justificativas a partir da quantidade de dados estatísticos apresentados pelos comentários. Nas postagens com imagens, como a Publicação I, com comentário de um/uma internauta que postou a foto de uma pessoa idosa segurando um cartaz com a frase “Não fui torturada! Sou de 1920! Eu sobrevivi ao regime militar!!! Porque não matei, não assaltei bancos, não explodi carros e muito menos roubei armas!”, e a Publicação VI, que exibiu uma imagem com o compilado de quatro fotografias de crianças com o carimbo do DOPS e a seguinte legenda: “Queremos intervenção militar e volta do AI-5!! Na ditadura só sofreu quem era terrorista ou vagabundo’ Realidade:”, foram destacados dados presentes no cartaz e nas fotos de crianças torturadas pela ditadura, demonstrando sensibilização pelo que foi visto.

Na Publicação I, 15 dos/das 22 estudantes consideraram a informação do cartaz como verdadeira, justificando-o da seguinte forma: “*Eu cheguei a essa conclusão, pelo cartaz escrito ‘Eu sobrevivi ao regime militar’*” (Estudante 2, 2023); “*Analisei a imagem e os contextos da frase*” (Estudante 11, 2023); “*Por causa da legenda e do texto*” (Estudante 26, 2022). E, na Publicação IV, para 17 estudantes, o conteúdo da postagem é coerente, utilizando como critérios: “*Baseado nas imagens apresentadas no post e em diversos relatos que existem de pessoas que sofreram durante a ditadura, não eram apenas ‘bandidos e vagabundos’ que eram vítimas de tortura, muitos inocentes também eram presos e torturados, e infelizmente isso também inclui crianças*” (Estudante 17, 2023); “*O próprio documento (as fotos) somado ao fato de que coisas ruins realmente aconteceram com as crianças na época do regime militar*” (Estudante 21, 2023).

Ainda assim, pode-se identificar nuances das dimensões políticas e cognitivas, analisadas em algumas respostas, como as das Estudantes 16 e 17, que se mantiveram consistentes ao longo das suas avaliações nas sete publicações. Suas argumentações demonstraram uma aproximação com o que a História ensina sobre o período ditatorial no Brasil. Nesse sentido, pode-se concluir que as respostas dos/das estudantes

demonstraram uma complexidade do pensamento histórico em relação a essas dimensões da cultura histórica. Ao mesmo tempo, eles/elas evidenciaram em suas complementações uma mistura de aspectos característicos da dimensão estética e da dimensão cognitiva. Isso representa um dado interessante quanto a interpretação e construção de sentido histórico dentro do desenvolvimento da consciência histórica desses/as alunos/as.

Embora exista maior percepção da dimensão estética, isso exemplifica a influência do sentir, do ato de crer, do valorizar e do conhecer, ao destacar os sentidos observados, principalmente emoções, opiniões, atributos identificados pelas imagens e pelos dados apresentados nos textos dos comentários. Contudo, essa ênfase na dimensão estética, em detrimento da dimensão cognitiva, evidencia um desafio para a abordagem crítica e fundamentada de eventos históricos. Isso ocorre porque, segundo Jörn Rüsen, “a estetização da História pode contribuir para déficits na orientação do pensamento histórico, político e cognitivo, de forma que a base de argumentação fique debilitada ao abordar a experiência histórica” (RÜSEN, 2016, p. 73).

Não se pode negar que a própria aparência dos conteúdos proporciona uma representação sobre a História intimamente ligada às sensações. Parte dessas interações pode ser inserida na vida prática desses/as estudantes por conta das narrativas que desempenham um papel fundamental na rememoração histórica, na qual a cultura histórica e a formação da consciência histórica estão interconectadas, agindo na formulação dos argumentos e exercendo uma atuação na alteração dos sentidos históricos construídos – portanto, influenciando a formação da consciência histórica. Afinal, é nas ações culturais da consciência histórica, permeadas pelas dimensões estéticas, políticas e cognitivas da cultura histórica, que a rememoração acontece (RÜSEN, 2016).

O desafio que se percebe com este estudo é que os/as estudantes interagem com os conteúdos apresentados, expressando posicionamentos instigados ou não, caracterizando a internet e as redes sociais como parte de suas vidas cotidianas. Esses elementos auxiliam a identificar o desenvolvimento do pensamento histórico na busca de orientação no tempo e no preenchimento das carências de sentidos dos/das estudantes, o que está efetivamente relacionado à formação da consciência histórica. Ao comentar a complexidade das relações entre a memória histórica e a consciência histórica, Jörn Rüsen (1994) destaca aspectos que vão além das narrativas típicas, de imagens e símbolos, por exemplo. Para o autor, esses fatores não são histórias por si mesmos, mas desempenham uma ação crucial na atividade memorativa da consciência histórica.

