



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Bruna Vanessa R. de Moraes

**HISTÓRIA EM TEMPO REAL: REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA NA
DIFUSÃO DA HISTÓRIA DE CURUÇÁ-PA.**

ANANINDEUA-PA

2026

BRUNA VANESSA R. DE MORAES

**HISTÓRIA EM TEMPO REAL: REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA NA
DIGITALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DE CURUÇÁ-PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Ensino de História da Universidade
Federal do Pará, *Campus* de Ananindeua.

Orientadora: Prof. Dr^o. Edilza Joana Oliveira Fontes

Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas
Históricas: Produção e Difusão

**ANANINDEUA - PARÁ
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

- M827h Moraes, Bruna Vanessa Rosário de.
História em tempo real: redes sociais como ferramenta
na difusão da história de Curuçá-Pa / Bruna Vanessa
Rosário de Moraes. — 2026.
120 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Prof. Dr^ª. Edilza Joana Oliveira
Fontes
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de História, Ananindeua, 2026.
1. Ensino de História. 2. História Digital. 3. Redes
Sociais. 4. Memória Coletiva. 5. História Local. I. Título.

CDD 370



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE

BRUNA VANESSA ROSÁRIO DE MORAES

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Edilza Joana de Oliveira Fontes e constituída pelos (as) examinadores (as) Profa. Dra. Adriana Modesto Coimbra Dias, Prof. Dr. Davison Hugo Rocha Alves e Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Junior reuniu-se no dia 09 de abril de 2026, às 14:30 horas, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **BRUNA VANESSA ROSÁRIO DE MORAES** com projeto intitulado: "História em tempo real: redes sociais como ferramenta na difusão da história de Curuçá – Pa". Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito Gracioso pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. Informamos ainda que a defesa ocorreu de forma remota, através de videoconferência na Plataforma Google Meet.

Profa. Dra. Edilza Joana de Oliveira Fontes
Orientadora

Profa. Dra. Adriana Modesto Coimbra Dias
Membro Externo da Banca / FACHTO / UFPA

Prof. Dr. Davison Hugo Rocha Alves
Membro Externo da Banca / UNIFESSPA

Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA / UFPA

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade e às perguntas dos alunos.”

(Paulo Freire)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte constante de fé, força e esperança, por sustentar meus passos, iluminar meus caminhos e me conceder sabedoria, coragem e perseverança ao longo desta trajetória acadêmica. Em todos os momentos, especialmente nos desafios, sua presença foi meu alicerce e minha inspiração para seguir em frente.

Expresso minha sincera gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo incentivo e apoio à formação acadêmica e à pesquisa no Brasil, possibilitando o fortalecimento da produção científica e da educação pública. À Universidade Federal do Pará, instituição que me acolheu e proporcionou uma formação acadêmica sólida, crítica e transformadora, contribuindo significativamente para minha trajetória intelectual, profissional e humana. Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, por proporcionar uma formação que ultrapassa os limites da pesquisa acadêmica, ampliando minhas reflexões sobre a prática docente e fortalecendo meu compromisso com o ensino de História e com a construção de uma educação pública de qualidade.

A todos os professores que fizeram parte desta caminhada formativa, expresso minha profunda gratidão pelos conhecimentos compartilhados, pelas provocações intelectuais e pelas contribuições fundamentais para minha formação enquanto pesquisadora e educadora. À professora Edilza Fontes, minha mais sincera gratidão por ter acolhido esta pesquisa desde os primeiros momentos. Agradeço pela confiança, pela escuta sensível, pelas orientações generosas, pelo olhar atento e pelo compromisso com a construção deste trabalho, contribuindo de forma decisiva para meu crescimento acadêmico e profissional.

À Secretaria Municipal de Educação de Curuçá, pelo espaço, acolhimento e valorização do meu trabalho como professora e pesquisadora, elementos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. À Escola Maria Hyluiza, espaço no qual lecionei durante oito anos e que teve papel fundamental em minha formação docente. Aos gestores Gleyci Renata e Valdenilson Furtado,

agradeço pela confiança em meu trabalho e pelas oportunidades de crescimento profissional ao longo desse percurso. Aos meus alunos, expresso minha profunda gratidão pelas vivências, questionamentos e aprendizados compartilhados, que me tornaram uma professora mais humana, sensível e comprometida com a transformação social por meio da educação.

Aos meus colegas de turma — Josiane Reis, Joyce, Edvan Costa, Rafael Malato, Felipe, Ewerton Lopes, Lélío Filho, Leidisson, Átila e Silvan Mendes, agradeço pelas trocas sinceras de conhecimento, pelas partilhas, pelo companheirismo e pelos momentos que tornaram esta caminhada mais leve e significativa.

Aos meus pais, Almir Moraes e Valdecira Moraes, minha eterna gratidão por todo o amor, cuidado, incentivo e pelos inúmeros esforços dedicados à minha formação. Obrigada por acreditarem na educação como instrumento de transformação e por investirem, com tanto carinho, em minha caminhada acadêmica e profissional. Aos meus irmãos, Juliana Moraes e Almir Junior, agradeço pelo apoio constante, pela torcida sincera e por compartilharem comigo os desafios e as conquistas desta trajetória.

Por fim, a todos os amigos e pessoas que, de alguma forma, contribuíram com palavras de incentivo, apoio e presença durante este percurso, minha sincera gratidão.

Resumo

A presente pesquisa investiga a utilização pedagógica das redes sociais no ensino de História, articulando cultura digital, valorização da história local e formação da consciência histórica no contexto da educação básica. O estudo foi desenvolvido na Escola Municipalizada Maria Hyluiza Pinto Ferreira, localizada no município de Curuçá, no estado do Pará, tendo como público-alvo estudantes do 9º ano do ensino fundamental. A investigação parte da constatação de que, embora os alunos estejam amplamente inseridos no universo das redes sociais, apresentam limitado conhecimento sobre a história local do município. Diante desse cenário, a pesquisa teve como objetivo analisar o potencial da plataforma Instagram como recurso didático para a produção e difusão de narrativas históricas sobre Curuçá. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa e exploratória, articulando investigação histórica, produção de conteúdos digitais e divulgação em mídias sociais por meio da sequência didática História em Tempo Real. O referencial teórico fundamenta-se em autores que discutem cultura digital, memória coletiva e ensino de História, como Pierre Lévy, André Lemos, Raquel Recuero, Circe Bittencourt, Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Pierre Nora. Os resultados indicam que, quando mediadas por intencionalidade pedagógica, as redes sociais podem tornar-se espaços de produção e circulação do conhecimento histórico, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, do letramento digital e do sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à história e à cultura local. Além disso, a experiência demonstrou potencial de ampliação para a formação continuada de professores da rede municipal, evidenciando as possibilidades da História Digital como estratégia pedagógica no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; História Digital; Redes sociais; Memória coletiva; História local.

ABSTRACT

This research investigates the pedagogical use of social media in History teaching, articulating digital culture, the appreciation of local history, and the development of historical consciousness in the context of basic education. The study was conducted at Escola Municipalizada Maria Hyluiza Pinto Ferreira, located in the municipality of Curuçá, in the state of Pará, Brazil, focusing on 9th-grade students of lower secondary education. The research is based on the observation that, although students are widely immersed in the universe of social media, they demonstrate limited knowledge about the local history of their municipality. In this context, the study aimed to analyze the potential of the Instagram platform as a didactic resource for the production and dissemination of historical narratives about Curuçá. Methodologically, a qualitative and exploratory approach was adopted, articulating historical investigation, digital content production, and dissemination through social media by means of the didactic sequence *History in Real Time*. The theoretical framework is grounded in authors who discuss digital culture, collective memory, and History teaching, such as Pierre Lévy, André Lemos, Raquel Recuero, Circe Bittencourt, Maurice Halbwachs, Michael Pollak, and Pierre Nora. The results indicate that, when guided by pedagogical intentionality, social media can become spaces for the production and circulation of historical knowledge, fostering the development of critical thinking, digital literacy, and a sense of belonging among students in relation to local history and culture. Furthermore, the experience demonstrated potential for expansion into continuing teacher education within the municipal school system, highlighting the possibilities of Digital History as a pedagogical strategy in History teaching.

Keywords: History Teaching; Digital History; Social Media; Collective Memory; Local History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trabalho realizados por alunos sobre carimbó	38
Figura 2 - QRcod vídeo produzidos pelos alunos.....	38
Figura 3 - Vista panorâmica do município de Curuçá-PA : Fonte: Agência Pará (2023).....	53
Figura 4 - Cortejo Fúnebre do Frete – Fonte: Sales (2014, p. 17).....	70
Figura 5 - Festival do Folclore de Curuçá 2024.....	73
Figura 6 - Apresentação cultural no Festival do Folclore	74
Figura 7 - Bloco Pretinhos do Mangue, na avenida sete de setembro, em Curuçá-pa.....	76
Figura 8 - QR Code de postagem, referente a atividade interdisciplinar desenvolvida no projeto “Curuçá, a história tem memória” (2024).	79
Figura 9 - Aula de campo interdisciplinar do projeto Curuçá, a História tem memória	79
Figura 10 - Aula prática interdisciplinar dos componentes Estudos Amazônicos e C.F.B, sobre a cultura de cultivar plantas em casa. cultivo das plantas em casa, desenvolvida no projeto “Curuça”.	81
Figura 11 - QR ode de postagem do perfil institucional no Instagram, referente a atividade do ano 2024.	82
Figura 12 - Exposição do trabalho durante o projeto “Curuçá, a História tem memória” 2022, com o tema: “Visagens e assombrações na memória do povo curuçense”	82
Figura 13 - Culminância do projeto “Curuçá, a história tem memória, alunos encenando as pessoas mais velhas repassando oralmente as histórias de “visagens”	83
Figura 15 - Imagem do perfil criado no instagram, para divulgação da pesquisa sobre a História de Curuçá, realizada pelos alunos da escola MH	96
Figura 14 - Qrcode para acesso ao perfil @memoriascuruca	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ordem cronológica do surgimento das redes sociais.....	19
Tabela 2 - Uso pedagógico das ferramentas do Instagram no ensino de História	44
Tabela 3 - Indicadores de análise dos resultados da intervenção pedagógica.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EMMH – Escola Municipalizada Maria Hyluiza

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MH – Maria Hyluiza

PNED – Plano Nacional de Educação Digital

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 HISTÓRICO DAS REDES SOCIAIS E SUAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	16
2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE	30
2.2 O USO DAS REDES SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	41
2.2.1 Memória coletiva e ensino de história em espaços digitais	49
3 RAÍZES CULTURAIS DE CURUÇÁ-PA.....	52
3.1 ENTRE A HISTÓRIA OFICIAL E AS MEMÓRIAS SILENCIADAS: A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE CURUÇÁ	55
3.2 MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DE CURUÇÁ: PRÁTICAS, SABERES E MODOS DE VIDA.....	66
3.2.1 A história local no espaço escolar: entre a cultura e a memória	77
3.3 CURUÇÁ NAS REDES SOCIAIS: CULTURA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES NO ESPAÇO DIGITAL.	84
4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE	92
4.1 CONCEPÇÃO E ESTRUTURA DO PRODUTO EDUCACIONAL	92
4.2 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO NA PRÁTICA.....	95
4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA.....	101
4.4 DESDOBRAMENTOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE.	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	110
ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....	117
ANEXO B – DECLARAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL.....	120

1 INTRODUÇÃO

Atuo como professora de História há sete anos na Escola Municipalizada Maria Hyluiza Pinto Ferreira, localizada no município de Curuçá, região nordeste do estado do Pará. A instituição atende turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 356 estudantes, sendo 161 oriundos da zona rural e 195 da zona urbana. Entre essas turmas, destaca-se uma turma do 9º ano, no turno da manhã, composta por estudantes com idades entre 14 e 17 anos. Esse público constitui o recorte empírico desta pesquisa, considerando sua maior familiaridade com dispositivos móveis, internet e redes sociais digitais.

A experiência docente no cotidiano escolar evidencia desafios relacionados ao ensino de História local, especialmente no que se refere ao distanciamento dos estudantes em relação à memória histórica do município. Com o intuito de compreender essa realidade, aplico um questionário diagnóstico aos alunos participantes da pesquisa. Os resultados demonstram que 99% dos estudantes utilizam predominantemente a rede social Instagram, acessando inclusive conteúdos relacionados à disciplina de História. Entretanto, os dados também revelam que a totalidade dos participantes demonstra desconhecimento acerca de fatos históricos, personagens e processos culturais vinculados à história do município, recorrendo, em muitos casos, a narrativas do imaginário popular e lendas urbanas ao serem questionados sobre a história local.

Esse cenário torna-se ainda mais significativo quando se considera que Curuçá possui uma trajetória histórica de mais de três séculos, marcada por expressiva riqueza cultural, social e patrimonial. O desconhecimento desse passado evidencia uma lacuna no processo formativo, uma vez que o ensino de História não se restringe à abordagem de acontecimentos nacionais ou globais, mas deve também contemplar as especificidades locais e regionais, favorecendo a construção da identidade e do sentimento de pertencimento.

De acordo com Circe Bittencourt, o ensino de História possibilita a construção de identidades ao articular memória, cultura e experiências sociais. Nessa mesma perspectiva, Sônia Meneses destaca que conhecer a história do lugar em que se vive constitui uma importante estratégia pedagógica para

fortalecer vínculos identitários e ampliar a consciência histórica dos sujeitos. Assim, a ausência de conhecimento sobre a trajetória histórica de Curuçá compromete a possibilidade de os estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos inseridos em uma continuidade cultural.

Além das limitações relacionadas ao acesso ao conhecimento histórico local, a escola enfrenta desafios estruturais e tecnológicos que impactam diretamente as práticas pedagógicas. A inexistência de um laboratório digital e as dificuldades de acesso à internet por parte de alguns estudantes limitam o desenvolvimento de atividades mediadas por tecnologias digitais. Ainda assim, observa-se que os alunos mantêm forte presença em ambientes virtuais e redes sociais, o que evidencia a necessidade de aproximação entre práticas pedagógicas e cultura digital.

Nesse contexto, emerge a problemática central desta pesquisa: de que maneira a utilização pedagógica da plataforma Instagram pode contribuir para a valorização, produção e difusão da história local do município de Curuçá, fortalecendo a memória coletiva e o sentimento de pertencimento entre estudantes do Ensino Fundamental?

Diante dessa problemática, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a utilização pedagógica do Instagram como recurso didático no ensino de História, propondo que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental produzam e compartilhem conteúdos digitais relacionados à história e à cultura do município de Curuçá. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as relações dos estudantes com as redes sociais digitais; analisar o nível de conhecimento dos discentes acerca da história local; selecionar e organizar fontes históricas sobre o município; e desenvolver conteúdos digitais que promovam a difusão da memória cultural curuçense.

O referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Pierre Lévy, que discute o conceito de ciberespaço e cibercultura; de André Lemos e Raquel Recuero, que analisam as dinâmicas sociais em ambientes digitais; de Maurice Halbwachs e Michael Pollak, que discutem memória coletiva; de Pierre Nora, com o conceito de lugares de memória; de José D'Assunção Barros, cujas

reflexões sobre história digital contribuem para compreender a inserção das tecnologias no campo historiográfico e educacional; de Jörn Rüsen, cujas contribuições acerca da consciência histórica oferecem subsídios para analisar como os sujeitos atribuem sentido ao passado; e de Jacques Le Goff, cujas reflexões sobre memória, temporalidades e a valorização das experiências históricas do cotidiano contribuem para a compreensão da história local como espaço de construção de identidades e pertencimentos.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e aplicada, articulando pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. O estudo desenvolve-se junto a estudantes do 9º ano da Escola Maria Hyluiza, por meio da aplicação de questionários diagnósticos, levantamento e análise de fontes históricas locais, produção colaborativa de conteúdos digitais e divulgação desses materiais na plataforma Instagram. Durante o processo, os estudantes participam de atividades de pesquisa histórica, digitalização de documentos, produção de vídeos curtos, fotografias e textos informativos adaptados à linguagem das redes sociais. A análise dos dados ocorre a partir da observação participante, dos registros produzidos pelos alunos e das interações geradas no ambiente digital.

A dissertação organiza-se em três sessões. A primeira discute o histórico das redes sociais digitais e suas possibilidades metodológicas para o ensino de História, articulando debates sobre cibercultura, educação digital e memória coletiva. A segunda apresenta as raízes culturais e históricas de Curuçá, destacando elementos identitários e patrimoniais do município. A terceira sessão analisa a aplicação prática do projeto pedagógico, apresentando a produção, circulação e recepção dos conteúdos históricos publicados no Instagram.

Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir para o debate sobre as possibilidades de inovação no ensino de História, evidenciando o potencial das mídias digitais como instrumentos pedagógicos capazes de democratizar o acesso ao conhecimento histórico, fortalecer identidades culturais e ampliar a preservação da memória local.

2 HISTÓRICO DAS REDES SOCIAIS E SUAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

O desenvolvimento das redes sociais digitais representa uma das transformações mais significativas da sociedade contemporânea, alterando modos de interação, produção de conteúdo e circulação de informações. Seu surgimento e consolidação estão diretamente relacionados às mudanças tecnológicas ocorridas a partir da segunda metade do século XX, sobretudo com a expansão da internet e a popularização da chamada Web 2.0. Como observa José D'Assunção Barros (2012), a revolução digital constituiu um marco histórico no acesso à informação, criando novas formas de sociabilidade e, simultaneamente, novos objetos de pesquisa para os historiadores.

As reflexões apresentadas por Barros (2012) encontram respaldo em diversas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), as quais têm evidenciado o impacto das redes sociais digitais na produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico. Esses estudos apontam que as transformações provocadas pela expansão da internet e pela consolidação da Web 2.0 não apenas redefiniram as formas de sociabilidade, mas também ampliaram os espaços de debate público, configurando novas possibilidades de ensino, aprendizagem e divulgação histórica. Nesse sentido, as redes sociais passaram a ocupar um lugar central na vida contemporânea, assumindo funções que anteriormente eram desempenhadas por meios de comunicação tradicionais. Conforme destacado em pesquisas do ProfHistória, como a realizada pelo professor/autor Oliveira (2022):

Dentro do processo de massificação do serviço de internet ocorre a difusão do uso das redes sociais: Twitter, Facebook, Youtube, Tinder, Instagram, só para ficar entre as mais recentes e populares. São utilizadas para os mais diversos fins, como por exemplo, encontros amorosos, exposição de vídeos, divulgação de notícias, exposição de fotos pessoais. Se no século 19 os jornais eram os palcos para os debates inflamados sobre política, meio de comunicação impresso onde se tomava conhecimento das informações sobre a economia e sobre os eventos culturais do lugar, hoje, tudo é divulgado através das redes sociais, com uma diferença, todos podem ser “jornalistas” de suas próprias notícias. Esta condição revolucionou o mundo. As redes sociais passaram a ser espaços para tratarem de assuntos diversos, e por pessoas que apresentam pensamentos diferentes. Publicar a sua opinião nunca foi tão acessível, tudo está a um “clique”. (OLIVEIRA, Leonardo, 2022. P, 30)

As primeiras redes sociais virtuais surgiram no final da década de 1990, ainda em um contexto restrito a grupos específicos de usuários. Plataformas como o *SixDegrees* (1997) são consideradas pioneiras por possibilitarem a criação de perfis pessoais e conexões entre usuários. Contudo, foi a partir dos anos 2000 que as redes sociais ganharam maior expressividade com iniciativas como *Friendster* (2002), *MySpace* (2003) e, sobretudo, *Orkut* (2004), que alcançou enorme popularidade no Brasil. Essas plataformas introduziram funcionalidades que se tornariam fundamentais no cenário digital, como a formação de comunidades, o compartilhamento de conteúdos e a construção de identidades virtuais.

Com a criação do *Facebook* em 2004, inaugura-se uma nova etapa na história das redes sociais, marcada pela expansão global e pela integração de múltiplas ferramentas de comunicação. O Facebook não apenas consolidou o modelo de rede social como espaço de interação em escala massiva, mas também inaugurou uma lógica de algoritmos que passou a influenciar a circulação da informação, a visibilidade de conteúdos e até mesmo práticas culturais e políticas. Nesse contexto, autores como Manuel Castells (2009) destacam que as redes digitais não são apenas meios técnicos, mas expressam a lógica de uma “sociedade em rede”, na qual a estrutura comunicacional influencia diretamente os processos sociais e históricos.

Na década seguinte, observa-se a diversificação das plataformas e a especialização dos formatos de interação. O *Twitter* (2006) trouxe a lógica da comunicação em tempo real e de textos curtos, tornando-se uma ferramenta central para debates públicos e movimentos sociais. Já o *Instagram* (2010) consolidou-se como uma rede voltada para a comunicação imagética, fundamentada no compartilhamento de fotografias e, posteriormente, de vídeos curtos, o que dialoga diretamente com a estética e as linguagens da juventude contemporânea. O *TikTok* (2016), por sua vez, amplia essa tendência com foco exclusivo na produção audiovisual rápida e de alto poder de difusão.

Além da dimensão técnica, é fundamental compreender o papel cultural e social das redes. Pierre Lévy (1999) já havia enfatizado o potencial do ciberespaço como um novo espaço de socialização e produção de saberes coletivos, destacando o conceito de *inteligência coletiva*. André Lemos (2010) também chama atenção para o caráter cultural das redes digitais, observando

como elas ressignificam práticas sociais e ampliam as formas de participação. Nesse sentido, as redes sociais não podem ser reduzidas a instrumentos de comunicação: elas são ambientes de produção de significados, memória e identidades.

No campo educacional, a inserção das redes sociais representa tanto um desafio quanto uma oportunidade. Como argumenta Moran (2015), as mídias digitais, quando utilizadas de forma pedagógica, podem dinamizar os processos de ensino e aprendizagem, conectando o currículo escolar aos universos culturais dos estudantes. No ensino de História, esse potencial é ainda mais relevante, pois as redes permitem não apenas a divulgação de conteúdos históricos, mas também a interação dos estudantes com documentos, narrativas e memórias que circulam nesses espaços, configurando-os como novos lugares de memória, nos termos de Pierre Nora (1993).

Assim, compreender o histórico das redes sociais é essencial para analisar sua inserção no ensino de História. Mais do que uma sucessão cronológica de plataformas, trata-se de um processo que reflete transformações tecnológicas, culturais e sociais, as quais impactam diretamente os modos como as novas gerações produzem, compartilham e se relacionam com o conhecimento histórico.

Com o intuito de sintetizar o percurso evolutivo das redes sociais digitais e suas principais características em diferentes períodos, apresenta-se a seguir uma tabela que organiza de forma cronológica o surgimento dessas plataformas, seus objetivos iniciais e transformações ao longo do tempo. Essa sistematização possibilita uma visão comparativa das distintas fases que marcaram a consolidação das redes sociais, destacando como cada etapa contribuiu para moldar as práticas de interação, circulação de informações e, consequentemente, novas possibilidades para o ensino de História em ambientes digitais.

Tabela 1 - Ordem cronológica do surgimento das redes sociais

Plataforma / Rede Social	Ano de Criação	Objetivo Inicial	Contribuições Potenciais para o Ensino de História
SixDegrees - 1997		Conectar pessoas por meio de perfis e listas de amigos	Primeira experiência de socialização digital; abre espaço para pensar redes como comunidades virtuais de troca de informações.
Orkut - 2004		Criar comunidades temáticas e aproximar pessoas com interesses comuns	Favoreceu a criação de comunidades de memória coletiva e grupos de discussão, importantes para práticas de ensino colaborativo.
Facebook - 2004		Rede universitária para interação social	Ampliou a circulação de conteúdos históricos, incluindo páginas e grupos de pesquisa acadêmica e divulgação científica.
YouTube - 2005		Compartilhamento de vídeos	Tornou-se ferramenta central para a disseminação de documentários, aulas gravadas e narrativas visuais da História.
Twitter (atual X) -	2006	Microblogging com postagens curtas	Estimulou a síntese e a circulação rápida de

		informações históricas e debates em tempo real.
Instagram - 2010	Compartilhamento de fotos e vídeos	Ambiente de forte apelo visual, que possibilita a produção de conteúdos de micro-história, memória local e divulgação de fontes históricas.
TikTok - 2016	Criação de vídeos curtos e dinâmicos	Recurso contemporâneo para a popularização do conhecimento histórico em linguagem acessível e voltada às novas gerações.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise cronológica das redes sociais evidencia a evolução das plataformas digitais não apenas em termos tecnológicos, mas também em relação às possibilidades de sociabilidade e circulação de informações. Observa-se que, à medida que as redes se tornam mais visuais e interativas, aumenta também seu potencial para o ensino de História, permitindo a construção de narrativas históricas que dialogam com as linguagens contemporâneas dos estudantes.

Nesse sentido, plataformas como Instagram e TikTok oferecem meios eficazes para a divulgação de conteúdos locais e de memória coletiva, alinhando-se à proposta desta pesquisa de divulgar e tornar acessível a história de Curuçá-PA. A sistematização apresentada na tabela evidencia que o percurso evolutivo das redes sociais fornece um suporte teórico-metodológico sólido, justificando a escolha dessas ferramentas como instrumentos pedagógicos

capazes de ampliar o alcance do conhecimento histórico e promover experiências educativas inovadoras.

Assim, a utilização de plataformas como o Instagram ultrapassa a função meramente instrumental de divulgação de conteúdos, tornando-se um campo privilegiado para a construção de narrativas históricas em diálogo com a linguagem visual contemporânea. Essa perspectiva vai ao encontro das reflexões de Lévy (1999), que compreende o ciberespaço como espaço de inteligência coletiva, e de Meneses (2017), ao enfatizar a relevância de disponibilizar fontes e documentos históricos em ambientes digitais.

Dessa forma, ao propor a digitalização e divulgação da história de Curuçá no Instagram, esta pesquisa insere-se nesse movimento mais amplo de ressignificação pedagógica das redes sociais, reconhecendo-as como instrumentos capazes de aproximar os estudantes de seu patrimônio cultural e de ampliar a circulação de saberes históricos para além dos limites escolares. O percurso histórico das redes sociais, portanto, não apenas contextualiza, mas legitima a escolha metodológica aqui apresentada, evidenciando o potencial dessas ferramentas na promoção de uma educação histórica crítica, inclusiva e conectada ao tempo presente.

Para o ensino de História, essas ferramentas representam a possibilidade de ampliar o diálogo com os estudantes, aproximando-os da disciplina por meio de linguagens mais familiares e interativas. Assim, compreender o potencial pedagógico das redes sociais, como o Instagram, torna-se fundamental para explorar estratégias inovadoras que integrem a prática docente às novas formas de comunicação e sociabilidade próprias da sociedade digital.

Nesse mesmo horizonte, Pierre Lévy (1999) ressalta que o ciberespaço deve ser compreendido como um novo espaço de sociabilidade e de circulação de saberes, no qual se constroem comunidades de conhecimento que ultrapassam os limites físicos da sala de aula. Para Lemos (2008; 2010), as redes digitais não apenas modificam a forma de comunicação entre os indivíduos, mas também criam novas práticas culturais que podem ser mobilizadas em contextos educativos. Nessa perspectiva, o ensino de História, ao apropriar-se das mídias sociais, encontra oportunidades para dinamizar os processos de ensino-aprendizagem e estimular a participação ativa dos estudantes na construção de narrativas históricas.

Além disso, Sônia Meneses (2017) contribui para esse debate ao discutir a importância da ampliação do acesso às fontes históricas e da publicização de documentos em espaços virtuais, aspecto que reforça o papel pedagógico das redes sociais como ambientes de democratização do conhecimento histórico. Essa reflexão dialoga com o conceito de consciência histórica desenvolvido por Jörn Rüsen (2020), para quem o ensino de História constitui um elemento fundamental da cultura de orientação histórica, pois possibilita aos sujeitos interpretar experiências do passado e atribuir sentido ao tempo vivido. Nessa perspectiva, o uso das mídias digitais no ensino de História não se restringe ao domínio técnico de ferramentas, mas pode favorecer a construção de práticas pedagógicas críticas, voltadas à formação da consciência histórica, à valorização da memória coletiva e à difusão dos patrimônios culturais (Rüsen, 2020).

Todavia, a ampliação do uso das mídias digitais e das redes sociais no contexto educacional exige a problematização dos riscos inerentes aos espaços virtuais. Entre esses riscos destacam-se a circulação acelerada de informações sem critérios de veracidade, a disseminação de desinformação e de fake news, a exposição indevida de dados pessoais, a violação da privacidade, o cyberbullying, a reprodução de discursos de ódio, o reforço de estereótipos e preconceitos, bem como a manipulação de narrativas históricas em função de interesses políticos, ideológicos ou econômicos.

Tais desafios impactam diretamente a formação dos estudantes enquanto sujeitos históricos e cidadãos. Nesse sentido, torna-se fundamental que o ensino de História contribua para a educação digital crítica, capacitando os alunos a analisar, selecionar e interpretar conteúdos veiculados nas redes sociais, reconhecendo intencionalidades, disputas de narrativas e usos indevidos da memória histórica.

Ao promover práticas pedagógicas que abordem de forma consciente os riscos e as responsabilidades associados ao uso desses espaços, a escola fortalece o desenvolvimento da consciência histórica, do pensamento crítico e do exercício da cidadania digital, elementos essenciais para a participação ética, segura e informada dos estudantes na sociedade contemporânea.

