

# SENTIDOS DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR E DOCÊNCIA EM MEIO À QUESTÃO DO DIGITAL

Gabriela Arosa<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 25/05/2024.

Artigo aceito em: 08/11/2024.

## RESUMO:

Este artigo apresenta os sentidos hegemônicos de conhecimento histórico escolar e docência que foram possíveis de serem fixados a partir de dissertações desenvolvidas no âmbito do ProfHistória Nacional (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História), entre os anos de 2019 e 2023, que foram selecionadas no portal de buscas do próprio Programa. Para tal, foram mobilizadas como lentes teóricas a Teoria do Discurso, com ênfase na “pauta pós-fundacional”. Foi possível fixar como principais sentidos de conhecimento histórico escolar aqueles nos quais a participação de estudantes e professores se faz fundamental, além daquele que estabelece sua validade no conhecimento científico. Para a docência, são articulados sentidos que reforçam a ideia do professor como responsável por transmitir saberes – ou como mediador da aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** conhecimento histórico escolar; docência; ensino de História; ProfHistória; teoria do discurso.

## MEANINGS OF SCHOOL HISTORICAL KNOWLEDGE AND TEACHING WITHIN THE DIGITAL ISSUE

## ABSTRACT:

This article presents the hegemonic meanings of school historical knowledge and teaching that were possible to be established from Master's thesis which were developed within the ProfHistory program (Professional Master's in History Teaching) (2019-2023). To this end, Discourse Theory was used as a theoretical lens, focusing on the “post-foundational agenda”. It was possible to establish as the main meanings of school historical knowledge those in which the participation of students and teachers is essential, as well as that which establishes its validity in scientific knowledge. For teaching, there are articulated meanings that reinforce the idea of the teacher as responsible for transmitting knowledge, or as a learning guide or mediator.

## KEYWORDS:

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, faz Doutorado no PPGE UFRJ, membro do GECCEH (Grupo de Estudos em Currículo Conhecimento e Ensino de História) ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4197-3468>

school historical knowledge; teaching; history teaching; ProffHistory; discourse theory.

## 1. Introdução

São muitas as intercorrências e imbricações possíveis entre a “questão do digital” e a construção de conhecimento histórico escolar em toda sua complexidade. A incorporação da temática do uso de tecnologias na educação não é recente. Desde o lápis e o quadro-negro, passando pelo mimeógrafo e retroprojektor até o próprio computador e a informática escolar, são muitos os artefatos, ferramentas e aparelhos tecnológicos que compuseram, e ainda compõem, o espaço escolar na história da educação. Também são muitos os trabalhos que se debruçaram sobre os aspectos culturais e as transformações causadas pelas novas interações homem-máquina.

A cultura contemporânea é atravessada pelas tecnologias digitais em rede – e isso produz um tipo diferente de comunicação entre os sujeitos cuja emissão do discurso foi descentralizada (Lemos, 2002, 2003), deslocando-se das mídias de massa para cada sujeito, que se torna, assim, um produtor. Ainda, outra característica comumente atribuída à cibercultura é a ubiquidade decorrente das relações com as tecnologias digitais. Esta pode ser definida pela possibilidade de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, o que nos obriga a repensar nossas formas de conceber o espaço apenas como um território neutro e estático para compreendê-lo como um espaço do poder que produz efeitos de subjetivação e também nas materialidades (Massey, 2004). Assim, pode-se afirmar que as questões do digital têm se manifestado mais como uma operação mental (Costa, 2021) que atravessa o ciberespaço e o constitui com barreiras porosas entre o que seria real e virtual na medida em que a posse ou presença das tecnologias digitais não são imprescindíveis para o contato com as manifestações dos processos de digitalização.

Desse modo, atribui-se como uma das características principais da cibercultura a capacidade de circulação em rede dos conhecimentos produzidos, bem como a produção de novos arranjos espaço-temporais que, por sua vez,

produzem práticas curriculares atravessadas por essa cultura (Santos, 2019). Ainda nessa perspectiva, para André Lemos (2002), a cibercultura pode ser compreendida como a “relação entre a técnica e a vida social”, ou seja, a relação dos sujeitos escolares com as tecnologias digitais, em contexto de cibercultura, provoca alterações significativas nas diferentes relações com os saberes e suas produções.

Tendo em vista a possibilidade de ser definida como uma forma específica de relação com o conhecimento, como a Escola se constitui nesse contexto? Como são constituídos os sentidos de docência possíveis de serem evidenciados nos diferentes contextos do Ensino de História? Fica evidente a relevância de produzir sentidos para como o nosso cenário sociotécnico atual tem tensionado a construção do conhecimento histórico escolar.

Por isso, buscou-se analisar como os sentidos de conhecimento histórico escolar e docência vêm sendo atravessados por essas “ferramentas intelectuais”. Além disso, as relações com as tecnologias digitais não produzem alteração somente nas nossas interações com os conhecimentos e saberes, mas são, sobretudo, parte integrante do contexto social, atuando também em nossos processos de subjetivações.

Nessa direção, o objetivo deste artigo é apresentar os sentidos de conhecimento histórico escolar e docência, que foram possíveis de serem fixados por meio da seleção e da análise de parte das dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História) que articulavam a “questão do digital” com a questão do conhecimento histórico escolar. Compreendemos, desta maneira, que os nossos processos de subjetivação são também processos de objetificação dos conhecimentos que mobilizamos e que nos “biografizam” ao mesmo tempo (Gabriel, 2018).

Diante disso, este artigo está dividido em 3 seções. A primeira apresenta a lente teórico-metodológica que orientou esta pesquisa. Por isso, foram evidenciados os elementos que definem o conjunto de reflexões que compõem a pauta pós-fundacional, escolhida como perspectiva de olhar/fazer o mundo. Também foram elucidados os motivos para a escolha do ProfHistória como espaço principal

para a produção do campo discursivo analisado. Ainda nesta primeira parte, foi apresentado o que aqui se compreendeu por “questão do digital”.

Na segunda seção, são apresentados os movimentos de identificação, seleção e análise das dissertações. Em seguida, são fixados os sentidos de conhecimento histórico escolar e docência que foram possíveis de serem apreendidos a partir da análise dessas práticas discursivas curriculares. Por último, as considerações finais, sempre provisórias e contingenciais.

