

ENTRE SABERES E TECNOLOGIAS: A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

BETWEEN KNOWLEDGE AND TECHNOLOGY: THE CONSTRUCTION OF AN INTEGRATIVE CURRICULUM IN HISTORY EDUCATION

Edriana Alves de Freitas¹
Rúbia Kátia Azevedo Montenegro²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a importância de um currículo integrador e flexível frente às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de História, destacando as contribuições das metodologias ativas para a formação de sujeitos críticos e protagonistas do processo de aprendizagem. A pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo bibliográfica, fundamenta-se em autores como Sandre (2018), Souza (2020), Oliveira (2011), Araújo e Maciel (2015), Soares (2024), Silva, David e Mantovani (2016), entre outros, cujas reflexões abordam a relação entre práticas pedagógicas, cultura digital e inovação curricular. A análise dos referenciais teóricos evidenciou que a incorporação das TDIC na educação não se resume ao uso de ferramentas tecnológicas, mas requer uma mudança paradigmática que envolva o papel do professor, a mediação pedagógica e a estrutura curricular. Constatou-se que as metodologias ativas, quando articuladas às TDIC, potencializam o protagonismo discente, favorecem a interdisciplinaridade e promovem aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Observou-se ainda que a formação docente e a autonomia pedagógica são fatores decisivos para a efetiva implementação de um currículo dinâmico e crítico, alinhado às exigências contemporâneas da educação digital. Conclui-se que a integração entre currículo, TDIC e metodologias ativas constitui um caminho promissor para o fortalecimento do ensino de História e para a consolidação de uma prática pedagógica emancipadora, reflexiva e socialmente relevante.

6265

Palavras-chave: Currículo integrador. Metodologias ativas. Formação docente.

ABSTRACT: This article aims to analyze the importance of an integrative and flexible curriculum in the face of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in History teaching, highlighting the contributions of active methodologies to the development of critical subjects and protagonists of the learning process. The research, qualitative and bibliographic in nature, is based on authors such as Sandre (2018), Souza (2020), Oliveira (2011), Araújo and Maciel (2015), Soares (2024), Silva, David, and Mantovani (2016), among others, whose reflections address the relationship between pedagogical practices, digital culture, and curricular innovation. The analysis of the theoretical frameworks highlighted that the incorporation of DICT in education is not limited to the use of technological tools, but requires a paradigmatic shift that involves the role of the teacher, pedagogical mediation, and curricular structure. It was found that active methodologies, when combined with ICT, enhance student empowerment, foster interdisciplinarity, and promote more meaningful and contextualized learning. It was also observed that teacher training and pedagogical autonomy are decisive factors for the effective implementation of a dynamic and critical curriculum, aligned with the contemporary demands of digital education. It is concluded that the integration of curriculum, ICT, and active methodologies constitutes a promising path for strengthening History teaching and consolidating an emancipatory, reflective, and socially relevant pedagogical practice.

Keywords: Integrative curriculum. Active methodologies. Teacher training.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

² Dra. Professora Orientadora do Curso de Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem provocado transformações significativas nos processos educativos, desafiando as instituições escolares a repensarem suas práticas pedagógicas, metodologias e, sobretudo, seus currículos. No contexto do ensino de História, essas mudanças impõem uma reconfiguração dos modelos tradicionais de ensino, historicamente centrados na transmissão de conteúdos, para abordagens que promovam a participação ativa, a autoria e a criticidade dos estudantes.

Diante desse cenário, emergem com força as metodologias ativas, que rompem com a lógica instrucionista e colocam o aluno como protagonista na construção do conhecimento. Quando mediadas pelas TDIC, essas metodologias potencializam a aprendizagem, promovendo experiências mais significativas, contextualizadas e conectadas à cultura digital em que os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, torna-se imprescindível discutir a constituição de um currículo integrador e flexível, capaz de articular diferentes saberes, linguagens e ferramentas tecnológicas, em diálogo com as demandas contemporâneas.

A relevância desse debate está ancorada na necessidade de formação de sujeitos históricos críticos, capazes de compreender o passado em sua complexidade, estabelecer relações com o presente e projetar transformações para o futuro. Além disso, um currículo que valorize a interdisciplinaridade e a personalização da aprendizagem contribui para a inclusão, a equidade e a democratização do acesso ao conhecimento.

6266

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir, à luz de autores contemporâneos, sobre os desafios e possibilidades da integração entre currículo, metodologias ativas e TDIC no ensino de História. Para tanto, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, analisando contribuições teóricas que problematizam a prática pedagógica no contexto da cultura digital. Pretende-se, assim, oferecer subsídios para a construção de uma prática docente mais crítica, criativa e comprometida com uma educação histórica significativa e transformadora.