No entanto, embora as tecnologias digitais sejam frequentemente apresentadas como instrumentos capazes de democratizar o acesso à informação e ampliar as possibilidades pedagógicas, é necessário problematizar

as condições concretas de acesso a esses recursos. As desigualdades socioeconômicas ainda constituem um obstáculo significativo para a efetiva inclusão digital, especialmente em contextos marcados pela precariedade de infraestrutura e pela ausência de políticas públicas consistentes. Nesse sentido, conforme destaca Nascimento (2024):

Entretanto, muitas ponderações precisam ser feitas quanto a utilização dessas ferramentas virtuais, pois, elas são digitais e só pode acontecer por meio de aparelhos eletrônicos que estejam conectados à internet, que por sua vez tem um custo financeiro muito alto, seja para a compra de smartphones, computadores, tablets, modems, etc., requisito que faz com que boa parte da população só consiga acessar serviços básicos desse universo digital, e além das pessoas, as instituições sociais que prestam serviços à população também deixam de prestar bons serviços devido a não contarem com investimentos suficientes para adquirirem equipamentos de ponta para estarem conectadas.. (NASCIMENTO, 2024. P. 19)

Considerando que a Escola MH, na qual atuo como docente de História desde 2019, ainda não integra de forma sistemática o uso de tecnologias digitais, como as redes sociais, no processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se a relevância de investigar tais recursos como possibilidades pedagógicas. Ademais, a instituição não dispõe de rede de internet acessível aos estudantes, tampouco de laboratório de informática, o que restringe significativamente as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e limita o acesso dos discentes aos processos de inclusão e letramento digital. Tal realidade é recorrente em diversas instituições públicas de ensino e tem sido problematizada por pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), as quais ressaltam os desafios enfrentados pelos docentes diante da ausência de infraestrutura tecnológica adequada. Conforme aponta Franco (2022):

Num mundo onde todos possam interagir como cidadãos ativos, faz-se mister o uso das tecnologias de informação. Quando os espaços escolares não têm centros de informática e outros recursos didáticos tecnológicos e de comunicação em sala de aula, os professores precisam trabalhar com atraso e a modernidade ao mesmo tempo (FRANCO, 2022, p. 19)

Tal realidade contrasta com os princípios estabelecidos pela Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital¹, a qual prevê a garantia de acesso equitativo às tecnologias digitais e a promoção da inclusão digital como elementos essenciais para a formação integral dos estudantes e para a redução das desigualdades educacionais.

Apesar dos avanços representados pela instituição da PNED, por meio da Lei 14.533/2023, observa-se que sua implementação no cotidiano escolar ainda enfrenta limitações significativas. Na realidade da EMMH, por exemplo, os princípios estabelecidos pela legislação – como a promoção do letramento digital, o uso pedagógico das tecnologias e a formação continuada de professores – ainda não se materializam de forma plena e sistemática.

Tal cenário evidencia um descompasso entre a normalização legal e a prática educacional, revelando que a eficácia da política pública depende não apenas de sua formulação, mas, sobretudo, de investimentos estruturais, suporte aos discentes e acompanhamento institucional que garantam sua concretização no ambiente escolar. Dessa forma, a simples existência da lei não assegura, por si só, a transformação das práticas pedagógicas, sendo imprescindível o fortalecimento de mecanismos de execução e avaliação que promovam sua efetiva aplicação.

Cabe aqui destacar que, torna-se fundamental que a escola assuma um papel ativo na mitigação das desigualdades de acesso à internet enfrentadas por parte dos estudantes. A implementação de estratégias institucionais, como a oferta de acesso à rede durante o horário de aula onde será mediado pelo professor o uso do aparelho celular ou computador, a organização de espaços coletivos para uso pedagógico das tecnologias digitais e o funcionamento de um laboratório digital, pode contribuir significativamente para a democratização do acesso aos recursos tecnológicos, tornando a escola um espaço democrático e acolhedor, como afirma Nascimento:

¹ O Plano Nacional de Educação Digital (PNED) foi instituído pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, com o objetivo de promover a inclusão, a formação e o uso crítico, responsável e ético das tecnologias digitais na educação brasileira. O plano busca integrar a cultura digital ao processo educativo, preparando estudantes e professores para os desafios da sociedade contemporânea, marcada pelo avanço tecnológico e pela transformação digital (BRASIL, 2023).

A incorporação das novas tecnologias ao processo de ensino aprendizagem tem se tornado uma esperança para a melhoria do processo educacional, vista como a panaceia para todos os males aos quais as escolas Brasil afora enfrentam, especialmente aquelas sob a responsabilidade das prefeituras e governos estaduais. A nossa defesa é a de que a escola busque falar uma linguagem acessível e atraente para as novas gerações, para que as mesmas se sintam contempladas e restituam ao ambiente escolar a mesma importância que outrora essa instituição gozou entre os alunos. (NASCIMENTO, 2024. P. 24)

Diante desse contexto, evidencia-se que a efetivação da PNED depende de ações que se concretizam no espaço escolar e alcancem diretamente os estudantes, principais sujeitos do processo educativo. Com isso, é que busco por meio da minha pesquisa de mestrado desenvolver estratégias pedagógicas que promovam, de forma sistemática, o letramento digital e o uso crítico das tecnologias nas aulas de História, uma vez que, “as tecnologias, sozinhas, não educam ninguém” (Kenski, 2012, p. 9).

Nesse sentido, a Lei nº 15.100/2025², ao regulamentar o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais no ambiente escolar, assume relevância no debate contemporâneo sobre educação e tecnologias, sobretudo ao evidenciar a necessidade de um uso responsável, mediado e pedagogicamente orientado desses recursos. Embora a referida legislação tenha como objetivo central a proteção da saúde mental e o enfrentamento dos usos indiscriminados das telas, ela não inviabiliza o emprego das tecnologias digitais para fins pedagógicos, desde que integradas de forma planejada e crítica ao processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da escola MH, contudo, observa-se que a instituição ainda não aderiu de maneira sistemática às diretrizes da Lei nº 15.100/25, o que revela tensões entre normatização legal, práticas escolares e condições concretas de implementação. Ainda assim, foi possível desenvolver experiências pedagógicas com o uso das mídias digitais nas aulas de História, demonstrando que, mesmo

² A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, dispõe sobre a regulamentação do uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes nas instituições de educação básica, públicas e privadas, estabelecendo a proibição de seu uso durante aulas, recreios e intervalos, salvo em situações de finalidade pedagógica, acessibilidade, inclusão, saúde ou outras previstas em lei, com o objetivo de promover o bem-estar, a saúde mental e a atenção dos estudantes no ambiente escolar.

diante de restrições legais e estruturais, as tecnologias podem ser mobilizadas como instrumentos formativos quando orientadas por intencionalidade pedagógica, criticidade e mediação docente, reforçando que o problema não reside na tecnologia em si, mas na forma como ela é apropriada no espaço escolar.

Além disso, a adoção de práticas pedagógicas que priorizem o uso orientado e crítico da internet no ambiente escolar favorece o desenvolvimento do letramento digital, garantindo que os estudantes tenham condições efetivas de participação nos processos de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias, mediado pelo professor. Tais iniciativas alinham-se aos princípios da PNED, ao promoverem a inclusão digital e ao fortalecerem o papel da escola como espaço de equidade, formação cidadã e redução das desigualdades educacionais.

Cabe ainda considerar a realidade socioeconômica dos estudantes atendidos pela Escola MH, majoritariamente oriundos de famílias de baixa renda e residentes na zona rural do município. Esse contexto impõe desafios adicionais ao processo educativo, especialmente no que se refere ao acesso a bens culturais, recursos tecnológicos e conectividade digital, elementos cada vez mais presentes nas dinâmicas contemporâneas de ensino-aprendizagem.

As limitações estruturais vivenciadas por esses estudantes evidenciam a centralidade da escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, à tecnologia e às oportunidades de inclusão digital, reforçando a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que promovam a equidade educacional e considerem as especificidades sociais e territoriais do público atendido.

Diante desse contexto, o aluno constitui-se como sujeito central desta pesquisa, uma vez que é diretamente impactado pela ausência de infraestrutura tecnológica e pela limitada integração das tecnologias digitais no ambiente escolar. A investigação parte da compreensão de que os estudantes, inseridos em uma sociedade cada vez mais mediada por recursos digitais, necessitam desenvolver competências relacionadas ao uso crítico, ético e pedagógico das tecnologias, especialmente no campo das Ciências Humanas. Assim, ao focalizar o aluno, busca-se compreender de que maneira a utilização de recursos

digitais, mesmo em contextos de restrição estrutural, pode contribuir para a ampliação do engajamento, da autonomia intelectual e da construção do conhecimento histórico, promovendo práticas educativas mais inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Na educação, a participação em comunidades virtuais⁵ de debate e argumentação encontra um campo fértil a ser explorado. Através dessa complexidade de funções, percebe-se que as redes sociais virtuais são canais de grande fluxo na circulação de informação, vínculos, valores e discursos sociais, que vem ampliando, delimitando e mesclando territórios. Entre desconfiados e entusiásticos, o fato é que as redes sociais virtuais são convites para se repensar as relações em tempo pós-modernos. (Machado; Tijiboy, 2005, p. 02).

Até o presente momento, analisou-se o processo de surgimento e popularização das redes sociais, bem como os principais tipos de ferramentas utilizadas para a socialização virtual, problematizando de que maneira esse uso pode apresentar tanto potencialidades quanto limitações no contexto educacional. Nesse percurso, discutiu-se a importância de orientar os estudantes para o uso crítico e responsável das redes sociais, considerando que esses espaços constituem arenas de circulação de discursos, nas quais diferentes formas de poder se manifestam, tornando mais visíveis práticas de preconceito, mas também movimentos de resistência e contestação a tais discursos (Barros, 2022).

Dessa forma, é fundamental que o professor compreenda o funcionamento das redes sociais não apenas como meios de entretenimento ou comunicação, mas como campos simbólicos nos quais discursos são produzidos, reproduzidos e disputados constantemente. A partir dessa compreensão, o educador pode elaborar estratégias pedagógicas que incentivem a leitura crítica das mídias digitais e promovam o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos estudantes. Tal perspectiva reforça a necessidade de que a escola e os docentes se insiram de maneira consciente e crítica nesses espaços digitais, reconhecendo seu potencial formativo. Nesse sentido, Franco (2022) argumenta que a exclusão das redes sociais do campo educativo mostra-se incompatível com as demandas contemporâneas da prática pedagógica, ao afirmar que:

Ficar de fora do processo dinâmico que as redes sociais têm propiciado é incoerente com a prática educativa, pois, embora haja escolas que não aceitem as mídias digitais como recurso pedagógico, na atualidade

muitos professores e alunos usam essas plataformas para se conectarem, o que contribui para a construção mútua de conhecimentos, estruturar uma aula para torná-la interativa, dinamizar as relações com os alunos fora do espaço da escola, otimizar o tempo de diálogo com os educandos, tornando as atividades mais fluidas e aprazíveis (FRANCO, 2022, p. 19).

Isso implica não só alertar sobre os riscos presentes nesse ambiente, como o discurso de ódio e a desinformação, mas também valorizar as potências educativas das redes, como o acesso a diferentes narrativas históricas e a ampliação do debate público. Todavia, para que tais potencialidades se concretizem no contexto escolar, é fundamental que o uso das tecnologias digitais seja orientado por critérios pedagógicos claros, evitando práticas improvisadas ou meramente instrumentais. A incorporação desses recursos ao ensino de História deve estar articulada aos objetivos de aprendizagem e às especificidades do público atendido, reconhecendo tanto suas contribuições quanto seus limites no cotidiano escolar. Nesse sentido, como destaca Nascimento (2024):

Como qualquer outra ferramenta didática ou material pedagógico de apoio utilizado em sala de aula, o uso do aplicativo deve ser planejado e avaliado em seus limites e possibilidades, uma vez que sabemos dos possíveis transtornos ao utilizar aparelhos telefônicos durante as aulas, o que pode ser fator de dispersão entre os estudantes. (NASCIMENTO, 2024. P. 29)

Nesse cenário, o ensino de História pode se beneficiar enormemente ao dialogar com as linguagens e práticas próprias dessas plataformas, tornando-se mais significativo para os jovens e estimulando o engajamento consciente nas discussões sociais contemporâneas. O desafio está em transformar as redes sociais em espaço de aprendizado ativo, onde os estudantes não apenas consomem conteúdo, mas também produzam conhecimento histórico com base em fontes confiáveis e metodologias críticas, como cita Ana Maria Monteiro: “o uso pedagógico das redes sociais possibilita a aproximação entre os saberes escolares e as práticas culturais dos estudantes, promovendo um ensino mais contextualizado e crítico” (Monteiro, 2017, p. 89).

Essas práticas, além de aproximarem o ensino da realidade midiática dos jovens, contribuem para o desenvolvimento de competências como a leitura crítica de imagens, o letramento midiático e a valorização da pluralidade de memórias históricas presentes no ambiente digital.

Em síntese, o uso das redes sociais, especialmente do Instagram, como ferramenta pedagógica no ensino de História, representa uma oportunidade de aproximar os saberes escolares do cotidiano dos estudantes, promovendo o engajamento, a criticidade e a formação cidadã. Ao ressignificar esses espaços como ambientes de reflexão histórica, amplia-se a participação discente na construção do conhecimento e fortalece-se uma cultura digital mais consciente, ética e plural. Contudo, para que essa proposta se efetive de maneira consistente, torna-se necessário o investimento em políticas educacionais e em infraestrutura escolar que assegurem o acesso equitativo às tecnologias digitais e reconheçam as mídias sociais como recursos pedagógicos legítimos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Moran (2015) “as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas [...]”. É importante que a educação contemporânea possa dialogar com os meios digitais, não apenas como suporte tecnológico, mas como linguagem cultural e cognitiva dos tempos atuais. Assim, integrar o ensino de História às redes sociais exige mais do que adaptar conteúdos – implica repensar práticas, objetivos e metodologias à luz das novas formas de produzir e compartilhar conhecimento no século XXI.

Dessa forma, a análise do percurso evolutivo das redes sociais evidencia que essas plataformas não são apenas ferramentas de comunicação, mas também ambientes potenciais para a mediação do conhecimento histórico. Ao possibilitar a circulação de informações, a construção de narrativas visuais e a participação ativa dos estudantes, as redes sociais apresentam-se como instrumentos capazes de aproximar o ensino de História das linguagens contemporâneas e das experiências digitais dos alunos. Com base nesse entendimento, torna-se pertinente aprofundar a discussão sobre o ensino de

História na contemporaneidade, considerando os desafios e as oportunidades que a integração das tecnologias digitais proporciona ao processo educativo.

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino de História, nas últimas décadas, tem passado por profundas transformações em resposta às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que marcam o mundo contemporâneo. Em um contexto permeado por fluxos intensos de informação, disputas de memória e reconfigurações da identidade social, a função da disciplina vai além da simples transmissão de conteúdos cronológicos ou factualistas. Hoje, ensinar História exige provocar nos estudantes uma postura crítica diante das narrativas que circulam, sobretudo nas mídias digitais, e fomentar uma compreensão mais ampla sobre os processos históricos que moldam a realidade presente.

Ao longo do tempo, a disciplina foi desafiada a se reinventar para dialogar com os sujeitos do seu tempo – estudantes inseridos em uma cultura digital dinâmica, audiovisual e interativa. O modelo tradicional centrado na aula expositiva e no livro didático, mostra-se cada vez mais limitado frente aos desafios contemporâneos da educação básica. Por isso, o ensino de História assume hoje o compromisso não apenas com a formação cidadã e a construção de sentidos sobre o passado em relação ao presente.

Nesse cenário, o professor de História atua como mediador entre diferentes linguagens e temporalidades, enfrentando o desafio de conectar os conteúdos escolares com os repertórios culturais dos alunos. A aula de História passa a ser um espaço não só de aprendizagem formal, mas também de debate sobre temas da atualidade, problematizações sociais e disputas de narrativa que atravessam as vivências dos estudantes. Questões como racismo, desigualdade social, direitos humanos, ditadura militar, colonialismo e cultura popular tornam-se centrais no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a contemporaneidade impõe o desafio de lidar com a chamada “crise da verdade histórica”, agravada pela disseminação de discursos negacionistas, revisionismos não acadêmicos e a circulação de fake News³. Nesse contexto, ensinar História implica desenvolver competências

³ O termo 'fake news' refere-se à disseminação deliberada de informações falsas ou distorcidas, com o objetivo de enganar o público ou manipular opiniões. No contexto educacional e histórico, a circulação

interpretativas, leitura crítica de fontes e capacidade de análise contextualizada – habilidades fundamentais para resistir à banalização ou distorção do passado. A historiadora Sônia Meneses fala sobre a problemática dos conteúdos produzidos para atingir o grande público.

Grande parte do material destinado ao público em geral assume uma perspectiva abertamente conservadora ou negacionista, muitas vezes camuflada por 'linguagens atualizadas e formas de interação nas quais as maneiras de dizer importam mais do que o que é dito. (MENESES, Sônia. 2019. P. 6)

Portanto, o ensino de História na contemporaneidade não pode se desvincular das realidades sociais e tecnológicas dos alunos, como cita (Oliveira, 2022. P. 84): “Com a internet fazendo parte da vida de nossos discentes dentro e fora do ambiente escolar, se faz necessário que os professores e as professoras também se insiram na sociedade digital”. O diálogo com linguagens híbridas, recursos digitais e espaços de construção de memória – como as redes sociais – é uma necessidade didática e política. A escola precisa ser capaz de acolher as múltiplas formas de apreensão da história que circulam na sociedade, promovendo o pensamento histórico como uma ferramenta de autonomia, empatia e transformação social.

Com a popularização em massa das redes sociais, onde as informações se proliferam em uma rapidez estonteante, sendo verdadeiras ou não, faz-se necessário um cuidado redobrado por parte de nós historiadores ao tornar público a História, tendo sempre muita responsabilidade e seriedade com os fatos que chegam até o grande público.

Nessa perspectiva, a BNCC reconhece a educação digital como um direito de aprendizagem e a insere como dimensão transversal da formação integral dos estudantes, ao destacar a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, ética e reflexiva, conforme explicitado na Competência Geral nº 5. No âmbito do ensino de História, essa orientação assume especial relevância, uma vez que as tecnologias digitais ampliam o acesso a fontes históricas, narrativas, memórias e linguagens diversas, exigindo

dessas informações reforça a necessidade de desenvolver competências de leitura crítica e avaliação de fontes, permitindo aos estudantes diferenciar narrativas fundamentadas em evidências de conteúdos imprecisos ou enganosos" (Pinsky & Pinsky, 2021; Cordeiro, Praxedes & Miotto, 2025; Lemos, 2008).

dos estudantes a capacidade de analisar criticamente informações, identificar disputas de sentidos e compreender as relações entre tecnologia, poder e produção do conhecimento histórico.

Assim, a BNCC reforça que o uso das mídias digitais nas aulas de História não deve se limitar a um recurso instrumental ou motivacional, mas constituir-se como prática pedagógica intencional, mediada pelo professor, voltada à formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o passado e o presente em uma sociedade profundamente marcada pela cultura digital.

Uma preocupação que tange esta pesquisa, é a orientação aos discentes do 9º ano quanto a análise crítica dos materiais produzidos para a rede social Instagram, cujo intuito é levar o ensino de história para além da sala de aula e alcançar um público amplo, com uma linguagem acessível e de fácil compreensão para pessoas não letradas, mas com a consciência dos métodos científicos que a História exige. Com relação ao papel do historiador contemporâneo nas redes sociais, Débora El-Jaick Andrade exemplifica:

Como elas estão sempre em evolução, cabe ao historiador do tempo presente acompanhar o incremento de suas ferramentas, funções e a incorporação de novos recursos, além de lançar seu olhar atento para o que está exposto e o que não está no discurso presente nas mídias digitais, buscando delimitar objetos de pesquisa, problematizá-los e refinar seus métodos de interpretação, além de discutir enquanto profissionais os caminhos para preservação destes dados para futuros historiadores. (ANDRADE, Débora El-Jaick, 2022. P. 2027)

O Instagram, sendo uma rede social onde não necessita ter um senso crítico aflorado para debater acontecimentos históricos, é possível encontrar muitas pessoas que produzem conteúdos históricos com o objetivo de viralização e formação de opiniões, feito por pessoas sem a formação adequada para a produção de tais conteúdo. Ao longo das aulas de história com o 9º ano, que são adolescentes entre 14 e 17 anos, vem sendo trabalhado a importância da educação para o uso devido dos espaços virtuais, formando o senso crítico, para que o alunado tenha a capacidade de julgar as informações que chegam diariamente através das redes.

Autores como Sônia Meneses, abordam a problemática da história que se torna pública sem profundidade, com superficialidade, sem criticidade e alerta para os perigos que isso gera em nossa sociedade. Como por exemplo a onda negacionista que se espalhou através dos meios de comunicação,

especificamente nos espaços virtuais. Paralelo a esta questão levantada pela autora, é que julgo minha pesquisa com grande importância para meus alunos e a sociedade curuçaense de modo geral – uma vez que, buscarei como historiadora estar presente em um espaço muito utilizado para a produção de história, mas que tem a carência dos professores que realizam um trabalho comprometido com a veracidade das fontes.

No contexto do ensino de História na contemporaneidade, torna-se indispensável considerar práticas pedagógicas que valorizem diferentes formas de construção do saber histórico, especialmente aquelas oriundas de matrizes culturais historicamente marginalizadas. Um exemplo significativo é a pedagogia griô, discutida por Raimundo Diniz (2022) no texto *Ensino de História, Memória e Pedagogia Griô em Consonância com a Lei 10.639/03*, essa pedagogia, inspirada em tradições africanas, valoriza a oralidade como forma legítima de transmissão de conhecimento histórico, sendo praticada por griots – anciãos considerados guardiões da memória coletiva nas comunidades.

A pedagogia griô contribui, assim, para a construção de um ensino de História mais plural, afetivo e conectado às vivências dos estudantes, promovendo uma educação antirracista e em consonância com os princípios da Lei 10.639/03. Ao incorporar saberes ancestrais ao ambiente escolar, essa abordagem desafia as estruturas eurocêntricas que historicamente dominaram o currículo e oferece caminhos para a ressignificação do fazer histórico em sala de aula.

Nesse sentido, a pedagogia griô fundamenta-se na valorização da oralidade, da memória coletiva e das tradições culturais afro-brasileiras como elementos centrais do processo educativo. Inspirada na figura do griô, guardião dos saberes e das histórias transmitidas entre gerações, essa abordagem reconhece os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento, cujas experiências, identidades e narrativas constituem fontes legítimas para o ensino de História. Ao promover práticas pedagógicas baseadas na escuta, na ancestralidade e na corporeidade, a pedagogia griô favorece o fortalecimento do pertencimento cultural, o respeito à diversidade e a construção de aprendizagens significativas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu lugar na história e na sociedade.

Outro aspecto fundamental da pedagogia griô reside na centralidade das vivências e identidades dos estudantes no processo educativo. Ao considerar as experiências individuais e coletivas como fontes históricas, essa perspectiva reconhece os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento, e não meros receptores de conteúdos.

Leda Maria Martins (2003) ressalta que a memória cultural afro-diaspórica se inscreve nos corpos, nos rituais e nas narrativas do cotidiano, o que amplia as possibilidades de leitura histórica para além dos documentos oficiais. Nesse sentido, a pedagogia griô contribui para a ressignificação do currículo de História, ao incorporar narrativas silenciadas e valorizar saberes historicamente marginalizados.

Articulada às dinâmicas contemporâneas da cultura digital, a pedagogia griô encontra nas redes sociais, especialmente no Instagram, um espaço fértil para a ressignificação de suas práticas. Ao possibilitar o registro e a circulação de narrativas orais, memórias comunitárias, expressões culturais e histórias locais por meio de imagens, vídeos e relatos, essa plataforma amplia as formas de produção e compartilhamento do conhecimento histórico.

Nesse contexto, os estudantes assumem o protagonismo ao atuarem como mediadores de memórias, transformando saberes ancestrais em narrativas digitais que dialogam com o presente. Assim, o uso pedagógico do Instagram, orientado por princípios da pedagogia griô, contribui para a valorização das identidades culturais, para o fortalecimento do pertencimento comunitário e para a construção de um ensino de História mais plural, crítico e socialmente referenciado, em consonância com os pressupostos da educação antirracista e da cultura digital.

Nessa perspectiva, o município de Curuçá apresenta práticas socioculturais, como o carimbó, a pesca artesanal e a agricultura familiar, que são tradicionalmente transmitidas no âmbito das relações familiares e comunitárias, consolidando modos de vida e assegurando a preservação do patrimônio cultural local. Tais práticas dialogam diretamente com os pressupostos da pedagogia griô, ao evidenciarem processos de aprendizagem fundamentados na oralidade, na convivência intergeracional e na experiência vivida.

Ao serem incorporadas ao ensino de História – inclusive por meio de registros e narrativas produzidas em espaços digitais, como as redes sociais – essas manifestações culturais possibilitam a valorização dos saberes locais e das identidades afro-brasileiras, em consonância com os princípios da Lei nº 10.639/03 e com as orientações da BNCC, que defendem a valorização da diversidade cultural, da memória coletiva e da construção de aprendizagens históricas significativas para a formação cidadã dos estudantes.

A história de Curuçá apresenta um profundo entrelaçamento com elementos afro-indígenas, visíveis na cultura, na formação do município, nos hábitos cotidianos, nas manifestações artísticas e na culinária local. Contudo, observa-se que a contribuição da cultura afro-brasileira é frequentemente sub-representada nos espaços escolares e públicos, o que evidencia a necessidade de políticas educativas e culturais que promovam a valorização e visibilidade dessas matrizes históricas.

Nesse sentido, compreender a história de Curuçá a partir de uma perspectiva afro-indígena implica reconhecer esses sujeitos não apenas como elementos constitutivos do passado, mas como agentes históricos fundamentais na organização do território, nas formas de trabalho, nas práticas religiosas, nos saberes tradicionais e nas estratégias de resistência frente aos processos de colonização, escravização e expropriação.

As populações indígenas e afrodescendentes contribuíram de maneira decisiva para a construção das relações sociais locais, deixando marcas profundas que se expressam tanto na oralidade quanto nas práticas culturais transmitidas intergeracionalmente. Todavia, essas experiências históricas foram, em grande medida, silenciadas ou marginalizadas por narrativas oficiais que privilegiaram perspectivas eurocentradas, o que reforça a urgência de uma abordagem histórica que valorize a pluralidade de memórias e saberes presentes no município.

“Os saberes produzidos pelos povos negros e indígenas, historicamente deslegitimados pela ciência eurocêntrica, permanecem vivos nas práticas culturais, na oralidade e nas memórias coletivas transmitidas entre gerações” (GOMES, 2017, p. 43).

A partir dessa perspectiva, o ensino de Estudos Amazônicos apresenta desafios específicos que exigem do professor um posicionamento crítico e autoral na construção do conhecimento histórico escolar. Por se tratar de um componente curricular singular do Estado do Pará, que carece de livros didáticos e de materiais pedagógicos sistematizados, o docente assume a responsabilidade de elaborar seus próprios recursos didáticos, selecionando fontes, narrativas e metodologias adequadas à realidade local.

Essa condição, embora desafiadora, evidencia tanto a precarização do suporte institucional quanto a potência pedagógica do componente, uma vez que ele possibilita o trabalho direto com a História Local e com saberes historicamente marginalizados. No entanto, a ausência de referenciais consolidados pode reforçar lacunas formativas e dificuldades na abordagem de temas sensíveis, como as experiências afro-indígenas, frequentemente silenciadas pelas narrativas oficiais.

Assim, ensinar Estudos Amazônicos implica enfrentar o desafio de romper com perspectivas eurocentradas, valorizar fontes orais, memórias comunitárias e práticas culturais locais, e reconhecer os sujeitos históricos da Amazônia como protagonistas de sua própria história, especialmente em municípios como Curuçá, onde a oralidade e as tradições constituem elementos centrais da produção e transmissão do conhecimento histórico.

Do ponto de vista metodológico, o ensino de Estudos Amazônicos, conforme vem sendo adotado pela professora responsável pelo componente na Escola Maria Hyluiza — licenciada em Geografia e mestra em Patrimônio Histórico —, demanda a ampliação do conceito de fonte histórica, incorporando registros que ultrapassem a documentação escrita tradicional. Nesse contexto, as fontes orais assumem papel fundamental, sobretudo em municípios amazônicos como Curuçá, onde a memória coletiva é preservada e transmitida por meio da oralidade, das práticas culturais e das experiências cotidianas dos sujeitos.

Em articulação com o componente curricular de História, e diante da escassez de material didático específico para o componente de Estudos Amazônicos, a professora desenvolve estratégias pedagógicas interdisciplinares que priorizam o diálogo com moradores antigos, lideranças comunitárias,

mestres de saberes tradicionais, pescadores, agricultores e praticantes de manifestações religiosas. Essa aproximação possibilita aos estudantes o contato direto com narrativas que expressam formas próprias de interpretar o passado e o território de Curuçá, ampliando o conceito de fonte histórica e contribuindo para o reconhecimento dos sujeitos afro-indígenas como protagonistas históricos.

Além disso, o patrimônio cultural – material e imaterial, constitui uma fonte privilegiada para a construção do conhecimento histórico escolar, ao permitir a leitura crítica de festas populares, rituais religiosos, modos de trabalho, culinária, espaços simbólicos e paisagens culturais como expressões de permanências, transformações e resistências ao longo do tempo. Tais abordagens metodológicas exigem do professor um planejamento cuidadoso, sensível às dimensões éticas do trabalho com a memória e à valorização dos saberes locais, ao mesmo tempo em que favorecem práticas pedagógicas investigativas, críticas e contextualizadas, capazes de romper com narrativas eurocentradas e aproximar o ensino de História da realidade vivida pelos estudantes.

No âmbito do ensino de História, o debate afro-indígena assume papel central na promoção de uma educação antirracista e intercultural, conforme orientam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ao incorporar as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas como eixos estruturantes do currículo, e não como conteúdos periféricos ou comemorativos, a escola contribui para o fortalecimento das identidades locais e para o reconhecimento do pertencimento histórico dos estudantes.

Em Curuçá, essa perspectiva possibilita problematizar as relações entre memória, território e poder, além de valorizar os saberes tradicionais como fontes legítimas do conhecimento histórico, favorecendo práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade sociocultural dos alunos e ampliem sua compreensão crítica do passado e do presente.

A história oficial ensinada nas escolas brasileiras foi construída a partir de uma visão eurocêntrica, que invisibiliza ou minimiza a participação histórica dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira” (MUNANGA, 2005, p. 16).