## **2. Apostas teórico-metodológicas**

Os estudos pós-fundacionais se encontram em um conjunto de trabalhos, dispersos em diferentes campos de pesquisa e áreas disciplinares, que buscam produzir análises e problematizações que pretendem construir outras lógicas de pensamento, diferentes dos binarismos essencialistas e/ou deterministas que foram demarcados pelo paradigma da ciência moderna. Esse conjunto de trabalhos se insere, ainda, em um movimento mais amplo, denominado de pós-estruturalismo - que vem sendo alvo de muitas críticas, sobretudo no que se refere à enorme polissemia do termo “pós”, cuja utilização, muitas vezes, proporciona uma associação automática dessas teorias com o extremo relativismo desconstrucionista ou com um niilismo teórico.

Esta pesquisa se inscreve, contudo, em um movimento distinto ao se alinhar com os estudos pós-estruturalistas voltados para “conceber os processos políticos como parte de uma vivência social mediada discursivamente, interconectando cultura, sociedade e economia” (Lopes; Mendonça, 2015, p. 9). Ainda, como afirma Gabriel:

Na expressão ‘pós-fundacional’, tal como mobilizado por Marchart (2009), ele não é sinônimo de antifundacionismo, mas sim de fragilização do estatuto ontológico de um sentido particular de fundamento hegemônico pela metafísica quando essa perspectiva o associa às ideias de essência ou centro estável e absoluto (Gabriel, 2022, p. 259).

É, pois, nesse sentido, que o prefixo pós, quando articulado ao fundacionalismo, não deve ser compreendido como a negação de todo e qualquer sentido de “fundamentos”, tampouco da realidade que eles buscam sustentar, mas sim de uma indagação que deve funcionar como um alerta teórico-metodológico para a aporia

que se estabelece nas arenas de disputas que constituem a produção de sentidos para as coisas do mundo. Assim, o que estamos defendendo aqui é o “enfraquecimento ontológico dos fundamentos existentes” (Mendonça, 2016, p. 167). Ou seja, fortalecemos a ideia de que não existe um fundamento último e, com isso, abrimos para mais sentidos se fixarem como hegemônicos ou ao menos participarem da disputa.

Tal aporia citada anteriormente se constitui diante da impossibilidade de se obter um fundamento último, simultaneamente à impossibilidade de se produzir e compreender a realidade sem a fixação, mesmo que contingencial e de modo provisório, dos sentidos. Dessa maneira, quando nos localizamos teoricamente no âmbito do pós-fundacionalismo, estamos demarcando que os sentidos do mundo social são construídos contingencialmente, por meio dos jogos de disputa por fixação de sentidos para esse mundo social.

Assim, este trabalho aposta tanto na concepção de que o discurso não se configura apenas como um reflexo da realidade – mas opera também como uma forma de constituição desta, quanto no caráter político dessa maneira de compreender e produzir a realidade, em meio às lutas por hegemonia demarcadas pelas vontades de grupos de interesses particulares que se universalizam. Por discurso, entende-se um conjunto de simbologias que são articuladas, sempre em relação a algo ou alguém para produzir sentido. “Dessa forma, um objeto nunca é somente um objeto, mas um objeto imerso em uma estrutura de sentidos” (Mendonça, Linhares & Barros 2016, p. 182). Sendo assim, podemos compreender “discurso” como uma prática de significação em que não se separa a dimensão real da discursiva, pois ambas se constituem ao mesmo tempo, como afirmam Laclau e Mouffe (2015).

Outra dimensão que gostaríamos de privilegiar é o caráter contingencial da produção de sentido, que implica que, diante impossibilidade de se produzir um sentido único que tenha um significado em si mesmo, estabelecido a priori da sua imersão em uma configuração discursiva específica, operamos com a ideia de que os sentidos são provisoriamente fixados em função das articulações estabelecidas.

Dessa maneira, sua precariedade é inevitável e “marcada pela sua própria finitude existencial” (Mendonça, 2016, p. 182).

Assim, os sentidos aqui fixados não devem ser compreendidos como verdades inquestionáveis, mas como apostas políticas. Em outras palavras, conforme nos aponta Gabriel (2018, p. 9): “a abordagem discursiva pós-fundacional reconhece que atribuir sentidos é um ato político que ocorre em um sistema de diferença no qual qualquer fechamento de sentido é visto como impossível e necessário”. Não é por acaso, pois, que para a Teoria do Discurso pós-fundacional de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, os conceitos de “articulação”, “antagonismo” e “hegemonia” também são fundamentais. Segundo Daniel Mendonça, “compreender o processo articulatório é decisivo para o entendimento da noção de que é pelo discurso – e não antes e tampouco fora dele – que as identificações sociais são constituídas” (Mendonça, 2016, p. 76). Podemos entender por jogo articulatório a própria relação produtora de sentido, conforme Gabriel (2018). Dessa maneira, é possível afirmar que a articulação é uma lógica de produção de sentidos, sempre contingencial, provisória e estabelecida em meio a disputas que se dão em terreno social desigual. E que, diante disso, quando estabelecido um corte radical antagônico entre aquilo que se quer afirmar (significar) e o “outro”, que não pertence a essa cadeia definidora de sentidos, é quando se faz qualquer processo de significação (Gabriel, 2018).

Já o processo de hegemonização, segundo esse ponto de vista, é o momento em que o fluxo de definição das cadeias de significação – articuladas pelas lógicas da diferença e da equivalência – são interrompidas para a fixação de um sentido particular que se universaliza. Enquanto a lógica do antagonismo seria o que marca a impossibilidade desse fechamento último, as lógicas da equivalência e da diferença são indissociáveis, e, assim, para que seja estabelecida uma cadeia de significação (produzida pelos seus equivalentes), é preciso, ao mesmo tempo, se estabelecer aquilo que não faz parte dessa cadeia – os antagonismos (Gabriel, 2018).

Com isso, entende-se que é preciso excluir determinados sentidos das cadeias definidoras, e, assim, compreende-se que “atribuir sentido é, pois, condição para acessar a materialidade do mundo e agirmos politicamente” (Gabriel, 2018, p. 9).