2 A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO INTEGRADOR E FLEXÍVEL FRENTE ÀS TDIC

As metodologias ativas vêm ganhando destaque no cenário educacional contemporâneo como formas eficazes de romper com o paradigma tradicional do ensino centrado na transmissão passiva de conteúdos. No ensino de História, esse movimento é particularmente relevante, pois permite aproximar os estudantes das complexidades do passado

por meio de práticas pedagógicas que estimulam a participação, a investigação, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação desempenham papel fundamental nesse processo, configurando-se não apenas como ferramentas, mas como mediadoras e potencializadoras de metodologias que valorizam o protagonismo discente. Sandre (2018) destaca que a incorporação das TDIC no ensino de História abre possibilidades para uma didática que transcende a mera apresentação de conteúdos. A autora enfatiza que o uso de plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, jogos educacionais, vídeos interativos e redes sociais possibilita uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, ao mesmo tempo em que aproxima o aluno da cultura digital que permeia seu cotidiano.

Essa integração permite que o estudante seja sujeito ativo, agente na construção do conhecimento, e não apenas receptor passivo de informações históricas. Nesse sentido, Souza (2020) reforça:

A utilização de metodologias variadas favorece o trabalho com as especificidades de cada tema, além de possibilitar a participação ativa dos estudantes, aumentando seu interesse pelo tema e tornando-se sujeitos ativos na construção do conhecimento (SOUZA, 2020, p. 94).

No entendimento de Souza (2020), a autora está defendendo a ideia de que o uso de metodologias diversificadas no ensino especialmente no ensino de Ciências, mas aplicável também ao ensino de História é uma estratégia eficaz para lidar com as diferentes características e complexidades dos conteúdos abordados. Em vez de adotar uma única abordagem (como a tradicional aula expositiva), o professor deve variar suas estratégias (como uso de jogos, vídeos, atividades práticas, debates etc.) para melhor adaptar o ensino às demandas de cada tema.

Além disso, Souza (2020) destaca que essa variedade metodológica tem um efeito direto no engajamento dos estudantes, pois desperta mais interesse e participação. Os alunos deixam de ser receptores passivos de conteúdo e passam a atuar como protagonistas do processo de aprendizagem, contribuindo ativamente na construção do próprio conhecimento.

No mesmo sentido, Oliveira (2011), ao analisar a utilização de blogs no ensino médio, aponta que esses espaços digitais favorecem o desenvolvimento de competências como a autoria, o pensamento crítico e a colaboração. Os blogs, por permitirem a publicação de conteúdos multimídia e a interação via comentários, transformam a sala de aula em um ambiente virtual de aprendizagem ampliada, no qual o aluno assume um papel central na organização e compartilhamento do saber. A autora salienta que, para que essa dinâmica ocorra, é imprescindível que o professor atue como mediador pedagógico, planejando as atividades,

orientando as pesquisas e incentivando a reflexão sobre os processos históricos e suas múltiplas interpretações.

Araújo e Maciel (2015) discutem que as metodologias ativas, combinadas ao uso das TDIC, possibilitam o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa nos estudantes. Elas citam experiências de ensino em que recursos tecnológicos como documentários, simulações virtuais e debates online foram utilizados para estimular o protagonismo dos alunos, promovendo o engajamento e o aprofundamento do conhecimento histórico. Para as autoras, a aplicação dessas metodologias requer uma mudança de paradigma no papel do professor, que deixa de ser o detentor do saber para se tornar um facilitador e incentivador da aprendizagem.

Essa perspectiva é corroborada por Soares (2024), que alerta para o risco de um uso acrítico e mecanicista das TDIC, no qual as tecnologias são incorporadas como meros apetrechos e não como elementos constitutivos de uma nova cultura pedagógica. O autor defende que as metodologias ativas, ao serem mediadas pelas tecnologias digitais, devem buscar o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como análise crítica, síntese, argumentação e resolução de problemas históricos, promovendo a emancipação intelectual dos alunos.

Nesse sentido, as TDIC funcionam como plataformas que ampliam o espaço-tempo da aprendizagem, permitindo que o aluno ultrapasse os limites físicos da sala de aula para interagir, pesquisar e produzir conhecimento em ambientes virtuais. A esse respeito, Souza (2020) adverte sobre a limitação de práticas transmissivas e reitera a importância da mediação docente: 6268

As aulas expositivas acabam desestimulando a participação ativa dos estudantes, deixando-os como espectadores e por isso podem apresentar dificuldades na compreensão destes temas que exigem capacidade de abstração (SOUZA, 2020, p. 91).

A articulação entre metodologias ativas e TDIC é também abordada por Silva, David e Mantovani (2016). Os autores destacam que, apesar das limitações estruturais, muitos professores buscam incorporar atividades que envolvam pesquisas online, produção de podcasts, elaboração de portfólios digitais e outras práticas colaborativas que evidenciam a participação ativa dos alunos. Para eles, essas práticas, quando bem mediadas, contribuem para uma aprendizagem mais duradoura e significativa, pois mobilizam o aluno na construção do seu próprio conhecimento histórico, promovendo reflexão sobre diferentes pontos de vista e o reconhecimento da multiplicidade de narrativas históricas.

Além disso, Sandre (2018) enfatiza que o emprego de metodologias ativas com apoio das TDIC favorece a interdisciplinaridade, fundamental para a compreensão dos fenômenos históricos em suas múltiplas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais. A autora

sugere que a construção de projetos interdisciplinares, mediados por ambientes digitais, estimula o pensamento crítico e a articulação entre diferentes saberes, permitindo ao aluno estabelecer conexões entre passado e presente, local e global, fatos e contextos. Essa abordagem amplia a visão histórica, possibilitando um aprendizado que extrapola o domínio factual para abarcar as dinâmicas sociais e culturais que moldaram o mundo.

Outro aspecto relevante apontado por Oliveira (2011) é a capacidade das metodologias ativas digitais em favorecer a personalização da aprendizagem. Por meio das TDIC, o professor pode criar ambientes que respeitem os diferentes ritmos, estilos e interesses dos alunos, promovendo atividades que incentivem a experimentação e o protagonismo individual e coletivo. Esse processo é facilitado pela flexibilidade dos recursos digitais, que permitem múltiplas formas de apresentação, registro e avaliação do aprendizado histórico.

Souza (2020) acrescenta que o professor é peça-chave nesse processo, reforçando a responsabilidade da mediação didática “cabe ao professor, pois este possui autonomia em como desenvolver suas aulas, ele conhece sua turma e pode desenvolver ações didáticas que permitam ir além do que se propõe a base” (SOUZA, 2020, p. 89).

Ao dizer que o docente possui autonomia, Souza (2020) está enfatizando que não basta seguir o currículo de forma mecânica o professor precisa tomar decisões conscientes e fundamentadas, adaptando as propostas às necessidades reais da sua turma, considerando o contexto, o ritmo, os interesses e as dificuldades dos alunos. A expressão “ir além do que se propõe a base” reforça que a BNCC (2018) é um ponto de partida, e não um limite. O professor, como mediador didático, tem a responsabilidade de enriquecer e ampliar esse conteúdo por meio de estratégias criativas e intencionais, promovendo uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

Soares (2024) chama a atenção ainda para a importância da formação continuada do professor, imprescindível para que as metodologias ativas mediadas pelas TDIC possam ser efetivamente implementadas. O autor observa que, sem uma base sólida de conhecimento pedagógico e tecnológico, os docentes correm o risco de adotar práticas superficiais ou descontextualizadas, que não aproveitam todo o potencial das tecnologias para promover a reflexão crítica e a construção do conhecimento histórico. Para isso, é necessário que as instituições de ensino superior e as secretarias de educação invistam em cursos, oficinas e grupos de estudos que promovam a capacitação permanente dos educadores.

As metodologias ativas associadas ao uso das TDIC configuram uma abordagem pedagógica que rompe com o modelo tradicional e abre caminhos para uma educação histórica

mais crítica, participativa e contextualizada. Ao favorecer o protagonismo dos alunos, a interdisciplinaridade, a personalização da aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento, essas metodologias contribuem para o engajamento discente e para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender as complexidades do passado e suas relações com o presente.

2.1 Gestão escolar como promotora da inovação tecnológica e ambientes colaborativos para projetos interdisciplinares com TDIC

As metodologias ativas, quando articuladas à personalização da aprendizagem, transformam a relação entre professor, aluno e conhecimento. Em vez de um modelo centrado na transmissão de conteúdos, privilegiam a flexibilidade, o ritmo individual e o protagonismo discente, dimensões fundamentais para um ensino que dialoga com a cultura digital e com os desafios do século XXI. Sandre (2018) argumenta que a incorporação de novas tecnologias exige ruptura com práticas tradicionais e uma postura docente aberta a mudanças:

É necessário saber utilizar essas novas tecnologias, através de metodologias que visem à formação de sujeitos capazes de interpretar, de forma crítica, o papel que as novas tecnologias da informação e do conhecimento têm desempenhado no processo de globalização (SANDRE, 2018, p. 2).