A preservação das tradições e saberes locais em Curuçá pode ser compreendida à luz do conceito de memória coletiva, conforme proposto por Halbwachs (2006), que enfatiza a construção social da memória e sua mediação por instituições e práticas culturais, afirmando que “a memória coletiva não é uma simples soma de memórias individuais; ela se constitui e se mantém dentro dos grupos sociais, permitindo que o passado seja lembrado de maneira compartilhada e estruturada” (p. 46). As famílias nativas de Curuçá desempenham um papel central nesse processo, transmitindo oralmente conhecimentos sobre hábitos cotidianos, manifestações artísticas, práticas agrícolas, pesca e danças como o carimbó.

No âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas no município de Curuçá, em 2024, estudantes do 9º ano, também da rede municipal, sob minha orientação – elaboraram uma pesquisa que contemplou análise teórica, investigação de campo e, posteriormente, a produção de um vídeo em formato *reels*, adaptado para a linguagem do Instagram. O referido trabalho teve como temática a influência da cultura negra no município, em alusão ao Dia da Consciência Negra. Ressalta-se que todos os participantes que aparecem no registro audiovisual autorizaram formalmente o uso de sua imagem, incluindo os estudantes menores de idade.

Figura 1- Trabalho realizados por alunos sobre carimbó



Link de acesso ao vídeo produzido pelos alunos sobre o Carimbó.



Figura 2-QRCod vídeo produzidos pelos alunos

A partir dessa experiência, pretende-se, em minha prática docente com a turma que está fazendo parte da pesquisa atualmente, implementar uma abordagem metodológica que articule pesquisa teórica, investigação de campo e produção multimídia, integrando o currículo de História às linguagens digitais com as quais os alunos dialogam cotidianamente. De forma complementar, Kenski (2013) destaca que os recursos digitais possibilitam novas formas de mediação pedagógica, favorecendo a interatividade, a colaboração e o aprendizado significativo. E como já foi mencionado, Lévy (1999), por sua vez, enfatiza que o ciberespaço constitui um ambiente propício para a circulação de informações e ideias, ampliando as possibilidades de experimentação e análise crítica.

Assim, a metodologia a ser aplicada envolverá leitura e análise de fontes históricas, levantamento de dados locais, debates orientados em sala de aula e produção de materiais digitais (vídeos, infográficos, publicações em redes sociais educacionais), sempre garantindo a autorização de uso de imagem e respeitando normas éticas na pesquisa com menores. Esse enfoque busca não apenas fortalecer a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também desenvolver competências digitais e socioculturais, articulando educação formal e práticas inovadoras mediadas pela tecnologia.

Pollak (1992) complementa essa perspectiva ao destacar que “a memória coletiva organiza e preserva as experiências históricas dentro das comunidades, funcionando como um instrumento de transmissão de saberes e tradições entre gerações” (p. 38). Nesse contexto, a história afro-indígena do município, presente na cultura, na formação social, na arte e na culinária local, reflete a interação contínua entre memória e tradição, embora sua visibilidade nos espaços escolares e públicos ainda seja limitada.

Nesse contexto, práticas educativas inspiradas na pedagogia griô podem estabelecer diálogos produtivos com as linguagens e ferramentas digitais atualmente empregadas pelos jovens, em especial as redes sociais. Plataformas como Instagram, TikTok e YouTube, quando utilizadas de forma orientada e intencional, configuram-se como espaços de compartilhamento e circulação de memórias, narrativas históricas locais e saberes tradicionais, permitindo a reelaboração da tradição oral em formatos contemporâneos. No âmbito desta

pesquisa, essas ferramentas são empregadas metodologicamente para que os estudantes do nono ano do ensino fundamental possam digitalizar, produzir e difundir conteúdos históricos sobre o município de Curuçá-PA, promovendo a construção coletiva do conhecimento e o acesso ampliado à história local.

Assim como os griôs, que preservavam e transmitiam a história de suas comunidades por meio da oralidade, é possível, na contemporaneidade, promover a circulação de saberes por meio de mídias digitais, como vídeos, podcasts, narrativas visuais e postagens interativas. Ao articular tecnologia e tradição ancestral, o ensino de História amplia suas possibilidades pedagógicas, favorecendo o engajamento dos estudantes e a ressignificação dos conteúdos históricos. Nesse contexto, os discentes passam a atuar como agentes ativos na produção e disseminação do conhecimento histórico, exercendo práticas de construção coletiva do saber em ambientes digitais.

No âmbito desta pesquisa, tal abordagem metodológica se concretiza por meio da utilização do Instagram como ferramenta pedagógica, permitindo que os alunos do 9º ano do ensino fundamental digitalizem, organizem e compartilhem, divulgando conteúdos sobre a história local de Curuçá-PA. Dessa forma, não apenas se reforça a apropriação do conhecimento histórico, mas também se amplia o acesso público às memórias, tradições e narrativas culturais do município, promovendo a democratização da informação e o diálogo intergeracional entre tradição e contemporaneidade.

Considerando a importância da herança afro em Curuçá e pouco valorizada, a pesquisa propõe valorizar e tornar visível através do Instagram a sabedoria popular e história curuçaense, as memórias e os hábitos transmitidos entre gerações, inspirando-se na pedagogia griô. E como diz o artigo já citado: essa prática preserva a herança africana como patrimônio oral e imaterial, promovendo a afirmação identitária e a transmissão de valores culturais.

Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam o tempo presente, o ensino de História na contemporaneidade exige novas posturas pedagógicas, capazes de dialogar com a diversidade de sujeitos, linguagens e formas de produzir conhecimento.

A valorização de práticas como a pedagogia griô, que resgata saberes ancestrais por meio da oralidade e da vivência comunitária, revela-se essencial

para a construção de uma educação mais inclusiva e conectada às raízes culturais dos estudantes. Ao mesmo tempo, a incorporação das tecnologias digitais e das redes sociais no processo de ensino-aprendizagem amplia as possibilidades de engajamento e participação dos jovens, permitindo que eles se tornem protagonistas na produção e circulação de saberes históricos.

Assim, ao reconhecer e articular diferentes fontes de memória e expressão, o ensino de História pode cumprir um papel fundamental na formação crítica, na valorização da identidade e na promoção de uma cidadania consciente e plural. Nesse sentido, como destaca Seixas (2006, p. 9), “o ensino de História deve desenvolver nos alunos a capacidade de pensar historicamente, compreender múltiplas perspectivas e reconhecer a complexidade das experiências humanas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.”

2.2 O USO DAS REDES SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

As redes sociais se consolidaram como espaços de sociabilidade, produção de sentidos e circulação de saberes. No cotidiano dos estudantes, plataformas como Instagram, Facebook, TikTok e WhatsApp não são apenas ferramentas de entretenimento, mas ambientes onde se constroem identidades e se compartilham experiências históricas, culturais e sociais.

Nesse cenário, torna-se imprescindível que a escola, e especialmente o ensino de História, reconheça o potencial formativo desses ambientes digitais. As redes sociais podem ser apropriadas como espaços pedagógicos capazes de ampliar o debate histórico, promover a valorização de memórias locais e estimular a produção autoral dos estudantes.

Ao integrar essas plataformas às práticas educativas, o professor não apenas aproxima o conteúdo da realidade dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da leitura de múltiplas narrativas e da análise das disputas simbólicas que permeiam o presente. Assim, o ensino de História ultrapassa os limites da sala de aula tradicional, dialogando com as linguagens e dinâmicas do mundo contemporâneo como afirma Lemos (2008), “as redes digitais não são apenas meios de comunicação, mas espaços de

sociabilidade, produção de conhecimento e transformação cultural. Quando apropriadas criticamente, elas podem ampliar a participação e a formação cidadã.”

Essa aproximação entre os saberes escolares e as práticas culturais juvenis favorece uma aprendizagem mais significativa, pois reconhece os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Ao incentivar a produção de conteúdos históricos nas redes sociais – como vídeos, postagens, memes ou narrativas visuais – o professor estimula não apenas a compreensão dos processos históricos, mas também o protagonismo discente, a criatividade e a reflexão sobre a própria realidade. Além disso, ao interagir com diferentes públicos e receber feedbacks em tempo real, os alunos vivenciam um processo de aprendizagem colaborativo, em que a História deixa de ser algo distante e passa a integrar o seu cotidiano.

No entanto, para que essa proposta seja efetiva, é necessário compreender que o uso das redes sociais na educação histórica exige mediação qualificada e intencionalidade pedagógica. O ambiente digital, embora repleto de possibilidades, também apresenta desafios importantes, como a disseminação de conteúdos negacionistas, a superficialidade informacional e a reprodução de estereótipos. Por isso, o papel do professor é fundamental na orientação dos estudantes quanto ao uso ético e crítico dessas ferramentas, estimulando o letramento digital e a capacidade de análise frente às múltiplas versões do passado que circulam nos meios virtuais.

Apesar das inúmeras possibilidades pedagógicas que o Instagram oferece para o ensino de História, seu uso também impõe desafios significativos que não podem ser ignorados. A lógica algorítmica da plataforma, centrada no engajamento rápido e em conteúdos visualmente apelativos, pode limitar a complexidade das análises históricas e favorecer abordagens superficiais. Além disso, a abundância de conteúdos não mediados, muitas vezes sem embasamento acadêmico, exige que o professor atue como curador e orientador crítico da produção e circulação do saber histórico.

Nesse sentido, Santos (2019) observa que “as redes sociais digitais precisam ser compreendidas como ambientes de aprendizagem, mas também como territórios de disputa de sentidos, exigindo do educador práticas

pedagógicas comprometidas com a ética, a crítica e a mediação qualificada”. Assim, o uso do Instagram no ensino de História demanda formação docente contínua e uma abordagem metodológica que valorize tanto a linguagem digital quanto o rigor da pesquisa histórica.

Nesse contexto, torna-se essencial desenvolver estratégias formativas específicas que capacitem os professores de História a lidar com os desafios e potencialidades das redes sociais no ensino. Oficinas pedagógicas voltadas para a produção de conteúdo histórico digital, cursos de letramento midiático crítico e laboratórios de mídia educativa são caminhos eficazes para promover o domínio técnico aliado à reflexão sobre os usos éticos e didáticos dessas ferramentas. Além disso, a criação de comunidades virtuais de prática entre educadores pode favorecer a troca de experiências, a experimentação de metodologias e o fortalecimento de redes colaborativas de ensino.

Essas iniciativas contribuem para formar um professor que não apenas utiliza o Instagram como suporte, mas que o transforma em espaço de diálogo histórico, investigação e construção coletiva de conhecimento. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 99), “ensinar exige consciência do inacabamento” – ou seja, exige que o educador esteja sempre aberto a aprender, a se reinventar e a acompanhar as transformações do tempo presente. Assim, a formação continuada não é um complemento, mas condição indispensável para que o uso das redes sociais no ensino de História seja, de fato, significativo e emancipador.

O Instagram, por ser uma plataforma visual, interativa e de ampla aceitação entre os jovens, oferece diversas ferramentas que podem ser exploradas de maneira pedagógica no ensino de História. Recursos como os *reels* (vídeos curtos), *stories* (publicações instantâneas com enquetes, caixas de pergunta e quiz), *carrosséis* de imagens e as *lives* (transmissões ao vivo) podem ser adaptados para atividades que incentivem a pesquisa, a produção autoral e a comunicação histórica em linguagem acessível. Por exemplo, os *reels* podem ser usados para simular depoimentos de personagens históricos, reconstruir eventos marcantes ou divulgar pequenos documentários sobre a história local; já os *stories* funcionam como ferramentas de avaliação formativa e interação com os alunos, promovendo perguntas sobre temas discutidos em sala ou indicando fontes complementares. O *feed* do Instagram pode servir como espaço

de curadoria digital, em que os estudantes organizam publicações temáticas com imagens históricas, textos explicativos e comentários críticos. Ao utilizar essas funcionalidades de forma intencional e planejada, o professor transforma o Instagram em um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde os estudantes não apenas consomem informação, mas se tornam autores de narrativas históricas fundamentadas, criativas e reflexivas.

Diante das múltiplas funcionalidades do Instagram, é possível planejar atividades pedagógicas que aproveitem o potencial de cada recurso da plataforma em favor de uma aprendizagem mais dinâmica e conectada com a linguagem dos estudantes. Ao compreender as ferramentas do aplicativo não apenas como meios de exposição, mas como instrumentos de mediação pedagógica, o professor de História pode diversificar suas estratégias e estimular a produção crítica do conhecimento histórico. A seguir, apresento uma tabela com sugestões de uso didático das principais ferramentas do Instagram, que estão sendo consideradas durante a aplicação do projeto com os alunos do 9º ano.

Tabela 2 - Uso pedagógico das ferramentas do Instagram no ensino de História

Ferramenta do Instagram	Função Principal	Possibilidades de uso no ensino de História
Feed (Publicações fixas)	Publicar imagens, vídeos e textos permanentes	Criar postagens temáticas com imagens históricas, mapas, documentos comentados, linha do tempo de eventos ou biografias ilustradas
Stories (Publicações temporárias de 24h)	Interação rápida e dinâmica com o público	Aplicar quiz de revisão, enquetes sobre temas históricos, “caixa de perguntas” para estimular dúvidas e curiosidades,

			indicação de fontes ou livros
Reels (vídeos curtos e editáveis)	Conteúdo dinâmico e engajamento	visual e para	Simulações históricas (personagens, eventos), minidocumentários, dramatizações, reconstrução de fatos históricos de Curuçá-pa.
Lives (transmissão ao vivo)	Comunicação com o público	síncrona	Realizar entrevistas com convidados (moradores, historiadores, professores), rodas de conversa sobre temas históricos ou apresentações de projetos dos alunos.
Carrossel (sequência de imagens)	Apresentar em série com continuidade	conteúdos com	Criar passo a passo de um processo histórico (ex: colonização, revoluções), apresentar documentos analisados, comparar antes/depois de monumentos ou territórios históricos.
Hashtags	Agrupar e classificar conteúdos por temas		Criar campanhas temáticas (#CulturaAfroCuruçá, #MemóriaLocal), estimular os alunos a acompanhar produções de outros colegas ou escolas.

A utilização das ferramentas do Instagram no ensino de História fundamenta-se nos pressupostos da BNCC, especialmente no eixo da Cultura Digital, que orienta o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, ético e responsável das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, bem como na valorização do protagonismo discente. Em consonância com essas diretrizes e com o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE/PA), as publicações no feed serão empregadas para a sistematização de conteúdos históricos por meio de imagens, mapas, documentos e linhas do tempo, favorecendo a análise de fontes históricas e a construção do pensamento histórico.

Os stories, por sua natureza interativa e efêmera, serão utilizados como instrumentos de avaliação formativa e de mobilização do interesse dos estudantes, por meio de quizzes, enquetes e caixas de perguntas, promovendo a problematização dos conteúdos e o exercício da argumentação histórica. Os reels possibilitarão a produção de narrativas audiovisuais curtas, como dramatizações, simulações de eventos históricos e minidocumentários, incluindo a reconstrução de fatos e memórias da história local de Curuçá, em diálogo com as orientações do DCE/PA quanto à valorização das identidades, territorialidades e saberes amazônicos.

As lives configurar-se-ão como espaços de interação síncrona e educação patrimonial, permitindo entrevistas com moradores antigos, lideranças comunitárias e especialistas, além de rodas de conversa e socialização de projetos desenvolvidos pelos alunos, fortalecendo a articulação entre escola, comunidade e memória coletiva. Por fim, o uso de carrosséis e hashtags contribuirá para a organização sequencial dos conteúdos, a compreensão de processos históricos e a circulação das produções estudantis, atendendo às orientações da BNCC e do DCE/PA no que se refere à interdisciplinaridade, ao letramento digital e à valorização da diversidade cultural e histórica do território paraense.

A sistematização das ferramentas do Instagram em práticas pedagógicas concretas reforça a ideia de que as redes sociais, quando utilizadas com intencionalidade educativa, podem ampliar significativamente o alcance e a

eficácia do ensino de História. A experiência desenvolvida com os alunos do 9º ano da Escola Maria Hyluiza, em Curuçá-PA, vem demonstrando que, ao planejar atividades que dialogam com a linguagem visual e interativa das redes, o professor pode despertar o interesse dos estudantes, valorizar as memórias locais e promover a autoria discente na produção do conhecimento histórico.

A utilização pedagógica do Instagram no ensino de História representa uma estratégia inovadora não apenas por incorporar a linguagem digital dos estudantes, mas por promover novas formas de produção e circulação do saber histórico. Ao explorar as ferramentas da plataforma, o professor reconfigura sua prática para além da exposição de conteúdos, estimulando o engajamento dos alunos como criadores de narrativas e agentes da memória. Essa mudança implica reconhecer o papel das redes sociais como espaços legítimos de aprendizagem, nos quais a história pode ser vivida, questionada e compartilhada em múltiplas vozes e formatos.

Como afirma Jenkins (2009, p. 15), “a aprendizagem participativa depende da habilidade de articular conhecimentos em rede e de contribuir ativamente para a cultura em que se está inserido”. Nesse sentido, o uso do Instagram na educação histórica não é apenas uma adaptação metodológica, mas uma oportunidade de formar sujeitos capazes de dialogar criticamente com o passado e o presente, apropriando-se das mídias digitais como instrumentos de expressão, memória e transformação social.

Ao ser incorporado como ferramenta didática no ensino de História, o Instagram ultrapassa seu papel de rede social e se transforma em um espaço de afirmação da identidade local e valorização da memória coletiva. Ao estimular os estudantes a pesquisar e divulgar aspectos da história de seu próprio território, como ocorreu com os alunos de Curuçá, promove-se um processo de pertencimento, onde os sujeitos reconhecem-se como parte ativa de uma narrativa histórica.

Essa prática não apenas resgata vozes silenciadas pela historiografia tradicional, mas também democratiza o acesso ao conhecimento, ao tornar visíveis histórias locais que antes circulavam apenas no âmbito familiar ou oral.

A construção da memória coletiva é um dos aspectos mais significativos quando se utiliza o ensino de História como ferramenta para resgatar e valorizar as experiências locais. Ao promover o engajamento dos estudantes na produção de conteúdos históricos nas redes sociais, como o Instagram, o professor possibilita que narrativas muitas vezes restritas ao espaço íntimo, como tradições familiares, festas populares, lembranças de moradores antigos – ganhem visibilidade pública e reconhecimento social. Essa circulação de saberes no ambiente digital contribui para a constituição de uma memória coletiva que não se limita à cronologia oficial, mas que incorpora múltiplas vozes e experiências.

Segundo Halbwachs (2006, p. 80), “é no grupo que o homem adquire a lembrança dos fatos e é ao grupo que ele recorre para se lembrar deles.” Ou seja, a memória não é individual, mas compartilhada, construída socialmente por meio das interações. Ao transformar os alunos em protagonistas dessa construção, o ensino de História amplia seu papel para além da transmissão de conteúdos, atuando como instrumento de fortalecimento identitário e de preservação cultural em tempos de alta circulação de informação e esquecimento instantâneo.

A memória coletiva, como construção social, desempenha papel central na formação da identidade e no fortalecimento do pertencimento cultural dos sujeitos. No contexto do ensino de História, especialmente em projetos como o desenvolvido com os alunos do 9º ano em Curuçá, a valorização da memória local permite que estudantes reconheçam e validem os saberes ancestrais e comunitários como parte legítima da narrativa histórica.

Halbwachs (2006) já afirmava que a lembrança dos fatos não reside apenas no indivíduo, mas nos grupos sociais aos quais ele pertence, sendo a memória moldada pelas relações coletivas. Essa perspectiva é aprofundada por Pollak (1989), que destaca o valor político da memória como espaço de disputa, onde certos relatos são silenciados enquanto outros são legitimados.

Ao ocupar as redes sociais com histórias locais, os estudantes não apenas registram o passado, mas disputam espaços simbólicos, recuperando vivências que foram marginalizadas ou esquecidas. Para Candau (2012), a memória é também um instrumento de resistência, capaz de preservar

identidades frente às narrativas hegemônicas. Assim, ao aliar a produção de conteúdo histórico digital à escuta de vozes comunitárias e familiares, o projeto não só promove o letramento digital dos alunos, como também os insere ativamente no processo de construção da memória coletiva, reconhecendo-os como sujeitos históricos e agentes culturais do presente.

Nesse processo, o letramento digital assume um papel fundamental: os alunos aprendem a lidar com ferramentas tecnológicas de forma crítica, entendendo como a linguagem das redes sociais molda discursos e memórias. Assim, o ensino de História ganha uma dimensão formativa mais ampla, pois prepara os estudantes para serem não apenas leitores do passado, mas autores conscientes de suas próprias histórias no presente digital.

2.2.1 Memória coletiva e ensino de história em espaços digitais

A articulação entre memória coletiva, identidade local e práticas pedagógicas digitais representa uma das dimensões mais potentes do ensino de História na contemporaneidade. Em tempos marcados pela velocidade da informação e pela efemeridade das redes sociais, pensar a História como instrumento de preservação da memória e fortalecimento da identidade ganha ainda mais relevância. Quando os estudantes são convidados a registrar, narrar e compartilhar experiências históricas de sua própria comunidade, como no projeto desenvolvido em Curuçá, o conteúdo escolar se conecta diretamente com suas vivências e afetos. Nesse contexto, as redes sociais, especialmente o Instagram, tornam-se espaços legítimos para a construção e a circulação da memória coletiva.

A memória coletiva, como construção social, desempenha papel central na formação da identidade e no fortalecimento do pertencimento cultural dos sujeitos. No contexto do ensino de História, especialmente em projetos como o desenvolvido com os alunos do 9º ano em Curuçá, a valorização da memória local permite que estudantes reconheçam e validem os saberes ancestrais e comunitários como parte legítima da narrativa histórica.

Halbwachs (2006) já afirmava que a lembrança dos fatos não reside apenas no indivíduo, mas nos grupos sociais aos quais ele pertence, sendo a

memória moldada pelas relações coletivas. Essa perspectiva é aprofundada por Pollak (1989), que destaca o valor político da memória como espaço de disputa, onde certos relatos são silenciados enquanto outros são legitimados.

Ao ocupar as redes sociais com histórias locais, os estudantes não apenas registram o passado, mas disputam espaços simbólicos, recuperando vivências que foram marginalizadas ou esquecidas. Para Candau (2002), a memória é também um instrumento de resistência, capaz de preservar identidades frente às narrativas hegemônicas. Assim, ao aliar a produção de conteúdo histórico digital à escuta de vozes comunitárias e familiares, o projeto não só promove o letramento digital dos alunos, como também os insere ativamente no processo de construção da memória coletiva, reconhecendo-os como sujeitos históricos e agentes culturais do presente.

A valorização da memória coletiva no ensino de História adquire novas dimensões quando se conecta à preservação do patrimônio imaterial por meio das redes sociais. No caso de projetos desenvolvidos com comunidades locais, como o de Curuçá, o Instagram se apresenta como um meio eficaz para registrar e divulgar manifestações culturais, saberes tradicionais, celebrações e práticas orais que constituem o tecido simbólico de um povo. Trata-se de uma memória que não se fixa apenas em monumentos ou datas, mas que vive no corpo, na fala, nos rituais e nos gestos cotidianos da comunidade.

Ao permitir que estudantes produzam conteúdos que documentem essas práticas — como danças, culinária, saberes ancestrais e narrativas orais — a plataforma digital atua como um repositório público de memórias vivas. Nora (1993) observa que “a memória se prende a lugares, a gestos, a imagens e a objetos que funcionam como suportes simbólicos de identidade”, e nesse sentido, as redes sociais tornam-se novos “lugares de memória” que rompem com as fronteiras físicas e alcançam públicos diversos.

Abreu (2008) complementa ao afirmar que “o patrimônio imaterial é um campo privilegiado para o exercício da cidadania cultural, pois nele se articulam memória, identidade e participação social”. O uso do Instagram como meio de expressão dessas memórias fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes e democratiza o acesso ao patrimônio cultural, transformando a sala

de aula em um espaço ampliado de escuta, produção e preservação da diversidade cultural brasileira.

Os primeiros resultados da pesquisa indicam um engajamento significativo por parte dos estudantes nas atividades propostas, com o levantamento teórico, posterior da coleta de informações orais e iconográficas sobre o município de Curuçá.

Durante o desenvolvimento das atividades, foi possível observar um maior engajamento dos estudantes em relação à história local, acompanhado da valorização de narrativas familiares e comunitárias que, até então, eram pouco exploradas no espaço escolar. Verificou-se que, antes da implementação do projeto, ao serem questionados acerca dos fatos históricos relacionados ao município, a totalidade dos alunos restringiu-se à menção de lendas urbanas, conforme já discutido anteriormente. Circe Bittencourt, fala sobre a importância da valorização das experiências locais na vida do aluno.

O ensino de História deve possibilitar ao aluno compreender que ele é sujeito histórico e que sua comunidade também tem história. A valorização das experiências locais e das narrativas comunitárias contribui para o fortalecimento das identidades coletivas, permitindo que os estudantes percebam a si mesmos como parte integrante de processos sociais mais amplos (BITTENCOURT, 2009, p. 18).

No capítulo II, serão apresentadas as pesquisas bibliográficas realizadas pelos alunos, e os materiais midiáticos que estão sendo produzidos, como: vídeos curtos e fotografias acompanhadas de legendas explicativas que abordam aspectos relevantes da cultura, da memória e do patrimônio local, a exemplo do Carimbó. Esses conteúdos serão compartilhados em plataformas digitais, que visa alcançar um público diversificado e gerar interações, como comentários e compartilhamentos, o que demonstre o potencial das mídias sociais como ferramentas da difusão do conhecimento histórico.

Além disso, os estudantes vêm demonstrando avanços no desenvolvimento de competências audiovisual, consolidando uma aprendizagem significativa e colaborativa. Esses resultados reforçam a importância de metodologias ativas na construção do saber histórico e na valorização da identidade local.

Reconhecendo toda potencialidade que a internet e os espaços virtuais oferecem, pretende-se que os alunos digitalizem através de vídeos curtos e fotografias fontes sobre a História de Curuçá, para que o conhecimento possa

ultrapassar os muros da escola, que o ensino de história possa alcançar um público mais amplo, e que o material produzido seja útil para outros estudantes e professores na produção de suas aulas, haja vista que até o momento não existe conteúdo da história do município presente no Instagram.

Produzir uma história digital de Curuçá, fará com que os alunos se sintam incentivados e despertem em si o sentimento de pertença, muito importante na construção identitária. Além de ampliar o alcance do ensino de história, a pesquisa tem por objetivo criar um acervo útil para outros estudantes e pesquisadores, documentando em espaço virtual a história do município.

Dessa forma, a produção de uma história digital de Curuçá não apenas fortalece os vínculos dos alunos com sua própria cultura e identidade, mas também contribui significativamente para a preservação da memória coletiva, além de ser uma ferramenta pedagógica inovadora. Ao envolver os alunos na construção desse acervo, promove-se o engajamento, o sentimento de pertença e o fortalecimento da identidade local. Além disso, a iniciativa oferece uma fonte acessível e rica para futuras pesquisas sobre o município, democratizando o conhecimento histórico e ampliando seu impacto para além dos limites da sala de aula.

3 RAÍZES CULTURAIS DE CURUÇÁ-PA

Compreender as raízes culturais de Curuçá implica analisar os processos históricos, sociais e territoriais que contribuíram para a construção de sua identidade cultural ao longo do tempo, reconhecendo que tais processos não se constituem de forma neutra, mas resultam de disputas de narrativas, seleções de memórias e silenciamentos históricos. Inserido no contexto amazônico costeiro do nordeste paraense, o município apresenta uma trajetória marcada pela relação estreita entre natureza, modos de vida e práticas sociais, elementos que se expressam no cotidiano da população e nas manifestações culturais locais.

Este capítulo tem como objetivo discutir as bases históricas e culturais que constituem Curuçá, considerando o território como espaço vivido, a cultura como herança socialmente construída e a memória como elemento fundamental na

produção do sentimento de pertencimento. Parte-se do entendimento de que a história oficial do município, ao longo do tempo, privilegiou determinadas leituras e sujeitos históricos, frequentemente ancoradas em perspectivas eurocêntricas, o que contribuiu para a naturalização de uma cultura histórica hegemônica e para o silenciamento de outras experiências e memórias locais, especialmente aquelas vinculadas às populações indígenas (SOUZA, 2022).

Ao abordar desde a formação histórica do município até as formas contemporâneas de circulação cultural, busca-se evidenciar como as raízes culturais curuçaenses permanecem vivas e dinâmicas, sendo continuamente ressignificadas no tempo presente. Dessa forma, o capítulo propõe uma leitura crítica da cultura local, articulando memória, território e identidade, e estabelecendo as bases teóricas para a compreensão das disputas contemporâneas em torno da divulgação da história de Curuçá.



Figura 3-Vista panorâmica do município de Curuçá-PA : Fonte: Agência Pará (2023).

A imagem que introduz este capítulo apresenta uma vista panorâmica do município de Curuçá, evidenciando a relação histórica e simbólica entre o espaço urbano, o território natural e as práticas sociais que constituem a identidade cultural local. Longe de se tratar de uma representação neutra, a composição visual destaca elementos que, ao longo do tempo, foram historicamente valorizados na construção da memória e da paisagem urbana do município.

Em primeiro plano, observa-se a organização da cidade em torno de espaços de convivência como a praça central e a igreja, instituições que tradicionalmente ocupam lugar de destaque nas pequenas cidades amazônicas e que desempenharam papel central na vida social, religiosa e cultural da população. Esses elementos, recorrentes nas narrativas oficiais sobre Curuçá, revelam como determinados símbolos foram eleitos como representativos da identidade local, “Curuçá é ambientada pela história tradicional relacionada à chegada dos jesuítas, cuja valorização se expressa nos símbolos do município (bandeira, brasão, hino e selo).” (SOUZA, 2022. P. 16)

Ao fundo, a presença marcante dos rios e das áreas de manguezal evidencia a estreita conexão entre o território natural e os modos de vida curuçenses, ressaltando a natureza não apenas como cenário, mas como elemento estruturante da cultura local. A paisagem ribeirinha remete às raízes históricas da ocupação do território, às práticas de subsistência e aos saberes construídos na relação cotidiana com o ambiente costeiro amazônico.