Nesse caminho, ainda com Gabriel (2018), o que seria mais produtivo, portanto, nessa articulação teórica, é a possibilidade de deslocar as fronteiras de definição de sentidos para o que compreendemos por objetividade/subjectividade e apostar politicamente em sentidos outros, que desloquem o paradigma científico até então predominante. E, para a autora, isso é possível, pois “(...) o processo de objetivação pressupõe a produção contingencial de hegemonias e antagonismos em torno da estruturação de uma ordem discursiva em um sistema de diferença”. Ou seja, ambos os processos de objetivação e de subjetivação só são possíveis quando inseridos em processos de significação. Portanto, são também discursos produzidos nas relações.

Através dessa perspectiva, as dissertações do ProfHistória foram eleitas como campo discursivo privilegiado para a produção desses sentidos que desejamos fixar provisoriamente. Cinthia Monteiro de Araújo e Pedro Vítor Coutinho dos Santos (2022), ao se debruçarem sobre o Programa, orientados pelo ponto de vista dos estudos pós-coloniais, denominaram-no por *encruzilhada*, evidenciando o que os autores compreendem por uma epistemologia das macumbas, como um “encontro das diferenças [que] gera conflito entendido, não como barreira, mas como abertura de caminhos, espaços, para o movimento e para a mudança” (Araújo; Coutinho, 2022, p. 4). Enfatiza-se, assim, o rompimento, a fresta que se pode encontrar no campo empírico que construímos. Por isso, utilizamos a noção de “encruzilhada” como potência de cruzamentos de diferentes origens e direções, para compreender as potencialidades da produção acadêmica do Programa, que é formado por professores de História em atuação, de diferentes contextos escolares, que assumem a pesquisa acadêmica ao ingressarem no curso. Isto possibilita a constituição de um corpo discente que vivencia e problematiza ao mesmo tempo esse “encruzamento” entre a sala de aula e a Universidade, construídas por tanto tempo como instituições dicotômicas e hierarquizadas, mas entendidos aqui como potência criadora.

Conforme apontado por Monteiro e Rossato (2023), esses trabalhos devem ser destacados quanto às suas potencialidades epistemológicas, pois suas “atividades articulam, de forma orgânica, o estudo de questões sobre a produção do conhecimento histórico, a relação teoria/prática e o desenvolvimento de abordagem investigativa e criativa para o enfrentamento dos desafios do ensino (...)” do nosso

tempo presente, se apresentando, portanto, como uma forma interessante de esquadriñar o que se passa como demanda dos professores de História, atualmente, em relação à questão do digital (Monteiro, Rossato, 2023, p. 41).

As dissertações do programa também serviram como território que nos auxiliou na constituição dos próprios critérios que utilizamos para fixar sentidos para a questão do digital. Parte-se, então, da multiplicidade de abordagens que foram empregadas pelas dissertações do ProfHistória, e reforçada pelo estado da arte proposto por Tamanini e Souza (2019). Os pesquisadores, que se debruçaram sobre artigos que realizaram a articulação entre ensino de História e a questão do digital, afirmam que estes buscam fundamentação teóricas distintas tanto para a parte relativa à História e o seu ensino, como para aquela que trata das tecnologias, o que evidencia uma certa dificuldade em encontrar uma teoria que relacione os dois temas: ensino de História e tecnologias digitais (Tamanini; Souza, 2019, p. 9).

Portanto, diante dessa multiplicidade de abordagens, como definir o que estamos compreendendo por questão do digital no ensino de História? O que diferenciaria a abordagem com viés de reflexão sob as tecnologias digitais, por exemplo, das abordagens que se utilizaram de perspectivas culturalistas, baseadas principalmente no conceito de cibercultura? Quais fenômenos são definidores dessa questão? Diante dessa multiplicidade, como definir as palavras-chave para a seleção dessas dissertações? O que pode sinalizar a articulação com o digital e o que pode ser entendido por questão do digital?

Ao analisarmos as dissertações, observa-se que, além de serem muitas as palavras que podem nos apontar caminhos de pesquisa sobre esse assunto, existindo, portanto, um campo semântico muito vasto<sup>2</sup>, também são muitos os campos disciplinares (Comunicação Social, Antropologia Digital, História Pública Digital, História Digital, Ciência da Informação, Ciência e Tecnologia, Filosofia da Técnica, e muitos tantos), que também tratam dos fenômenos da digitalização e são articulados pelos trabalhos.

---

<sup>2</sup> Como por exemplo: redes sociais, Facebook, Instagram, WhatsApp, blog, web, internet, tecnologias digitais, Google, ensino híbrido, ensino virtual, digitalização, big dates, algoritmos, memes, fakenews, negacionismo, podendo citar tantas outras.



Nota-se que alguns autores foram mais recorrentes e destaca-se uma forte predominância das reflexões de Pierre Levy, Manuel Castells, José Martín-Barbero e, com menor frequência, outros autores como Donna Haraway. Na produção nacional, também podemos destacar as obras de André Lemos e Lucia Santaella. Todo esforço em nomear é um exercício também de exclusão. Por isso, trago o nome desses autores de forma não quantificada e sistemática, mas apenas como mais uma maneira de tentar elucidar a multiplicidade de abordagens sobre os variados fenômenos da questão do digital.

Mais do que nunca, hoje, pensar sobre a educação é, simultaneamente, pensar na ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura e, tudo isso, de maneira articulada (Pretto, 2011, p. 96). Longe de expor e explorar todas as possibilidades, mas diante da necessidade de fixar sentidos possíveis para a questão do digital a partir dessa multiplicidade, nos limitaremos a algumas das questões que emergiram do campo discursivo analisado como mais pertinentes ao ensino de História e que elejo como o conjunto de problematizações que, de certa maneira, definem o que nos interessa nomear por 'questão do digital'.

Em acordo com Santaella (2003, p. 71), que afirma que é “(...) como se a dinâmica fluida dos processos culturais no mundo presencial já estivesse colocando nossas sensibilidades em sintonia com as dinâmicas virtuais da cultura ciberespacial em curso”, pretende-se elencar algumas das múltiplas intercorrências que estão em destaque e imbricadas aos processos de ensino e aprendizagem de História e ao ambiente escolar.