Não são histórias, mas as geram. Como portadores de sentido (semióforas) fascinam a consciência histórica, mas não levam e nem condensam em si mesmos as histórias, ainda que estas sejam contadas mediante sua força simbólica. Os símbolos arquetípicos podem ter uma função importante na interpretação histórica da experiência do tempo em seu papel de modelos interpretativos; podem ser transmissores de significado e geradores de sentido na interpretação temporal, sem que seu significado – e isso é decisivo – esteja organizado narrativamente (RÜSEN, 1994, p. 9).

Considerando tais afirmações, a maioria das respostas obtidas comprovou a necessidade de uma base sólida de conhecimento histórico. As respostas vagas, a ausência de respostas, a presença massiva da dimensão estética, as incertezas para justificar as avaliações ou a aceitação das narrativas apenas pelo que foi apresentado e a alteração das percepções históricas são exemplos dessa carência de orientação.

Em última análise, esses resultados reforçam a importância de trabalhar um equilíbrio entre as três dimensões da cultura histórica, considerando que a formação da atribuição de sentido histórico exige uma compreensão eficaz sobre os eventos históricos. Embora os/as estudantes tenham refletido sobre a confiabilidade dos conteúdos presentes no Facebook e destacado a importância das fontes como embasamento de narrativas, manifestando níveis de uma visão crítica em relação às redes sociais, ainda assim, a relevância da literacia histórica testemunha a importância da educação histórica. Além disso, é fundamental ressaltar a responsabilidade de cada indivíduo/a ao interpretar e compartilhar conteúdos relacionados à História em ambientes digitais.

Cabe lembrar que, dos resultados obtidos no Questionário II, a quantidade de alunos/as que apresentaram um conhecimento histórico para refutar elementos presentes nas publicações ou que reconheceram dados reais pertencentes à História do período foi escassa. A maioria dos/das estudantes construiu suas percepções somente com o material retirado do Facebook.

A estrita relação entre o aprendizado histórico efetivo e a formação da consciência histórica consiste no fato de que aprender História vai além do mero acúmulo de conhecimento de fatos ou acontecimentos do passado, seja na História do Brasil ou do restante do mundo. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, “o conhecimento que os estudantes precisam adquirir deve ser construído sobre uma base de racionalidade histórica, enquanto os processos cognitivos devem refletir a epistemologia da ciência da História. Uma maneira de estabelecer essa conexão seria o trabalho com as fontes históricas, de modo a extrair conhecimento histórico por meio delas, porque isto é capacitar os estudantes a uma literacia histórica” (SCHMIDT, 2009, p. 29).

A história faz-se pela interpretação cruzada de fontes; é necessário que os alunos aprendam progressivamente vários níveis de leitura do que é ou não é dito, em fontes diversificadas na forma e no conteúdo, e argumentem sobre a sua validade com critérios objetivos – uma competência essencial não só para a História como para a literacia em todas as dimensões. Necessário se torna também que os professores reflitam sobre esta competência essencial e os meios de a desenvolver nas suas aulas (BARCA, 2006, p. 186).

Assim, em concordância com a pesquisadora Isabel Barca (2006), refere-se aqui à capacidade de os/as estudantes desenvolverem interpretações e análises críticas de fontes históricas. O que se encontra no Facebook também são indícios do tempo em que se vive, são documentos que evidenciam acontecimentos, mas nem sempre

são produzidos por historiadores/as. Portanto, destaca-se a importância da literacia histórica como uma forma de refletir sobre o equilíbrio entre as três dimensões da cultura histórica na abordagem e na compreensão mais profunda e fundamentada dos eventos históricos, uma habilidade essencial para a formação da consciência histórica. A dinâmica da consciência histórica se faz da relação entre indivíduos/as e a História, pois ela oferece as bases para a orientação temporal na vida prática. Segundo Rüsen (2001), as narrativas são estruturas de ação e suas formas de abordagem possuem funções importantes na consciência histórica, especialmente os tipos de narrativas que pretendem fornecer uma “moral da história”, em que os/as sujeitos/as possam se orientar a partir dessas narrativas ou pela própria experiência de vida. As narrativas exercem uma relação intrínseca com a memória.

Considerações finais

Entender que o ensino de História possui uma função social de longa duração envolve a relação que a disciplina estabelece ao lidar com a formação da consciência histórica de indivíduos/as, que materializarão a História na vida prática ao recorrerem ao pensamento histórico e à educação histórica, construída tanto pela ação do/da professor/a quanto pelos elementos integrantes da cultura histórica presente no contexto em que estão inseridos/as. E, em meio a esta dinâmica, deve-se considerar o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Esta pesquisa em particular, no seu exercício de contribuir para a reflexão trazida por Luis Fernando Cerri (2011) – quem acreditamos que somos depende de entender quem fomos – evidencia que, diante dos desafios impostos pela participação do meio externo na formação da consciência histórica, as redes sociais exercem uma influência significativa.

No entanto, uma preocupação em relação à prática dessas percepções críticas dos/das estudantes tornou-se um alerta, evidenciando que a maioria dos/das alunos, na ação de construir um pensamento histórico sobre a ditadura civil-militar no Brasil, baseou seus critérios de avaliação em entendimentos pessoais influenciados por sentimentos, emoções e opiniões partindo de símbolos e elementos visuais restritos aos comentários do Facebook apresentados. Sendo assim, propor análises sobre o avanço do conservadorismo na Educação implica observar como discursos de representantes políticos/as, como o ex-presidente Bolsonaro, impactam o ensino de História e a formação da consciência histórica, pois suas falas provocaram ações individuais e conteúdos reproduzidos pelas mídias em geral. Isso revela uma capacidade simbólica que pode ser usada como critério na construção de um pensamento histórico, por exemplo, como foi o caso dos/das estudantes desta pesquisa, que recorreram à hegemonia da dimensão estética dos conteúdos como fundamento.

As considerações finais deste estudo demonstram uma série de aspectos relevantes sobre as percepções e interpretações dos/das alunos/as ao se depararem com conteúdos históricos nas redes sociais. Elas ressaltam os desafios enfrentados no ensino de História ao constatar a potencialidade das múltiplas perspectivas das narrativas históricas que agem sobre a formação da consciência histórica. Isso porque o entendimento da própria cultura permeia as relações do aprendizado histórico, cujo propósito é a compreensão efetiva da História como ferramenta de apoio para a atuação na vida prática. Esse entendimento está intrinsecamente conectado à didática da História, ao trabalhar a consciência histórica objetivando uma literacia histórica crítica que considere as tecnologias digitais. Caso contrário, o papel social da História em formar cidadãos/ãs críticos/as, com habilidades e competências para agir no mundo, a partir do entendimento de si e dos/das outros/as, não terá um resultado satisfatório na formação das 'identidades razoáveis' ou na garantia da autonomia do ser social.

Recebido em: 15/08/2024; Aprovado em: 15/10/2024.

Notas

- 1 Para saber mais e ter acesso ao vídeo da Plenária, ver: PODER360. Há 5 anos, Câmara abria impeachment de Dilma e Bolsonaro louvava Ustra. *Poder360*, Brasília, 17 de abr. de 2021. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/ha-5-anos-camara-abria-impeachment-de-dilma-e-bolsonaro-louvava-ustra/>>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- 2 Uma definição de *História Difícil*, segundo Bodo Von Borries (2011), é aquela que gera uma culpa histórica, tornando-se uma 'história pesada', que evoca sentimentos de arrependimento, responsabilidade, vergonha e luto histórico, como o holocausto e o nazismo para alemães e alemãs. Mas, ainda assim, precisam ser analisadas e apreendidas, pois o 'luto' também caracteriza um fato histórico. Por isso, os/as sujeitos/as se escolarizam.

Referências

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp., p. 93-112, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BORRIES, Bodo Von. Coping with Burdening History. In: BJERG, Helle; LENS, Claudia & THORSTENSEN, Erik. *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspective of History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CETIC.BR. Tic Kids Online Brasil 2023: Crianças estão se conectando à Internet mais cedo no país. *Cetic.br*, 24 out. 2023. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-2023-criancas-estao-se-conectando-a-internet-mais-cedo-no-pais/>>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PANTOJA, Bruno Amorim. *O facebook como ferramenta pedagógica no ensino de história*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.
- RESENDE, Murilo José. *O pensamento histórico em redes hipertextuais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- RÜSEN, Jörn. *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Tradução de F. Sánchez e Ib Schumacher. 1994. In: *Cultura Histórica*. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul-dez. 2006.
- RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica – por uma didática humanista da História. *Antíteses, [S. l.]*, v. 5. n. 10. p. 519-536, 2013.
- RU@SEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da didática da história*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & BARCA, Isabel (Orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009, p. 21-51.
- TAROZZI, Massimiliano. *O que é grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.