Dessa forma, a imagem expressa Curuçá como um território vivido, no qual memória, cultura e pertencimento se articulam a partir de experiências históricas concretas. Ao mesmo tempo, convida à reflexão sobre os processos de seleção e visibilidade que constituem a memória local, funcionando como uma síntese visual das discussões desenvolvidas neste capítulo acerca das raízes culturais do município e das narrativas que historicamente as moldaram.

3.1 ENTRE A HISTÓRIA OFICIAL E AS MEMÓRIAS SILENCIADAS: A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE CURUÇÁ

Compreender a formação histórica de Curuçá exige situar o município no conjunto de processos históricos que marcaram a ocupação e a administração do território amazônico ao longo do período colonial e pós-colonial. Longe de uma trajetória linear ou homogênea, a história local foi atravessada por dinâmicas de colonização, pela atuação de instituições religiosas e administrativas e pela incorporação do território aos projetos políticos mais amplos do Estado, fatores que influenciaram diretamente a organização da vida social e cultural da população.

Esses processos históricos contribuíram para a consolidação de uma memória histórica específica, estruturado a partir das relações sociais estabelecidas no cotidiano, das práticas culturais e das formas de organização do espaço urbano e comunitário, nesse sentido, a história local, quando narrada a partir de perspectivas oficiais, tende a privilegiar determinados sujeitos históricos, invisibilizando experiências e memórias produzidas no cotidiano das comunidades (Souza, 2022).

No entanto, a narrativa sobre essa formação histórica foi, em grande parte, elaborada a partir de perspectivas oficiais que privilegiaram determinados acontecimentos e sujeitos históricos, silenciando experiências e saberes produzidos no âmbito da vida cotidiana e das relações comunitárias. Conforme destaca Chartier (1990), as representações do passado não são reflexos diretos da realidade, mas construções históricas produzidas a partir de interesses, disputas e lugares sociais específicos.

Localizado no nordeste do estado do Pará, a aproximadamente 140 quilômetros da capital Belém, o município de Curuçá integra a região do Salgado paraense e estabelece relações históricas, sociais e econômicas próprias do litoral amazônico. Segundo dados do IBGE (IBGE, 2023), a população municipal era de cerca de 41 mil habitantes no Censo de 2022, número que evidencia a dinâmica de um município de pequeno porte, cuja organização social e econômica se estrutura, majoritariamente, a partir de atividades ligadas ao

comércio local, à pesca artesanal, agricultura e aos serviços. Essas características econômicas, articuladas às formas de ocupação do território e às relações comunitárias, influenciam diretamente os modos de vida da população e a produção de sentidos sobre o passado local, uma vez que a história de Curuçá se constrói na intersecção entre práticas cotidianas, trabalho e pertencimento territorial.

Apesar de sua composição social atual incluir fortes traços de heranças afro-indígenas, presentes nas práticas festivas, ritmos culturais e lutas por reconhecimento comunitário — como se observa em festas tradicionais e manifestações populares —, as representações oficiais da história do município continuam predominantemente orientadas por uma narrativa eurocêntrica, herdeira de um tempo histórico em que o positivismo dominava os critérios de cientificidade e memorização histórica.

Essa valorização de uma versão histórica centrada em marcos coloniais e na presença europeia contribuiu para a marginalização de outras expressões culturais e sociais nos relatos oficiais, reproduzindo uma memória seletiva que, por muito tempo, naturalizou a centralidade do colonizador nos símbolos e discursos sobre a formação de Curuçá. Esse contraste entre a diversidade sociocultural presente e a hegemonia de leituras tradicionais da história local reforça a necessidade de abordagens que problematizem esses apagamentos e configurem uma memória histórica mais plural e representativa.

[...] Curuçá segue um modelo parecido de povoamento e inserção no território Paraense voltadas a práticas econômicas primitivas como o extrativismo e teve sua história construída acima do colonialismo religioso que contribuiu no processo de construção do patrimônio histórico e cultural, todavia, construí um modo alternativo pautado nos povos indígenas e negros escravizados na qual trouxeram consigo peculiaridades e por conseguinte características como os ritmos, religiões de matrizes africanas dentre outras [...] (SOUSA, 2022. P. 76)

Analisar a formação histórica de Curuçá a partir dessa perspectiva permite compreender o modo de vida local como uma construção social e histórica, resultado de disputas de memória e de escolhas narrativas. Tal abordagem possibilita problematizar a história oficial do município e reconhecer a pluralidade de experiências que constituem a identidade cultural curuçense, aspecto

fundamental para uma leitura crítica do passado e para as discussões desenvolvidas neste capítulo.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do trabalho desenvolvido por Aline Karla de Souza, produzido no âmbito da rede PROFHISTÓRIA, cuja pesquisa se insere no movimento de renovação das abordagens sobre a história local de Curuçá. Ao problematizar a tradição historiográfica de caráter positivista que historicamente orientou as narrativas sobre o município, a autora evidencia como a história oficial privilegiou versões lineares e heroificadas do passado, em detrimento da pluralidade de experiências e sujeitos históricos que constituem a vida social curuçense.

Sua investigação contribui para o deslocamento do olhar historiográfico, ao valorizar o espaço escolar como lugar de produção de sentidos históricos e ao reconhecer os estudantes como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico. Ao tensionar as narrativas hegemônicas e questionar os silenciamentos produzidos pela história oficial, o trabalho de Souza (2022) amplia as possibilidades de leitura do passado local e cria bases teóricas e metodológicas fundamentais para esta pesquisa, que se propõe a aprofundar a crítica à história eurocêntrica de Curuçá e a explorar novas formas de divulgação e circulação da história local no tempo presente.

No processo de construção da história oficial de Curuçá, as práticas religiosas ocuparam lugar central na definição dos símbolos, das memórias e das referências culturais legitimadas ao longo do tempo. Desde o período colonial, com a atuação das ordens religiosas, especialmente a partir da chegada dos jesuítas à região amazônica no século XVII, o catolicismo foi incorporado como elemento estruturante da organização social e cultural do município, sendo frequentemente apresentado nas narrativas históricas como matriz fundadora da identidade local.

Sobre o Patrimônio Herdado e Curuçá podemos compreender que foi efetivada a dominação portuguesa nessa região, a presença dos jesuítas instaurou um forte processo de aculturação de matriz católica e europeia, cujo alvo principal foi a população nativa. Atualmente, a herança desse decurso é facilmente percebida nos imóveis que compõem o centro histórico de Curuçá, bem como em inúmeras

manifestações culturais e religiosas do município. (SOUSA, 2022. P. 79)

Essa centralidade religiosa manifesta-se, inclusive, na própria denominação do município. O nome Curuçá, está associado ao termo *kurusá*, que remete à cruz, símbolo central da tradição cristã, evidenciando o processo de ressignificação religiosa operado no contexto da colonização. Tal escolha não se limita a um aspecto linguístico, mas revela a imposição de uma lógica simbólica cristã sobre o território e suas populações, incorporando o catolicismo como referência legítima de pertencimento e identidade. Ao privilegiar essa matriz religiosa, a história oficial contribuiu para o silenciamento de outras práticas religiosas e cosmologias, como os saberes indígenas e as manifestações de religiosidade popular, fundamentais para a compreensão da diversidade cultural que historicamente constituiu Curuçá.

Teve sua fundação em decorrência da provisão régia de 23 de setembro de 1652, sancionada pelo então rei de Portugal Dom João IV, autorizando a companhia de Jesus a fundar na capitania do Grão-Pará, uma missão religiosa, esta missão deram o nome de Curuçá, lançando assim os alicerces do atual município, isto em pleno meados do século XVII, marcando a presença na região e catequizando os índios Tupinambás, primeiros habitantes do lugar. (FERREIRA, 2017, p. 23).

A problematização dessa centralidade religiosa torna-se necessária ao considerar que o território onde hoje se localiza o município de Curuçá já era habitado por populações indígenas, especialmente os Tupinambá, antes da chegada dos missionários jesuítas e da consolidação da presença colonial. Como destaca Souza (2022, p. 16), “como sabemos, historicamente o litoral brasileiro, onde se localiza este município, era ocupado pelo povo Tupinambá”.

No entanto, essa presença indígena e africana anterior é frequentemente tratada de forma marginal ou apenas mencionada de maneira superficial nas narrativas oficiais, que tendem a estabelecer a colonização cristã como marco inaugural da história local. Esse apagamento histórico contribuiu para a construção de uma memória seletiva, na qual a presença europeia e católica assume centralidade, enquanto as populações originárias são silenciadas como

sujeitos históricos, limitando a compreensão da formação cultural de Curuçá, e segundo Ferreira, quando descreve a relação do colonizador com os nativos, ele cita: “transformaram as matas em cidades, nossos índios em bravos cristãos” (FERREIRA, 2017, p. 68).

A centralidade da matriz religiosa cristã também se expressa na forma como a história oficial de Curuçá foi escrita e difundida ao longo do tempo, sobretudo por meio da produção de historiadores locais. Em grande medida, essas narrativas foram elaboradas a partir de um viés positivista, marcado pela valorização de eventos considerados fundadores, pela exaltação de personagens ligados à colonização e pela adoção de uma leitura linear do passado. Nesse tipo de abordagem, a presença das instituições religiosas, especialmente a Igreja Católica, é frequentemente apresentada como elemento civilizador e estruturante da história do município, reforçando a ideia de origem e progresso associada à colonização cristã.

Ao privilegiar determinados marcos históricos e sujeitos, essa historiografia local contribuiu para a consolidação de uma memória oficial que naturaliza a centralidade do catolicismo e marginaliza outras experiências históricas e culturais. Dessa forma, práticas religiosas não hegemônicas, saberes populares e a própria presença indígena anterior à colonização tendem a aparecer de forma secundária ou residual, quando não completamente ausentes, limitando a compreensão da diversidade histórica que constitui Curuçá.

Reconhecer os limites da historiografia local tradicional não implica desconsiderar sua importância, mas compreendê-la como produto de um determinado contexto histórico e epistemológico. Nesse sentido, obras como a de Francisco Canindé constituem importantes registros sobre o passado de Curuçá, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de novas abordagens que ampliem as vozes e as experiências representadas. É nesse movimento de revisão crítica da história oficial que se insere esta pesquisa, ao buscar tensionar narrativas consolidadas e explorar outras formas de divulgação da história local no tempo presente.

Essa lógica narrativa também está presente na obra de Francisco Canindé, na qual a história de Curuçá é apresentada a partir de uma sequência cronológica de eventos, com ênfase nos marcos administrativos, religiosos e institucionais que teriam estruturado o município ao longo do tempo. Ao privilegiar a descrição factual e a sucessão linear dos acontecimentos, o autor contribui para a consolidação de uma memória histórica oficial que naturaliza a centralidade da colonização e da tradição cristã, em consonância com uma concepção positivista de escrita da história (CANINDÉ, 2023).

A valorização de uma determinada memória histórica sobre Curuçá não se expressa apenas nos textos produzidos pela historiografia local, mas também na materialização dessa narrativa no espaço urbano e nos símbolos que compõem a paisagem da cidade. Monumentos, edificações históricas e a nomenclatura de ruas funcionam como suportes de memória, por meio dos quais determinadas versões do passado são legitimadas e continuamente reafirmadas no cotidiano da população. Ao serem incorporados como referências oficiais, esses elementos contribuem para a naturalização de uma história centrada em eventos, personagens e feitos considerados fundadores, reforçando uma leitura seletiva e hierarquizada do passado local, conforme observa Souza (2022).

Essa memória histórica é marcada nos monumentos, casarões dos séculos XVIII e XIX e nomes de ruas estabelecidos nos centros da cidade, reforçando a “história oficial” dos grandes homens e dos grandes feitos que emolduraram heróis e fatos específicos. Essa história memorialista que pretendemos problematizar, por reforçar a colonialidade, perpetuando a colonização no pensamento social. (SOUZA, 2002, p. 48).

Além dos monumentos e da nomenclatura dos espaços urbanos, a memória histórica oficial de Curuçá também se manifesta por meio de símbolos cívico-culturais, entre os quais se destaca o hino do município. Enquanto produção simbólica institucionalizada, o hino funciona como um importante veículo de difusão de valores, representações e narrativas sobre o passado local, sendo frequentemente utilizado em contextos escolares e eventos oficiais. Dessa forma, sua letra não apenas celebra a cidade, mas também expressa

concepções específicas de história, identidade e pertencimento que merecem ser analisadas criticamente.

I

Tal como as abelhas buscando as colmeias seus filhos se empenham com tal paciência.

Na escola buscando com firme ideia movendo sobre lírios o foco da ciência.

Esta brava cidade de artífices, como rocha perdura de pé.

Como cruz não será destruída, Curuçá, florescente que és.

Refrão

Abençoada por Deus esta terra que confirma sua luta à história

Nosso índio em bravo transforma-se pra que a paz seja a busca da glória.

II

O mestre ensina o aprendiz a buscar no oceano das letras que mostram o estudo

Nós navegamos, por fim, a encontrar procurando o progresso na estrela do escudo

Viva o sol que ilumina o operário e o bravo “Andirás”

Vila Nova d' El Rey se transforma em Cidade de Curuçá.

Abençoada por Deus esta terra que confirma sua luta à história

Nosso índio em bravo transforma-se pra que a paz seja a busca da glória.

III

Seus mares, suas flores se movem num grito, suas matas e florestas, seu povo também.

O nome de Cristo se entoa no infinito, e sua criação lhe responde em um Amém!

Curuçá, tua magia e encanto ... Tu és Mãe que embala os filhos teus, E sempre ouvirás o meu canto! Pois teus filhos nunca te dirão: adeus!

Abençoada por Deus esta terra que confirma sua luta à história

Nosso índio em bravo transforma-se pra que a paz seja a busca da glória.

(CURUÇÁ, s.d.).

A letra do hino de Curuçá evidencia a permanência de uma narrativa histórica marcada pela centralidade da colonização cristã e pela valorização de ideais de progresso e civilização. Expressões como “como cruz não será destruída” e “abençoada por Deus esta terra” reforçam a associação entre a identidade do município e a matriz religiosa católica, reiterando simbolicamente a colonização cristã como fundamento da história local. Ao mesmo tempo, a recorrência de termos ligados à ciência, ao trabalho e ao progresso dialoga com uma concepção positivista de história, na qual o desenvolvimento é apresentado como resultado de uma trajetória linear e civilizatória.

Destaca-se, ainda, o verso “nosso índio em bravo transforma-se”, que sintetiza de forma emblemática o processo de silenciamento histórico das populações indígenas na memória oficial de Curuçá. Ao representar o indígena como sujeito que precisa ser transformado para alcançar a paz e a glória, o hino reproduz uma lógica colonial que associa a presença indígena à ideia de atraso, legitimando simbolicamente o projeto civilizador europeu. Tal representação reforça o apagamento das populações originárias enquanto sujeitos históricos autônomos, em consonância com as narrativas oficiais que estabelecem a colonização cristã como marco inaugural da história local.

Enquanto símbolo amplamente difundido no ambiente escolar, o hino de Curuçá atua como um instrumento pedagógico da memória, contribuindo para a naturalização dessas representações históricas entre os estudantes. Ao ser cantado e celebrado sem problematização, reforça uma visão seletiva do passado local, o que evidencia a importância de abordagens críticas no ensino de História que questionem os sentidos e silenciamentos presentes nos símbolos oficiais do município.

A presença recorrente de referências ao colonizador nos símbolos de Curuçá evidencia o caráter pedagógico da memória oficial, uma vez que tais elementos não apenas registram o passado, mas ensinam uma determinada forma de compreendê-lo. Ao circular cotidianamente por espaços nomeados em homenagem a agentes coloniais, autoridades políticas ou marcos institucionais, a população é continuamente exposta a uma narrativa que naturaliza a centralidade do colonizador como sujeito fundador da história local.

Esses símbolos operam como dispositivos de legitimação histórica, reforçando uma memória seletiva que privilegia determinados acontecimentos e personagens em detrimento de outras experiências históricas. Essa lógica de valorização do colonizador e de personagens vinculados à história política e militar nacional pode ser observada de forma concreta na nomenclatura das ruas, travessas, avenidas e praças do município, conforme o levantamento realizado por Ferreira (2017):

Travessas: “Saldanha Marinho: um dos líderes do movimento Republicano no Brasil, Coronel Laudelino Ataíde: político, comerciante e vogal (vereador) no conselho da Intendência Municipal de Curuçá (hoje Câmara Municipal), 15 de Novembro: Proclamação da República, 07 de setembro: Independência do Brasil, 15 de Agosto: Adesão do Pará à Independência do Brasil, Marquês de Herval: Combate da Revolta Farroupilha e patrono da Cavalaria Brasileira, 25 de Março: Instituição da primeira Constituição do Brasil, General Gurjão: homenagem a Hilário Antunes Gurjão, general do Exército e herói da Guerra do Paraguai, (...) Generalíssimo Deodoro: homenagem ao Marechal Deodoro da Fonseca, proclamador da República Brasileira. Avenida: Paes de Carvalho: homenagem ao ex-governador José Paes de Carvalho (...) Praças: Coronel Horácio (...) Saldanha Marinho (...)” (FERREIRA, 2017, p. 11).

A leitura dessa nomenclatura evidencia a predominância de referências associadas a personagens políticos, militares e acontecimentos da história nacional, majoritariamente vinculados à lógica do Estado, da colonização e da construção da República. A quase total ausência de referências a sujeitos indígenas, saberes locais ou experiências populares revela como o espaço urbano de Curuçá foi historicamente utilizado como instrumento de consagração simbólica do colonizador e das elites políticas. Dessa forma, ruas, praças e travessas deixam de ser apenas elementos funcionais da cidade e passam a atuar como dispositivos de memória que reforçam uma narrativa histórica oficial, eurocentrada e seletiva, contribuindo para o silenciamento de outras histórias e identidades que também constituem o município, para Souza (2022):

Em uma análise geral dos referidos espaços de memória de Curuçá é evidente a intenção de fomentar o patriotismo, sustentado numa memória nacional (avenida 7 de Setembro, 15 de Novembro), que recorre à datas cívicas constitutivas do Estado/ Nação Brasil. Seria uma estratégia para mitigar as diferenças e exaltar o nacionalismo entre os curuçenses. (SOUZA, 2022, p. 54).

A monumentalização de certos personagens e eventos históricos em Curuçá contribui para a hierarquização do passado, estabelecendo quais memórias são consideradas dignas de preservação e quais permanecem à margem da narrativa oficial. Ao privilegiar referências associadas à colonização e à

administração colonial, esses monumentos reforçam uma leitura do passado que associa progresso, ordem e civilização à presença europeia, enquanto invisibiliza os conflitos, as resistências e as experiências das populações subalternizadas. Dessa forma, a paisagem urbana torna-se um espaço de consagração simbólica do colonizador, reproduzindo uma lógica eurocêntrica de valorização histórica.

A recorrência desses símbolos no espaço urbano contribui para a naturalização da narrativa colonial como versão legítima da história de Curuçá. Ao serem incorporados de forma acrítica ao cotidiano da cidade, tais referências passam a ser percebidas como elementos “naturais” da paisagem, dificultando o questionamento sobre sua origem, seus significados e seus silenciamentos. Esse processo de naturalização reforça o apagamento de outras memórias históricas, especialmente aquelas vinculadas às populações indígenas e às práticas culturais não alinhadas à matriz colonial, consolidando uma memória coletiva que privilegia o colonizador como protagonista da formação do município.

No contexto do ensino de História, essa valorização simbólica do colonizador assume implicações diretas na forma como os estudantes constroem suas percepções sobre o passado local. Ao terem contato, principalmente, com símbolos e narrativas que exaltam a colonização, os sujeitos em formação tendem a internalizar uma visão parcial da história de Curuçá, na qual determinados grupos aparecem como protagonistas enquanto outros permanecem invisibilizados. Tal cenário reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que problematizem os símbolos urbanos e ampliem o debate sobre memória, identidade e pertencimento no ensino da história local.

Essas são questões que devem ser discutidas em sala de aula, se quisermos envolver nossos alunos nessa aventura que é produzir História no ambiente escolar. A sala de aula deve ser o lugar da descoberta da História como um campo plural, onde os alunos entram em contato com as possibilidades de construção de narrativas conectadas com a suas vivências. (SOUZA, 2022, p. 49)

A reflexão proposta por Souza (2022) permite compreender que a memória histórica de Curuçá, ao ser reproduzida de forma pouco problematizada, tende a se cristalizar como verdade única no espaço escolar e no imaginário coletivo.

Quando a história local é apresentada prioritariamente a partir de marcos institucionais, personagens ilustres e símbolos associados à colonização, limita-se a possibilidade de os estudantes reconhecerem a pluralidade de experiências que constituem o passado do município. Assim, a memória seletiva não apenas organiza o que é lembrado, mas também define o que é silenciado, influenciando diretamente a forma como os sujeitos se relacionam com a história do lugar em que vivem.

Ao discutir as relações entre memória e história, Jacques Le Goff destaca que a construção do conhecimento histórico não pode ser compreendida apenas a partir do surgimento da escrita. Embora os registros escritos representem um marco importante para a preservação e sistematização das experiências humanas, as sociedades também constroem e transmitem suas memórias por meio da oralidade, das tradições e das práticas culturais compartilhadas. Nessa perspectiva, compreender a coexistência entre diferentes formas de transmissão do passado torna-se fundamental para a valorização de memórias locais e de sujeitos historicamente pouco presentes na documentação oficial. Como afirma Le Goff:

É claro que a passagem do oral ao escrito é muito importante, quer para a memória, quer para a história. Mas não devemos esquecer que: 1) oralidade e escrita coexistem em geral nas sociedades e esta coexistência é muito importante para a história; 2) a história, se tem como etapa decisiva a escrita, não é anulada por ela, pois não há sociedades sem história. (LE GOFF, 1990, p. 43)

Nesse sentido, problematizar a formação histórica de Curuçá implica questionar os critérios que historicamente orientaram a valorização de determinadas narrativas em detrimento de outras. Ao reconhecer que a história oficial do município foi construída a partir de escolhas políticas, simbólicas e epistemológicas, torna-se possível ampliar o olhar sobre o passado local, incorporando novas perguntas, novos sujeitos e outras formas de narrar a história. Esse movimento não busca negar a historiografia tradicional, mas tensioná-la, abrindo espaço para leituras mais críticas, plurais e conectadas às vivências contemporâneas.

3.2 MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DE CURUÇÁ: PRÁTICAS, SABERES E MODOS DE VIDA

Se a história oficial de Curuçá foi historicamente marcada pela valorização de narrativas institucionais, símbolos coloniais e referências eurocêntricas, as manifestações culturais do município revelam outras formas de construção e transmissão da memória histórica. Expressas no cotidiano, nas festividades, nos rituais, nas práticas comunitárias e nos saberes populares, essas manifestações constituem espaços de produção cultural que escapam, em grande medida, às narrativas hegemônicas e evidenciam a pluralidade de experiências que conformam o modo de vida curuçaense. Ao serem analisadas como práticas sociais historicamente situadas, tais manifestações permitem compreender a cultura não apenas como herança, mas como processo dinâmico de resistência, ressignificação e pertencimento.

Nesse contexto, as práticas culturais afro-indígenas assumem papel central na compreensão da cultura curuçaense, uma vez que expressam formas históricas de resistência, adaptação e permanência de saberes produzidos à margem das narrativas oficiais. Presentes nas festas populares, nas expressões musicais, nas danças, nos rituais religiosos e nas práticas comunitárias, esses elementos culturais evidenciam a continuidade de matrizes culturais que foram historicamente silenciadas ou secundarizadas pela historiografia local. Ao se manterem vivas no cotidiano da população, tais práticas revelam modos próprios de interpretar o mundo, o território e a história, constituindo-se como espaços de memória ativa e de produção de sentidos sobre o passado de Curuçá.

A cultura curuçaense apresenta manifestações tradicionais que exemplificam a transmissão intergeracional de saberes e práticas comunitárias, entre elas o carimbó, dança e ritmo característicos da região Norte do Brasil. Essa manifestação cultural, marcada por movimentos circulares e pelo uso de instrumentos típicos, como tambores e banjos, reflete a identidade e memória coletiva da comunidade, sendo transmitida oralmente de geração em geração, e segundo Renilda Bastos (2018) a origem do município está intrinsecamente ligada ao carimbó, intitulado pela autora de *dança dos pretos*.

O Carimbó é um dos maiores orgulhos que os descendentes dos primeiros habitantes do Bairro Alto carregam, porque em suas memórias vivem imagens de seus antepassados como pais fundadores de um movimento que englobava trabalho e lazer. Nesse sentido, parece ser a tônica do discurso de moradores do Bairro Alto, e dos outros moradores da cidade de Curuçá, que o Carimbó teve sua origem relacionada aos primeiros habitantes do Bairro Alto no século XIX. (Bastos. Renilda Rodrigues. 2018. P, 173).

A centralidade do carimbó na memória coletiva curuçaense evidencia como essa manifestação cultural ultrapassa o campo do entretenimento, configurando-se como um espaço de sociabilidade, pertencimento e afirmação identitária. Ao articular trabalho, lazer e experiência comunitária, o carimbó se consolida como prática cultural afro-indígena que preserva saberes, ritmos e corporalidades historicamente marginalizados pelas narrativas oficiais. Sua transmissão oral e corporal, sustentada pelas memórias dos moradores do Bairro Alto, bairro periférico do município, e pelas vivências nas comunidades, constitui uma forma alternativa de narrar a história local, na qual sujeitos subalternizados assumem o protagonismo da produção cultural e da construção da identidade curuçaense. Dessa forma, o carimbó opera como um dispositivo de memória que tensiona a centralidade eurocêntrica da história oficial e reafirma a presença negra e indígena como elementos fundantes da cultura e do modo de vida em Curuçá.

Nesse sentido, manifestações como o carimbó, as lendas amazônicas e o uso de medicamentos naturais à base de ervas configuram-se como expressões centrais das heranças afro-indígenas presentes no município de Curuçá. O carimbó, enquanto prática musical e corporal, articula ritmo, dança e sociabilidade comunitária, funcionando como espaço de transmissão intergeracional de saberes e de afirmação identitária, muitas vezes à margem dos registros oficiais da história local. As lendas amazônicas, por sua vez, constituem narrativas orais que explicam o mundo, o território e as relações entre natureza e sociedade, preservando cosmologias indígenas e reinterpretando experiências históricas vividas pelas comunidades. Já os saberes relacionados ao uso de ervas medicinais evidenciam formas tradicionais de cuidado com a saúde, baseadas no conhecimento empírico e na relação ancestral com o ambiente natural, reafirmando a centralidade da floresta e dos ecossistemas locais na organização da vida cotidiana.

Conjuntamente, essas práticas culturais operam como dispositivos de memória que desafiam a hegemonia das narrativas eurocêntricas, ao inscrever no presente modos de vida, conhecimentos e experiências historicamente silenciados, mas fundamentais para a compreensão da identidade cultural curuçaense. Nesse sentido, tais práticas culturais podem ser compreendidas como dispositivos de memória coletiva, por meio dos quais grupos historicamente subalternizados produzem sentidos sobre si e sobre o passado, tensionando as narrativas hegemônicas (Pollak, 1989).

As lendas amazônicas ocupam lugar central no imaginário cultural de Curuçá, município profundamente vinculado aos rios, à floresta e aos manguezais que estruturam o cotidiano e o modo de vida da população. Essas narrativas, transmitidas oralmente de geração em geração, são amplamente reconhecidas pelos moradores como parte constitutiva de seu patrimônio cultural, ainda que não contem com reconhecimento formal por instituições de preservação, como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), segundo Abreu (2015): “O patrimônio não se constitui apenas por meio de processos oficiais de tombamento, mas também a partir dos sentidos e valores atribuídos pelas próprias comunidades às suas práticas e saberes.” (ABREU, 2015).

Personagens e histórias que integram o universo mítico amazônico expressam conhecimentos ancestrais sobre o território, os ciclos naturais e as relações entre humanos e natureza, configurando uma cosmologia enraizada nas heranças afro-indígenas que marcam a formação cultural local. De modo semelhante, os saberes relacionados ao uso de ervas e medicamentos naturais, também valorizados no âmbito comunitário como patrimônio de conhecimento, revelam práticas de cuidado e cura fundamentadas na observação da biodiversidade e na experiência cotidiana com o ambiente. Apesar de sua relevância social e simbólica, esses saberes permanecem, em grande medida, à margem das políticas oficiais de patrimonialização, evidenciando a persistência de uma hierarquização cultural que privilegia determinadas formas de memória em detrimento de outras.

Conjuntamente, o carimbó, as lendas amazônicas e os saberes medicinais constituem um sistema de transmissão cultural profundamente enraizado no cotidiano curuçaense, no qual corpo, oralidade, território e experiência coletiva operam como fundamentos da memória social. Essas práticas não se organizam a partir de registros escritos ou de políticas institucionais de preservação, mas se mantêm vivas por meio da convivência, da repetição e da relação direta com a natureza, configurando formas legítimas de produção histórica que escapam aos critérios tradicionais de patrimonialização.

O fato de essas manifestações serem amplamente reconhecidas pelos moradores como patrimônios culturais contrasta com sua ausência nos processos formais de reconhecimento institucional, como aqueles conduzidos pelo IPHAN. Tal distanciamento evidencia que os critérios oficiais de patrimonialização tendem a privilegiar bens materiais, eventos históricos consagrados e narrativas alinhadas à lógica eurocêntrica, relegando a segundo plano práticas culturais afro-indígenas, saberes populares e formas de memória transmitidas oralmente.