Nesse movimento, destacam-se as novas configurações temporais e espaciais; as muitas possibilidades de se observar as subjetivações docentes na escola e fora dela; a modificação da relação homem-máquina; a ubiquidade inerente da cultura digital; a estrutura midiática digital combinada com as estratégias políticas contemporâneas e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem de História; os aspectos e sentidos de inclusão e exclusão digital; a questão apresentada como um descompasso entre as potencialidades dessas tecnologias e da cultura e a aparente inabilidade da escola e dos professores de lidarem com ela; as linguagens que são parte inerente desse complexo arranjo; a configuração de um novo campo

de pesquisa denominado humanidades digitais; a forte utilização das ferramentas digitais como artefatos pedagógicos e, por último, os revisionismos e ataques políticos concedidos especificamente aos professores de História.

Em relação à questão temporal, muitas são as afirmações sobre como as tecnologias digitais foram responsáveis por diluir algumas das barreiras espaço-temporais cristalizadas. Podemos identificar que houve, em relação aos marcadores temporais típicos da modernidade, muitas modificações, principalmente provocadas pela capacidade ágil de decodificar e disseminar a informação que define o digital. Podemos destacar ainda a velocidade com que as mudanças tecnológicas ocorreram nos últimos anos (Preto, 2011; Santos, 2019; Santaella, 2003), demandando, assim, formas específicas de abordagem e organização do tempo do espaço.

No que diz respeito a dimensão da espacialidade, mobilizamos o entendimento de que o *ciberespaço*, nomeado por Levy (2010) como um espaço aberto que foi produzido através da interação humana com as novas tecnologias de informação proporcionada pela rede internacional de computadores, concebido como uma dimensão virtual, pode ser compreendido também pela noção de espaço construída por Doreen Massey (2004). A autora compreende o espaço como uma dimensão material e social que é constituído e ao mesmo tempo constitui a multiplicidade das relações sociais sendo maior demarcador da diferença do que da homogeneização Massey (2004). Dessa forma, defendemos que as interações com as tecnologias digitais, sobretudo as de informação e comunicação, devem ser mobilizadas para a direção da construção de um espaço comum (Dardot, Laval, 2016). Pois, para Dorren Massey (2004), todo espaço é relacional, múltiplo, heterogêneo e está circunscrito às relações de poder que o constituem.

Portanto, é importante o reconhecimento do ciberespaço como um devir contingencial, que longe de neutro, está sempre nas disputas inerentes à sua contingência. Dessa forma, a compreensão do ciberespaço que estamos mobilizando não pretende compreendê-lo como uma arena livre de constrangimentos sociais hierárquicos – como presente nas utopias de um espaço sem limites, censura ou dominação. Mas também, não é nosso interesse entendê-lo

somente como manifestação do controle das grandes empresas. Estamos compreendendo que a sua materialidade se dá nas interações sociais circunscritas em cenários sociotécnicos cada vez mais presentes no mundo contemporâneo em que a divisão entre real e virtual não faz mais sentido. (Santos, 2024)

Uma das possibilidades de explicação das transformações temporais é a ubiquidade, configuração permitida principalmente pela mobilidade dos smartphones que proporciona que outros arranjos espaço-temporais sejam construídos. Como nos diz Edméa Santos (2019):

Em tempos de cibercultura avançada, a mobilidade ganha potência por conta da sua conexão com o ciberespaço. Na era da mobilidade com conexões generalizadas em rede, podemos compartilhar e acessar simultaneamente vários lugares. Estamos diante da potência da ubiquidade. (Santos, 2019 p. 37).

Isso significa que podemos nos comunicar enquanto nos movemos, de modo que não precisamos mais da presença física uns dos outros para nos comunicarmos, e essa mobilidade não atrapalha a nossa comunicação. Assim também se dá o acesso à informação e o desenvolvimento de atividades coletivas de inúmeras naturezas. Acrescenta-se a isso os múltiplos fenômenos decorrentes do processo de globalização que alteraram as formas de significar as dualidades universal/partícula; local/global, borrando cada vez mais essas fronteiras. (Hall, 1997; Santaella, 2003)

Dessa ubiquidade, destaca-se o processo de “liberação” ou “difusão” do polo da emissão (Lemos, 2002; 2003), que pode ser caracterizado pela potência promovida pela interação com as tecnologias digitais, que permitem que qualquer sujeito seja, ao mesmo tempo, em qualquer espaço, produtor e consumidor de sentidos, diferentemente da cultura tida de massas. Para André Lemos, essa característica pode ser definida como uma das principais leis da cibercultura; a segunda lei seria a Liberação do polo da emissão. As diversas manifestações socioculturais contemporâneas mostram que o que está em jogo com o excesso de informação nada mais é do que a emergência de vozes e discursos anteriormente reprimidos pela edição da informação pelos *mass media*. A liberação do polo da emissão está presente nas novas formas de relacionamento social, de

disponibilização da informação e na opinião e movimentação social da rede. Assim, *chats, weblogs, sites*, listas, novas modalidades midiáticas, *e-mails*, comunidade virtuais, entre outras formas sociais, podem ser compreendidas por essa segunda lei (Lemos, 2003, p.2). Em diálogo com esse autor, invisto na interpretação de que a liberação do polo da emissão traduz-se nos ambientes escolares por meio das múltiplas formas de presença das relações com essas tecnologias digitais que muitas vezes são narrados como interrupções.

Ou seja, o que estou demarcando aqui por “questão do digital” é esta multiplicidade de fenômenos que emergem nas pesquisas, nas falas de professores no senso comum e que marcam a nossa contemporaneidade. Essas intromissões (falta de engajamento aos modelos e linguagens não digitais, questionamento sobre o conhecimento de professores e científicos em ambientes escolares, etc.) ocorrem não apenas porque o professor ou a escola teriam perdido a sua hegemonia enquanto sujeito e instituição produtoras ou validadoras de conhecimento. Aliás, arrisco que nunca a tiveram, pois as tradições, a religião, as mídias, etc., sempre disputaram esse espaço. E, ainda, se a escola se define como tal por meio da sua relação específica com o conhecimento (Gabriel, 2013), a busca de outras formas de manifestação dessa liberação do polo da emissão tende a revalidar o lugar desta instituição como um desses espaços privilegiados pela sua relação com os saberes. E não o contrário.

Nesse caminho, compreendemos por “questão do digital” a multiplicidade de fenômenos que se apresentam nas relações de ensino e aprendizagem de História, demarcadas principalmente pela ubiquidade e pela difusão do polo da emissão. Essas relações foram responsáveis por alterar composições espaço-temporais que alteram simultaneamente os processos de objetivação/subjetivação do conhecimento histórico escolar.