A autora destaca que o professor precisa oferecer condições para que cada estudante construa seu caminho, entendendo que a personalização não significa apenas adaptar recursos, mas criar situações em que o aluno seja capaz de investigar, dialogar e tomar decisões sobre sua aprendizagem. Oliveira (2011) explora o blog como ambiente de aprendizagem, valorizando o ritmo pessoal e a interação:

Facilitam o processo de ensino-aprendizagem: sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, com as outras escolas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação ao ritmo de trabalho de cada um) e se comunicam facilmente com o aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia-a-dia (MORAN, 1994, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 42)

Esses ambientes digitais favorecem a autoria, o diálogo e a participação contínua, permitindo que cada estudante organize seu tempo e seu percurso, enquanto o professor atua como mediador. Soares (2024) amplia a discussão ao situar as tecnologias digitais em uma perspectiva crítica, chamando atenção para a necessidade de ir além do uso instrumental.

Também não é a intenção aqui ficar entre uma e outra posição, mas entendermos que é preciso deixar de olhar para as tecnologias digitais como ferramentas, ou ainda como solução para todas as questões, principalmente para aquelas mais estruturais, e mesmo que as humanidades possam ser consideradas também digitais, não devemos perder de vista que os

6270

discursos podem demonstrar as forças que operam e suas intencionalidades ou possibilidades de ação, que não necessariamente estejam sendo orientadas por uma posição ética dentro da perspectiva humana e crítica. As próprias tecnologias digitais estão presentes dentro de relações que devem ser consideradas, como o são todas as outras questões que a História se coloca a considerar.

O pensamento histórico que buscamos no ensino de História também deve perceber como essa cultura digital deve ser representada, no caso desta pesquisa, principalmente dentro da esfera da educação formal. Nesse sentido, optamos por fazer um breve levantamento de políticas públicas que possam nos demonstrar aspectos relevantes dessa interação entre tecnologias digitais e a educação, no Brasil e mais particularmente no estado de Mato Grosso (SOARES, 2024).

Ele dialoga com a BNCC ao destacar a 5^a competência, que convoca alunos a:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9, apud SOARES, 2024, p. 91).

Assim, o protagonismo não é apenas usar tecnologia, mas criar, refletir e narrar, elementos que colocam o estudante como autor de seu aprendizado. Nos três autores, emerge a ideia de que metodologias ativas exigem mediação docente qualificada. Oliveira (2011) adverte que, mesmo com recursos tecnológicos, o professor continua sendo essencial para provocar reflexão:

6271

Fazer os alunos refletirem é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados [...] considerando as enormes diferenças sociais, culturais e econômicas (BITTENCOURT, 1998, p. 89, apud OLIVEIRA, 2011, p. 52).

Sandre (2018) converge ao afirmar que as novas práticas pedagógicas em História devem romper com o ensino factual, construindo abordagens que valorizem a interpretação crítica e a participação ativa do discente. A personalização da aprendizagem, apoiada em metodologias ativas, exige flexibilidade curricular, respeito ao ritmo do aluno e protagonismo crítico. De tal maneira, a personalização não se reduz a adaptar atividades: ela implica em redefinir o lugar do conhecimento e do estudante, criando percursos singulares e colaborativos que transformam a sala de aula em um espaço de investigação, criatividade e autonomia.

A interdisciplinaridade no ensino de História ultrapassa a simples junção de conteúdos de diferentes áreas. Ela representa uma prática dialógica, na qual professores e estudantes constroem conhecimento de forma coletiva, relacionando passado e presente, ciência e

experiência, teoria e prática. Esse movimento implica compreender a História como um saber em constante transformação e exige que as práticas pedagógicas se abram às múltiplas linguagens e às novas tecnologias.

Araújo e Maciel (2015) assinalam que, por muito tempo, a História escolar limitou-se à memorização de fatos e datas, afastando os alunos da percepção de que são sujeitos históricos. Em suas palavras:

Por mais de um século, ensinar História não passava de um ato de memorização de datas e fatos tidos como importantes à história da civilização humana. Devia-se dedicar várias horas de seu tempo na tarefa rotineira e cansativa de decorar nomes, eventos e datas. Entretanto, no decorrer das duas últimas décadas do século XX, passou-se a questionar sobre o caráter narrativo, positivista e repetitivo da historiografia, possibilitando, a partir daí, novas leituras e escritas capazes de permitir novos discursos acerca do fazer e ensinar História (ARAÚJO; MACIEL, 2015, p. 1).

As autoras observam que romper com esse modelo requer um trabalho que une saberes e experiências diversas, especialmente por meio das tecnologias da informação e comunicação, que permitem novas formas de pesquisar, socializar e produzir conhecimento. Elas destacam:

A utilização das metodologias ativas mais o uso do computador, como um recurso didático para o fazer cotidiano da sala de aula, contribui para aumentar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os a desenvolver atividades de pesquisa vinculadas ao ensino de história, bem como para fazer do professor um orientador/facilitador, e não o proprietário do processo de transmissão do conhecimento. O conteúdo passa a ser construído coletivamente com ênfase no crescimento individual e na socialização (FERREIRA, 1999, *apud* ARAÚJO; MACIEL, 2015, p. 10-11).

6272

Nessa perspectiva, a construção coletiva do saber histórico não se reduz ao emprego de equipamentos, mas exige uma reorganização pedagógica. O professor, como mediador, conecta disciplinas e experiências, aproximando os alunos da realidade que os cerca. Para Araújo e Maciel (2015):

É necessário criar pontes sólidas entre realidade e conhecimentos históricos, pois não basta transmitir informações, já que estas devem se transformar em conhecimentos, mas proporcionar condições para que os alunos participem ativamente do processo de fazer e construir a História, desenvolvendo compreensões para que aqueles entendam o seu papel social e a ideia de que o conhecimento histórico é adquirido com o passar do tempo e não na condição imediata (ARAÚJO; MACIEL, 2015, p. 15).

Silva, David e Mantovani (2016) convergem para a mesma compreensão ao analisar o impacto das tecnologias digitais no ensino de História. Para eles, a era digital não apenas amplia o acesso a fontes, mas transforma a própria forma de construir conhecimento:

O conhecimento digital [...] promoveu novas formas de construção e de apropriação do conhecimento, surgindo daí uma outra (uma nova variação do) forma de organizar o conhecimento, a qual reivindica uma adequação do processo de ensino-aprendizagem (SILVA; DAVID; MANTOVANI, 2016, p. 395).

Esse cenário impõe ao docente o papel de articulador entre os saberes tradicionais e os recursos tecnológicos, integrando as categorias oral, escrita e digital. Os autores ressaltam a importância de compreender a História como um diálogo constante:

O ensino de História apresenta uma dinamicidade característica do fazer histórico, o qual se encontra constituído, principalmente, pelo diálogo entre o passado e o presente. A construção histórica, enquanto representação de um acontecimento, de uma conjuntura de uma realidade, não é estática, está em constante mutação. A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos (SILVA; DAVID; MANTOVANI, 2016, p. 394).

Assim, o professor não é mero transmissor de dados, mas mediador de experiências significativas, promovendo a interação entre diferentes áreas do conhecimento e valorizando a cultura dos estudantes. Essa abordagem favorece a interdisciplinaridade, pois exige diálogo com a Geografia, a Sociologia, a Literatura, as Artes, a Filosofia e as ciências tecnológicas. Araújo e Maciel (2015) insistem que essa integração precisa ser acompanhada de formação docente sólida, para que as inovações não se tornem modismo ou uso superficial:

Nesse contexto, é necessário voltar o olhar para a formação inicial e contínua dos professores, priorizando a prática pedagógica em comunicação com as novas tecnologias, compreendendo-as como potencializadora da construção do conhecimento histórico. Sua incorporação deve evitar os modismos e o uso inadequado, que para tal só pode ocorrer quando este se reconhecer como protagonista no trabalho pedagógico (ARAÚJO; MACIEL, 2015, p. 17).

6273

A interdisciplinaridade, portanto, é um convite à prática colaborativa. Ao utilizar recursos como filmes, músicas, obras de arte e ambientes virtuais, o ensino de História permite que os estudantes estabeleçam relações críticas entre diferentes fontes e perspectivas. Silva, David e Mantovani (2016) enfatizam:

Muitas são as ferramentas que podem contribuir na construção dessa nova perspectiva teórico-prática para o ensino de História. Entre elas pode-se destacar: os artigos, as cartas, as reportagens, as obras de arte, os filmes e documentários, a música. Esses instrumentos não são novidades de fato, muitos existem desde meados do século XX, outros são ainda bem anteriores. A novidade é que o avanço tecnológico permite hoje acessar todos esses instrumentos em alguns clicks, ou seja, é possível trabalhar com toda essa diversidade de formas de leitura da História, sem sair da sala de aula e, ainda, em se utilizando de sistemas de rede, debater, receber informações e trocar experiências com grupos diversificados (SILVA; DAVID; MANTOVANI, 2016, p. 395).

Essa multiplicidade de linguagens e fontes amplia o repertório cultural dos estudantes e fortalece o caráter coletivo da aprendizagem. Ao articular saberes e experiências, o ensino de História contribui para a formação crítica e cidadã, capaz de compreender as complexidades do mundo contemporâneo. Como concluem Silva, David e Mantovani (2016):

O que se defende em relação ao ensino de História é a diversificação da atividade de sala de aula, mantendo a preocupação com a assimilação dos conceitos históricos básicos, mas integrando a categoria digital de conhecimento ao trabalho docente, num

exercício de reconhecimento e apropriação da complexidade que constitui a prática docente do século XXI (SILVA; DAVID; MANTOVANI, 2016, p. 396).

Este conjunto de práticas demonstra que a interdisciplinaridade, aliada à construção coletiva, não é apenas uma metodologia inovadora, mas uma necessidade pedagógica para que a História cumpra seu papel formativo e crítico, promovendo conexões entre saberes e experiências que dão sentido à aprendizagem e à cidadania.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E RENOVAÇÃO CURRICULAR COM BASE NAS TDIC

A transformação digital redefine as exigências educacionais e exige que a formação docente e o currículo se renovem continuamente. A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não é apenas uma questão de incorporar ferramentas; trata-se de reformular práticas pedagógicas e construir uma postura crítica frente à sociedade contemporânea. Vianna e Santos (2024) argumentam que a formação inicial e continuada precisa dialogar com a cultura digital, pois:

[...] a prática docente tem sido alvo de inúmeras discussões ao longo dos últimos anos, especialmente com as inovações desenvolvidas a partir do novo paradigma tecnológico vivenciado no presente século que nos coloca diante da necessidade de repensar como o processo educativo tem ocorrido (VIANNA; SANTOS, 2024, p. 154).

Essa perspectiva amplia a compreensão da formação docente, incorporando não apenas competências técnicas, mas a capacidade de problematizar a realidade e construir práticas transformadoras. Para os autores, a práxis pedagógica é “essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva. Nela o educador se reconhece como indivíduo dotado de autonomia e consciência sobre a sua ação docente que é materializada através de uma postura criadora” (GADOTTI, 1998, p. 31, *apud* VIANNA; SANTOS, 2024, p. 160).

Soares (2024) reforça que a integração das TDIC no ensino de História deve ir além do uso instrumental, conectando-se às demandas atuais e ao pensamento crítico:

É preciso deixar de olhar para as tecnologias digitais como ferramentas, ou ainda como solução para todas as questões [...]. O pensamento histórico que buscamos no ensino de História também deve perceber como essa cultura digital deve ser representada, no caso desta pesquisa, principalmente dentro da esfera da educação formal (SOARES, 2024, p. 21).

Ele destaca que o currículo precisa acompanhar as novas linguagens e narrativas, considerando que os estudantes já interagem com múltiplas fontes e mídias:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9, *apud* SOARES, 2024, p. 91).

Assim, a renovação curricular baseada em TDIC não se restringe a acrescentar conteúdos digitais, mas exige reconfigurar objetivos, metodologias e formas de avaliação para dialogar com a realidade dos alunos e com os desafios da cidadania digital. Vianna e Castro Santos (2024) ressaltam a urgência de formação continuada que integre criticidade e letramento digital, apontando que:

[...] utilizar as ferramentas digitais como recurso pedagógico exige dos docentes o exercício de sua própria criticidade e da reflexão sobre sua prática, a fim de compreender quem são seus alunos e alunas e como tais recursos auxiliam no desenvolvimento de uma postura crítica e ativa sobre si e o mundo que o cerca (VIANNA; SANTOS, 2024, p. 153-154).

Essa mediação crítica é essencial para que as TDIC não reforcem desigualdades ou se tornem meros veículos de informação. A cultura digital deve ser compreendida como prática social, exigindo do professor postura investigativa e diálogo constante com os estudantes.

Tanto Soares (2024) quanto Vianna e Castro Santos (2024) convergem na defesa de uma prática docente que articule teoria, realidade social e inovação. Como sintetiza Paulo Freire, citado pelos autores “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2021, p. 28, *apud* VIANNA; CASTRO; SANTOS, 2024, p. 155).

Esse diálogo rompe com o ensino transmissivo, colocando professor e aluno como coautores do conhecimento e reconhecendo o potencial das TDIC para criar ambientes colaborativos e democráticos. A formação docente e a renovação curricular com base nas TDIC constituem movimentos indissociáveis. Soares (2024) destaca a necessidade de pensamento histórico crítico em ambiente digital, enquanto Vianna e Castro Santos (2024) enfatizam a práxis pedagógica reflexiva e criadora. Juntos, esses autores evidenciam que atualizar práticas e dialogar com o presente significa:

Incorporar as TDIC de modo crítico e ético; reestruturar currículos para novas linguagens e saberes; Formar professores capazes de mediar, problematizar e inovar. Essa integração assegura que a escola não apenas acompanhe as transformações tecnológicas, mas também forme cidadãos conscientes, protagonistas e preparados para os desafios de uma sociedade conectada.

3 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, fundamentada em referenciais teóricos que tratam da integração das Tecnologias

Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino de História, bem como da importância de currículos flexíveis e integradores no contexto da cultura digital. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender e analisar criticamente as contribuições de diferentes autores e documentos legais sobre as transformações pedagógicas impulsionadas pelas TDIC e metodologias ativas.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), consiste no levantamento, seleção e análise de produções teóricas já publicadas, como livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e documentos institucionais, com o intuito de compreender o estado da arte sobre determinado tema. Assim, foram consultados autores como Sandre (2018), Souza (2020), Oliveira (2011), Araújo e Maciel (2015), Soares (2024), Silva, David e Mantovani (2016), entre outros, cujas contribuições dialogam com a proposta de uma prática pedagógica crítica, participativa e interdisciplinar.

A análise do material foi realizada por meio da leitura crítica e interpretativa dos textos selecionados, com o objetivo de identificar categorias teóricas que evidenciem a relevância da articulação entre metodologias ativas, TDIC e currículo. A partir dessas leituras, foram organizadas e discutidas as principais ideias que embasam a defesa de uma educação histórica mais significativa e emancipada, voltada à formação de sujeitos críticos e protagonistas de seu processo de aprendizagem. 6276

Adotou-se, ainda, como aporte normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), especialmente no que se refere à competência geral que trata do uso crítico e ético das tecnologias, bem como diretrizes curriculares e políticas públicas voltadas à formação docente e à inovação educacional.

A sistematização do material permitiu construir uma análise que destaca a necessidade de repensar o currículo escolar à luz das demandas contemporâneas, valorizando a mediação docente qualificada, a personalização da aprendizagem e a promoção de ambientes colaborativos mediados pelas tecnologias digitais.

4 DISCUSSÃO A LUZ DOS TEÓRICOS

A análise desenvolvida neste artigo evidenciou que a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de História representa não apenas uma atualização de recursos didáticos, mas uma profunda transformação na concepção de currículo, mediação docente e protagonismo discente. A literatura consultada aponta que essa mudança exige o abandono de práticas pedagógicas centradas na transmissão mecânica de conteúdos e a

adoção de metodologias ativas, que promovam a participação crítica dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Conforme argumenta Sandre (2018), as TDIC não devem ser compreendidas como simples ferramentas acessórias, mas como elementos constitutivos de uma nova cultura pedagógica. A autora destaca que seu uso, quando associado a metodologias inovadoras, possibilita uma aprendizagem contextualizada, significativa e conectada às vivências dos estudantes. Essa perspectiva é corroborada por Souza (2020), ao afirmar que a diversidade metodológica contribui para o engajamento discente e para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, elementos fundamentais para a formação cidadã.

Oliveira (2011), ao discutir o uso de blogs e outras plataformas digitais, ressalta a centralidade da mediação docente. O professor deixa de ser o transmissor do saber para assumir o papel de facilitador da aprendizagem, criando condições para a autoria, o pensamento crítico e a colaboração. Tal postura exige intencionalidade pedagógica e planejamento, aspectos também enfatizados por Araújo e Maciel (2015), ao defenderem que o ensino de História deve proporcionar aos alunos condições de atuarem como sujeitos históricos, capazes de compreender e intervir na realidade.

No mesmo sentido, Soares (2024) alerta para os riscos de um uso acrítico das tecnologias, quando incorporadas apenas de forma técnica ou superficial. O autor enfatiza que é necessário compreender a cultura digital como um campo de disputas simbólicas e de construção de narrativas, o que exige do docente uma postura investigativa e reflexiva. A tecnologia, portanto, deve estar a serviço da emancipação intelectual e do fortalecimento da autonomia discente, e não da reprodução de modelos tradicionais sob novas apariências.

A interdisciplinaridade, discutida por autores como Silva, David e Mantovani (2016), também emerge como um princípio estruturante dessa nova configuração curricular. A articulação entre diferentes saberes e linguagens potencializada pelas TDIC, amplia a compreensão dos fenômenos históricos e fortalece a capacidade dos estudantes de estabelecer conexões entre passado e presente. Essa abordagem favorece a superação do ensino fragmentado e factual, tradicionalmente presente nas aulas de História, conforme criticado por Araújo e Maciel (2015).

A formação docente, por sua vez, é apontada como eixo fundamental para a implementação efetiva dessas transformações. Vianna e Santos (2024) defendem que a práxis pedagógica deve ser crítica, criadora e comprometida com a realidade social. A formação inicial e continuada dos professores precisa dialogar com as exigências da cultura digital, promovendo

o letramento tecnológico e a capacidade de integrar saberes diversos em propostas pedagógicas inovadoras.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) fornece respaldo normativo ao destacar a competência geral que orienta o uso crítico e ético das tecnologias no processo educativo. A BNCC, porém, deve ser entendida como ponto de partida, e não como limite, conforme adverte Souza (2020). A autonomia docente é essencial para que as propostas curriculares sejam adaptadas às realidades locais, respeitando as especificidades dos contextos escolares e dos sujeitos envolvidos.

Assim, os dados teóricos analisados indicam que a construção de um currículo integrador e flexível, mediado pelas TDIC, exige:

- Rompimento com o ensino tradicional, centrado na memorização e na passividade discente;
 - Promoção de metodologias ativas, que valorizem a participação, a autoria e a colaboração;
 - Mediação docente qualificada, capaz de planejar, acompanhar e refletir criticamente sobre o uso das tecnologias;
 - Interdisciplinaridade, como estratégia para ampliar a compreensão dos conteúdos históricos e promover uma educação contextualizada;
 - Formação docente contínua, voltada à apropriação crítica das TDIC e à reconfiguração das práticas pedagógicas;
 - Flexibilização curricular, que permita trajetórias personalizadas, respeitando o ritmo, os interesses e as condições dos alunos.
-

Dessa forma, é possível afirmar que a integração entre currículo, metodologias ativas e TDIC constitui um caminho promissor para a construção de uma educação histórica mais crítica, significativa e comprometida com a formação cidadã dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação bibliográfica permitiu refletir sobre a relevância de um currículo integrador e flexível no ensino de História, especialmente frente às demandas e possibilidades trazidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A análise evidenciou que a simples inserção de recursos tecnológicos não garante inovação pedagógica, sendo necessário um redirecionamento das práticas docentes, ancorado em metodologias ativas, mediação qualificada e formação continuada.

Os autores analisados convergem na defesa de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, valorizando a construção coletiva do saber, a interdisciplinaridade, o protagonismo discente e a criticidade. As TDIC, nesse contexto, são compreendidas não como instrumentos neutros, mas como mediadoras culturais capazes de potencializar experiências educativas mais significativas, conectadas à realidade dos estudantes e às exigências de uma sociedade em constante transformação.

Verificou-se que a implementação dessas mudanças exige, por parte das instituições escolares, um esforço conjunto de revisão curricular, criação de ambientes colaborativos de aprendizagem e investimento na formação docente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece um marco normativo relevante, mas sua aplicação precisa ser acompanhada de autonomia pedagógica, sensibilidade às especificidades locais e compromisso ético com uma educação humanizadora e emancipadora.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre currículo integrador, metodologias ativas e TDIC representa uma alternativa potente para o fortalecimento do ensino de História, tornando-o mais dinâmico, contextualizado e crítico. Tal perspectiva contribui para a formação de sujeitos históricos conscientes, capazes de compreender o passado, intervir no presente e projetar futuros possíveis.

6279

Recomenda-se que futuras pesquisas explorem práticas pedagógicas concretas que já incorporam tais princípios, bem como investigações que envolvam a escuta de docentes e discentes sobre os impactos reais dessas transformações no cotidiano escolar. O diálogo constante entre teoria e prática permanece essencial para a construção de uma educação historicamente situada, crítica e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. A.; MACIEL, M. R. **Ensinar História: Novas práticas, novas possibilidades. Educação e tecnologias: Saberes em (re)construção.** Cortez: RJ, 2015. p. 1-17.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- OLIVEIRA, L. L. de. **Blogs como recurso pedagógico no ensino médio:** autoria e criticidade. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- SANDRE, A. M. C. **Tecnologias digitais e educação:** mediações no ensino de História. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, A. L.; DAVID, M.; MANTOVANI, E. História e tecnologia: desafios e perspectivas para o ensino na era digital. In: **Anais do Encontro Nacional de Ensino de História**, 2016, Curitiba. Disponível em: <https://www.parana.pr.edu.br>. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

SOARES, A. M. B. **Ensino de História e cultura digital**: desafios para a formação docente. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2024. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.edu.br>. Acesso em: 17 de setembro de 2025.

SOUZA, C. R. de. **Metodologias ativas e ensino de Ciências**: Uma abordagem crítica e contextualizada. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.parana.pr.edu.br>. Acesso em: 20 de setembro de 2025.

VIANNA, A. M.; SANTOS, C. C. **Práxis docente e cultura digital**: Formação e desafios na contemporaneidade. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação**, 2024, Belo Horizonte: MG. Disponível em: <https://www.conedu.edu.br>. Acesso em: 10 de outubro de 2025.