No contexto do ensino de História, essa hierarquização das memórias produz efeitos diretos na forma como os estudantes se reconhecem — ou não — como sujeitos históricos. Quando práticas culturais como o carimbó, as lendas e os saberes tradicionais permanecem à margem dos currículos e das narrativas escolares, reforça-se a ideia de que apenas determinados acontecimentos e sujeitos são dignos de memória histórica. Assim, problematizar essas manifestações no espaço escolar torna-se não apenas uma escolha pedagógica, mas um gesto político de reconhecimento e valorização das identidades locais.

Nesse contexto de manifestações culturais afro-indígenas reconhecidas pela comunidade, mas pouco visibilizadas pelas narrativas oficiais, destaca-se o trabalho de Valéria Fernanda Sousa Sales, que analisa o ritual conhecido como *frete*, praticado na localidade de São João do Abade, no município de Curuçá. A pesquisa, desenvolvida a partir de uma abordagem etnográfica e da perspectiva

da etnocenologia⁴, evidencia o *frete* como uma prática cultural comunitária associada aos rituais fúnebres, na qual corpo, música, deslocamento coletivo e participação social se articulam na construção de sentidos sobre a morte, a vida e o pertencimento. Ao assumir o lugar de artista-pesquisadora-participante, a autora revela a complexidade simbólica do ritual, compreendendo-o como uma expressão cultural viva, enraizada nas experiências cotidianas da comunidade.



Figura 4-Cortejo Fúnebre do Frete – Fonte: Sales (2014, p. 17)

⁴ Etnocenologia é um campo transdisciplinar que estuda as artes do espetáculo e práticas cênicas humanas (teatro, dança, circo, rituais) a partir de uma perspectiva cultural e antropológica, analisando comportamentos, movimentos e a construção do "espetacular" em diferentes contextos, articulando teoria, prática, criação e crítica, e valorizando a diversidade cultural. A disciplina surgiu como um novo paradigma nas artes cênicas, buscando ir além do teatro ocidental tradicional para entender a "espetacularidade" como uma forma de ser e agir no mundo.

O *frete* configura-se como uma manifestação cultural que reúne elementos de matrizes afro-indígenas, expressos na musicalidade, na dança, no consumo coletivo de bebidas, na organização comunitária e na celebração da trajetória do falecido. Diferentemente dos modelos funerários hegemônicos, marcados pelo silêncio e pela formalidade, o ritual analisado por Sales (2014) evidencia uma relação distinta com a morte, compreendida como evento social e coletivo. Essa prática, transmitida por meio da experiência e da convivência, reforça a dimensão da oralidade e da corporalidade como formas legítimas de produção e transmissão da memória histórica, aproximando-se de outras manifestações culturais curuçaenses, como o carimbó, as lendas amazônicas e os saberes tradicionais ligados à natureza.

Um aspecto central evidenciado pela pesquisa refere-se ao fato de o *frete* ser amplamente reconhecido pelos moradores abadienses como parte integrante de seu patrimônio cultural, ainda que não possua reconhecimento formal por instituições oficiais de preservação. Tal condição revela a persistência de critérios seletivos nos processos de patrimonialização, que tendem a privilegiar bens materiais e narrativas alinhadas à lógica eurocêntrica, em detrimento de práticas culturais populares, afro-indígenas e comunitárias. Assim como ocorre com as lendas amazônicas e os saberes medicinais tradicionais, o *frete* permanece à margem das políticas oficiais de memória, apesar de seu profundo significado social e simbólico para a população local.

Ao analisar o *frete* como um macroevento cultural extracotidiano, a pesquisa de Sales (2014) contribui de maneira significativa para a compreensão das manifestações culturais de Curuçá como espaços de resistência simbólica e de produção de narrativas históricas alternativas à história oficial. O ritual evidencia como a memória coletiva é construída no cotidiano, a partir de práticas que articulam corpo, território e experiência social, tensionando modelos normativos de cultura, religiosidade e patrimônio. Dessa forma, o estudo reforça o argumento central deste capítulo, ao demonstrar que a cultura curuçaense se constitui por meio de práticas vivas e plurais, cuja legitimidade é garantida pela comunidade, ainda que historicamente silenciadas ou desvalorizadas pelos discursos oficiais.

A análise dessas manifestações culturais permite compreender que a memória histórica de Curuçá não se limita aos registros escritos, aos símbolos urbanos ou às narrativas institucionalizadas, mas se produz continuamente nas práticas culturais do cotidiano. Reconhecer essas expressões como fontes históricas amplia as possibilidades de leitura do passado local e aponta para a necessidade de abordagens pedagógicas e historiográficas que valorizem os saberes e experiências das comunidades, abrindo caminho para as discussões que serão desenvolvidas no subtópico seguinte.

Nesse contexto, o carnaval e o festival do folclóre de Curuçá configuram-se como manifestações culturais centrais na produção e na atualização da memória coletiva do município. Mais do que eventos festivos, essas celebrações constituem espaços de sociabilidade, pertencimento e expressão simbólica, nos quais saberes, narrativas e identidades são performatizados e transmitidos de forma intergeracional. Ao articular música, dança, corporeidade e ocupação do espaço público, o carnaval e os festejos populares revelam dinâmicas históricas e culturais que escapam às narrativas oficiais, evidenciando a permanência de heranças afro-indígenas e populares na vida cultural curuçaense.

O Festival do Folclore de Curuçá constitui-se como uma das principais expressões da cultura popular local, emergindo, desde sua criação na década de 1970, como uma iniciativa de caráter comunitário voltada à preservação e difusão das manifestações culturais regionais (FERREIRA, 2015. P, 56). Ao longo de sua consolidação, o festival tornou-se um espaço privilegiado de visibilidade para grupos folclóricos, manifestações parafolclóricas, e práticas associadas à culinária tradicional, reafirmando o protagonismo das expressões culturais produzidas no cotidiano da população curuçaense. Sua institucionalização enquanto patrimônio cultural imaterial do município⁵ evidencia o reconhecimento oficial de práticas historicamente marginalizadas, ainda que tal reconhecimento se dê de forma tensionada e seletiva.

⁵ Reconhecido pelo projeto de Lei nº 1.969/2009 que institui o festival do folclore como Patrimônio imaterial do município de Curuçá.



Figura 5-Festival do Folclore de Curuçá 2024

Fonte: Agência Pará. *Setur realiza pesquisa turística no Festival do Folclore de Curuçá*. Por Israel Pegado, 16 jul. 2024. Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/58044/setur-realiza-pesquisa-turistica-no-festival-do-folclore-de-curuca>. Acesso em: 21/01/2026.

Do ponto de vista crítico, o festival pode ser compreendido como um território de negociação entre cultura popular e poder público, uma vez que, ao mesmo tempo em que promove a valorização das tradições locais, também incorpora formatos espetacularizados e estruturas institucionais que reconfiguram suas dinâmicas originais. A organização do evento, com palcos distintos e a inserção de apresentações musicais de caráter mais comercial, revela como as manifestações culturais passam a dialogar com lógicas de consumo, turismo e visibilidade midiática, sem que isso elimine completamente seu potencial de afirmação identitária. Nesse contexto, espaços simbólicos como o barracão do

carimbó assumem papel central ao reatualizar memórias afro-indígenas e modos tradicionais de celebração, funcionando como lugares de resistência cultural frente à padronização das festas públicas.



Figura 6-Apresentação cultural no Festival do Folclore

Fonte: Agência Pará. *Setur realiza pesquisa turística no Festival do Folclore de Curuçá*. Por Israel Pegado, 16 jul. 2024. Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/58044/setur-realiza-pesquisa-turistica-no-festival-do-folclore-de-curuca>. Acesso em: 21/01/2026.

Além das performances artísticas, o festival incorpora práticas ligadas ao trabalho, à produção alimentar e à memória coletiva, como a demonstração dos processos tradicionais de fabricação da farinha de mandioca, a comercialização de artesanato local e a exposição de registros visuais da história da cidade. Essas atividades ampliam a compreensão do evento para além do espetáculo, evidenciando-o como um espaço de transmissão intergeracional de saberes e de construção de narrativas históricas alternativas àquelas consagradas pela história oficial. Ao ocupar o centro histórico da cidade, o festival também ressignifica esse espaço urbano, tradicionalmente associado aos bens patrimoniais materiais, ao inscrever nele práticas culturais vivas, corporais e comunitárias, reafirmando a centralidade da cultura popular na constituição da identidade curuçense.

Nesse mesmo movimento de valorização das práticas culturais como espaços de produção de memória e de sentidos históricos, insere-se a cultura carnavalesca de Curuçá. Assim como o festival folclórico, o carnaval configura-se como uma manifestação coletiva que articula corporeidade, música, ocupação do espaço urbano e pertencimento comunitário, operando como linguagem por meio da qual a população elabora e comunica suas experiências históricas. Ao deslocar a análise para o carnaval, amplia-se o olhar sobre a cultura local, reconhecendo que as narrativas sobre o passado não se constroem apenas em eventos formais ou institucionalizados, mas também nas festas populares, nas ruas e nas práticas festivas que mobilizam saberes, memórias e identidades no cotidiano da cidade.

A cultura carnavalesca de Curuçá constitui um importante campo de expressão das memórias coletivas e das dinâmicas culturais produzidas no cotidiano da população. Ao longo do tempo, o carnaval no município assumiu diferentes formatos, acompanhando transformações sociais, políticas e econômicas, sem perder sua centralidade como espaço de encontro, celebração e afirmação identitária. A existência de escolas de samba em períodos anteriores, como a pioneira *Arranco dos Andirás*, cuja denominação fazia referência direta aos ancestrais indígenas, evidencia como as manifestações carnavalescas também operaram como formas de evocação simbólica do passado e de reconhecimento das raízes culturais locais.

Atualmente, o carnaval curuçaense se organiza majoritariamente por meio de blocos populares e festas de micareta, que mobilizam diferentes grupos sociais e ocupam o espaço urbano como território de expressão cultural. Entre essas manifestações, destaca-se o *Bloco Pretinhos do Mangue*, cuja dinâmica articula música, corporeidade, natureza e memória. Ao se sujarem com a argila do manguezal e incorporarem elementos da vida no mangue aos carros alegóricos e às performances, os brincantes acionam saberes, experiências e referências profundamente ligadas ao modo de vida local, ressignificando o carnaval como prática cultural enraizada no território.



Figura 7-Bloco Pretinhos do Manguê, na avenida sete de setembro, em Curuçá-pa.

Fonte: Agência Pará. *Bloco Pretinhos do Manguê exalta o respeito à mulher e à natureza.* Disponível em: <https://agenciapara.com.br/galeria/2996/bloco-pretinhos-do-manguê-exalta-o-respeito-a-mulher-e-a-natureza#lg=1&slide=8>. Acesso em: 21 jan. 2026.

Essas expressões carnavalescas podem ser compreendidas como formas de produção de memória que escapam às narrativas oficiais e aos registros escritos da história local. Ao serem transmitidas, reinventadas e vivenciadas coletivamente, elas constituem narrativas históricas que valorizam experiências populares, relações com a natureza e identidades historicamente silenciadas. Nesse sentido, conforme destaca Bakhtin (2010), “as festas populares constituem momentos privilegiados de expressão coletiva, nos quais se elaboram simbolicamente experiências sociais, memórias e identidades”, permitindo compreender o carnaval em Curuçá não apenas como um evento festivo, mas como um espaço de elaboração simbólica do passado e de afirmação de pertencimentos culturais no presente.

No âmbito do ensino de História, essas manifestações culturais oferecem importantes possibilidades pedagógicas, ao permitirem que os estudantes reconheçam a história local como algo vivo, presente em suas próprias vivências

e práticas sociais. Ao problematizar o carnaval e seus símbolos em sala de aula, torna-se possível ampliar o conceito de fonte histórica, incorporando músicas, performances, imagens e memórias orais como elementos legítimos para a construção do conhecimento histórico. Tal abordagem contribui para uma aprendizagem mais crítica e significativa, na qual os sujeitos em formação são convidados a refletir sobre cultura, memória e identidade a partir do lugar que habitam.

3.2.1 A história local no espaço escolar: entre a cultura e a memória

A inserção da história local no espaço escolar constitui um campo fértil para a problematização das relações entre cultura, memória e ensino de História. Ao adentrar a sala de aula, a história de Curuçá não chega como um conjunto neutro de informações, mas como uma seleção de narrativas, símbolos e práticas culturais que refletem disputas de memória e diferentes formas de atribuir sentido ao passado. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço estratégico tanto para a reprodução da história oficial quanto para a abertura de possibilidades pedagógicas que valorizem experiências, saberes e manifestações culturais historicamente marginalizadas.

Pensar o ensino de História a partir do território implica reconhecer que o conhecimento histórico não se produz apenas nos grandes marcos nacionais, mas também nas experiências cotidianas, nas práticas culturais e nas memórias locais. Nessa perspectiva, o Documento Curricular do Município de Curuçá, em consonância com a BNCC, reconhece a importância da cultura local e dos saberes comunitários como elementos estruturantes do currículo escolar (CURUÇÁ, 2019). É nesse horizonte que a escola se configura como um espaço privilegiado para a mediação entre o conhecimento histórico sistematizado e as vivências dos estudantes, possibilitando leituras críticas do passado e do presente curuçaense.

No âmbito da Escola Maria Hyluiza, essa perspectiva materializou-se por meio do projeto pedagógico **“Curuçá, a história tem memória”**, desenvolvido anualmente no mês de maio, em alusão ao aniversário de emancipação política

do município. Idealizado pela então coordenadora pedagógica Tiana Ferreira, o projeto teve como objetivo central aproximar os estudantes da história local, estimulando o reconhecimento das manifestações culturais, dos saberes tradicionais e das narrativas comunitárias como fontes legítimas de conhecimento histórico.

No perfil institucional da escola na rede social Instagram, é possível identificar registros de algumas das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto pedagógico. As imagens apresentadas referem-se a uma proposta interdisciplinar entre os componentes curriculares de História e Matemática, na qual estudantes do 6º e do 8º anos do Ensino Fundamental foram convidados a analisar um casarão histórico localizado no centro da cidade, articulando a leitura histórica do patrimônio local com noções matemáticas relacionadas à observação, mensuração e organização do espaço.

Figura 10 – Aula de campo interdisciplinar do projeto Curuçá, a História tem memória.



Figura 8- – QR Code de postagem, referente a atividade interdisciplinar desenvolvida no projeto “Curuçá, a história tem memória” (2024).

Figura 9-Aula de campo interdisciplinar do projeto Curuçá, a História tem memória

Fonte: Escola Municipalizada Maria Hyluiza. Perfil institucional no Instagram, 2024.

Embora concebido inicialmente no campo da História, o projeto assumiu um caráter interdisciplinar, envolvendo todos os componentes curriculares, cujos docentes eram convidados a selecionar temáticas vinculadas ao município e articulá-las aos conteúdos previstos em seus respectivos campos de saber. Segundo Rüsen (2001), a aprendizagem histórica ocorre quando os sujeitos conseguem relacionar o passado às questões do presente, produzindo orientações para a vida prática, o que reforça a importância de projetos que partem da realidade local dos estudantes.

A dinâmica do projeto previa o desenvolvimento de atividades teóricas, pesquisas de campo e a produção de materiais pelos estudantes, que culminavam na apresentação pública dos trabalhos no momento de culminância. Essa metodologia favoreceu práticas pedagógicas investigativas e colaborativas, em consonância com os princípios da BNCC, ao estimular o protagonismo discente, a contextualização do conhecimento e o diálogo entre escola e comunidade (CURUÇÁ, 2019). Fonseca (2011) destaca que práticas pedagógicas que articulam pesquisa, experiência e realidade social favorecem uma aprendizagem histórica significativa, na medida em que aproximam o conhecimento escolar das vivências dos estudantes.

Realizado de forma contínua entre os anos de 2022 e 2024, o projeto foi interrompido em 2025 em razão da reforma estrutural do prédio escolar, evidenciando, por um lado, sua relevância como prática educativa consolidada e, por outro, a fragilidade das políticas de continuidade de ações pedagógicas voltadas à história local. Ainda assim, a experiência reafirma o potencial do ensino de História, quando ancorado na cultura e na memória local, como instrumento de formação crítica e de valorização das identidades curuçaenses.

A inserção da história local no currículo escolar não deve ser compreendida apenas como estratégia de contextualização dos conteúdos, mas como uma tomada de posição epistemológica frente às narrativas hegemônicas que historicamente marginalizam os saberes produzidos nos territórios periféricos. Nesse sentido, o ensino de História, ao incorporar a história local, contribui para deslocar a centralidade das narrativas nacionais homogêneas, possibilitando a valorização de sujeitos históricos e experiências sociais frequentemente marginalizadas no currículo escolar (Bittencourt, 2018; Fonseca, 2011).

Ao reconhecer a cultura e a memória local como componentes legítimos do conhecimento histórico escolar, o currículo tensiona a centralidade das grandes narrativas nacionais e amplia as possibilidades de leitura do passado, valorizando experiências sociais, práticas culturais e formas de resistência que raramente figuram nos livros didáticos. Nesse sentido, o ensino de História ancorado no território contribui para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender a si mesmos como produtores de memória e de conhecimento,

e não apenas como receptores de uma história já dada. Conforme Rüsen (2001), a aprendizagem histórica está diretamente relacionada à capacidade dos sujeitos de atribuir sentido ao passado a partir de sua própria experiência temporal, o que confere à história local um papel fundamental na formação da consciência histórica.

Ao mobilizar memórias coletivas, práticas culturais e narrativas comunitárias no espaço escolar, o ensino de História assume um papel fundamental na mediação entre passado e presente, articulando saberes acadêmicos e saberes da experiência. A memória, nesse contexto, não é acionada como um recurso ilustrativo ou comemorativo, mas como campo de disputas simbólicas, no qual diferentes grupos sociais constroem sentidos sobre sua trajetória histórica. Trabalhar a história local a partir dessa perspectiva possibilita aos estudantes desenvolver uma consciência histórica crítica, ao perceberem que o passado é constantemente reinterpretado e que as identidades culturais são produzidas em processos históricos marcados por relações de poder, silenciamentos e resistências.

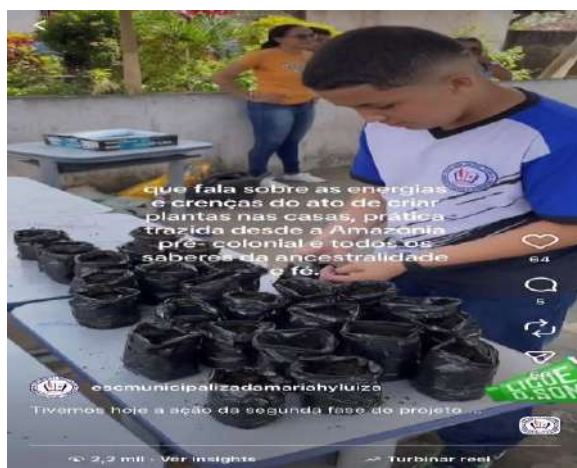


Figura 10-Aula prática interdisciplinar dos componentes Estudos Amazônicos e C.F.B, sobre a cultura de cultivar plantas em casa. cultivo das plantas em casa, desenvolvida no projeto "Curuçá".

Fonte: Escola municipalizada Maria Hyluiza. Perfil institucional no instagram, 2024.



Figura 11-QR ode de postagem do perfil institucional no Instagram, referente a atividade do ano 2024.



Figura 12— Exposição do trabalho durante o projeto “Curuçá, a História tem memória” 2022, com o tema: “Visagens e assombrações na memória do povo curucaense”

Fonte: acervo pessoal da autora, 2022.



Figura 13-Culminância do projeto “Curuçá, a história tem memória, alunos encenando as pessoas mais velhas repassando oralmente as histórias de “visagens”

Fonte: acervo pessoal da autora, 2022.

Desse modo, a escola deixa de ocupar exclusivamente a função de transmissora de conteúdos para se constituir como espaço de produção, problematização e circulação de memórias sociais. Ao articular cultura local, práticas pedagógicas e ensino de História, o currículo escolar contribui para a construção de uma educação comprometida com o reconhecimento das identidades locais e com a valorização dos saberes historicamente subalternizados. Essa perspectiva amplia o papel social da escola pública, especialmente em contextos amazônicos, ao reafirmar sua responsabilidade na preservação crítica da memória coletiva e na formação de estudantes capazes de estabelecer vínculos significativos entre sua história, seu território e os desafios do presente.

3.3 CURUÇÁ NAS REDES SOCIAIS: CULTURA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES NO ESPAÇO DIGITAL.

No contexto contemporâneo, as redes sociais digitais consolidaram-se como importantes espaços de produção, circulação e ressignificação de discursos sobre os territórios e suas culturas. Essas plataformas passaram a integrar o cotidiano de diferentes grupos sociais, influenciando a forma como cidades, práticas culturais e memórias coletivas são narradas e percebidas. Para municípios de pequeno porte, como Curuçá, as redes sociais representam uma possibilidade de ampliação da visibilidade cultural, permitindo que elementos da vida local ultrapassem os limites geográficos e alcancem públicos mais amplos.

Em Curuçá, a presença da cultura local no ambiente digital manifesta-se, sobretudo, por meio de redes como Instagram, Facebook e Tiktok onde circulam imagens, vídeos e relatos relacionados às festas populares, às manifestações folclóricas, às práticas religiosas, às paisagens naturais e ao cotidiano da população. Registros do Festival do Folclore, do bloco carnavalesco Pretinhos do Mangue, de apresentações de carimbó e de cenas do dia a dia junto aos rios e manguezais aparecem com frequência, contribuindo para a construção de narrativas visuais e discursivas sobre a identidade cultural do município.

A partir dessa constatação, realizou-se um levantamento exploratório nas principais redes sociais digitais com o objetivo de identificar perfis dedicados à produção e circulação de conteúdos sobre o município de Curuçá. O mapeamento identificou a existência de 12 perfis ativos no Facebook, 5 perfis no TikTok e 5 perfis no Instagram que abordam, de alguma forma, temas relacionados à cidade. No entanto, a análise desse conjunto evidenciou que apenas um perfil apresenta uma proposta explicitamente voltada à história do município: o *Museu Virtual de Curuçá*, administrado pelo historiador local Paulo Henrique Ferreira. Restrito à plataforma Facebook, esse perfil dedica-se majoritariamente à publicação de fotografias antigas de monumentos, edificações e personalidades locais, porém sem a apresentação de descrições analíticas, contextualizações históricas mais aprofundadas ou problematizações críticas sobre os conteúdos divulgados.

Os demais perfis identificados possuem caráter predominantemente informativo, voltado à divulgação de acontecimentos cotidianos, eventos festivos, denúncias locais e conteúdos de cunho sensacionalista ou de entretenimento, frequentemente associados à lógica da “fofoca digital”. Entre eles, destacam-se *Curuçá Paralelo* e *Curuçá News*, que apresentam maior alcance e estão presentes simultaneamente no Instagram, Facebook e TikTok. Administrados por moradores do município, sem formação específica na área de História ou compromisso declarado com a análise crítica do passado local, esses perfis contribuem para a ampla circulação de informações sobre Curuçá, mas também evidenciam a ausência de iniciativas sistemáticas voltadas à construção de narrativas históricas contextualizadas e reflexivas no espaço digital.

Esse cenário revela que, embora as redes sociais desempenhem um papel central na circulação de imagens, discursos e representações sobre Curuçá, elas ainda operam de forma limitada no que diz respeito à problematização histórica e à construção de uma memória crítica do município. A predominância de conteúdos informativos imediatistas e de narrativas descontextualizadas contribui para a reprodução de uma memória fragmentada, marcada pelo presentismo e pela ausência de reflexão sobre os processos históricos que constituem o território. Nesse sentido, o espaço digital, ao mesmo tempo em que amplia o alcance das representações sobre a cidade, também evidencia a fragilidade das iniciativas voltadas à mediação histórica qualificada, sobretudo aquelas capazes de dialogar com o ensino de História e com as experiências escolares. A quase inexistência de perfis dedicados à história local com intencionalidade pedagógica ou analítica reforça a necessidade de pensar as redes sociais como campo estratégico para a produção e divulgação de narrativas históricas críticas, capazes de tensionar a memória oficial, valorizar saberes locais e contribuir para a formação de sujeitos historicamente conscientes no tempo presente.

Essas postagens, produzidas por moradores, coletivos culturais, páginas informais e visitantes, compõem um conjunto heterogêneo de representações sobre Curuçá no ambiente digital. Ao eleger determinados eventos, paisagens, personagens e práticas como dignos de registro e compartilhamento, esses

sujeitos participam ativamente da seleção simbólica do que é visibilizado como cultura local. Tal processo, contudo, ocorre majoritariamente de forma espontânea e desprovida de contextualização histórica, o que contribui para a circulação de narrativas fragmentadas e pouco problematizadas sobre o passado e o presente do município. Assim, as redes sociais não apenas funcionam como espaços de divulgação da cultura curuçaense, mas também como instâncias de produção de sentidos e de consolidação de representações sobre o que significa “ser curuçaense” no tempo presente, evidenciando tanto seu potencial formativo quanto os limites decorrentes da ausência de mediação crítica e educativa.

Diante desse levantamento, torna-se evidente a ausência de iniciativas sistemáticas que articulem história local, cultura e memória no ambiente digital a partir de uma perspectiva crítica e educativa. Essa lacuna evidencia não apenas um problema de representação, mas também uma oportunidade pedagógica, especialmente no âmbito do ensino de História. Ao considerar que os estudantes estão cotidianamente inseridos nas redes sociais, a ausência de conteúdos historicamente contextualizados sobre Curuçá nesses espaços contribui para o distanciamento entre o conhecimento escolar e as experiências digitais dos sujeitos.

Assim, pensar a utilização das redes sociais como espaços de produção e circulação de narrativas históricas locais configura-se como estratégia potente para aproximar os alunos de sua própria história, promovendo o protagonismo estudantil, a valorização das memórias silenciadas e o desenvolvimento de competências críticas frente às informações consumidas no meio digital.

Nesse sentido, o ambiente digital pode ser compreendido como uma nova forma de registro cultural, marcada pela informalidade e pela espontaneidade. Diferentemente dos registros oficiais de memória, como documentos escritos, arquivos institucionais ou inventários patrimoniais, as redes sociais possibilitam a produção de registros fragmentados, cotidianos e afetivos. Fotografias, vídeos curtos, comentários e relatos pessoais funcionam como vestígios de experiências vividas, constituindo uma espécie de arquivo digital da memória

social, no qual práticas culturais e saberes tradicionais são registrados a partir da perspectiva dos próprios sujeitos.

Entretanto, é necessário reconhecer que as representações culturais produzidas nas redes sociais não são neutras nem isentas de tensões. O processo de seleção do que é publicado, a busca por engajamento e a lógica da visibilidade digital podem levar à simplificação de práticas culturais complexas, reduzindo-as a imagens esteticamente atrativas e de fácil consumo. Nesse movimento, corre-se o risco de folclorização da cultura local, quando manifestações carregadas de significados históricos e simbólicos são apresentadas de forma descontextualizada, desvinculadas de suas origens e de seus sentidos sociais.

Além disso, a presença de Curuçá nas redes sociais também revela desigualdades no acesso à produção e à circulação de conteúdos digitais. Nem todos os grupos sociais dispõem dos mesmos recursos tecnológicos ou das mesmas condições para registrar e divulgar suas experiências. A ausência de políticas públicas voltadas à preservação da memória digital e à valorização da cultura local no ambiente virtual contribui para que determinadas narrativas se tornem mais visíveis do que outras, configurando o espaço digital como um campo de disputas simbólicas em torno da identidade cultural do município.

Apesar desses limites, as redes sociais evidenciam a vitalidade da cultura curuçaense e sua capacidade de dialogar com as transformações do mundo contemporâneo. As práticas culturais que circulam no ambiente digital não se originam nas redes, mas têm suas raízes no território, no cotidiano e na memória coletiva da população. O espaço digital atua, portanto, como meio de difusão e reapresentação dessas raízes culturais, permitindo que tradições, saberes e experiências locais sejam continuamente atualizados e reinterpretados.

A distinção entre memória, informação e conhecimento histórico torna-se central para a compreensão crítica do papel das redes sociais na difusão da história local. Embora as postagens digitais operem como importantes suportes de memória, ao registrar imagens, eventos e práticas culturais, elas não se confundem, necessariamente, com o conhecimento histórico enquanto produção

crítica e contextualizada do passado. Como afirma Le Goff (2003), a memória é sempre seletiva, marcada por afetos, esquecimentos e interesses do presente, enquanto a história pressupõe procedimentos de análise, problematização e interpretação das fontes.

Nesse sentido, a circulação de conteúdos sobre Curuçá nas redes sociais, quando restrita à lógica informativa ou ao registro imagético descontextualizado, tende a reforçar memórias fragmentadas e naturalizadas, sem promover a compreensão das relações históricas, dos conflitos e das disputas de sentido que constituem a formação do município. Tal cenário evidencia a necessidade de mediações pedagógicas capazes de transformar registros de memória e informação em conhecimento histórico, especialmente no contexto escolar, onde a história local pode ser trabalhada de forma crítica, reflexiva e socialmente situada.

É nesse contexto que se insere a proposta desta pesquisa, que busca tensionar os usos das redes sociais a partir de uma perspectiva pedagógica e historiográfica crítica, transformando o ambiente digital em espaço de produção de conhecimento histórico. A criação do perfil **Memórias Curuçá**, nome escolhido coletivamente pelos estudantes, no instagram, constitui uma estratégia didática voltada à ressignificação das práticas digitais já presentes no cotidiano juvenil.

Diferentemente dos perfis informativos ou de entretenimento identificados no levantamento realizado, o perfil passa a ser alimentado pelos próprios alunos, sob mediação docente, a partir de pesquisas, leituras, análises de fontes e reflexões sobre a história local. Dessa forma, os estudantes deixam de ocupar a posição de consumidores passivos de conteúdos digitais e assumem o papel de sujeitos produtores de narrativas históricas, articulando memória, cultura e criticidade no espaço virtual, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de circulação social da história de Curuçá no tempo presente.