### **3. Sentidos de conhecimento histórico escolar e docência nas dissertações do ProfHistória**

Com o objetivo de selecionar as dissertações do programa, através do banco de dados da própria instituição, que se debruçassem sobre a articulação entre

conhecimento histórico escolar a questão do digital, foram empreendidos dois movimentos de busca. No primeiro, foram selecionadas as seguintes palavras-chave: “cultura digital”, “cibercultura”, “YouTube”, “internet”, “Instagram”, “tecnologias digitais” e “redes sociais”. Foram excluídos os trabalhos anteriores ao ano de 2018, de modo a completar os últimos cinco anos (2019-2023). Dessa seleção, foram encontradas 37 dissertações e, destas, 6 arquivos não estavam disponíveis, totalizando assim 31 dissertações.

Por meio da leitura e análise dos títulos das dissertações, foi possível perceber que as abordagens são múltiplas, reproduzindo a tendência descrita por (Monteiro; Rossato, 2023). Podemos identificar como subtemas de pesquisa relacionadas à questão do digital a produção e análise de jogos e o uso de redes sociais (Facebook, Instagram, YouTube, etc.) em atividades pedagógicas voltadas para o ensino de História. Outras abordagens também preconizam o letramento digital e/ou histórico como uma chave de entrada para problematizar a cultura e o uso das tecnologias digitais na História ensinada, o uso dos memes como ferramenta de ensino, bem como as narrativas históricas que circulam através dessa nova forma de linguagem.

Ainda sob o ponto de vista da História Pública e Digital, muitos foram os trabalhos que se debruçaram sobre as narrativas e ou conteúdos históricos escolares que circulam em redes sociais ou plataformas virtuais, na tentativa de identificar caminhos para as tensões que emergem do crescimento das diferentes formas de consumo do passado e das disputas dos regimes de verdade, dos crescentes discursos negacionistas, etc.

Ainda com as mesmas autoras (Monteiro; Rossato, 2023), o programa (ProfHistória) tem como uma de suas preocupações o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas que possam refletir e problematizar as demandas emergentes das práticas dos docentes de História, de modo a contribuir para a “melhoria da sua qualidade”. Deste modo, muitas dissertações contam com propostas didáticas de diferentes formatos (planos de aula, materiais didáticos em diferentes formatos, canais no YouTube, *sites*, *blogs*, perfis no Instagram, oficinas, cursos online, etc.). Alguns destes trabalhos optaram por divulgar suas pesquisas e resultados em espaços virtuais. Destes, aqueles que não tiveram uma reflexão sobre a

especificidade desta cultura, ou mesmo da utilização de tecnologias digitais como ferramentas para o objetivo de ensino/aprendizagem, foram excluídos da análise final. Já que, no meu entendimento, o espaço virtual fora utilizado como espaço de divulgação sem serem consideradas as suas especificidades e suas possíveis relações/articulações. Ainda, apesar desses trabalhos terem sido excluídos da minha seleção para leitura por não debaterem sobre as especificidades dos ambientes virtuais ou da cultura digital, isso não desqualifica suas considerações. Pelo contrário, podem nos indicar que estes espaços digitais são frequentemente procurados para servirem como plataformas importantes de divulgação dos resultados científicos produzidos no campo de pesquisas em ensino de História, incluindo a própria divulgação e produção do conhecimento histórico escolar.

Sem o recorte cronológico dos últimos cinco anos, foram encontrados 55 trabalhos o que representa aproximadamente 10% do total de dissertações defendidas (561) do ano de 2019 até o ano de 2023. No entanto, vale ressaltar que na plataforma do programa não havia sido incluído os trabalhos do ano de 2023, conforme verificado até dezembro deste ano. Esses números nos apontam que a questão do digital é bastante significativa e presente nas dissertações do programa bem como marcada pela multiplicidade de abordagens. Dessa maneira, concluiu-se que é possível que outros trabalhos além dos identificados possam emergir diante da busca com outras palavras-chave desse campo semântico vasto que define o digital.

Marcella Albaine Farias da Costa (2021) afirma que, ao analisar as dissertações dos anos de 2016 até 2018, produzidas no âmbito do programa, “Foi possível notar a variedade de subtemas e as formas (as mais diversas e criativas) de se explorar a relação do digital com o fazer histórico-escolar.” (Costa, 2021, p. 52). Essa tendência se seguiu nos trabalhos analisados por mim, nos anos seguintes (2019-2022). E foi essa multiplicidade que sustentou a fixação dos sentidos de digital que pretendi neste trabalho.

Desta feita, para que eu conseguisse identificar elementos de articulação entre o conhecimento histórico escolar e a questão do digital, fez-se necessária um novo movimento de busca e seleção das dissertações, que consistiu em identificar trabalhos que obtivessem os termos “conhecimento histórico escolar” em seus

títulos ou resumos. Foram encontrados ao todo 16 trabalhos, obedecendo ao mesmo recorte cronológico empreendido nas estratégias de busca anteriores nesta plataforma (2019-2023).

Depois da leitura do título e do resumo de cada um desses trabalhos encontrados, foram selecionados aqueles que estabeleciam algum tipo de relação com a questão do digital. É importante salientar que, dentro do conjunto de trabalhos anteriores, apenas um artigo encontrado na estratégia anterior de busca desta plataforma se repetiu nesta busca, o que chama atenção para a possibilidade de que existam ainda muitos outros trabalhos além dos encontrados aqui que se debruçam sobre alguma das facetas da questão do digital.

Persistindo no objetivo de analisar os sentidos de conhecimento histórico escolar que circulam naqueles trabalhos que estão interessados em articular as duas esferas de análise aqui privilegiadas - o conhecimento histórico escolar e a “questão do digital” nas suas mais variadas facetas e possibilidades - foram selecionados para a leitura final de apenas 4 artigos.<sup>3</sup>

Observa-se que o número de trabalhos que foram encontrados na primeira estratégia de busca e seleção das dissertações, com as palavras-chave que indicam a presença da preocupação com a questão do digital, é bastante significativo. Porém, quando realizamos a busca pelo entrelaçamento com o conhecimento histórico escolar, poucos são os trabalhos encontrados apontando para uma lacuna de pesquisas que se debruçam sobre essa especificidade ou que dialoguem com esse conceito.

A dissertação “Construindo narrativas no ciberespaço: uma proposta de letramento histórico digital para estudantes do ensino fundamental nos anos finais”, de Danilo Nogueira de Medeiros, defendida em 2020, buscou analisar as formas de utilização das tecnologias digitais, com ênfase nas que dizem respeito à comunicação e informação, de modo a garantir seu uso consciente e também o desenvolvimento do pensamento histórico. As abordagens teóricas privilegiadas pelo autor foram as da Didática da História, da Educação Histórica e também da História Digital. As formas de letramento histórico emergem como possibilidade de resposta à sua

---

<sup>3</sup> A plataforma não oferece a possibilidade de combinação entre mais de uma palavra-chave, o que não me permitiu buscar diretamente aqueles trabalhos que cruzassem as duas questões aqui interessadas.

problemática levantada. Sendo assim, sua investigação centrou-se na construção de uma proposta de atividade, com o objetivo de oferecer oportunidade de letramento-histórico digital em aulas de História do Ensino Básico, através da construção de narrativas digitais. Para o autor:

O letramento histórico ocorre com a instrumentalização essencial para habilitar os alunos a tratarem as fontes, problematizando-as e analisando cada uma. Também lhes permite contextualizar as informações obtidas, com o apoio de referencial historiográfico, e comunicar todo o seu aprendizado a partir de uma narrativa. O letramento digital, por sua vez, acontece atrelado a todos os processos anteriormente citados, pois os procedimentos de construção do conhecimento histórico escolar ocorrem mediados por aparelhos como tablets, celulares, computadores, usando a internet e valendo-se de ferramentas online, como os ambientes virtuais de aprendizagem. (Medeiros, 2020, p. 12)

Pode-se inferir, no fragmento acima, que, apesar do termo “conhecimento histórico escolar”, os sentidos articulados identificam na metodologia do conhecimento histórico-científico a validação para aquilo que deve ser ensinado na escola. Reforçando por sua vez a ideia de que a historiografia seria suficiente para sustentar a construção do conhecimento escolar. Ademais, pode-se afirmar que, apesar de o texto não explicitar o que compreende por conhecimento histórico escolar, ele é sempre associado à participação direta dos estudantes em sua construção. Isto destaca o quanto a atuação destes é fundamental para o que se compreende por conhecimento escolar e reforça a tendência identificada por (Monteiro; Rossato, 2023) de que a participação destes é um elemento constitutivo deste saber, que o diferenciaria, portanto, do produzido pela historiografia que não possui esta participação como inerente a sua constituição.

A dissertação “A história entre zeros e uns: Ensino de História e nativos digitais (2000-2018)”, escrita por Fábio Ferreira Pauli, prioriza a categoria de “nativos digitais” como chave interpretativa para buscar compreender as possíveis conexões entre a juventude, por meio do viés das suas construções identitárias influenciadas pelo mundo digital e o conhecimento histórico escolar. Foram utilizados autores do campo da pedagogia para construir o entendimento de cultura escolar, mas, apesar disso, pode-se depreender que sua concepção de conhecimento



histórico escolar considera duas dimensões como principais para a sua constituição: a participação dos estudantes e o conhecimento científico basilar.

Na proposta pedagógica apresentada como resultado da pesquisa, Pauli (2000 – 2018) propôs que os estudantes da 2ª série do Ensino Médio desenvolvessem um jogo digital, cujo objetivo foi o de proporcionar “uma produção de uma experiência historiográfica, junto aos estudantes, de forma a possibilitar novos caminhos de aprendizagem por meio de ferramentas próximas do seu cotidiano.” (p. 121). Sendo assim, ao definir a atividade didática em que os estudantes usam os jogos digitais aliados ao conteúdo historiográfico como “experiência historiográfica”, privilegia-se, como no trabalho anterior, o conhecimento científico como lugar de validação daquele conhecimento histórico que deve ser ensinado nas escolas. Bem como pode contribuir para compreensão de um determinado sentido de historiografia que está restrita ao espaço científico-universitário, reforçando-o também como parâmetro para definir o que deve ser ensinado na escola. Assim, apesar de reconhecer a participação ativa dos estudantes, não os considera como produtores de historiografia de antemão, apenas após a adequação aos métodos historiográficos.

Na dissertação “Professora, afinal, para que serve a História? Vidas no papel e projeções de futuro no ensino e aprendizagem de História da Geração Z”, escrita por Susanna Fernandes Lima, parte do mesmo olhar epistemológico dos artigos anteriores - da Didática da História. Além disso, privilegia o ponto de partida geracional como forma de enfrentar a relação entre juventude, ensino de História e a questão do digital e apresenta novamente a ideia predominante nos textos aqui analisados: de que a ciência histórica deve ser basilar na constituição do conhecimento histórico escolar e assim contribuir para a formação de uma “consciência histórica”. O objetivo da dissertação de Susanna consistiu em apresentar uma resposta, construída com seus estudantes, em uma escola pública do Rio de Janeiro, para uma pergunta ao mesmo tempo comum, batida e extremamente relevante, anunciada em seu título: “afinal, para que serve a história?”.

Sua pesquisa apontou para a constatação de que a pergunta, muitas vezes repetida em sua experiência docente, representa a tentativa dos estudantes de atribuir sentido às suas experiências de aprendizado. Nesse caminho, a participação

ativa dos jovens é um elemento importante - assim como outros também trazidos no texto - da constituição do conhecimento histórico escolar. No entanto, a autora chama atenção também para o fato de que o conhecimento científico não é transferido sem alterações e recontextualizações, que levam em consideração outros saberes e processos de subjetivação envolvidos, principalmente advindos da participação ativa dos estudantes, mas também dos processos de seleção, organização e reestruturação dos saberes científicos constituídos, ainda, pela subjetividade dos professores.

No entanto, o que mais se destacou no trabalho de Susana foi uma das descobertas da sua pesquisa. Os estudantes das suas turmas de ensino médio, convidados a ilustrarem as suas relações com as mídias digitais, responderam com imagens que aparentam e descrevem tristeza, desespero, infelicidade, desânimo, etc., indo contra ao que normalmente se espera do comportamento dos jovens em relação à utilização das redes sociais e de tecnologias digitais: um entusiasmo. Existe toda uma expectativa de que a utilização de tecnologias digitais no ensino de História possa contribuir para a construção de uma maior participação ou engajamento dos estudantes, resultante de uma identificação maior com a aula por meio da relação com uma ferramenta que possibilita acesso a elementos constituidores da cultura da geração dos nomeados “nativos digitais”.

Observa-se que as dissertações articulam os sentidos de que a utilização das tecnologias digitais na interação com o conhecimento histórico escolar tende a promover e incentivar uma maior participação dos sujeitos escolares na construção do conhecimento histórico com o objetivo de lhes proporcionar maior autonomia e engajamento. Importa sublinhar que, se o reconhecimento de tais tecnologias nos estudos sobre a interface ensino de História e cultura digital foram fundamentais para a modificação das relações de ensino e aprendizagem, bem como nos diferentes impactos que isso tem provocado na circulação, divulgação, construção e compreensão do conhecimento científico, essas pesquisas quase não se preocupam com uma epistemologia própria do conhecimento escolar. Delegando às preocupações da ciência histórica com suficientes para letrar ou aproximar essas ferramentas do ensino de História.

Monteiro e Rossato ainda identificaram que “a apropriação das tecnologias de informação e comunicação por parte dos professores e estudantes em prol do processo educativo” (Monteiro; Rossato, 2023, p. 50) é um dos dez principais temas abordados pelas dissertações deste programa nos últimos anos. Para as autoras, esses trabalhos abordaram principalmente a tecnologia como um “suporte para o material didático produzido” e também por “reflexões que buscam investigar seu impacto na aprendizagem das crianças e jovens acerca da História.” Também destacaram que o termo “digital” apareceu algumas vezes associado ao termo “aprendizagem” (Monteiro; Rossato, 2023, p. 50), bem como o termo “histórico-digital” também foram associados ao termo “letramento”, quando analisadas as palavras-chaves das dissertações produzidas pelas turmas de ingresso nos anos 2016 e 2018.

Quanto ao conjunto de dissertações, que utilizaram em suas análises, foi identificado que apareceram muitas ocorrências do termo “aprendizagem”. As autoras apontam que a presença recorrente desse termo pode evidenciar a preocupação destes pesquisadores, como uma tendência em valorizar “atitude de historiador” como uma das funções de se “ensinar História”. Essa tendência, por sua vez, se inscreve nos estudos dessa área, que destaca os limites e potencialidades de diversos materiais didáticos e outros suportes de práticas públicas de História e suas utilizações nas relações de ensino de aprendizagem. (Monteiro; Rossato, 2023). O que também se verifica nas dissertações que foram analisadas neste trabalho.

Em relação à produção do conhecimento histórico escolar e a o que foi possível de se observar nas dissertações percebe-se uma reativação de um debate implícito nas questões levantadas até aqui sobre quem teria autorização para definir os currículos de História, nas suas mais variadas concepções, no ensino básico: o campo da educação ou o campo da História/historiografia. Por outro lado, aposta-se que a profusão de trabalhos sobre a temática demonstra a força que o campo do ensino de História veio construindo nas últimas décadas. Ainda, é possível destacar os debates sobre a autonomia dos saberes escolares em relação aos saberes acadêmicos.

Em relação aos sentidos de docência articulados pelas dissertações é possível afirmar que a identificação de que os estudantes se sentem mais motivados com a

utilização das tecnologias digitais tende tanto a atribuir ao professor de História o papel de apropriar, manusear e empregar a utilização destas tecnologias em suas estratégias de ensino, quanto a reforçar uma caracterização tecnicista destas tecnologias, compreendendo-as somente como ferramentas.

Nessa direção é como se essas ferramentas tivessem (em si) a potencialidade de contribuir para esse engajamento maior sem considerar as interações delas com os sujeitos. Apesar de se ressaltar novos sentidos atribuídos à relação com essas tecnologias, sobretudo no que tange à participação dos alunos, elas reforçam concepções de docência que estão atreladas ao papel do professor como responsável pela transmissão de saberes acumulados ou pela construção de espaços de aprendizagem.

Nas dissertações do ProfHistória aqui analisadas, pode-se identificar dois fortes sentidos de docência: no primeiro, cabe ao docente a responsabilidade de transmitir os saberes técnicos necessários para o manuseio crítico das tecnologias digitais e da integração na cultura digital. O papel do professor de História em relação à profusão desse manuseio crítico para a construção da cidadania e para o exercício da democracia é reforçado e reatualizado. Nesse caminho, o professor também seria responsável pela mediação da aprendizagem que se dá por meio destas tecnologias, fazendo isso por meio da construção dos ambientes e das atividades que a proporcione. Retirando assim dessa cadeia de definições de docência o papel de construtor de conhecimento e contribuindo, portanto, para que esse papel seja delegado para professores universitários e ou pesquisadores.

O segundo sentido de docência reafirma a fixação de sentido de 'professor' como curador, mediador ou norteador da construção do conhecimento histórico escolar e também da relação com as tecnologias digitais e suas culturas. Isso se faz sob a argumentação de que as características inerentes da cultura digital - marcadas pela efemeridade e velocidade com que essas tecnologias se modificam- exigem novos papéis. Dentre esses papéis, destaca-se o de ensinar aos estudantes a lidarem com o volume e com a velocidade de informações e conhecimentos que circulam e são produzidos nos ambientes virtuais.

Nos textos analisados, termos como mediador, curador, orientador, ao serem mobilizados para adjetivar o substantivo docente, participam da cadeia de significação do significante professor/a. Com efeito, nessa perspectiva, o/a professor/a mediador/curador/orientador é definido como aquele que seria capaz de utilizar (em suas múltiplas funcionalidades e possibilidades) as tecnologias digitais de forma crítica, proporcionando condições que efetivem um maior engajamento e autonomia para os estudantes na hora de acessarem, construírem e se relacionarem com os conteúdos históricos na internet, além de fazê-lo de uma forma mais ampla, com os conhecimentos deste ambiente virtual.

É mencionado, também, o aparente despreparo técnico de professores e dos estudantes. Em relação ao despreparo dos professores, dois sentidos encontram-se em disputa: uma visão de que o despreparo pode acontecer por decorrência das suas constituições geracionais, o que os qualificariam cognitivamente/culturalmente/biologicamente como diferenciados em relação à geração que nasceu se relacionando com tais tecnologias e cultura.

A outra visão responsabiliza as ausências das formações de professores em relação à questão da tecnologia como responsáveis por esse aparente despreparo dos professores. Digo aparente despreparo pois, apesar de alguns trabalhos do ProfHistória reforçarem essa concepção, outros vêm questionando a noção de “nativos e imigrantes digitais”, pois esta categoria estaria carregada de determinismos biologizantes. (Rodrigues, 2018).

Pode-se depreender que, apesar de grande parte da literatura acadêmica reafirmar que é notável e inquestionável que as tecnologias digitais e as principais características das culturas digitais que definem nosso tempo presente são responsáveis por transformar a forma como produzimos conhecimento, as dissertações do ProfHistória analisadas mostram que essa articulação não é automática tampouco evidente. Nesses estudos, pouco se avançou em relação a como nós professores significamos as tecnologias digitais na relação com a produção de conhecimento histórico escolar. Ao contribuírem para reafirmar o sentido de professor como transmissor ou mediador, ratificam sentidos que já circulavam no campo, apenas com a roupagem da inovação tecnológica entusiástica.

Afinal, outras metodologias, já muito mobilizadas pelos docentes, para além das digitais, podem cumprir o papel de proporcionar um ensino ativo, interativo, engajado, cidadão, etc.

#### **4. Considerações finais e provisórias**

Este artigo explorou os sentidos de conhecimento histórico escolar e de docência que foram possíveis de serem fixados entre os discursos dos professores-pesquisadores de História autores das dissertações analisadas. Delimitamos o ProfHistória como o principal campo discursivo, pois consideramos esses discursos como atuantes e potentes na arena de disputas dos currículos de História no ensino básico e na formação de professores.

Os principais sentidos de conhecimento histórico que podemos ressaltar é a noção de que o conhecimento histórico escolar é uma derivação da ciência histórica, possuindo seus regimes de verificação (Meneses, 2019, 2021) sustentado na produção acadêmico-científica. Observa-se ainda que o conhecimento histórico escolar é associado à participação ativa e consciente de estudantes e professores.

Aposto, assim, na importância da categoria de conhecimento nos processos de significação de termos como escola e docência como estratégia de enfrentamento, em contexto de populismos digitais (Cesarino, 2020), de manifestações decorrentes da abertura do polo da emissão nas situações escolares e de consciência forçada da maioria de nós durante a pandemia de Covid-19 do cenário sociotécnico em que estamos inseridos. Observamos também que o populismo digital (Cesarino, 2020) tem desestabilizado os regimes de verificação da ciência histórica (Meneses, 2019, 2021), comprometendo, por consequência, a legitimidade social do que é ensinado nas escolas, desautorizando assim os produtores desses conhecimentos (professores/cientistas).

A pesquisa também aponta para uma certa fragilidade da autonomia epistemológica do conhecimento histórico escolar, que se justifica pelos sentidos hegemônicos que foram articulados pelos discursos dos professores-pesquisadores do ProfHistória. A ênfase na relação com o conhecimento científico como orientação central para a construção do

conhecimento escolar destaca a falta de regimes de verificação (Meneses, 2019,2021) específicos para legitimar aquilo que deve ser considerado - ou não - por conhecimento histórico escolar. Isto pode levar somente à utilização dos regimes de verificação da ciência histórica, muitas vezes desestabilizados, como forma de compreender o que é ensinado nas salas de aula do ensino básico sem levar em consideração a amálgama de interações que constitui a especificidade do que se constrói na escola.

### **Referências Bibliográficas**

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; SANTOS, Pedro Coutinho dos. Ensino de História e Cambonagem: o ProfHistória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro. **Caderno Cajuína Revista Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2022.

CESARINO, Letícia. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. **Internet & Sociedade**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 91-120, 2020.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. e230071, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Que ensino de história para qual verdade? Desafios teóricopolíticos em tempos de negacionismo. In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). **Em defesa do Ensino de História. A democracia como valor**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade: Cultura, Mídia e Educação**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 15-46 jul./dez. 1997.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: Ensaio Críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume Editora, 2015.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. O Comum: um ensaio sobre revolução no século 21. Tradução Renan Porto. Universidade Nômade, 2016.

LEMOS, André. **Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 8. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002.

LEMOS, André. **Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época**. In: LEMOS, André; Cunha, Paulo (Orgs.). Olhares sobre a Cibercultura. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003. p. 11-23.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: Ensaio críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume Editora, 2015.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia**, Niterói, v. 6, n. 12, p. 7-23, 2004.

MEDEIROS, Danilo Nogueira de. **Construindo narrativas no ciberespaço: uma proposta de letramento histórico e digital para estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Finais**. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MENDONÇA, Daniel; LINHARES, Bianca de Freitas; BARROS, Sebastián. O fundamento como “fundamento ausente” nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e **Revista Espacialidades** [online]. 2022.1, v. 18, n. 1, ISSN 1984-817X [134]



Laclau. **Sociologias: Epistemologia das Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 41, p. 164-194, jan./abr. 2016. DOI:10.1590/15174522-018004106.

MENESES, S. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). **Revista Brasileira de História**, [S. l.], v. 41, n. 87, maio/ago. 2021.

MENESES, S. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 66–88, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.522.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o Ensino de História. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 36–59, jan./abr. 2023. DOI: 10.12957/revmar.2023.71053.

PRETTO, N. de L. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 95–118, 2011. DOI: 10.21814/rpe.3042.

RODRIGUES, Aldair. O ensino de História na era digital: potencialidades e desafios. In: DURÃO, Susana; FRANÇA, Isadora (Orgs.). **Pensar com método**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018. p. 145-175.

SANTAELLA, L. O Homem e as Máquinas. In: DOMINGUES, D. (Org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias a cibercultura**. São Paulo: Editora Paulus, 2003.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Soares Yan. Decolonizar a História Digital Apontamentos sobre Cibercultura, Ensino de História, Ensino de História e Fundamentos da Educação. **Revista Teoria da História**. V.27, nº1, p.110-133, 2024.

TAMANINI, P. A.; SOUZA, M. S. As novas tecnologias e o ensino de História como temática de pesquisas nas universidades brasileiras. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. e32142, 2019. DOI: 10.15448/2179-8435.2019.1.32142.