No desenvolvimento das postagens do perfil **Memórias Curuçá**, os estudantes mobilizaram diferentes tipos de fontes históricas, ampliando o entendimento tradicional do que pode ser considerado documento no ensino de

História. Fotografias antigas e contemporâneas, relatos orais de moradores, registros de festas populares, símbolos urbanos — como monumentos, nomes de ruas e espaços de sociabilidade — e referências às práticas culturais do município passaram a ser analisados como vestígios do passado e do presente.

Essa diversidade de fontes possibilitou aos alunos compreender que a história local se constrói a partir de múltiplas linguagens e suportes, muitas vezes ausentes dos livros didáticos, mas profundamente presentes na vida cotidiana da comunidade. A escolha da rede social Instagram como principal espaço de publicação também emergiu do diálogo com os próprios estudantes, que afirmaram não utilizar o Facebook por considerá-lo uma plataforma “ultrapassada”, associada a gerações mais velhas. Tal percepção evidencia a importância de considerar as culturas juvenis digitais no planejamento pedagógico, reconhecendo que a aproximação entre ensino de História e tecnologias digitais passa, necessariamente, pela escuta dos sujeitos que habitam esses ambientes.

Ao lidar com essas diferentes fontes no processo de produção de conteúdos digitais, os estudantes foram levados a estabelecer relações entre passado, presente e futuro, elemento central para a formação da consciência histórica. Conforme destaca Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica se constitui na capacidade de atribuir sentido ao tempo histórico a partir das experiências vividas, orientando a ação dos sujeitos no presente. Nesse sentido, ao analisar fotografias, ouvir relatos orais, observar símbolos urbanos e refletir sobre festas e práticas culturais, os alunos não apenas acessaram informações sobre o passado de Curuçá, mas passaram a interpretá-las à luz de suas próprias vivências e referências culturais. O uso das redes sociais como suporte para essa produção intensificou esse processo, uma vez que exigiu dos estudantes escolhas narrativas, seleção de fontes e elaboração de sentidos históricos comunicáveis a um público mais amplo, fortalecendo o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e situada.

A articulação entre a noção de consciência histórica, proposta por Jörn Rüsen, e a pedagogia crítica de Paulo Freire permite compreender esse processo como uma prática educativa fundamentada na experiência, no diálogo

e no protagonismo discente. Para Freire (1996), o conhecimento não se constrói por meio da transmissão mecânica de conteúdos, mas na relação dialógica entre sujeitos que refletem criticamente sobre a realidade que vivem. Nesse sentido, ao assumirem o papel de produtores de narrativas históricas sobre Curuçá, os estudantes deixaram de ocupar uma posição passiva frente ao conhecimento histórico e passaram a atuar como sujeitos do processo educativo, mobilizando suas experiências, memórias familiares e referências culturais. Essa vivência dialoga diretamente com a perspectiva de Rüsen (2001), ao possibilitar que os alunos atribuam sentido ao passado a partir de problemas do presente, transformando a aprendizagem histórica em um exercício de orientação temporal e de leitura crítica da realidade local.

O protagonismo juvenil no ambiente digital, quando articulado a uma proposta pedagógica intencional, amplia as possibilidades de aprendizagem histórica e de formação cidadã, ao mesmo tempo em que exige uma mediação docente crítica e responsável. Ao utilizar as redes sociais como espaço de produção e circulação de conteúdos históricos, os estudantes são convidados a refletir não apenas sobre o passado local, mas também sobre as dinâmicas próprias do meio digital, como a exposição de imagens, a circulação de informações, a construção de narrativas e os riscos associados à desinformação, ao uso indevido de fontes e à violação de direitos, conforme defende LÉVY (2010) ‘O ciberespaço torna-se um novo meio de comunicação, de pensamento e de aprendizagem, no qual os sujeitos não são apenas receptores de informações, mas produtores de sentido.’

Nesse contexto, a atuação do professor assume papel central, ao orientar os alunos quanto aos critérios de seleção, interpretação e publicação dos conteúdos, promovendo práticas de educação digital que estimulem o uso ético, consciente e crítico das tecnologias. Dessa forma, o ambiente digital deixa de ser apenas um espaço de consumo de informações e passa a constituir um território educativo, no qual o protagonismo juvenil é exercido de maneira mediada, reflexiva e comprometida com a produção de conhecimento histórico significativo. Quanto a educação digital, a competência geral 5 da BNCC orienta que se deve:

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).

A análise das redes sociais como espaço de circulação de narrativas sobre Curuçá evidencia que o ambiente digital se constitui, simultaneamente, como lugar de memória, de disputa simbólica e de produção de sentidos sobre o passado local. Se, por um lado, os perfis informativos e populares tendem a reproduzir conteúdos fragmentados, pouco contextualizados e desprovidos de criticidade histórica, por outro, a experiência desenvolvida nesta pesquisa demonstra o potencial pedagógico das redes sociais quando apropriadas de forma intencional e mediada no contexto escolar.

Ao envolver os estudantes na produção de conteúdos históricos digitais, a partir de fontes diversas e de suas próprias vivências, o projeto *Memórias Curuçá* contribuiu para a formação da consciência histórica, para o exercício do protagonismo juvenil e para a ampliação das possibilidades de ensino da história local. Assim, o uso das tecnologias digitais deixa de ser apenas um recurso instrumental e passa a configurar-se como prática formativa, capaz de tensionar narrativas hegemônicas, valorizar memórias silenciadas e fortalecer a relação dos alunos com a história do lugar onde vivem. A partir dessas discussões, torna-se necessário explicitar como tais pressupostos teóricos se materializaram na prática pedagógica. Dessa forma, o próximo capítulo dedica-se à apresentação do percurso metodológico da pesquisa, descrevendo o processo de construção do trabalho com os estudantes, as estratégias utilizadas, as etapas de desenvolvimento do projeto *Memórias Curuçá* e os resultados obtidos no contexto da escola.

4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar a intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito desta pesquisa, materializada na sequência didática intitulada *História em Tempo Real*. Elaborada como produto educacional do Mestrado Profissional em Ensino de História, a proposta foi concebida a partir das discussões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores, especialmente no que se refere à História Digital, à consciência histórica e à cultura digital contemporânea.

A construção da sequência didática partiu da compreensão de que as redes sociais, enquanto espaços de circulação de narrativas, disputas simbólicas e produção de sentidos sobre o passado, constituem também territórios pedagógicos possíveis. Nesse sentido, o produto não foi pensado como mero recurso tecnológico, mas como estratégia metodológica voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, da análise histórica e do protagonismo discente no ambiente digital.

Este capítulo organiza-se em três momentos complementares. Inicialmente, apresenta-se a concepção e a estrutura do produto educacional, explicitando seus objetivos, organização metodológica e fundamentos teóricos. Em seguida, descreve-se o processo de aplicação da intervenção na prática escolar, considerando o contexto da turma, as etapas desenvolvidas e os desafios encontrados. Por fim, realiza-se a análise dos resultados observados, destacando as aprendizagens históricas e digitais mobilizadas, bem como as potencialidades e limites da proposta.

Ao articular concepção, prática e análise, busca-se evidenciar de que maneira a intervenção pedagógica responde ao problema de pesquisa que orienta este trabalho, contribuindo para o debate sobre o uso crítico das redes sociais no ensino de História e para a construção de práticas alinhadas às demandas da cultura digital contemporânea.

4.1 CONCEPÇÃO E ESTRUTURA DO PRODUTO EDUCACIONAL

A sequência didática *História em Tempo Real* foi concebida como resposta ao problema central desta pesquisa: compreender de que maneira as redes sociais podem ser incorporadas ao ensino de História de forma crítica, reflexiva e pedagogicamente orientada. Inserida no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História, a proposta assume caráter interventivo, buscando articular fundamentação teórica e prática docente em uma perspectiva aplicada.

A escolha pelo formato de sequência didática fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem histórica demanda progressividade, intencionalidade e organização metodológica. Inspirada na concepção de sequência enquanto encadeamento estruturado de atividades com objetivos definidos, a proposta foi organizada em cinco etapas interdependentes, que partem do repertório digital dos estudantes e culminam na produção autoral de narrativas históricas para redes sociais. Tal organização visa garantir coerência interna, articulação entre teoria e prática e acompanhamento formativo do processo de aprendizagem.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o produto dialoga com os pressupostos da História Digital, ao reconhecer as redes sociais como espaços de produção e circulação de narrativas sobre o passado; com a noção de consciência histórica, ao priorizar a construção de sentidos que articulem passado, presente e futuro; e com uma perspectiva crítica da cultura digital, que compreende o ambiente virtual como território de disputas simbólicas e formação cidadã. Assim, a proposta não se limita ao uso instrumental das tecnologias, mas busca promover o letramento digital crítico e o protagonismo discente.

Estruturalmente, a sequência contempla momentos de sensibilização, análise de conteúdos digitais, pesquisa orientada, produção de narrativas e socialização reflexiva. A avaliação é concebida como processo formativo, integrando observação docente, produções escritas, análise das narrativas digitais e autoavaliação discente. Dessa forma, o produto educacional configura-se como instrumento pedagógico replicável, adaptável a diferentes realidades escolares e alinhado às demandas contemporâneas do ensino de História.

A estruturação da sequência didática, contudo, somente adquire pleno sentido quando analisada em sua materialização no espaço escolar. Conforme destaca José D'Assunção Barros (2022), a incorporação das tecnologias digitais ao ensino de História não se esgota na ampliação de suportes ou linguagens, mas implica transformações nas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico. Nesse sentido, a proposta apresentada neste trabalho precisava ser experimentada no cotidiano da sala de aula, onde as tensões entre cultura digital, currículo e práticas docentes se tornam concretas.

Além disso, ao considerar as redes sociais como espaços de disputa de narrativas e construção de sentidos sobre o passado, a intervenção dialoga com a concepção de consciência histórica formulada por Jörn Rüsen (2001), segundo a qual o aprendizado histórico ocorre quando os sujeitos conseguem relacionar experiências do presente com interpretações do passado, projetando orientações para o futuro. Assim, a aplicação da sequência didática não buscou apenas utilizar o Instagram ou outras plataformas como ferramentas técnicas, mas criar condições para que os estudantes problematizassem as narrativas que consomem e produzissem interpretações historicamente fundamentadas.

Nesse movimento, também se evidencia a dimensão dialógica da proposta, aproximando-se da perspectiva freireana de educação, na qual o conhecimento se constrói na interação crítica entre sujeitos e realidade (FREIRE, 1996). Ao transformar as redes sociais em objeto e meio de investigação histórica, a intervenção desloca os estudantes da posição de consumidores passivos de conteúdos para a condição de produtores de narrativas, capazes de reconhecer intencionalidades, disputas e silenciamentos presentes no ambiente digital.

Dessa forma, após apresentar a concepção e a organização do produto educacional, torna-se necessário examinar como a sequência didática foi desenvolvida na prática, considerando o contexto específico da turma, as etapas implementadas, as adaptações realizadas e os resultados observados. É nesse entrelaçamento entre teoria e experiência concreta que se pode avaliar, com maior consistência, as potencialidades e os limites da proposta.

4.2 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO NA PRÁTICA

A aplicação da sequência didática *História em Tempo Real* ocorreu em turma da educação básica da rede pública, composta majoritariamente por estudantes oriundos de contextos socioeconômicos populares, muitos residentes em áreas rurais do município de Curuçá. Esse contexto revelou-se particularmente relevante para a proposta, uma vez que os estudantes já mantinham contato frequente com redes sociais por meio de dispositivos móveis, ainda que, em muitos casos, com acesso limitado à internet e restrito a determinados aplicativos.

A intervenção foi organizada em oficinas pedagógicas articuladas às etapas previstas na sequência didática. Em um primeiro momento, realizou-se um diagnóstico sobre o repertório digital da turma, identificando como os estudantes consumiam conteúdos históricos nas redes sociais e quais narrativas circulavam com maior frequência em seus cotidianos digitais. A partir desse levantamento, foram promovidas oficinas voltadas à produção de conteúdo audiovisual, desenvolvidas com a colaboração da equipe de comunicação da Prefeitura Municipal de Curuçá. Essa parceria possibilitou aos estudantes contato com noções básicas de roteiro, enquadramento, captação de imagem e edição, ampliando a dimensão técnica da proposta sem perder o foco pedagógico.

Paralelamente às oficinas, os alunos realizaram pesquisa de campo no município, mobilizando entrevistas, registros fotográficos e observação de práticas culturais locais. Tal etapa buscou aproximar o ensino de História da experiência concreta dos estudantes, estimulando a investigação de memórias, narrativas comunitárias e elementos do patrimônio cultural. A pesquisa não foi concebida apenas como coleta de informações, mas como exercício de problematização histórica, no qual os estudantes foram orientados a refletir sobre autoria, fontes, intencionalidades e disputas de memória.

Como culminância do processo, os resultados da pesquisa foram transformados em conteúdos digitais publicados em um perfil criado especificamente para a intervenção, intitulado @memoriascuruca, administrado pelos estudantes sob minha supervisão

pedagógica. O perfil passou a ser alimentado com postagens produzidas pela turma, incluindo vídeos curtos, registros fotográficos e textos explicativos, sempre acompanhados de discussão prévia em sala de aula sobre responsabilidade digital, direitos de imagem e fundamentação histórica das informações divulgadas.



Figura 14-Imagem do perfil criado no instagram, para divulgação da pesquisa sobre a História de Curuçá, realizada pelos alunos da escola MH

Fonte: Instagram. Acesso em 20 de fevereiro de 2026.

Figura 15-Qrcode para acesso ao perfil @memoriascuruca

Essa etapa evidenciou a transição dos estudantes da condição de consumidores de conteúdos para a posição de produtores de narrativas históricas no espaço público digital. Ao ocuparem o Instagram como ambiente de circulação de interpretações fundamentadas sobre a história local, os alunos experienciaram, na prática, o exercício da autoria, da curadoria de informações e da responsabilidade cidadã no ambiente virtual. Assim, a aplicação da

sequência didática permitiu observar como a articulação entre pesquisa histórica e produção digital pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica no contexto da cultura digital contemporânea.

A dinâmica das oficinas e da pesquisa de campo revelou mudanças significativas na postura dos estudantes ao longo da intervenção. Inicialmente, observou-se que muitos associavam o uso do Instagram a práticas predominantemente recreativas, voltadas ao entretenimento e à interação social. Quando instigados a analisar conteúdos históricos presentes na plataforma, demonstraram dificuldade em identificar fontes, verificar informações ou reconhecer intencionalidades nas postagens. Tal constatação evidenciou a predominância de um uso instrumental e pouco problematizado das redes sociais.

Entretanto, à medida que as atividades avançaram, especialmente durante a etapa de pesquisa e elaboração dos roteiros, percebeu-se um deslocamento gradual na forma como os estudantes se relacionavam com o conteúdo histórico. Ao realizarem entrevistas e registros de campo, passaram a questionar versões únicas dos fatos e a comparar diferentes relatos sobre um mesmo acontecimento ou prática cultural. Em discussões coletivas, surgiram indagações acerca de quem narra a história local, quais memórias são valorizadas e quais permanecem silenciadas — movimento que indica o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica diante das narrativas.

Durante a produção dos conteúdos digitais, também se destacou o envolvimento dos alunos com a responsabilidade da publicação em espaço público. Em mais de uma ocasião, os próprios estudantes problematizaram a necessidade de confirmar informações antes da postagem e de solicitar autorização para uso de imagens, demonstrando compreensão crescente sobre autoria, direitos de imagem e ética digital. Esse comportamento sinaliza avanço no letramento digital crítico, ultrapassando o uso espontâneo das redes para assumir uma postura consciente e reflexiva.

Outro aspecto relevante foi o aumento do engajamento e da participação oral nas aulas. Estudantes que, em contextos tradicionais, apresentavam menor

envolvimento nas discussões mostraram-se mais ativos nas etapas de planejamento e gravação dos conteúdos. A possibilidade de produzir materiais destinados a um público real — e não apenas ao professor — pareceu funcionar como elemento motivador, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de reconhecimento social.

Não obstante os avanços observados, a intervenção também evidenciou desafios. Limitações técnicas, como instabilidade de conexão e restrição de equipamentos, demandaram reorganização de atividades e divisão de tarefas em grupos. Além disso, foi necessário reforçar constantemente a mediação docente para evitar simplificações excessivas nas narrativas produzidas, uma vez que a lógica das redes sociais tende à síntese e à linguagem rápida. Esse tensionamento entre profundidade histórica e formato digital constituiu um dos principais pontos de atenção da experiência.

De modo geral, a aplicação da sequência didática demonstrou que, quando mediadas pedagogicamente, as redes sociais podem tornar-se espaços potentes para a construção do conhecimento histórico. A transformação do Instagram em ambiente de investigação e divulgação de narrativas fundamentadas contribuiu para ampliar a consciência dos estudantes sobre o papel social da História, bem como sobre sua própria capacidade de produzir interpretações e intervir no espaço público digital.

A experiência descrita evidencia que a intervenção pedagógica ultrapassou o caráter meramente instrumental do uso das redes sociais, configurando-se como espaço de aprendizagem histórica e formação cidadã. Contudo, a descrição das atividades desenvolvidas e das reações observadas não é suficiente, por si só, para avaliar o alcance da proposta. Torna-se necessário, portanto, examinar de forma mais sistemática os resultados produzidos, articulando-os aos objetivos estabelecidos e ao referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

Ao considerar que o propósito central da sequência didática era promover o desenvolvimento da consciência histórica e do letramento digital crítico, a análise que se segue busca identificar em que medida a intervenção contribuiu para tais

dimensões. Mais do que verificar a execução das etapas previstas, interessa compreender quais aprendizagens foram mobilizadas, quais competências foram fortalecidas e quais limites permaneceram evidentes no processo.

A análise dos resultados da intervenção foi organizada a partir de indicadores distribuídos em três dimensões principais: aprendizagem histórica, desenvolvimento das competências digitais e protagonismo discente. O quadro a seguir sintetiza os critérios adotados e as evidências observadas durante a aplicação da sequência didática.

Tabela 3 - Indicadores de análise dos resultados da intervenção pedagógica

Dimensão de Análise	Indicadores Observados	Evidências na Prática	Contribuições Formativas
Aprendizagem Histórica	Capacidade de problematização	Questionamento de versões únicas; formulação de perguntas investigativas	Desenvolvimento da consciência histórica
	Uso de fontes históricas	Utilização de entrevistas e registros como fontes; conferência de dados	Ampliação do conceito de fonte
	Articulação passado–presente	Relação entre práticas atuais e processos históricos	Compreensão de permanências e transformações
	Produção de narrativa fundamentada	Elaboração de roteiros com base na pesquisa	Superação da opinião não fundamentada
Competências Digitais	Curadoria de informações	Seleção criteriosa de conteúdos e comparação de perfis	Letramento digital crítico
	Verificação e responsabilidade	Discussão sobre direitos de imagem; solicitação de autorizações	Formação para cidadania digital
	Autoria e intencionalidade	Planejamento das postagens com objetivos pedagógicos	Consciência sobre produção de narrativas
	Superação do uso recreativo	Reconhecimento da rede social como espaço formativo	Uso crítico das tecnologias

Dimensão de Análise	Indicadores Observados	Evidências na Prática	Contribuições Formativas
Protagonismo Discente	Participação ampliada	Maior envolvimento em debates e produções	Fortalecimento da autonomia
	Trabalho colaborativo	Divisão de funções e cooperação entre grupos	Aprendizagem colaborativa
	Sentimento de pertencimento	Compartilhamento do perfil com a comunidade	Valorização da identidade local

A sistematização apresentada na tabela 3 permite compreender que os resultados da intervenção não se restringem à apropriação técnica das redes sociais, mas evidenciam deslocamentos formativos significativos no campo da aprendizagem histórica e da cultura digital. No que concerne à dimensão histórica, os indicadores apontam para o desenvolvimento da capacidade de problematização e para a ampliação do conceito de fonte, aproximando-se da concepção de consciência histórica formulada por Rüsen, na medida em que os estudantes passaram a relacionar experiências do presente às interpretações do passado, atribuindo sentido às práticas culturais investigadas (RÜSEN, 2001). Ao reconhecer a historicidade das narrativas locais e questionar versões únicas, os alunos exercitaram formas mais complexas de orientação temporal. No âmbito da cultura digital, os avanços observados dialogam com as reflexões de Barros acerca da História Digital, especialmente no que se refere à compreensão das redes sociais como espaços de produção e disputa de narrativas (BARROS, 2022).

A postura mais criteriosa diante da verificação de informações, da autoria e da responsabilidade na publicação indica a superação do uso meramente instrumental da tecnologia, configurando um processo de letramento digital crítico. Por fim, a ampliação do protagonismo discente e da participação colaborativa aproxima-se da perspectiva freireana de educação, na qual o conhecimento se constrói na ação-reflexão e na inserção crítica dos sujeitos no mundo (FREIRE, 1996). Ao ocuparem o espaço digital com narrativas historicamente fundamentadas, os estudantes não apenas aprenderam História,

mas exerceram sua condição de sujeitos históricos capazes de intervir na esfera pública contemporânea.

Assim, o próximo tópico dedica-se à análise dos resultados da intervenção, organizando-os a partir de três eixos principais: as aprendizagens históricas evidenciadas nas produções dos estudantes; o desenvolvimento das competências digitais e da responsabilidade no ambiente virtual; e as potencialidades e desafios identificados na implementação da proposta. Essa abordagem permite avaliar a consistência do produto educacional enquanto resposta ao problema de pesquisa e sua contribuição para o campo do Ensino de História na cultura digital contemporânea.

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA

A análise dos resultados da intervenção pedagógica permite afirmar que a sequência didática *História em Tempo Real* cumpriu o objetivo de tensionar o uso espontâneo das redes sociais, transformando-o em experiência formativa orientada pela reflexão histórica. A partir dos indicadores apresentados, observa-se que o processo não se limitou à produção de conteúdos digitais, mas promoveu deslocamentos significativos na forma como os estudantes compreendem o conhecimento histórico e sua circulação no espaço público.

No campo da aprendizagem histórica, os resultados indicam avanço na capacidade de problematização, no uso ampliado de fontes e na articulação entre passado e presente. Ao realizarem pesquisa de campo e transformarem seus achados em narrativas digitais fundamentadas, os estudantes vivenciaram a História como construção interpretativa, aproximando-se da concepção de consciência histórica discutida por Rüsen (RÜSEN, 2001). Esse movimento revela a superação parcial da lógica de memorização de conteúdos, favorecendo uma compreensão mais dinâmica e relacional do conhecimento histórico.

No que se refere às competências digitais, a experiência evidenciou a transição do uso recreativo das redes sociais para uma postura mais crítica e responsável. A preocupação com verificação de informações, autorização de uso de imagens e planejamento intencional das postagens demonstra o

desenvolvimento de práticas associadas ao letramento digital crítico. Nesse sentido, a intervenção dialoga com as reflexões de Barros (BARROS, 2022), ao reconhecer que a História, no contexto digital, não apenas circula em novos suportes, mas é produzida e disputada em ambientes marcados pela velocidade, pela visibilidade e pela multiplicidade de narrativas.

Além dos aspectos cognitivos e técnicos, a intervenção revelou impactos na dimensão subjetiva e participativa dos estudantes. O aumento do engajamento, o trabalho colaborativo e o sentimento de pertencimento ao ver suas produções circulando no perfil @memoriascuruca indicam fortalecimento do protagonismo discente. Essa dimensão aproxima-se da perspectiva freireana de educação como prática de liberdade, na qual os sujeitos se reconhecem como capazes de intervir na realidade (FREIRE, 1996). Ao ocupar o espaço digital com narrativas historicamente fundamentadas, os estudantes passaram a se perceber como produtores de conhecimento e não apenas como receptores de informações.

Contudo, a experiência também evidenciou limites e tensões. A necessidade constante de mediação docente para aprofundamento conceitual, as restrições de infraestrutura tecnológica e o desafio de conciliar rigor histórico com formatos sintéticos próprios das redes sociais demonstram que a incorporação dessas plataformas ao ensino exige planejamento, intencionalidade e acompanhamento crítico. Tais limites, entretanto, não invalidam a proposta, mas reforçam seu caráter formativo e experimental no contexto da escola pública.

De modo geral, os resultados apontam que a articulação entre pesquisa histórica, produção audiovisual e circulação em redes sociais pode constituir caminho metodológico potente para o ensino de História na cultura digital contemporânea. A experiência realizada demonstra que é possível transformar ambientes frequentemente associados à superficialidade em espaços de construção de sentido histórico, desde que mediados por objetivos pedagógicos claros e fundamentação teórica consistente.

A valorização da história local constituiu eixo estruturante da intervenção pedagógica, não apenas como estratégia metodológica, mas como posicionamento epistemológico. Ao eleger as memórias, práticas culturais e

narrativas comunitárias de Curuçá como objeto de investigação histórica, a proposta desloca o ensino de História de uma matriz centrada em narrativas hegemônicas para uma abordagem situada, ancorada na experiência e na territorialidade dos estudantes. Esse movimento dialoga com os fundamentos da pedagogia griô, conforme sistematizada por Pacheco (2006), ao reconhecer a oralidade, a ancestralidade e os saberes da comunidade como dimensões legítimas de produção de conhecimento.

A pesquisa de campo e a realização de entrevistas permitiram que os estudantes experimentassem a história como prática viva, inscrita nos corpos, nas memórias e nas performances culturais. Nessa direção, Leda Maria Martins (2003) afirma que a memória afro-diaspórica se organiza em uma lógica de “inscrição no corpo”, na qual narrativas e saberes são transmitidos por meio de gestos, rituais e oralidades que desafiam a centralidade do registro escrito. Ao incorporar essas dimensões ao processo de investigação histórica, a intervenção amplia o conceito de fonte e tensiona a hierarquização tradicional dos documentos, aproximando-se de uma perspectiva decolonizadora do currículo.

Além disso, ao transformar essas narrativas locais em conteúdos digitais publicados no perfil @memoriascuruca, a proposta promove uma inflexão importante: a memória oral e comunitária deixa de ocupar apenas o espaço privado ou restrito da tradição para circular no ambiente digital, disputando visibilidade e legitimidade. Nesse sentido, a articulação entre pedagogia griô e História Digital revela-se potente, pois une ancestralidade e contemporaneidade, tradição e tecnologia, oralidade e mídia social. Tal articulação reforça a compreensão de que o digital não precisa ser espaço de ruptura com saberes tradicionais, mas pode tornar-se território de reexistência e afirmação identitária.

Sob a perspectiva freireana, esse processo também se configura como prática de conscientização (FREIRE, 1996), na medida em que os estudantes passam a reconhecer sua comunidade como produtora de história e a si mesmos como sujeitos históricos capazes de narrar e interpretar o próprio território. A produção e circulação dessas narrativas nas redes sociais amplia o alcance da memória local e fortalece o sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo em que desafia a invisibilização de saberes populares no currículo escolar.

Desse modo, a integração entre história local, pedagogia griô e produção digital não apenas enriqueceu o processo de aprendizagem, mas contribuiu para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a pluralidade epistemológica e com a valorização das identidades culturais. Ao ocupar o espaço digital com narrativas fundamentadas na experiência comunitária, a intervenção reafirma que ensinar História é também disputar sentidos sobre o passado, reconhecendo a centralidade das memórias locais na formação da consciência histórica.

Ao integrar redes sociais, história local e pedagogia griô em uma proposta metodológica orientada pela formação da consciência histórica, esta intervenção evidencia que o ensino de História pode dialogar criticamente com a cultura digital sem abdicar de rigor teórico ou compromisso social. Ao transformar o Instagram em espaço de investigação e circulação de narrativas fundamentadas sobre Curuçá, a experiência demonstrou que o ambiente digital não precisa reproduzir superficialidades, mas pode tornar-se território de construção de sentido histórico. A valorização das memórias comunitárias, mediada pela oralidade e pela experiência, conforme propõe a pedagogia griô, ampliou o conceito de fonte e fortaleceu a identidade dos estudantes enquanto sujeitos históricos.

Simultaneamente, ao problematizar a produção e a circulação de conteúdos nas redes sociais, a proposta contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica diante das narrativas que disputam visibilidade no espaço público digital. Assim, a articulação entre ancestralidade e tecnologia, território e mídia social, tradição e contemporaneidade, revelou-se não apenas possível, mas pedagogicamente potente. Ao ocupar as redes com narrativas historicamente fundamentadas, os estudantes exercitaram sua capacidade de interpretar o passado, compreender o presente e intervir no mundo — movimento que sintetiza o propósito maior desta pesquisa e reafirma o papel do ensino de História na formação de sujeitos críticos na sociedade digital.

4.4 DESDOBRAMENTOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE.

Um desdobramento significativo desta pesquisa ocorreu após a realização da intervenção pedagógica na Escola Maria Hyluiza, onde o projeto foi inicialmente aplicado. Os resultados alcançados no desenvolvimento da sequência didática e na produção de narrativas digitais pelos estudantes despertaram o interesse da Secretaria Municipal de Educação de Curuçá, que, reconhecendo o potencial formativo da proposta, solicitou a ampliação da iniciativa para outras escolas da rede municipal de ensino.

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito desta pesquisa produziu resultados que extrapolaram o contexto imediato de sua aplicação junto aos estudantes. As reflexões, metodologias e experiências construídas ao longo do processo demonstraram potencial para contribuir com a formação continuada de professores e para a ampliação do debate sobre o ensino de História na cultura digital. Nesse sentido, a proposta passou a constituir uma referência para novas ações educativas voltadas à integração entre História Digital, tecnologias digitais e saberes locais.

Como desdobramento dessa experiência, no ano de 2026 a pesquisa passou a integrar um projeto de formação docente e discente em âmbito municipal, direcionado aos componentes curriculares de História, Estudos Amazônicos e Geografia. Por meio de encontros formativos, oficinas pedagógicas e espaços de socialização de práticas, tem-se buscado compartilhar os fundamentos teóricos e metodológicos da História Digital, bem como discutir possibilidades de incorporação crítica das redes sociais e das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Tal iniciativa evidencia que a intervenção não se encerra nos limites da investigação acadêmica, mas se converte em ação formativa concreta, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas às demandas da cultura digital e às especificidades históricas e culturais do território de Curuçá.

O projeto municipal tem como título: “Curuçá em Rede: História, Memória e Cultura Digital” – inicialmente, o projeto foi estruturado a partir de ações formativas, promovendo discussões sobre História Digital, cultura digital e metodologias de pesquisa aplicadas ao ensino de História local. Em uma etapa posterior, as atividades foram ampliadas para as escolas da rede municipal,

envolvendo estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental em pesquisas de campo, levantamento de fontes históricas e produções digitais relacionadas a diferentes temáticas da história local de Curuçá-PA.

A proposta busca incentivar os estudantes a atuarem como pesquisadores e produtores de conhecimento histórico, valorizando as memórias, os patrimônios e as narrativas do município. Como perspectiva de continuidade, pretende-se que os materiais produzidos sejam divulgados em plataformas digitais e integrados a um acervo digital de acesso público, ampliando a circulação e o conhecimento sobre a história local. Além disso, espera-se que esse conjunto de produções contribua para a elaboração de materiais didáticos contextualizados, destinados ao uso dos professores da rede municipal, fortalecendo o ensino da história de Curuçá e promovendo a valorização dos saberes locais no ambiente escolar.

Além disso, os resultados alcançados apontam para a necessidade de continuidade e aprofundamento de pesquisas que articulem História Digital, educação básica e saberes locais, especialmente em contextos amazônicos e periféricos, onde as experiências educacionais frequentemente enfrentam desafios relacionados ao acesso, à visibilidade e à valorização das memórias locais. A experiência desenvolvida demonstrou que as tecnologias digitais podem atuar como instrumentos de mediação entre os estudantes e suas realidades históricas, favorecendo processos de investigação, produção de narrativas e construção de conhecimentos historicamente situados.

Desse modo, ao reconhecer os estudantes como produtores de conteúdo, narradores de suas próprias experiências e sujeitos históricos ativos na cultura digital, a intervenção reafirma o papel do ensino de História na formação de cidadãos críticos e participativos. Mais do que promover o uso de ferramentas tecnológicas, a proposta contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica da informação, à valorização da memória coletiva e à compreensão dos processos históricos que constituem a realidade local e global. Assim, os desdobramentos desta pesquisa reforçam seu potencial de replicabilidade e sua relevância para a construção de práticas educativas inovadoras, contextualizadas e socialmente comprometidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar de que maneira as redes sociais podem ser incorporadas ao ensino de História como ferramenta pedagógica crítica, articulando cultura digital, valorização da história local e formação da consciência histórica. Ao longo do percurso teórico e da intervenção pedagógica desenvolvida, buscou-se compreender não apenas o potencial técnico dessas plataformas, mas sobretudo suas implicações formativas no contexto da educação básica, de forma mais precisa em Curuçá-pa.

Os resultados da aplicação da sequência didática *História em Tempo Real* indicam que, quando mediadas por intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica consistente, as redes sociais podem ultrapassar o uso recreativo e tornar-se espaços de produção de conhecimento histórico. A experiência demonstrou que a articulação entre pesquisa de campo, produção audiovisual e circulação de narrativas digitais favorece o desenvolvimento da problematização, do uso ampliado de fontes e da compreensão da História como construção interpretativa. Nesse sentido, observou-se avanço na capacidade dos estudantes de relacionar passado e presente, reconhecendo-se como sujeitos históricos inseridos em uma temporalidade mais ampla.

A valorização da história local revelou-se elemento central nesse processo. Ao investigar memórias, práticas culturais e narrativas comunitárias, os estudantes ampliaram sua percepção sobre o lugar que ocupam na história de seu território. A integração com princípios da pedagogia grão fortaleceu a compreensão da oralidade e da experiência como formas legítimas de produção de conhecimento, contribuindo para tensionar hierarquias epistemológicas tradicionais e aproximar o currículo da realidade sociocultural dos alunos. Assim, a proposta não apenas incorporou tecnologias digitais, mas articulou ancestralidade e contemporaneidade em uma perspectiva crítica e situada.

No âmbito das competências digitais, a intervenção evidenciou a importância da mediação docente na formação para o uso ético e responsável das redes sociais. A preocupação com verificação de informações, direitos de imagem e autoria indicou a construção de um letramento digital crítico, fundamental em

uma sociedade marcada pela circulação acelerada de narrativas e pela disseminação de desinformação. Ao produzirem conteúdos historicamente fundamentados para o perfil @memoriascuruca, os estudantes experimentaram a responsabilidade de intervir no espaço público digital, compreendendo que a circulação de informações envolve escolhas, intenções e impactos sociais.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou desafios. Limitações de infraestrutura, necessidade constante de mediação para aprofundamento conceitual e o tensionamento entre rigor histórico e formatos sintéticos das redes sociais demonstram que a incorporação dessas plataformas ao ensino exige planejamento cuidadoso e acompanhamento crítico. Tais desafios, contudo, não invalidam a proposta, mas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas conscientes e fundamentadas.

Como contribuição para o campo do Ensino de História, esta pesquisa reafirma a importância de compreender a cultura digital como espaço de disputa de narrativas e de formação cidadã. Ao ocupar as redes sociais com narrativas historicamente fundamentadas e ancoradas na memória local, a intervenção demonstrou que é possível transformar ambientes frequentemente associados à superficialidade em territórios de reflexão crítica e valorização identitária. Assim, integrar redes sociais ao ensino de História não significa adaptar-se passivamente às tecnologias, mas disputar, no interior delas, os sentidos do passado e as possibilidades de futuro.

Dessa forma, a trajetória desenvolvida ao longo desta pesquisa evidencia que o diálogo entre História Digital, ensino de História e saberes locais constitui um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, participativas e conectadas às realidades dos estudantes. Ao articular cultura digital, memória e identidade local, a investigação demonstrou que os sujeitos escolares podem assumir um papel ativo na produção e circulação do conhecimento histórico, fortalecendo vínculos com seu território e ampliando sua capacidade de interpretar criticamente o mundo contemporâneo. Embora os desafios relacionados ao acesso às tecnologias, à formação docente e à sustentabilidade dessas iniciativas permaneçam presentes, os resultados alcançados revelam o potencial transformador de propostas que valorizam a

participação estudantil e a produção colaborativa de narrativas históricas. Assim, mais do que encerrar uma investigação, este trabalho abre possibilidades para novas experiências, pesquisas e práticas educativas que contribuam para fortalecer uma educação histórica crítica, democrática e socialmente comprometida.

Por fim, a experiência realizada aponta para a necessidade de continuidade e aprofundamento de investigações que articulem História Digital, educação básica e saberes locais, especialmente em contextos amazônicos e periféricos. Ao reconhecer os estudantes como produtores de narrativas e sujeitos históricos ativos na cultura digital, esta pesquisa reafirma o papel do ensino de História na formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar, questionar e intervir no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. **Patrimônio cultural: conceitos, políticas e disputas**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 35, p. 15–29, 2015.

ABREU, Regina. **Patrimônio imaterial e cidadania cultural**. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 123–140, jan./jun. 2008.

AGÊNCIA PARÁ. *Cidade de Curuçá*. [Fotografia]. Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/galeria/20468/cidade-de-curuca>. Acesso em: 9 jan. 2026.

BARROS, José D'Assunção. **História digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL, Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

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

CANDAU, Vera Maria. **Memória, identidade e diferença: desafios à pedagogia**. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 40-52, 2002.

CANINDÉ, Francisco de Canindé Guimarães Pimentel. **História do Município de Curuçá no Estado do Pará**. Tomo VI: Período da Intendência Municipal

(1895–1930). Curuçá, PA: Edição do Autor, 2023. 880 p. ISBN 978-65-00-80459-1.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CORDEIRO, Daiane dos Santos; PRAXEDES, Sara Caroline de Souza; MIOTTO, Marcos Vinícius de Jesus. **Educação infantil: conscientização e impactos das fake news**. *Sortuz: Oñati Journal of Emergent Socio-Legal Studies*, v. 15, n. 1, p. 22–41, 2025. DOI: [10.35295/sz.iisl/2251](https://doi.org/10.35295/sz.iisl/2251).

CRYMBLE, autor citado em GIORDANO, Rodríguez (2019). **Horizontes do ensino de história na América Latina. P. XX**

CURUÇÁ (PA). **Hino do Município de Curuçá**. Letra do hino municipal. Curuçá, s.d.

CURUÇÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular do Município de Curuçá**. Curuçá: SEMED, 2019.

DINIZ. Raimundo Erundino Santos. MARTE, Socorro Madzy. **Ensino de História, Memória e Pedagogia Griô Em Consonância a Lei 10.639/03**. Interculturalidade e Ensino de História. Coleção Aprender História. Vol. 5. 2022.

FAVERO, Rute Vera Maria. **A CULTURA DOS USOS DAS REDES NA ACADEMIA: UM OLHAR DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS, BRASILEIROS E ITALIANOS, SOBRE O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA DOCÊNCIA**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. 2016.

FAVERO, Rute Vera Maria; Faller, Bianca; Rosa, Janaina. **Redes Sociais e Educação: Um possível encontro**. Colégio de Aplicação– Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Digital: reflexões e práticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

FERREIRA, P. H. dos S. (2005). **Fragmentos Históricos de Curuçá**. Vol. II. Castanhal/PA: Graf-Set.

FERREIRA, Rízia Sâmela Martins; DA SILVA, Tabita Fernandes. **Origem e Formação de Curuçá-PA: implicações para a constituição do léxico curuçense**. Educamazônia Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v. 22, n. 1., p. 274-282, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2011.

FRANCO, Leonardo Mesquita. **Ensino de História e educação patrimonial em um cenário digital**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Ananindeua, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022: Curuçá (PA)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: janeiro, 2026.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEAL, Bruno. **Fake news: do passado ao presente.** In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Novos combates pela História: desafios, ensino.* São Paulo: Contexto, 2021. p. 147–174.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** 2008

LEMOS, André. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia.** São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** In: LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Joicemegue Ribeiro; Tijiboy, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **Novas Tecnologias na Educação.** CINTED-UFRGS, V. 3 Nº 1, Maio, 2005.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras: a representação do corpo negro no teatro brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. In: _____. *Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

MENESES, Sônia. **Negacionismos e Histórias Públicas Reacionárias: Os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade.** OPSIS, Goiânia, v. 19, n.2, p.1-9, dez. 2019

MENESES, Sônia. **Uma História Ensinada Para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade.** Revista História Hoje, v. 8, nº 15. 2019.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora.* Porto Alegre: Penso, 2015.

NASCIMENTO, Antonio Seabra. **Escuta aí! Tem mensagem de WhatsApp no ensino de História.** 2024. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Ananindeua, 2024.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

OLIVEIRA, Leonardo da Costa. **O blog no ensino de Estudos Amazônicos: materiais didáticos em questão.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, Ananindeua, 2022.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração.** Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, R. P. de. **Educação básica: gestão e qualidade.** São Paulo: Cortez, 2007.

PACHECO, Lilian. *Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida.* Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas.** New York: Basic Books, 1980.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela História: desafios, ensino.** São Paulo: Contexto, 2021.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e identidade social. Estudos Históricos.** v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon.** v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RODRIGUES-BASTOS, Renilda. **Memórias do carimbó: “a dança dos pretos”.** In: FARES. Josebel Akel. CAMELO. Marco Antônio. AMARAL. Paulo

Murilo Guerreiro do. (Org.). *Sociedade e Saberes da Amazônia*. Belém/Pa: Ed.UEPA, 2018. p. 173.

RÜSEN, Jörn.
Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

SALES, Valéria Fernanda Sousa. **Lágrimas e cachaça: a espetacularidade do cortejo fúnebre do frete em São João do Abade.** *Curuçá-PA*. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, Edméa Oliveira. **Docência Online como Prática da Ciberultura: desafios para a formação.** *Revista EDaPECI*, v. 19, n. 1, p. 218–235, 2019.

SEIXAS, Peter. ***Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.*** Philadelphia: Temple University Press, 2012.

SIMAN, Eliane Marta Teixeira Lopes; COELHO, Maria Helena Menna Barreto. **A formação do professor de História e o conceito de mediação.** *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 19, n. 47, p. 595-612, set./dez. 2015.
Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672071407009>. Acesso em 21 jul. 2025.

SOUSA, Sthefane Micaela Carvalho de. **O espaço urbano e os usos sociais do patrimônio cultural: uma análise sobre educação patrimonial na cidade de Curuçá-PA.** 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

SOUZA, Aline Karla Rego. **Memórias e representações das populações indígenas: estratégias de ensino de História na cidade de Curuçá, Pará.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Ananindeua, 2022.

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da didática da história. *MÉTIS: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16–22, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis>. Acesso em: 14 maio 2026.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Questionário – Uso de redes sociais e conhecimento histórico local

Parte 1 – Perfil do participante

1. Idade:

- () Menos de 13 anos
- () 13 a 15 anos
- () 16 a 18 anos
- () Mais de 18 anos

2. Série/Ano que está cursando: _____

Parte 2 – Uso das redes sociais

3. Você utiliza redes sociais no seu dia a dia?

- () Sim
- () Não

4. Quais redes sociais você mais utiliza?

- () Instagram
- () TikTok
- () Facebook
- () WhatsApp
- () YouTube
- () Outras: _____

5. Em média, quanto tempo por dia você passa nas redes sociais?

- () Menos de 1 hora
- () 1 a 2 horas
- () 3 a 4 horas
- () Mais de 4 horas

6. Você já utilizou redes sociais para estudar ou aprender algo sobre História?

- () Sim, frequentemente
- () Sim, às vezes
- () Raramente
- () Nunca

7. Se sim, que tipo de conteúdo você já acessou sobre História nas redes sociais?

- () Vídeos curtos (ex.: Reels, TikTok, Shorts)
- () Aulas mais longas (ex.: YouTube)
- () Memes ou posts explicativos
- () Podcasts
- () Outro: _____

Parte 3 – Ensino de História e o município

8. Você acredita que aprender História pelas redes sociais é mais:

- () Interessante
- () Dinâmico
- () Superficial
- () Confuso
- () Não sei / nunca usei

9. Você já teve contato, em sala de aula, com conteúdos sobre a história do seu município?

- () Sim, várias vezes
- () Sim, poucas vezes
- () Não me lembro
- () Nunca

10. Em uma escala de 1 a 5, como você avalia o seu nível de conhecimento sobre a história do seu município?

() 1 – Muito baixo

() 2 – Baixo

() 3 – Médio

() 4 – Bom

() 5 – Muito bom

11. Cite um fato, personagem ou acontecimento que você conhece sobre a história do seu município:

12. Na sua opinião, qual seria a melhor forma de aprender mais sobre a história do município?

() Aulas tradicionais em sala

() Visitas a museus e espaços históricos

() Projetos escolares (ex.: feiras, exposições, entrevistas)

() Redes sociais e conteúdos digitais

() Outro: _____

Parte 4 – Questão aberta final

13. Como você gostaria que a história do seu município fosse ensinada na escola ou nas redes sociais?

ANEXO B – DECLARAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURUÇÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Curuçá – Pará (SEMED), por meio de sua representante legal, DECLARA, para os devidos fins, que a proposta pedagógica intitulada **“História em Tempo Real: Redes Sociais como Ferramenta na Digitalização da História de Curuçá-PA”**, desenvolvida por **Bruna Vanessa Rosário de Moraes** no âmbito de sua pesquisa de mestrado, foi incorporada às ações pedagógicas desta Secretaria, passando a constituir um **projeto institucional da Rede Municipal de Ensino de Curuçá-PA**.

A iniciativa foi reconhecida por sua relevância educacional, científica e sociocultural, ao promover a valorização da história local, da memória coletiva e do patrimônio histórico-cultural do município por meio da utilização de tecnologias digitais e das redes sociais como ferramentas de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a proposta encontra-se integrada às ações desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino, servindo como instrumento de apoio às práticas pedagógicas voltadas ao ensino de História, à educação patrimonial, à cultura digital e ao fortalecimento da identidade local, contribuindo para a formação crítica dos estudantes e para a aproximação entre escola, comunidade e patrimônio histórico.

A presente declaração é emitida para comprovar que o referido projeto foi adotado institucionalmente pela Secretaria Municipal de Educação de Curuçá-PA, podendo ser utilizada para fins acadêmicos, especialmente para instruir a dissertação de mestrado da autora e demais finalidades que se fizerem necessárias.

Por ser expressão da verdade, firma-se a presente declaração.

Curuçá (PA), 08 de julho de 2026.



HELLEN LAISE PINHEIRO ALVES
Secretária Municipal de Educação
Portaria nº 006/2025-GP

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Travessa Camilo Azeite, s/n – Rodovaleto, Curuçá - PA, CEP: 68750-000
CNPJ: 24.058.574/0001-01 / E-mail: semedcuruca@gmail.com

BRUNA MORAES



HISTÓRIA EM
TEMPO REAL
REDES SOCIAIS COMO
FERRAMENTA PEDAGÓGICA

HISTÓRIA DIGITAL

|

PRÁTICA DOCENTE

|

HISTÓRIA LOCAL



PROF^a M^a BRUNA MORAES

APRESENTAÇÃO

O PRESENTE PRODUTO EDUCACIONAL CONFIGURA-SE COMO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, ESTRUTURADA A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA AMPLIADA VOLTADA AO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL. MAIS DO QUE UM CONJUNTO DE ATIVIDADES, TRATA-SE DE UMA PRÁTICA FUNDAMENTADA TEORICAMENTE, QUE ARTICULA ENSINO DE HISTÓRIA, LETRAMENTO DIGITAL E PERSPECTIVA DECOLONIZADORA.

A INTERVENÇÃO BUSCA PROMOVER APRENDIZAGENS HISTÓRICAS SIGNIFICATIVAS, MOBILIZANDO OS ESTUDANTES COMO SUJEITOS CRÍTICOS E PRODUTORES DE NARRATIVAS, ESPECIALMENTE NO AMBIENTE DIGITAL. AO ARTICULAR HISTÓRIA LOCAL, CULTURA DIGITAL E ANÁLISE CRÍTICA DAS INFORMAÇÕES, A PROPOSTA CONTRIBUI PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE LOCAL E PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA. ALINHADA À BNCC, A INTERVENÇÃO APRESENTA CARÁTER ESTRUTURADO E REPLICÁVEL, PODENDO SER ADAPTADA A DIFERENTES CONTEXTOS DA ESCOLA PÚBLICA.

SUMÁRIO

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA

- 1.1 HISTÓRIA DIGITAL E ENSINO DE HISTÓRIA
- 1.2 REDES SOCIAIS COMO ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS
- 1.3 CONSCIÊNCIA HISTÓRIA E PENSAMENTO CRÍTICO
- 1.4 ARTICULAÇÃO COM A BNCC

2 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

- 2.1 PÚBLICO-ALVO
- 2.2 DURAÇÃO
- 2.3 OBJETIVOS
- 2.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS
- 2.5 RECUSOS NECESSÁRIOS
- 2.6 POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO (COM E SEM INTERNET)

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: HISTÓRIA EM TEMPO REAL

- 3.1 ETAPA 1 - SENSIBILIZAÇÃO: JUVENTUDES E REDES SOCIAIS
- 3.2 ETAPA 2 - PROBLEMATIZAÇÃO: COMO O PASSADO APARECE NAS REDES?
- 3.3 ETAPA 3 - PESQUISA HISTÓRICA E SELEÇÃO DE FONTES
- 3.4 ETAPA 4 - PRODUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS PARA O INSTAGRAM
- 3.5 ETAPA 5 - SOCIALIZAÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA

4 AVALIAÇÃO

- 4.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA E PROCESSUAL
- 4.2 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS
- 4.3 RÚBRICA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DIGITAL
- 4.4 MODELO DE RÚBRICA AVALIATIVA

5 RESULTADOS ESPERADOS

- 5.1 RESULTADOS PEDAGÓGICOS ESPERADOS
- 5.2 RESULTADOS FORMATIVOS E CRÍTICOS
- 5.3 RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS
- 5.4 RESULTADOS INSTITUCIONAIS E COMUNITÁRIOS
- 5.5 INDICADORES DE ALCANCE E IMPACTO
- 5.5 ARTICULAÇÃO COM A BNCC

06 CONSIDERAÇÃO FINAL

07 REFERÊNCIAS

08 ANEXOS



1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA



A presente sequência didática fundamenta-se nos aportes teóricos da História Digital e nas discussões contemporâneas sobre os usos públicos do passado no ciberespaço, compreendendo as redes sociais como ambientes de produção, circulação e disputa de narrativas históricas. Conforme aponta José D'Assunção Barros (2022), a expansão das tecnologias digitais não apenas modifica os suportes de registro da História, mas também redefine as formas de escrita, leitura e divulgação do conhecimento histórico, exigindo do ensino escolar novas abordagens metodológicas que dialoguem com essas linguagens.

Nesse sentido, as redes sociais – em especial o Instagram – são entendidas, neste produto, como espaços educativos não formais, nos quais os estudantes já constroem percepções sobre o passado, ainda que muitas vezes marcadas pela simplificação, pela descontextualização ou pela disseminação de desinformação. Ao incorporar esses ambientes à prática pedagógica, a sequência didática propõe deslocar o estudante da posição de consumidor passivo de conteúdos para a de sujeito ativo na análise e produção de narrativas históricas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica. Tal perspectiva dialoga com as reflexões de Pierre Lévy (1999), ao compreender o ciberespaço como um campo de sociabilidade e de construção coletiva de saberes



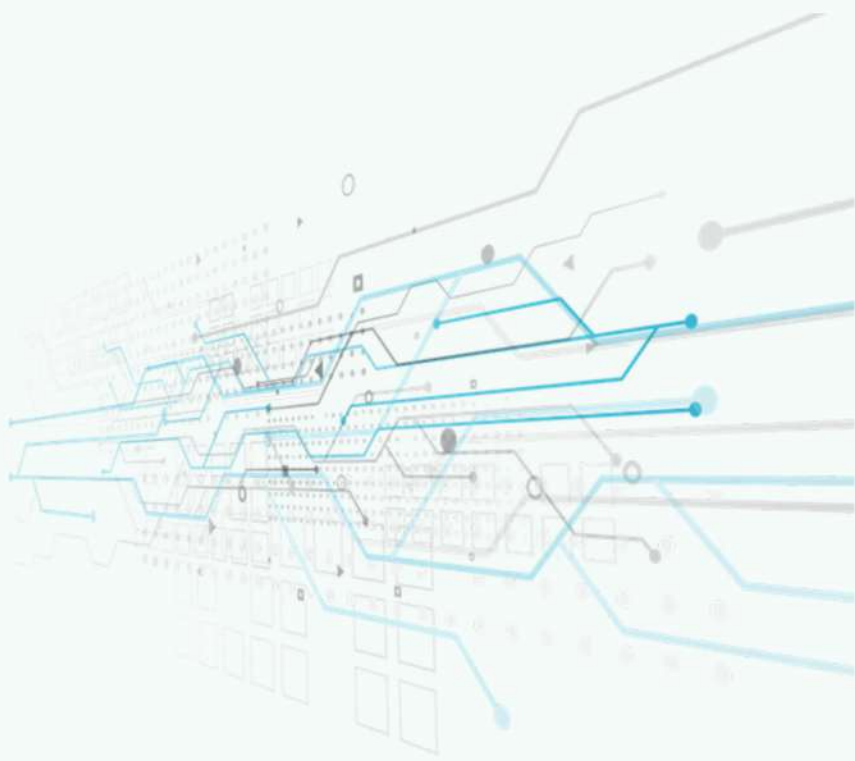
Do ponto de vista metodológico, a proposta ancora-se em uma abordagem investigativa e participativa, valorizando o protagonismo estudantil, a pesquisa histórica e o trabalho com múltiplas fontes, incluindo documentos escritos, imagens, relatos orais e produções digitais. Essa concepção aproxima-se das contribuições de Círculo Maria Fernandes Bittencourt (2011), ao defender que o ensino de História deve ampliar o conceito de fonte histórica e estimular a análise crítica dos diferentes suportes de informação, favorecendo a construção de sentidos pelos próprios alunos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA



A sequência didática também dialoga com as discussões sobre educação midiática e cidadania digital, ao problematizar os riscos e as potencialidades das redes sociais. Ao analisar conteúdos históricos veiculados nesses espaços e produzir materiais fundamentados em pesquisa, os estudantes são incentivados a refletir sobre intencionalidades, disputas de memória, usos políticos do passado e responsabilidades éticas no ambiente digital. Conforme destaca José D'Assunção Barros (2022), os ambientes digitais são atravessados por relações de poder que podem tanto reforçar discursos excludentes quanto possibilitar a emergência de narrativas contra-hegemônicas.

Por fim, a proposta encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à cultura digital e à atuação responsável no uso das tecnologias. Ao articular conteúdos históricos, práticas investigativas e produção digital, a sequência didática busca promover uma aprendizagem significativa, conectada ao cotidiano dos estudantes e comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos na sociedade contemporânea.



1.1. HISTÓRIA DIGITAL E ENSINO DE HISTÓRIA



A história digital refere-se às transformações nas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico a partir do uso das tecnologias digitais. Conforme destaca José d'Assunção Barros (2022), o ambiente digital não apenas amplia o acesso às fontes e às narrativas históricas, mas também redefine os modos de escrita, leitura e divulgação da história, exigindo novas abordagens metodológicas no campo educacional. Nesse sentido, a história digital não se limita ao emprego de ferramentas tecnológicas, mas envolve uma reflexão crítica sobre os suportes, os discursos e os sujeitos que produzem e compartilham o conhecimento histórico no ciberespaço.



designed by freepik

No ensino de história, essa perspectiva possibilita a aproximação entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos estudantes, ao incorporar linguagens multimodais e plataformas digitais já presentes em suas práticas sociais. O uso pedagógico desses recursos favorece o desenvolvimento do pensamento histórico, ao estimular a análise crítica das informações que circulam nas redes, a problematização das narrativas sobre o passado e a produção de conteúdos historicamente fundamentados. Dessa forma, a história digital contribui para uma aprendizagem mais significativa, participativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

1.2. REDES SOCIAIS COMO ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS



As redes sociais configuram-se, na contemporaneidade, como importantes espaços de produção, circulação e disputa de narrativas sobre o passado. Nesses ambientes digitais, diferentes sujeitos – instituições, grupos sociais e indivíduos – produzem conteúdos que reinterpretem acontecimentos históricos, constroem memórias coletivas e atribuem sentidos ao tempo histórico. Conforme destaca José D’Assunção Barros (2022), o ciberespaço amplia os usos públicos da História, tornando as narrativas históricas mais acessíveis, ao mesmo tempo em que intensifica as disputas por visibilidade, legitimidade e autoridade sobre o passado.

No contexto educacional, compreender as redes sociais como espaços de produção de narrativas implica reconhecer que os estudantes já entram em contato cotidiano com interpretações históricas veiculadas em postagens, vídeos curtos, imagens e comentários, muitas vezes desprovidos de contextualização ou rigor histórico. Ao incorporar esses ambientes à sequência didática, o ensino de História passa a problematizar não apenas os conteúdos históricos em si, mas também as formas como eles são apresentados, os interesses envolvidos e as estratégias discursivas utilizadas. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica, ao estimular os alunos a questionarem as narrativas que consomem e compartilham.

Além disso, ao serem incentivados a produzir narrativas históricas nas redes sociais, os estudantes assumem um papel ativo no processo de aprendizagem, articulando pesquisa, seleção de fontes e construção de sentidos em linguagens próprias do ambiente digital. Tal prática contribui para que compreendam as redes sociais não apenas como espaços de entretenimento, mas como territórios de produção de conhecimento histórico, nos quais a responsabilidade ética, a fundamentação das informações e o respeito à diversidade de memórias tornam-se elementos centrais do trabalho pedagógico.



1.3. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E PENSAMENTO CRÍTICO



Neste guia, compreende-se a consciência histórica como a capacidade dos estudantes de relacionar passado, presente e futuro, atribuindo sentido às experiências históricas e ao seu próprio lugar no mundo. Desenvolver essa consciência no ensino de História significa ir além da memorização de conteúdos, estimulando os alunos a refletirem sobre identidades, memórias, permanências, mudanças e conflitos sociais.

Ao trabalhar com redes sociais e outros ambientes digitais, o professor encontra um campo fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que esses espaços são marcados pela circulação intensa de narrativas históricas, opiniões, imagens e discursos sobre o passado. Nesse contexto, torna-se fundamental orientar os estudantes para a análise crítica dessas produções, incentivando a problematização das fontes, das intencionalidades, dos silenciamentos e das disputas de memória presentes nas postagens, vídeos e comentários.

Assim, as propostas pedagógicas desta sequência didática buscam contribuir para que os alunos deixem de ser apenas consumidores de conteúdos históricos nas redes sociais e passem a atuar como sujeitos críticos e produtores de narrativas conscientes. Ao articular consciência histórica e pensamento crítico, o ensino de História fortalece a formação cidadã dos estudantes e amplia suas possibilidades de leitura e intervenção no mundo contemporâneo.



QUADRO NA PRÁTICA - I

ATIVIDADE	OBJETIVO	COMO DESENVOLVER
Análise crítica de postagens	Identificar intencionalidades e silenciamentos	Analisar postagens históricas das redes sociais, observando autoria, fontes, linguagem e interesses envolvidos
Passado, Presente e Futuro	Desenvolver consciência histórica	Relacionar um tema histórico com debates atuais nas redes sociais e refletir sobre seus desdobramentos futuros
Memória em disputa	Compreender o caráter interpretativo da História	Comparar narrativas divergentes sobre um mesmo acontecimento e discutir as disputas de memória

QUADRO NA PRÁTICA - II

ATIVIDADE	OBJETIVO	COMO DESENVOLVER
Reescrevendo a história	estimular autoria crítica	Produzir postagens que ampliem, problematizem ou corrijam narrativas históricas encontradas nas redes.
Diário de consciência histórica	Promover reflexão individual	Registrar aprendizagens sobre o uso das redes sociais no estudo da história e na leitura do mundo.

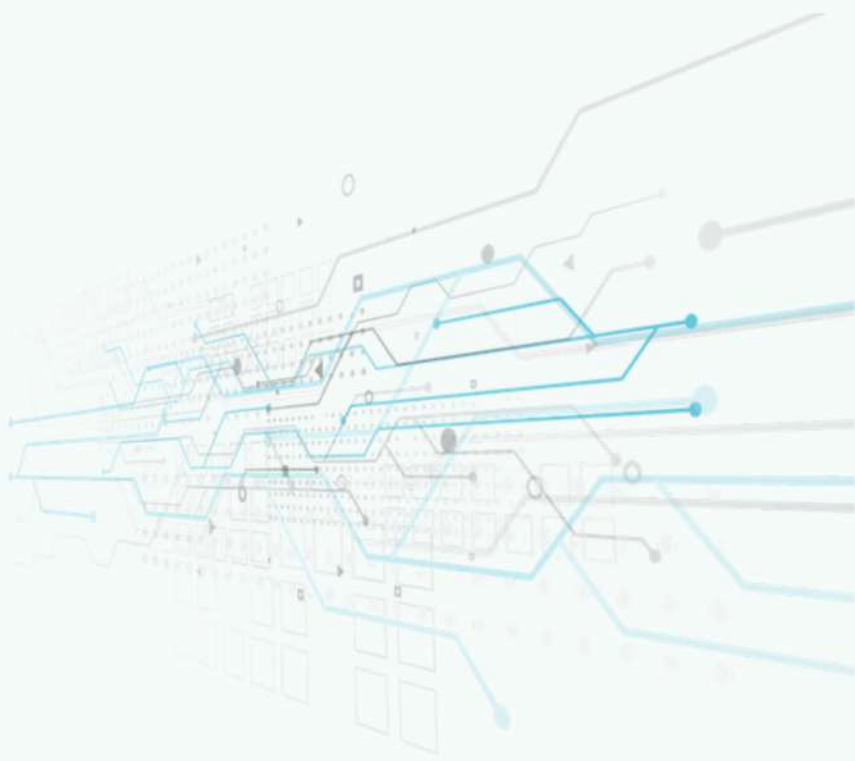
Sugestões pedagógicas

Essas atividades podem ser desenvolvidas de forma progressiva, iniciando pela análise e culminando na produção autoral, respeitando o ritmo da turma e as condições de acesso às tecnologias. O foco deve estar no desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência histórica e da cidadania digital.

1.4. ARTICULAÇÃO COM A BNCC



Esta sequência didática articula-se às orientações da BNCC ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência histórica e do uso ético e responsável das tecnologias digitais. Ao trabalhar com redes sociais como espaços de análise e produção de narrativas, a proposta dialoga com as competências gerais relacionadas à cultura digital, à argumentação e à valorização da diversidade, além de mobilizar habilidades específicas do componente de História, especialmente no que se refere à análise de fontes, interpretação de diferentes linguagens e protagonismo estudantil na construção do conhecimento histórico.



2. CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA



A presente proposta consiste em uma sequência didática voltada ao ensino de História, que utiliza as redes sociais – especialmente o Instagram – como ferramenta pedagógica para a análise e produção de narrativas históricas. Destina-se prioritariamente a estudantes do Ensino Fundamental, podendo ser adaptada ao Ensino Médio, conforme a realidade escolar. A sequência está estruturada em etapas progressivas, envolvendo sensibilização, problematização, pesquisa, produção e socialização, com foco no protagonismo discente, no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação da consciência histórica. A proposta é flexível e pode ser aplicada em diferentes contextos educacionais, inclusive em escolas com acesso limitado à internet, mediante estratégias de adaptação, mantendo o compromisso com uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

CHECKLIST

PÚBLICO-ALVO

Ensino Fundamental Anos finais do Ensino Fundamental
(com adaptações)

DURAÇÃO

4 a 6 aulas (50 minutos cada)
Possibilidade de ampliação ou redução conforme o tempo disponível

OBJETIVOS DA PROPOSTA

Desenvolver o pensamento histórico e a consciência crítica
Estimular o protagonismo estudantil
Analisar narrativas históricas presentes nas redes sociais
Produzir conteúdos históricos fundamentados em pesquisa

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Aprendizagem investigativa
Análise crítica de fontes digitais
Produção de narrativas históricas
Trabalho colaborativo

RECURSOS NECESSÁRIOS

Celular ou computador (quando disponível);
Acesso à internet (individual ou coletivo);
Materiais impressos como alternativa;
Quadro, projetor ou impressões de postagens.

POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO

Uso de prints e materiais offline;
Produção de conteúdos em cartaz ou mural;
Trabalho em grupos com compartilhamento de recursos;
Socialização em espaço físico da escola.

AVALIAÇÃO

Avaliação formativa e processual
Observação da participação dos estudantes
Análise da produção final
Uso de rubrica avaliativa (anexo)

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: HISTÓRIA EM TEMPO REAL



A sequência didática “História em Tempo Real” foi estruturada de forma progressiva, articulando análise crítica, pesquisa histórica e produção de narrativas digitais. A proposta está organizada em cinco etapas interdependentes, que partem do repertório dos estudantes e culminam na elaboração autoral de conteúdos históricos para redes sociais. O foco central é o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência histórica e do protagonismo discente.

**DIÁLOGO
INICIAL**

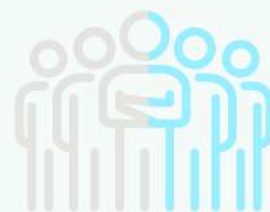
**ANÁLISE
CRÍTICA**

**HISTÓRIA EM
TEMPO REAL**

**PESQUISA
HISTÓRICA**

**PRODUÇÃO
DIGITAL**

3.1. ETAPA 1 - Sensibilização: Juventudes e Redes Sociais

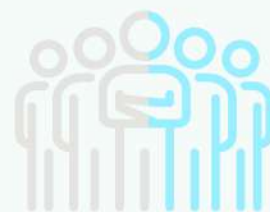


OBJETIVO	Identificar como os estudantes se relacionam com as redes sociais e como consomem conteúdos históricos nesses espaços.
ATIVIDADES SUGERIDAS	Roda de conversa: “Onde vocês aprendem História fora da escola?” Levantamento de perfis que abordam temas históricos. Registro coletivo das respostas no quadro.
RESULTADO ESPERADO	Diagnóstico inicial sobre o repertório digital da turma e aproximação entre conteúdo escolar e cotidiano discente

3.2. ETAPA 2 - Problematização: Como o passado aparece nas redes?

OBJETIVO	Desenvolver a leitura crítica das narrativas históricas que circulam nas redes sociais.
ATIVIDADES SUGERIDAS	Análise de postagens previamente selecionadas pelo professor. Discussão orientada a partir de perguntas como: Quem produziu esse conteúdo? Há fontes citadas? Que perspectiva histórica está sendo apresentada? Há silenciamentos?
RESULTADO ESPERADO	Compreensão de que o passado é interpretado e disputado nos ambientes digitais.

3.3. ETAPA 3 - Pesquisa histórica e seleção de fontes

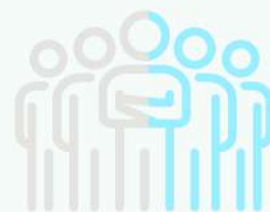


OBJETIVO	Fundamentar a produção discente em pesquisa histórica consistente.
ATIVIDADES SUGERIDAS	Escolha de tema (história local, memória da escola, patrimônio, datas históricas, movimentos sociais etc.). Pesquisa em livros, sites confiáveis, entrevistas ou documentos. Organização das informações em roteiro escrito.
RESULTADO ESPERADO	Produção de base textual fundamentada para elaboração do conteúdo digital.

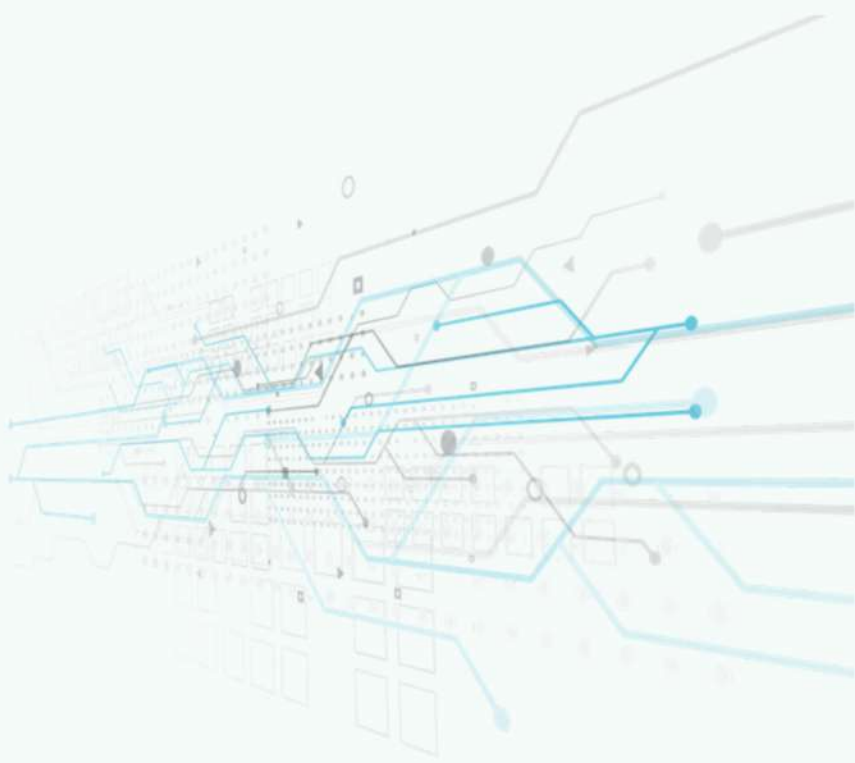
3.4. ETAPA 4 - Produção de narrativas históricas digitais

OBJETIVO	Transformar a pesquisa em narrativa histórica adequada às linguagens das redes sociais.
ATIVIDADES SUGERIDAS	Produção de carrossel informativo, roteiro de reel ou postagem comentada. Inclusão de referências e cuidado ético no uso de imagens. Revisão coletiva antes da socialização.
RESULTADO ESPERADO	Criação de conteúdos historicamente fundamentados e criticamente elaborados.

3.5. ETAPA 5 - Socialização e reflexão crítica



OBJETIVO	Promover a análise coletiva das produções e a reflexão sobre o processo de aprendizagem.
ATIVIDADES SUGERIDAS	Apresentação dos trabalhos. Debate orientado: O que aprendemos sobre História nas redes sociais? Como produzir conteúdo com responsabilidade?
RESULTADO ESPERADO	Consolidação da consciência histórica e da cidadania digital.



4. AVALIAÇÃO



A avaliação da sequência didática “História em Tempo Real” é concebida como um processo contínuo, formativo e qualitativo, acompanhando todas as etapas de desenvolvimento das atividades. Mais do que aferir resultados finais, a avaliação busca compreender os percursos de aprendizagem dos estudantes, considerando sua participação, envolvimento, capacidade de análise crítica e construção de narrativas históricas fundamentadas. Nesse sentido, a avaliação prioriza a observação sistemática das práticas desenvolvidas em sala de aula, valorizando o protagonismo discente, o trabalho colaborativo e o uso ético das redes sociais como espaços de aprendizagem. O processo avaliativo também se constitui como momento de reflexão coletiva, permitindo que os estudantes reconheçam avanços, dificuldades e possibilidades de aprimoramento ao longo da sequência didática.

4.1. Avaliação Formativa e Processual

A avaliação formativa ocorre durante todas as etapas da sequência didática, por meio da mediação do professor, de devolutivas constantes e de momentos de diálogo com a turma. São considerados, entre outros aspectos:

- Participação nas rodas de conversa e debates;
- Envolvimento nas atividades de análise e pesquisa;
- Capacidade de trabalhar em grupo;
- Postura crítica diante das narrativas históricas nas redes sociais;
- Responsabilidade ética no uso de informações e imagens

Essa abordagem permite ajustes no percurso pedagógico, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e as condições de acesso às tecnologias.

4.2. Instrumentos Avaliativos

A avaliação formativa ocorre durante todas as etapas da sequência didática, por meio da mediação do professor, de devolutivas constantes e de momentos de diálogo com a turma. São considerados, entre outros aspectos:

REGISTRO DE OBSERVAÇÕES	Anotações feitas pelo professor que destacam a participação, o interesse e as atitudes dos alunos.
PRODUÇÕES ESCRITAS	Roteiros, textos reflexivos, diário de aprendizagem.
ANÁLISES DAS NARRATIVAS DIGITAIS	Avaliação das postagens e conteúdos produzidos nas redes sociais.
AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES	Questionários em que os alunos refletem sobre seu aprendizado.
SOCIALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO	Compartilhar conhecimentos que expressem e desenvolvam as habilidades adquiridas ao longo do processo.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

- Anotações feitas pelo professor que destacam a participação, o interesse e as atitudes dos alunos;
- Análise das narrativas digitais produzidas;
- Questionários em que os alunos refletem sobre seu aprendizado.

Esses instrumentos possibilitam uma visão ampla do processo de aprendizagem, integrando aspectos:

- CONCEITUAIS
- PROCEDIMENTAIS
- ATITUDINAIS

4.3. Rubrica de Avaliação da Produção Digital

A produção final dos estudantes – postagens, carrosséis ou roteiros de vídeos – pode ser avaliada por meio de uma rubrica, considerando critérios como:

- Clareza e coerência da narrativa histórica;
- Fundamentação em pesquisa e uso de fontes;
- Capacidade de análise crítica;
- Adequação da linguagem ao meio digital;
- Postura ética e respeito à diversidade.

A rubrica avaliativa, apresentada nos anexos do produto, deve ser compartilhada com os estudantes previamente, de modo a tornar os critérios claros e favorecer a autonomia e a responsabilidade no processo de aprendizagem.

Rubrica Avaliativa – Produção de Narrativas Históricas Digitais

Atividade Avaliada: Produção de conteúdo histórico para redes sociais

Nome do(a) estudante/grupo: _____

Tema: _____ Data: _____

Critério	Excelente (4 pontos)	Bom (3 pontos)	Satisfatório (2 pontos)	Insuficiente (1 ponto)
Fundamentação Histórica	Conteúdo bem pesquisado, com uso claro de fontes confiáveis e informações contextualizadas	Apresenta pesquisa adequada, com poucas lacunas de contextualização	Pesquisa limitada ou pouco aprofundada	Ausência de fundamentação ou informações incorretas
Clareza e coerência da Narrativa	Narrativa organizada, clara, lógica e adequada ao público	Texto compreensível, com pequenas falhas de organização	Ideias pouco articuladas	Narrativa confusa ou incoerente
Análise Crítica	Demonstração crítica, problematiza o tema e identifica as diferentes perspectivas	Apresenta reflexão, mas com pouca problematização	Reflexão superficial	Não apresenta análise crítica
Adequação à Linguagem Digital	Linguagem apropriada ao formato escolhido (carrossel, reels e post), criativa e objetiva	Linguagem adequada, com pequenos ajustes necessários	Linguagem pouco adequada ao meio digital	Linguagem inadequada ou pouco compreensível
Postura ética e responsabilidade digital	Respeita direitos autorais, cita fontes e demonstra cuidados com imagens e informações	Pequenas falhas na referência ou no uso de imagens	Referências incompletas	Uso indevido de imagens ou ausência de fontes

Pontuação Final

Some os pontos obtidos em cada critério:

Total: _____ / 20 pontos

Sugestão de conversão:

18-20 pontos → Excelente desempenho

14-17 pontos → Bom desempenho

10-13 pontos → Desempenho satisfatório

Até 9 pontos → Necessita revisão e acompanhamento

Comentários do(a) professor(a):

5. RESULTADOS ESPERADOS



A presente proposta pedagógica, ao integrar o uso das redes sociais como ferramenta de mediação didática no ensino de História, pretende promover impactos que ultrapassam a dimensão técnica do uso das tecnologias digitais. Espera-se que a experiência contribua para a construção de aprendizagens históricas significativas, para o fortalecimento da identidade local e para o desenvolvimento de uma postura crítica diante da circulação de informações no ambiente digital. Ao articular história local, letramento digital e perspectiva decolonizadora, a proposta busca tensionar narrativas hegemônicas e ampliar o repertório interpretativo dos estudantes sobre o município de Curuçá-PA.



5.1. Resultados Pedagógicos Esperados

No plano da aprendizagem histórica, espera-se que os estudantes:

- Desenvolvam maior capacidade de análise crítica de fontes históricas, incluindo imagens, relatos orais, registros digitais e narrativas institucionais;
- Compreendam a história local como produção social e política, e não apenas como memória oficial;
- Identifiquem silenciamentos e ausências nas narrativas históricas tradicionais;
- Relacionem processos históricos locais a contextos regionais e nacionais;
- Produzam conteúdos autorais (postagens, roteiros, vídeos curtos ou carrosséis informativos) fundamentados em pesquisa histórica.

Além disso, espera-se avanço na capacidade de:

- Argumentação escrita e oral;
- Síntese e organização de informações;
- Uso ético e responsável das mídias digitais

5.2. Resultados Formativos e Críticos

A proposta também almeja resultados formativos mais amplos, tais como:

- Fortalecimento da identidade cultural e pertencimento ao território;
- Valorização de saberes locais e memórias comunitárias;
- Desenvolvimento da consciência histórica, compreendendo o passado como construção interpretativa;
- Ampliação da autonomia intelectual;
- Formação de postura investigativa diante das informações que circulam nas redes.

Espera-se que os estudantes passem a compreender que as redes sociais não são apenas espaços de entretenimento, mas também territórios de disputa de narrativas históricas.

5.3. Resultados no Desenvolvimento das Competências Digitais

Considerando o uso das redes sociais como ferramenta pedagógica, espera-se que os estudantes:

- Desenvolvam competências de curadoria de informações;
- Aprendam a verificar fontes e evitar disseminação de desinformação;
- Produzam conteúdos digitais com intencionalidade pedagógica;
- Reflitam sobre autoria, direitos de imagem e responsabilidade digital.

Esse processo contribui para o letramento digital crítico, superando o uso meramente instrumental das tecnologias.

5.4. Resultados Institucionais e Comunitários

Em nível institucional, espera-se que a proposta:

- Amplie o diálogo entre escola e comunidade;
- Estimule a visibilidade de temas locais pouco explorados;
- Contribua para a atualização das práticas pedagógicas na escola;
- Inspire outros docentes a integrarem tecnologias digitais em suas aulas.



Em relação à comunidade, espera-se:

- Maior circulação de conteúdos históricos sobre Curuçá nas redes;
- Valorização de narrativas locais;
- Possível participação de moradores nas interações com as publicações produzidas pelos estudantes.

5.5. Indicadores de Alcance e Impacto

Os resultados poderão ser observados por meio de:

- Qualidade argumentativa dos conteúdos produzidos;
- Participação ativa dos estudantes nas etapas da sequência didática;
- Capacidade de mobilizar conceitos históricos nas produções;
- Evolução da criticidade nas discussões;
- Engajamento nas postagens realizadas (quando aplicável);
- Autoavaliação discente sobre aprendizagem e protagonismo.

Esses indicadores não devem ser interpretados apenas quantitativamente, mas sobretudo qualitativamente, considerando processos de aprendizagem e transformação discursiva.

5.5. Indicadores de Alcance e Impacto

A proposta dialoga diretamente com competências gerais da BNCC, especialmente:

- Competência 1: Conhecimento
- Competência 5: Cultura Digital
- Competência 6: Trabalho e Projeto de Vida
- Competência 7: Argumentação
- Competência 9: Empatia e Cooperação.

No campo específico de História, a proposta fortalece a análise de diferentes fontes, a compreensão de processos históricos e a construção de interpretações fundamentadas.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Mais do que produzir conteúdos para redes sociais, a proposta busca formar sujeitos históricos críticos, capazes de compreender que a memória, a história e a narrativa são construções sociais atravessadas por relações de poder. Ao ocupar o espaço digital com produções fundamentadas e autorais, os estudantes passam a atuar como agentes ativos na circulação do conhecimento histórico. Nesse processo, a intervenção evidencia, no âmbito das competências digitais, a importância da mediação docente na formação para o uso ético e responsável das redes sociais, destacando aspectos como a verificação de informações, o respeito aos direitos de imagem e à autoria. Tais práticas indicam a construção de um letramento digital crítico, fundamental em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de narrativas e pela disseminação de desinformação.

Ao produzirem conteúdos historicamente fundamentados para as redes sociais, os estudantes experimentam a responsabilidade de intervir no espaço público digital, compreendendo que a circulação de informações envolve escolhas, intenções e impactos sociais. Entretanto, a pesquisa também evidencia desafios, como limitações de infraestrutura, a necessidade constante de mediação para o aprofundamento conceitual e o tensionamento entre o rigor histórico e os formatos sintéticos das redes sociais. Esses aspectos demonstram que a incorporação dessas plataformas ao ensino exige planejamento cuidadoso e acompanhamento crítico.

Como contribuição para o campo do Ensino de História, este trabalho reafirma a importância de compreender a cultura digital como um espaço de disputa de narrativas e de formação cidadã. Ao ocupar as redes sociais com produções historicamente fundamentadas e ancoradas na memória local, a proposta demonstra que é possível transformar ambientes frequentemente associados à superficialidade em territórios de reflexão crítica e valorização identitária. Assim, integrar redes sociais ao ensino de História não significa adaptar-se passivamente às tecnologias, mas disputar, em seu interior, os sentidos do passado e as possibilidades de construção do futuro.

7. REFERÊNCIAS



BARROS, José D'Assunção. O campo da História: especialidades e abordagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. Teoria da História: fundamentos e conceitos. Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: BARCA, Isabel (org.). Educação histórica: teoria e investigação. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 15–37.

RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da História III. Brasília: Editora UnB, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ANEXO A



ROTEIRO DE ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Professor: _____ Turma: _____

TEMA GERAL

História, memória e identidade local: narrativas históricas digitais a partir da pedagogia griô

PÚBLICO-ALVO

Estudantes do Ensino Fundamental II (8º ou 9º ano)

Atividade 1: Roda de conversa: História, cotidiano e redes sociais

OBJETIVO

Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre História, memória e usadas redes sociais.

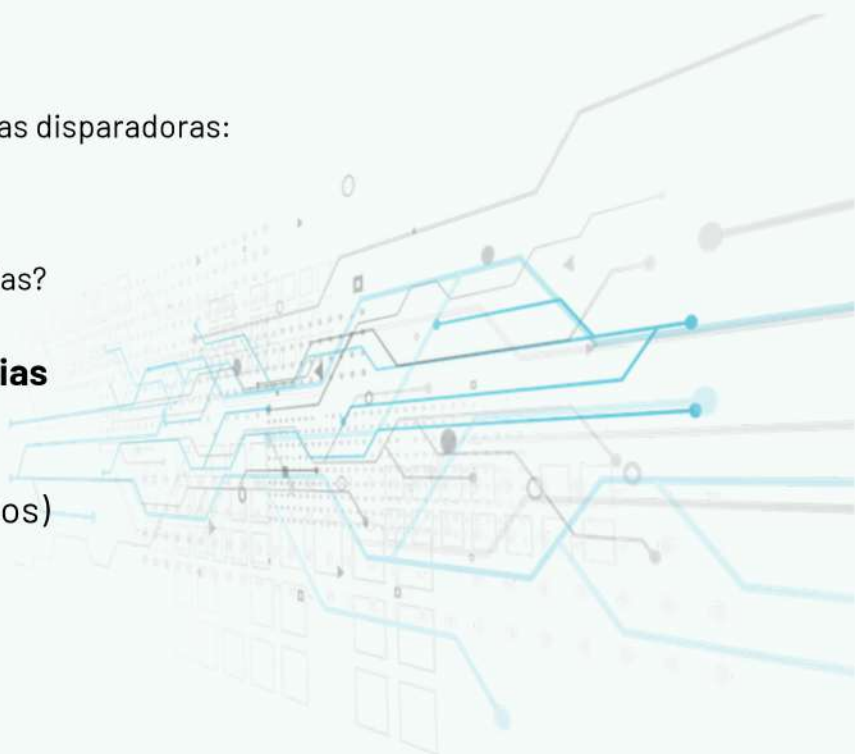
PROCEDIMENTOS

Realizar uma roda de conversa com perguntas disparadoras:

- O que é História?
- Quem faz História?
- Para que vocês usam as redes sociais?
- O que costumam postar ou consumir nelas?

Registrar no quadro as principais ideias levantadas pelos estudantes.

Tempo estimado: Uma aula (50 minutos)



Atividade 2: Memória local e saberes comunitários

OBJETIVO

Reconhecer práticas culturais locais como fontes históricas.

PROCEDIMENTOS

- Apresentar e discutir práticas culturais de Curuçá (carimbó, pesca, agricultura).
- Orientar os estudantes a conversarem com familiares ou membros da comunidade.
- Solicitar o registro das narrativas por escrito, áudio ou vídeo.

Tempo estimado: Duas aulas

Atividade 3: Educação digital e riscos das redes sociais

OBJETIVO

Desenvolver a leitura crítica dos espaços virtuais.

PROCEDIMENTOS

- Debate orientado sobre:
- fake news
- discursos de ódio
- exposição de dados pessoais
- Análise coletiva de postagens (reais ou simuladas).
- Discussão sobre responsabilidade digital.

Tempo estimado: Uma aula (50 minutos)

Atividade 4: Produção de narrativas históricas no Instagram

OBJETIVO

Produzir narrativas históricas digitais a partir da memória local.

PROCEDIMENTOS

- Organização dos estudantes em grupos ou individualmente.
- Produção de postagens (imagem + texto, vídeo curto ou relato).
- Publicação em perfil pedagógico ou simulação em sala.

Tempo estimado: Duas aulas



Atividade 5: Socialização e Reflexão

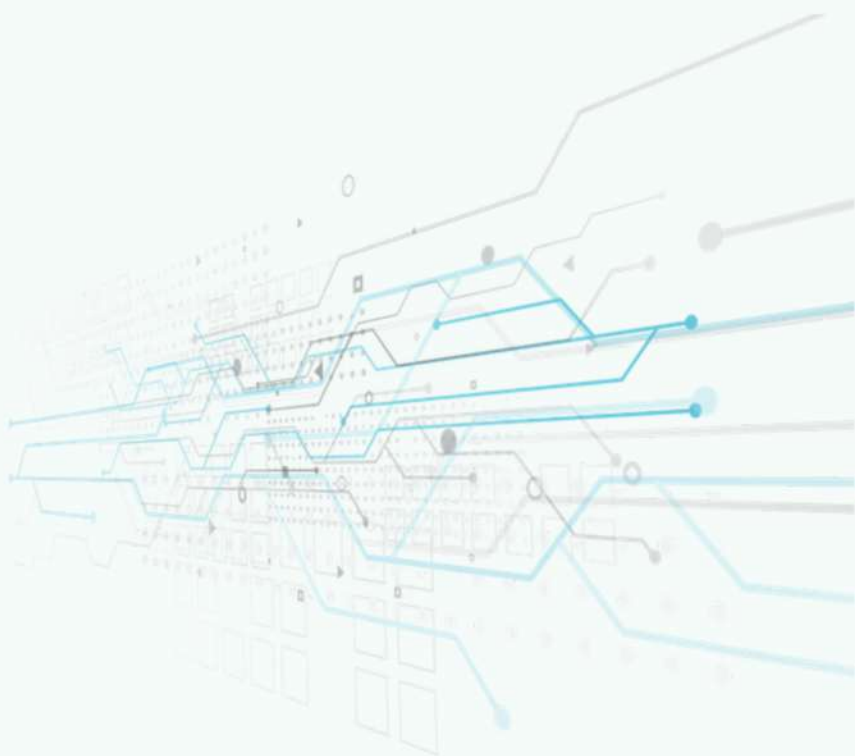
OBJETIVO

Refletir sobre as aprendizagens construídas.

PROCEDIMENTOS

- Apresentação das produções.
- Roda de conversa avaliativa.
- Autoavaliação orientada.

Tempo estimado: Uma aula



ANEXO B



FICHA DE ENTREVISTA – MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL ORIENTAÇÕES AO ESTUDANTE:

Converse com um familiar ou membro da comunidade. Ouça com atenção e respeito. Registre as respostas da forma combinada com o professor.

1. Nome do entrevistado:

2. Idade:

3. Relação com o estudante:

4. Local onde mora ou trabalhou:

Perguntas: Quais práticas culturais ou atividades fazem parte da sua vida ou da sua família?

(Ex.: carimbó, pesca, agricultura, festas, rezas, saberes tradicionais)

Como você aprendeu essas práticas? Quem ensinou?

Essas práticas mudaram ao longo do tempo? De que forma?

Qual a importância dessas práticas para a comunidade hoje?

Existe alguma história ou memória que você considera importante que as novas gerações conheçam?

Observações do estudante:



ANEXO C



RUBRICA DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Critério	Excelente (4 pontos)	Bom	Em desenvolvimento
Participação	Participa ativamente de todas as etapas, contribuindo com reflexões críticas	Participa da maioria das atividades	Participa de forma pontual
Compreensão Histórica	Demonstra compreensão crítica da história local e da memória	Demonstra compreensão básica	Demonstra compreensão limitada
Uso crítico das redes	Analisa riscos e responsabilidades de forma consciente	Reconhece alguns riscos	Demonstra pouca reflexão crítica
Produção da Narrativa Digital	Produção criativa, coerente e bem articulada	Produção adequada	Produção incompleta ou pouco articulada
Valorização Cultural	Valoriza saberes locais e identidades culturais	Reconhece a importância cultural	Demonstra pouca valorização

Observações final do professor:

