

**Wilian Junior Bonete**  
**Arnaldo Martin Szlachta Junior**

**ORGANIZADORES**

# **DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA**

**pesquisas, abordagens e perspectivas**

**Volume 1**



**casaletras**

**Wilian Junior Bonete**  
**Arnaldo Martin Szlachta Junior**

ORGANIZADORES

# DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

pesquisas, abordagens e perspectivas

Volume 1



UFPEL



**casaletras**

Porto Alegre

2025

Copyright ©2025 dos organizadores.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS



Atribuição - Não Comercial - Sem Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Você é livre para:

Compartilhar - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato. O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

Atribuição - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

Não Comercial - Você não pode usar o material para fins comerciais.

Não-derivadas - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permite.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral está disponível em:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

EXPEDIENTE:

*Projeto gráfico, diagramação e capa:*

Editora Casalettras

*Supervisão editorial:*

Wíliam Junior Bonete

*Editor:*

Marcelo França de Oliveira

CONSELHO EDITORIAL CASALETTRAS

Dr. Airtton Pollini

*Université Haute-Alsace, Mulhouse, França*

Dr. Amurabi Oliveira

*Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC*

Dr. Aristete Lopes

*Universidade Federal de Pelotas/UFPEL*

Dr. Elio Flores

*Universidade Federal da Paraíba/UEPB*

Dr. Francisco das Neves Alves

*Universidade Federal do Rio Grande/FURG*

Dr. Fábio Augusto Steyer

*Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG*

Dr. Giorgio Ferri

*Università degli Studi "La Sapienza", Roma, Itália*

Dr<sup>a</sup> Isabel Lousada

*Universidade Nova de Lisboa*

Dr. Jonas Moreira Vargas

*Universidade Federal de Pelotas/UFPEL*

Dr. Luiz Henrique Torres

*Universidade Federal do Rio Grande/FURG*

Dr. Manuel Albaladejo Vivero

*Universitat de València, Espanha*

Dr<sup>a</sup> Maria Eunice Moreira

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/*

*PUCRS*

Dr. Moacyr Flores

*Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul/IH-*

*GRGS*

Dr<sup>a</sup> Yarong Chen

*Beijing Foreign Studies University, China*

## Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D562 Didática da História e ensino de História: pesquisas, abordagens e perspectivas (vol. 1) / Wíliam Junior Bonete e Arnaldo Martin Szlachta Junior (Org.). [ Recurso eletrônico ] Porto Alegre: Casalettras, 2025.

218 p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-5220-021-1

1. História - 2. Didática da História - 3. Ensino de História - 4. Aprendizagem histórica - I. Bonete, Wíliam Junior - II. Szlachta Junior, Arnaldo Martin - III. Título

CDU:370

CDD-981.371

  
**casalettras**

EDITORA CASALETTRAS

*Um selo da editora Casalettras*

R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa

Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103

[contato@casalettras.com](mailto:contato@casalettras.com)

[www.casalettras.com/academico-livros](http://www.casalettras.com/academico-livros)

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO.....7**

*Wilian Junior Bonete*

*Arnaldo Martin Szlachta Junior*

**INTRODUÇÃO À DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CONFIGURAÇÕES,  
CONCEITOS E TEORIAS..... 12**

*Thiago Augusto Divardim de Oliveira*

**CULTURA HISTÓRICA E QUESTÕES SENSÍVEIS DO TEMPO  
PRESENTE: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA DIDÁTICA DA  
HISTÓRIA.....27**

*Wilian Junior Bonete*

**INTERPRETAÇÃO FALSIFICADA, EXPERIÊNCIA NEGADA:  
A DISPUTA PELA ORIENTAÇÃO TEMPORAL EM MEMES  
NEGACIONISTAS DA DITADURA MILITAR..... 38**

*Dora de Sá Gallindo*

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA, O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RECEPÇÕES DA OBRA DE JÖRN RÜSEN NO MESTRADO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA DA FURG..... 55**

*Júlia Silveira Matos*

**POR UMA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR E INCLUSIVA: O ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS..... 78**

*Aaron Sena Cerqueira Reis*

**“FORMAR” PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA: PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS, UM LUGAR DE ATRAVESSAMENTOS..... 93**

*Caroline Pacievitch*

*Rosiane Ribeiro Bechler*

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDOS DE GÊNERO ..... 113**

*Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski*

**ENTRE O SUPERDIMENSIONADO E O REDUZIDO: DIFERENTES TAMANHOS DE HISTÓRIAS CONTADAS PELA CIDADE ..... 124**

*Márcia Elisa Teté Ramos*

**O LUGAR DA AFECÇÃO COMO CATALIZADORA DO FENÔMENO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA ..... 143**

*Rafael Reinaldo Freitas*

**PELAS FISSURAS E FENDAS DA BASE: ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE NO BRASIL ..... 164**

*Nayara Bianca Serra Varella*

*Renilson Rosa Ribeiro*

**CONVERGÊNCIA DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS: DIÁLOGO  
ENTRE DIDÁTICA DA HISTÓRIA ALEMÃ E DECOLONIALIDADE  
NO ENSINO DE HISTÓRIA..... 196**

*Wilian Carlos Cipriani Barom*

**SOBRE OS AUTORES/AS ..... 213**

# APRESENTAÇÃO

## DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE CONFLUÊNCIAS E DESAFIOS

WILIAN JUNIOR BONETE  
ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR

**A**s discussões que envolvem a Didática da História, e seus inúmeros conceitos, tem suscitado diferentes interesses em muitos pesquisadores e pesquisadoras, principalmente a partir das traduções, para o idioma português, das obras do historiador Jörn Rüsen. Desde o início dos anos 2000, é possível notar o surgimento de inúmeros trabalhos desenvolvidos no âmbito de laboratórios, grupos de pesquisas e em programas de pós-graduação (História e Educação) que se apropriam de conceitos como consciência histórica, narrativa, identidade, aprendizagem histórica, empatia, histórias difíceis (*burdening history*), subjetividade, intersubjetividade, temporalidades, vida prática, dentre outros.

Tais discussões e conceitos continuam presentes nas reflexões e trabalhos sobre ensino de História, pelo Brasil afora. A título de exemplo, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) contempla, no rol das suas disciplinas, vários debates sobre consciência histórica, aprendizagem e Didática da História e muitos trabalhos acabam incorporando essas discussões. Além disso, muitos programas de pós-graduação em História e Educação também apresentam espaços frutíferos para esses trabalhos.

Inspirado nessas experiências, no ano de 2023 organizamos, de forma virtual, a primeira edição do curso de extensão intitulado: “Didática da História e Ensino de História: pesquisas, abordagens e perspectivas”, que foi realizado no âmbito do Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas, do Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPEL) e em parceria com o Instituto Federal do Paraná – campus Curitiba, PR. O objetivo central do curso foi apresentar um conjunto de diferentes discussões e perspectivas sobre os estudos e teorias que envolvem a Didática da História e sua confluência com o campo do Ensino de História. Desse modo, tivemos em mente as seguintes questões: de que forma os pesquisadores/as da Didática da História podem ampliar seus temas e objetos de pesquisa? Quais são as atuais possibilidades investigativas para o campo da Didática da História? De que forma as reflexões desenvolvidas no ensino de História podem contribuir para os estudos da Didática da História? Como a Didática da História pode contribuir para as pesquisas em Ensino de História? Quais são as confluências existentes entre esses campos investigativos?

O curso de extensão foi organizado em seis encontros e contou com a presença de 17 docentes, de diferentes universidades e redes de educação básica, no Brasil, com experiências de ensino e pesquisa em Didática da História e Ensino de História. A média do público participante foi de 250-300 pessoas *online*. Os cursistas encaminharam perguntas, comentários e tiveram acesso, de forma antecipada, a uma ampla bibliografia especializada sobre os assuntos.

Para essa primeira edição elencamos os seguintes temas: Introdução à Didática da História: configurações, conceitos e teorias; Didática da História e Ensino de História: experiências de pesquisas na graduação e pós-graduação; Didática da História e o ensino de História: recepções da obra de Jörn Rüsen e outros diálogos; Didática da História, História Pública e Educação Patrimonial: questões para o pensar historicamente; Didática da História, usos do passado e negacionismos no tempo presente; Didática da História, Ensino de História e interdisciplinaridade.

A obra aqui apresentada, fruto desse curso de extensão, conta com diferentes capítulos de autores e autoras que ministraram suas aulas e de outros que foram convidados a contribuir com as nossas discussões. O primeiro capítulo intitulado *Introdução à Didática Da História*:

*Configurações, Conceitos e Teorias*, de Thiago Augusto Divardim de Oliveira, aborda os principais conceitos e reflexões que envolvem a Didática da História, bem como aponta para diferentes pesquisas que foram realizadas no cenário brasileiro.

O segundo capítulo intitulado *Cultura histórica e questões sensíveis do tempo presente: uma abordagem a partir da Didática da História*, de Wilian Junior Bonete, apresenta um breve ensaio sobre as possibilidades de analisarmos a presença de questões sensíveis do passado no tempo presente, a partir de um episódio, ocorrido na França em 2020, que envolveu um professor de história e geografia, e dois episódios ocorridos no Brasil, em 2022. Para tanto, utilizou fragmentos de matérias e reportagens coletadas na imprensa online, analisadas à luz da Didática da História.

O terceiro capítulo, cujo título é *Interpretação falsificada, experiência negada: a disputa pela orientação temporal em memes negacionistas da Ditadura Militar*, de Dora de Sá Gallindo, apresenta os principais resultados da pesquisa que analisou os usos políticos do passado e a ideia de Ditadura Militar brasileira em memes com abordagens revisionistas, negacionistas e falsificadoras da história. Tal investigação foi realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na Universidade Federal da Paraíba, entre 2020 e 2023.

No quarto capítulo, intitulado *Didática da História, o Ensino de História e as recepções da obra de Jörn Rüsen no Mestrado Profissional de História da FURG*, Júlia Silveira Matos nos apresenta dados sobre a mudança paradigmática nas pesquisas no campo do Ensino de História, sobretudo a partir da recepção da obra de Jörn Rüsen, a incorporação de temas, de questões e problemas da Didática da História. Para tanto, é abordado um conjunto de textos e referências para os estudos da Didática da História e alguns estudos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande.

No quinto capítulo, Aaron Sena Serqueira Reis apresenta o texto intitulado *Por uma didática interdisciplinar e inclusiva: o ensino de História para surdos*, busca evidenciar o direito do surdo ao conhecimento histórico, bem como o dever da História em elegê-lo como sujeito de estudo e ensino. Para tanto, apresenta uma reflexão pautada no diálogo com diferentes campos do saber, interseccionando temas relacionados à

História, Educação e aos Estudos Surdos. Com esta abordagem, o autor destaca a interdisciplinaridade como uma forma de pensar “fora da caixa”, proporcionando intercâmbios e a assimilação de novas maneiras de ver e promover práticas de ensino de História.

No sexto capítulo, Caroline Pacievitch e Rosiane Bechler apresentam o texto *“Formar” professores e professoras de História: para além das fronteiras, um lugar de atravessamentos*, as autoras trazem uma reflexão sobre a relação que estabelecemos com o passado e com os saberes que sobre ele circulam e como essas atravessam o campo de estudos e pesquisa do Ensino de História. Além disso, problematizam a compreensão do viés eminentemente educativo da História, as particularidades e desafios de “ensinar a ensinar História”, principalmente quando nos deslocamos da hierarquia entre teoria e prática para as intencionalidades dos professores e dos saberes que circulam nas salas de aula.

O sétimo capítulo intitulado *Didática da História, Ensino de História e Estudos de Gênero*, Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski apresenta as possibilidades de pesquisa e abordagens sobre os estudos de gênero e suas relações com as pesquisas e práticas de ensino de História. Para tanto, a autora apresenta fragmentos de relatos de professoras, estudantes e de materiais com indicativos de questões de gênero e sugestões de como trabalhar estes temas em sala de aula.

O oitavo capítulo intitulado *Entre o superdimensionado e o reduzido: diferentes tamanhos de histórias contadas pela cidade*, Márcia Elisa Teté Ramos apresenta uma contundente reflexão sobre a cidade como um ambiente propício para a construção de uma consciência histórica que estimula a reflexão sobre a diversidade de saberes e narrativas presentes em seu contexto. Segundo a autora, a compreensão da cidade como um currículo contribui para uma abordagem educacional mais ampla e integrada, em que o ambiente urbano se torna uma fonte de aprendizagem e reflexão histórica, permitindo aos indivíduos explorar e interpretar a pluralidade e complexidade da experiência urbana.

O nono capítulo, escrito por Rafael Reinaldo Freitas, intitulado *O lugar da afecção como catalizadora do fenômeno da aprendizagem histórica*, apresenta uma abordagem sobre as afecções e suas relações com a consciência histórica e os jogos eletrônicos (fruto de sua tese de doutorado). De modo mais específico, o autor apresenta como a estética

do jogo eletrônico suscita afecções na experiência da narrativa histórica ali coisificada, que influenciará interpretações revelando na ação em sala de aula preferências e possíveis agir ao se abrir subjetivamente a ambiência de um jogo eletrônico.

No décimo capítulo, Nayara Bianca Serra Varella e Renilson Rosa Ribeiro, apresentam o texto intitulado *Pelas fissuras e fendas da Base: ensino de história em tempos de crise no Brasil*, no qual buscam refletir sobre questões relacionadas ao currículo escolar, em específico os desdobramentos em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus tensionamentos, vozes, relações de poder e políticas no processo de construção do referido documento.

Por fim, o décimo primeiro capítulo, intitulado *Convergência de perspectivas teóricas: diálogo entre Didática da História alemã e decolonialidade no Ensino de História*, de Wilian Carlos Cipriani Barom, apresenta os resultados de algumas reflexões que foram produzidas, no âmbito do XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História em Recife, em novembro de 2022, mais especificamente no Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) intitulado 'Consciência Histórica e Decolonialidade: Um Diálogo Possível?'. De modo mais específico, problematiza estas duas perspectivas – a Didática da História alemã, comumente chamada de Teoria da Consciência Histórica, e a perspectiva decolonial do ensino da História - que se desenham como bastante promissoras no interior do campo.

# **INTRODUÇÃO À DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CONFIGURAÇÕES, CONCEITOS E TEORIAS**

**THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA**

(Instituto Federal do Paraná)

**N**o ano em que se reúnem alguns jovens (ou nem tão jovens) pesquisadores, professores de História, ou como tenho preferido, historiadores docentes, para tratar dos assuntos relacionados à Didática da História, discusso essa que já acumula muito tempo, destacaria que dois grupos importantes no campo de discussão, assim como em minha formação, completam em 2023, seus 20 anos de existência. Me refiro ao Grupo de Estudos em Didática da História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná.

Poderia então recuperar textos que tratam de discussões que estão relacionadas ao tema. Poderia citar o texto de fundação do GEDHI – UEPG, ou a produção “Um lugar na História para a Didática da História” este publicado pelo professor Luis Fernando Cerri em 2017. Ou ainda, o texto “A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula” do já clássico “O saber histórico na sala de aula” organizado por Circe Bittencourt em 1999, até a Didática Reconstrutivista da História (2020), livro que resulta da tese de titular da professora Maria Auxiliadora Schmidt. Entre esses textos citados e o intervalo de tempo existente entre essas publicações, poderia dizer que me refiro a duas grandes referências

de minha formação, da iniciação científica e monografia, até o mestrado e doutorado.

Neste intervalo de textos e referências, há muitos autores e autoras que contribuíram e ainda contribuem para o campo da Didática da História, dos quais poderia incorrer no risco de deixar alguém de fora se quisesse falar de todas/todos, mas citaria como representante a figura do amigo e professor Rafael Saddi Teixeira, autor do conceito de Didática da História ampliada como representante da área. Me coloco como um leitor assíduo dos textos que envolvem preocupações com as atividades de pesquisar, escrever, ensinar e aprender História. O que tem me deixado sempre em relação a um arcabouço de autores e autoras que sempre se ampliam, na tentativa de realizar essas atividades que citei (a história, seja ela vivida, pensada, pesquisa, ensinada, mas principalmente, a História como passível de aprendizagem), tento me formar mais ou menos como buscamos a expansão do processo de aprendizagem, com movimentos quantitativos e qualitativos, elementos estes referentes à aprendizagem, e não às formas de fazer pesquisa sobre ela, seja como processo formativo ou como dado aferido da realidade concreta, da práxis.

Dessa maneira, minha apresentação tentará passar por conceitos que considero fundamentais no campo da Didática da História, bem como buscar deixar indicado como é que tais conceitos têm sido importantes nas minhas vivências, na minha práxis da didática da História. Neste caso, me refiro ao fato de ser professor da educação básica (atuando mais sobre o ensino técnico, e tecnológico), e ainda como docente da licenciatura em Pedagogia, e também pesquisador dessa área que dá nome ao curso de extensão. Os conceitos são: narrativa e narrativa histórica; consciência e consciência histórica; cultura e cultura histórica, mas sobretudo a inter-relação entre todos estes conceitos quando estamos preocupados com o fato de que as pessoas aprendem História e se influenciam pelos conhecimentos dessa ciência.

A partir de agora posso me aproximar da tarefa que já foi tão bem feita pelos autores e autoras que citei anteriormente, de tratar de configurações, conceitos e teorias. Porém, como a fala é de caráter introdutório não me arriscaria a trazer algo novo ao debate, apenas sistematizar algumas informações de maneira a dar sentido à discussão para quem quiser se aproximar do debate, ou demonstrar um pouco como fui conhecendo ao

longo dos anos as discussões, o que poderá resultar ao fim desta fala em uma possível sistematização dentro do que me foi proposto.

Em primeiro lugar, nós professores e professoras que atuamos em sala de aula, seja na educação básica ou na superior, sabemos que os estudantes conhecem e falam uma porção de coisas sobre o passado. Falam, narram, enunciam, de maneiras variadas sobre o passado, relacionam com elementos do presente, as vezes mais organizados, muitas vezes de maneira bastante embaralhada que até causam alguns incômodos em nosso cérebro. Neste caso do incômodo, me refiro a frases do tipo “Hitler foi um grande líder”, o que quase nunca é acompanhado da compreensão de que boa parte de sua liderança se deu no âmbito de uma ditadura. Outro exemplo poderia ser a reprodução de ideias assumidamente incorretas politicamente, ao estilo “Zumbi tinha escravos”, ou o como “o Brasil nunca foi de fato uma colônia” que parecem surgir de uma realidade paralela, como os autores mesmo se apresentam.

Entre a enunciação (a fala, a narrativa) e a nossa expectativa como historiadores e historiadoras docentes daquilo que poderia ser dito, existe um intervalo que não pode ser resumido ou compreendido apenas como afirmação falsa ou uma afirmação verdadeira, respostas erradas ou certas. É nesse intervalo, se assim posso chamar, que reside um dos campos de atuação da Didática da História, relacionada aos processos de aprendizagem histórica possíveis nas escolas (e também fora dela, e ainda relacionando o lado de dentro com o de fora dos muros escolares). Alguns conceitos como levantamento das ideias históricas prévias (ou Protonarrativas), aprendizagem histórica e seus desdobramentos conhecidos como “competência narrativa”, o fenômeno da consciência histórica, sua correlação mais ampla e complexa da Cultura Histórica. Minha tentativa de contribuição pretende dialogar com esses conceitos.

Falar, desenhar, escrever, postar na rede mundial de computadores, expressar seus pensamentos, tudo isso pode ser observado pelo conceito de NARRATIVA. Vejam que isso não está complementado pelo conceito de História / Histórica, por enquanto pensemos nessas expressões como uma forma de expressão por diferentes linguagens, mas expressões de um fenômeno que chamamos de consciência. Ou seja, esse conceito CONSCIÊNCIA pode ser debatido pelo campo da psicologia, pelas

ciências da educação de maneira geral, mas também pela História, e pela Didática da História.

Antes ainda de falar sobre a consciência talvez seja importante trazer alguma definição de Didática da História. Esse campo de discussões já foi pensado como um corpo de regras, métodos e técnicas de ensino de História, que poderiam envolver formas de organização de uma aula, utilização do quadro, regras de comportamento docente, e uma série de coisas nessa área que normalmente nas faculdades de História são pensadas elementos do “ensino”, as disciplinas da pedagogia, ou as matérias da licenciatura. Isso é resultado de uma divisão entre metodologia de pesquisa e metodologia de ensino que figurou e figura em muitas faculdades. Isso está ainda relacionado a um processo de expulsão da didática que ocorreu paralelamente ao processo de reconhecimento da História como ciência no século XIX. Na busca por reconhecimento de sua cientificização, deixou de lado as relações mais próximas com o mundo, com a sociedade em que essa ciência ocorre. Esse processo de divisão já foi muito bem explicado por diversos autores do campo no Brasil, poderia citar, por exemplo, o texto “Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica” (SADDI, 2010).

Acredito que as pessoas interessadas nesse curso de extensão saibam que apesar de não dispensarmos a importância de uma série desses elementos (relacionados com o como fazer as coisas acontecerem em uma aula de História), não é sobre isso que trata a Didática da História, ou pelos menos não é só sobre isso, mas sobre uma parte da própria História como ciência, que precisa de maneira fundamental, e reforço aqui como parte de seus fundamentos, a compreensão de que as pessoas aprendem com a História, e com as várias formas de circulação social do conhecimento histórico, e por isso, essa constatação carrega consigo a compreensão da necessidade de que a História se preocupe com os aspectos didáticos como parte inerente de suas formas e funções.

Acabo de retomar a ideia de que as pessoas aprendem com a História. E aqui podemos retomar então a discussão sobre a consciência e sobre seu caráter histórico. Até meados do século XIX, pensando dentro de um padrão ocidental, boa parte das explicações, mesmo as filosóficas, ainda tinham Deus como princípio absoluto. Basta que nos lembremos das repercussões da obra de Darwin sobre as origens das espécies e das formas

de contestação de suas ideias sobre evolução. De maneira contemporânea, Marx e Engels escreveram a obra “A ideologia alemã” em que tratam nas páginas introdutórias sobre o processo de produção da consciência. Poderíamos dizer que é uma importante sistematização dos pensamentos dos autores que nos deixou elementos importantes para pensar, do ponto de vista material, esse fenômeno consciência.

Este assunto normalmente figura nas aulas de teoria da história quando o materialismo histórico dialético é estudado, e nas palavras de Hobsbawm, devemos aos autores a contribuição de um método<sup>1</sup> para a História. Em relação à consciência os autores (MARX e ENGELS) afirmaram que: é preciso, antes de mais nada, estar vivo. Para isso precisamos comer, beber, se vestir, habitar e algumas coisas mais. A satisfação dessas carências estruturais resulta na produção de novas carências. Esse processo de estar vivo e satisfazer e produzir carências é algo que só pode ocorrer socialmente no tempo. Dessa forma quando nascemos somos contaminados pelo caráter social, prático e histórico que resulta na aquisição da linguagem, da cultura, dos costumes, tradições e toda uma sorte de coisas que faz com que nosso pensamento, nossa linguagem e, portanto, comunicação sejam de caráter histórico, nossa consciência, portanto é uma consciência histórica.

Além desses pressupostos que herdamos da compreensão materialista, também fomos influenciados por um campo de discussões reconhecido como fenomenologia que aponta o caráter “já dado” do mundo da vida, da vida prática, da práxis. No início do século XX, diante das transformações das sociedades, marcadas na época pelo ímpeto de desenvolvimento tecnológico, do ideal de progresso, característicos na teoria como de um período do chamado positivismo filosófico, um autor chamado Edmund Husserl esteve preocupado com a divisão entre as ciências naturais (muitas vezes explicadas através de leis) e as chamadas ciências do espírito (mais ligadas à linguagem, a consciência, cultura e narrativas, com caráter mais compreensivo do que explicativo).

Essa mesma mistura de referenciais teóricos do materialismo histórico dialético e do campo da fenomenologia, influenciou um dos autores mais citados atualmente quando falamos sobre consciência histórica, que é o

---

<sup>1</sup> Me refiro ao texto “O que os historiadores devem a Karl Marx, no livro “Sobre História” (HOBSBAWM, 1998 p. 155).

caso de Jörn Rüsen, mas influenciou também um teórico da Educação, que utilizou o conceito de consciência e sua possibilidade de ampliação, formação humana através da conscientização, neste caso Paulo Freire.

Vejamus que na teoria da História podemos pensar em Rüsen como autor que usa conceitos como narrativa, consciência histórica e cultura histórica. No campo da teoria educacional de Paulo Freire estão os enunciados da consciência e o meio cultural em que vive o cidadão. E se abrissemos um diálogo ainda com a filosofia da linguagem, a exemplo das discussões do Círculo de Bakhtin, veríamos alguns equivalentes que podem ser percebidos diretamente em trechos como o seguinte:

Essa compreensão da forma como o passado está em sociedade, a exemplo da cultura histórica (RÜSEN, 2014) e sobre os aspectos em que a cultura pode ser aferida, torna possível uma comparação com a ideia que Voloshinov (2006) defendeu sobre a concretização da palavra e dos enunciados. Para Voloshinov, “a concretização da palavra com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização” (2006: 105) é levada a cabo por sujeitos que mobilizam consciências. Tal entendimento das enunciações das consciências e a relação das consciências com a cultura possibilita a aproximação entre as duas filosofias, a da História e a da Linguagem. (OLIVEIRA, 2014 p. 2).

Aqui quero destacar dois elementos centrais. O primeiro é que a Didática da História não exclui outros campos de discussão como os citados aqui, sejam filosofias de outras ciências, ou discussões educacionais mais específicas que acabam resultando em um método, como a proposição, por exemplo de um método Paulo Freire. A outra discussão que eu quero destacar é que as pessoas aprendem com o passado, e ao aprenderem de formas diferenciadas, seja por discursos regulados cientificamente ou não, como no caso de logradouros públicos que homenageiam indivíduos do passado, como as avenidas Marechal Castelo Branco (que provavelmente ficariam melhor como “ditador Castelo Branco”), que existem Brasil a fora, ou mesmo as diversas ruas “voluntários da Pátria”, deixam rastros, Protonarrativas que acabam por fazer parte da cultura humana, da cultura histórica. Pois bem, a consciência histórica e sua relação com a cultura transformam a consciência histórica em objeto da teoria da história, dessa maneira, ela precisa de forma fundamental se preocupar com os aspectos didáticos que constituem a aprendizagem e a História.

É neste sentido que o conceito Consciência histórica é interessante para a Didática da História. Primeiro porque a consciência não surge

por autorreferência, ela é resultado de processos sociais, práticos e históricos. De maneira que não estão desligadas das realidades em que se formam. Em segundo lugar, se pensarmos as escolas como um espaço fundamental do processo formativo dos seres humanos, essa capacidade de relacionar expressões temporais (presente-passado, presente-futuro) que é característica dos seres humanos e que expressa os sentidos dessas relações através de enunciações narrativas, temos a possibilidade de almejar formar historicamente, ou seja, formação, através de processos que não começam e nem se encerram nas escolas.

Para quem se interessar pelo conceito de consciência histórica, e seu processo formativo, há uma série de textos que podem contribuir com essa compreensão. Além de vários textos e livros de Jörn Rüsen (entre eles “Didática da história: passado, presente e futuro a partir do caso alemão”), há um texto da autora Gerda von Staher intitulado “Didáctica de la historia y enseñanza de historia en la Alemania unificada” que demonstra que este conceito não foi o único a fazer parte do debate, mas que foi um termo de consenso entre os intelectuais que debatiam a didática da história. Ou ainda o texto “O conceito de emancipação durante a mudança paradigmática da Didática da História alemã” (SADDI, 2021). Neste caso, o conceito de emancipação como objetivo do ensino e aprendizagem da história escolar figurou como parte do debate, mas também evidencia o consenso em torno do conceito amplo de consciência histórica.

Solicito atenção ao seguinte elemento: o que ocorreu na sociedade alemã na segunda metade do século XX influenciou não apenas os historiadores e historiadoras, assim como cientistas sociais de maneira ampla, o que resultou em escolas de pensamento, sobre a relação entre conhecimento e realidade, como a teoria crítica da escola de Frankfurt, mas também influenciou os debates sobre didática da História. Dessa forma, assim como a “crítica” é fundamental no avanço do conhecimento, na didática da História que se referencia no conceito de consciência, é a crítica que mobiliza as formas de consciência em processos de expansão da qualidade dos pensamentos, bem como da quantidade de informações que podem e demandam ser pensadas. Assim como Paulo Freire criou conceitos que se referem as capacidades e limitações da compreensão da realidade, Rüsen fez algo parecido quando desmembra o fenômeno da consciência em formas (ou tipos ideais) da atribuição de sentido às

experiências humanas no tempo. O que foi chamado de tradicional, exemplar e genética, mobilizados e alterados pela crítica, nada mais é do que uma estruturação teórica de elementos que na realidade podem estar no emaranhado da vida prática humana.

O mesmo exercício de um desmembramento da cultura histórica (que é construída e partilhada coletivamente, não sem suas contradições). Aspecto cognitivo, diz respeito ao pensamento sobre o passado; estético, possui relação com a beleza e as formas de representação da nossa compreensão da história; político, diz respeito às disputas por poder e os usos da história nas possibilidades de tentativa de dominação (ou luta pelo poder); ético; quando diz respeito a noção de certo ou errado relacionados a questões morais; em obras mais recentes Rüsen trata teoricamente de aspectos religiosos, ou até ideológicos da cultura histórica.

Este contexto mais ampliado<sup>2</sup> de preocupações que a Didática da História pode (ou deve) ter, poderíamos lembrar do texto de Klaus Bergman publicado pela Revista de História da ANPUH em 1990 “A história na reflexão didática”. Tanto neste texto, como nos autores que estou citando ao longo da discussão, pelo fato de a aprendizagem não iniciar e nem terminar na escola, e pelo fato de que os conhecimentos históricos circulam socialmente, é que a relação dialética entre culturas e consciências precisa ser levada em consideração. Isso não quer dizer apenas que devemos prestar atenção em que tipo de discurso sobre a história estão presentes em filmes, jogos, séries de televisão, discursos de políticos, discursos de instituições (e entre elas as religiosas), elementos como nomes de rua, monumentos, festividades, valores que são todos elementos da vida em sociedade. Portanto, essa preocupação faz parte do trabalho de historiadores (as), historiadores docentes e de todos os aspectos da ciência da história. Está aí o lugar na História para a Didática da História<sup>3</sup>.

Pois bem, creio que até aqui tenha ficado mais ou menos evidente que passei pelos conceitos de consciência histórica e de cultura histórica. Sem me aprofundar, também compartilhei alguns elementos de semelhança entre áreas que são próprias da história, mas ainda elementos que

---

2 Aqui também me refiro ao texto “O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada” (SADDI, 2021).

3 Me refiro ao texto “Um lugar na História para a Didática da História” (CERRI, 2017).

compartilhamos com a filosofia da linguagem (a exemplo de Bakhtin), das teorias da Educação (a exemplo de Paulo Freire). O próximo elemento que gostaria de tratar para abordar as configurações, conceitos e teorias seria um olhar sobre o conceito de narrativa.

Para Rüsen, assim como para outros autores, a narrativa é uma forma de expressão da consciência. Mas em caráter mais amplo, também pode representar formas de expressão da cultura de uma determinada sociedade em um determinado tempo. No caso da obra de Rüsen e de sua didática, o autor define sua proposta como paradigma narrativo da práxis existencial (RÜSEN, 2001). A influência sobre essa compreensão remonta uma série de discussões que envolvem educação, filosofia, história e debates sobre a cientificidade. Não seria possível aqui recuperar amplamente essa discussão, mas poderia afirmar que no livro “Reconstrução do passado” (RÜSEN, 2007), para chegar a assertiva mais conclusiva sobre o caráter narrativo da História, Rüsen retoma uma série de discussões filosóficas sobre a explicação histórica que foi fruto de um debate amplo ao longo do século XX no campo da teoria e da filosofia da História.

Boa parte dos autores revisados por Rüsen, como Arthur Danto, Carl Gutav Hempel e muitos outros, também fizeram parte das revisões e diálogos filosóficos de Paul Ricoeur em sua trilogia “Tempo e Narrativa”. E ainda da tese de doutoramento da Professora Isabel Barca de Portugal, que também contribuiu ao debate com a proposta da Educação Histórica. No segundo capítulo de sua tese (BARCA, 2001) trata dos modelos nomológico dedutivo, racional, narrativo e estrutural; assim como parte do livro 1 da trilogia “Tempo e Narrativa” de Paul Ricoeur, recupera elementos da filosofia analítica inglesa (que começa a debater leis históricas sobre explicação até se referenciar no modelo narrativo, como caráter de reconstrução posterior da compreensão do passado). Boa parte dessas discussões são referências de Rüsen para o seu paradigma narrativista<sup>4</sup>. Quando usamos o conceito de narrativa há toda uma trajetória histórica e filosófica por trás, que interessa a Didática da História.

Mas voltemos a ideia de que os estudantes falam, enunciam, narram muitas coisas. É, assim, pelo fato de que suas consciências históricas estão sempre em movimento, percebendo elementos, estabelecendo relações, interpretando, o que resulta em motivações do agir, em orientações de

---

4 ver “A lógica narrativa da constituição histórica de sentido” Rüsen, 2015 p. 50 nota 38.

suas existências. Esses elementos chamados de percepção, interpretação, orientação e motivação do agir, fazem parte de aspectos separados teoricamente, mas que no dia a dia das salas de aula acontecem de maneira dialógica e dialética, e não como etapas separadas de maneira estanque.

Da mesma forma como na ciência da História, os historiadores realizam a apreensão heurística (o levantamento das fontes com as quais se vai trabalhar), faz parte da proposta de Didática da História com a qual estou dialogando, esse processo de escuta, de identificação de carências de orientação de elementos que são demandados pelas consciências em processo formativo, bem como das características atuais de nossa Cultura Histórica. O apelo a violência e ao preconceito na ordem do dia são desafios que se colocam.

Foi inspirado em pesquisas realizadas no mestrado, inspirado em práxis de historiadores docentes que mobilizavam o conhecimento histórico, de maneira a responder demandas e carências que eles percebiam entre os estudantes, que iniciei uma discussão que venho pensando como Didática da História na perspectiva da práxis. Os dois textos que indiquei são parte da constituição desse debate. No entanto, gostaria de trazer ao primeiro plano, a obra *Didática Reconstructivista da História* (SCHMIDT, 2020). É claro que na Didática da História também existe preocupação com possibilidades de desdobramentos metodológicos, é assim na teoria da História quando tratamos de Hermenêutica, de Analítica, de Dialética, quando tratamos de métodos de pesquisa na epistemologia, e logicamente que é possível, e de tempos em tempos necessário, que se consolidem algumas formas de fazer que são oriundas da relação teoria e práxis.

Se desde algum tempo muitos docentes se inspiram na proposta metodológica da “Aula-Oficina” (BARCA, 2003), hoje podemos debater a partir da matriz da aula histórica, proposta por Schmidt em 2018, e que é inspirada em discussões da didática da história, mas também por contribuições das teorias sobre a Cultura (como em Raymond Willian), das contribuições do conceito de Cultura escolar (Jean Claude-Forquin), das contribuições de Rüsen sobre Cultura Histórica, assim como de Paulo Freire, com sua proposta de conscientização a partir do universo temático do povo (e de sua cultura), ou mesmo da conscientização pensada na pedagogia histórico crítica de Dermeval Saviani. Essas últimas fazem

parte dos estratos de influência no pensamento de Schmidt e do domínio da Educação histórica.

Deixo como indicação o fato de que a proposta da aula histórica, é resultado de anos de discussão no âmbito do LAPEDUH – UFPR, em um processo que envolveu ENSINO (com disciplina na graduação para a formação docente – assim como em aulas na pós-graduação em disciplinas como Educação Histórica), mas é também resultado de anos de trabalho em uma perspectiva de colaboração em cursos de EXTENSÃO para a formação continuada de professores e professoras de história; bem como da orientação de pesquisas de mestrado e doutorado (que acumulam em 20 anos de laboratório, cerca de 21 teses apenas do doutorado relacionadas de alguma maneira às atividades de ensinar e aprender história). Além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, há hoje resultados desse processo complexo até mesmo em normativas para o ensino de História que incorporaram discussões da didática da História e da Educação Histórica<sup>5</sup>.

Foi vivendo e aprendendo neste meio que as experiências que relatei nos textos indicados (Consequências da teoria da narrativa histórica para a Didática da História: algumas possibilidades para a práxis dos professores [2014] e “Meu avô disse que na ditadura não tinha vagabundo na rua!”: conflitos entre as memórias familiares e a história das salas de aula do IFPR (campus Curitiba) [2020]) foram realizados. O que está narrado nestes textos? A forma de relação entre práxis, teoria e práxis de um professor que buscou realizar o seu trabalho e dar alguma sistematização para debater com os colegas, como faço neste momento.

Os relatos partem de uma compreensão da teoria da consciência histórica (e de sua relação dialética com o complexo mais amplo da cultura) e da intervenção docente para buscar a pretensão de ampliar o grau de racionalidade científica nas formas de pensamentos histórico de estudantes do ensino médio. O primeiro passo neste sentido foi levar em consideração que antes de ensinar conteúdos históricos, os estudantes já carregam em suas consciências e culturas formas de pensamento sobre esses assuntos. Segundo, que se negar esse conhecimento que aparece

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, o documento CURITIBA. CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Diálogos com a BNCC. Secretaria Municipal de Educação (1º ao 9º ano). Volume 3 (Ciências Humanas). Disponível no link <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00306974.pdf> acesso em 05/04/2023. Especificamente em relação a matriz da aula histórica (pág. 91) e a nota de rodapé número 5 (pág. 97).

muitas vezes nas manifestações de interesse, nas perguntas, nas recusas, nas formas de comportamento, na identificação ou não com explicações religiosas, na adesão ou não aos discursos políticos mais frequentes no tempo que vivemos; se deixarmos tudo isso de lado, a comunicação poderá falhar mais rápido e impedir que a pretensão formativa de nossa intervenção docente venha a falhar.

Em seguida, muito influenciado pelas sistematizações que Rüsen elaborou no capítulo 3 da obra “Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas” (2012) pensar a aula como dialogada e que proporcione momentos de pensabilidade histórica mais qualificados. Ou seja, seguindo os princípios metodológicos da ciência histórica (a exemplo da hermenêutica – ou seja, da compreensão dos vários aspectos que circundam e fazem parte de uma fonte) estabelecer o diálogo, que possa resultar em expansão das capacidades de compreensão e de explicação resultantes das consciências históricas dos estudantes. De maneira que os debates proporcionados possam gerar sentido e significado para a vida prática, para a vida em sociedade, para a práxis humana.

Nos dois casos, como professor, estive incomodado com enunciações a respeito de momentos ditatoriais, um deles do nazismo e outro do período da ditadura militar brasileira (1964 – 1985). E busquei criar situações em que os estudantes entrassem em contato com diferentes narrativas, desde entrevistas, leituras literárias, análise de documentos oficiais, relatos de tortura, filmes inspirados em eventos históricos, reportagens da mídia hegemônica sobre determinados temas, ou seja, uma série de fontes que poderiam ser analisadas, levando em consideração a multiperspectividade, mas principalmente a abertura ao estabelecimento de sentido, de significado às experiências humanas que estavam sendo debatidas.

No intervalo entre as enunciações (ou Protonarrativas) que geraram os incômodos que narrei, sejam oriundas dos estudantes ou das características da cultura histórica de nosso tempo, até as narrativas históricas produzidas pelos estudantes como forma de avaliação, existiram vários processos inspirados na produção científica da História, nos métodos de produção de conhecimento histórico. Neste sentido, um dos objetivos é ampliar, melhorar a competência narrativa. Com isso espera-se ter contribuído para a formação histórica dos estudantes. A relação então entre narrativa, consciência histórica e Cultura histórica era a base da contribuição que

tentei trazer para o debate de hoje. Neste sentido, retomo a citação de uma “Didática Reconstructivista da História” (SCHMIDT, 2020), pois é mais ou menos o movimento entre a vida prática e a ciência da história que busquei realizar nos textos citados.

Na tentativa de tecer alguma consideração que me permita finalizar, o indicativo da práxis relaciona que teremos propostas metodológicas possíveis e que elas são desdobramentos da relação teoria e prática. No entanto, a mesma relação com a realidade que exige das ciências que façam uma revisão de seus fundamentos a cada vez que recebem desafios da vida em sociedade, a História também passa por isso, e é a Didática da história o espaço de revisão desses fundamentos, muitas vezes isso é debatido no âmbito da teoria, mas relaciona-se com a Didática tanto pelos elementos necessários de discussão sobre o que se deve ensinar, bem como por quais motivos devemos fazer isso.

Em tempos de destruição desmesurada da natureza, elemento que ameaça nossa própria existência como parte dessa natureza, são preocupações didáticas e teóricas como parte de uma mesma ciência que deverão debater o estatuto epistêmico dessa disciplina que por muito tempo considerou os seres humanos como produtores de cultura que possuem o domínio sobre o seu meio. Esse suposto domínio poderá levar ao esgotamento de recursos que inviabilizem a vida e a existências das culturas. Da mesma maneira, as violências cometidas historicamente contra populações indígenas, por exemplo, continuam a existir de formas variadas. Essas formas de vida que muitas vezes foram dizimadas (ou no mínimo violentadas culturalmente, pelo apagamento) hoje oferecem outras formas de compreensão da vida que partem de formas de vida e de organização mais integradas àquilo que fazemos parte. Neste sentido, por adesão ou por contraponto, mas para movimentar a ciência na sua relação com a realidade é que podemos estabelecer diálogos com elementos necessários, carências e demandas do tempo presente. Entre eles o debate sobre decolonialidade.

A superação das desigualdades, dos preconceitos de toda ordem (contra camponeses, pessoas da comunidade LGBTQIA+, mulheres, pessoas pobres, pessoas com deficiências físicas ou mentais, negros, indígenas entre outras possibilidades que fujam ao estereótipo do homem branco, jovem, proprietário, cristão que impõe suas formas de vida e

cultura sobre as ditas minorias) é um elemento da práxis que deve inspirar a ciência. Neste caso diálogos teóricos, assim como possibilidades de desdobramentos metodológicos com outras epistemologias também são bem-vindas.

Uma forma de manter o pé na realidade das salas de aula, ao mesmo tempo que para elaborar reflexões sobre os desafios impostos pelo dia a dia, muitas vezes precisamos alçar voos altos orientados pela teoria ou pela teorização. Se eu ainda tiver tempo, poderia demonstrar em narrativas dos textos citados resultados de processos de aprendizagem. Caso contrário seguirei buscando, como aprender com a pesquisa Histórica, com a teoria da História e com a Tópica (como diria Droysen), ou seja, com as formas de apresentação e de circulação mais efetiva daquilo que eu tentei comunicar.

## REFERÊNCIAS

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. *História & Ensino*, v. 23, n.1, p. 11–30, jan/jun, 2017.

DROYSEN, Johann Gustav. *Manual de teoria da história*. São Paulo: Vozes, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo & FERREIRA, Maria Saloniilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 12 p.26 – 38, jan./jun, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim. A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2017.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. *Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história uma teoria da história como ciência*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. Entrevista – Jörn Rüsen. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. Realizada por Marília Gago. *Revista de História Hoje*, v. 5, n. 9, p. 159-170, 2016.

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. *História e Ensino*, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada, *Acta Scientiarum. Education*, n.34, v.2, p. 211-220, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Didática reconstrutivista da história*. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. *Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa*, Braga, 2011.

# **CULTURA HISTÓRICA E QUESTÕES SENSÍVEIS DO TEMPO PRESENTE: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

**WILIAN JUNIOR BONETE**

(Universidade Federal de Pelotas)

**A** Didática da História é um campo investigativo que possui como uma de suas preocupações analisar os processos da aprendizagem histórica de estudantes, em diferentes níveis da educação básica, por meio da análise da consciência histórica<sup>1</sup>. Todavia, tais preocupações não se encerram aí. A escola é apenas uma – e a mais reconhecida institucionalmente – dos múltiplos espaços em que a história se faz presente. Basta que observemos, por exemplo, os inúmeros patrimônios históricos das cidades com seus lugares de memórias, as diferentes histórias não contadas ou silenciadas, mas que estão presentes nas ruas, vielas, praças ou, até mesmo, nos museus. Esses espaços são constitutivos da cultura histórica da sociedade.

---

<sup>1</sup> É importante, de antemão, destacar que existem múltiplos entendimentos sobre o que é a Didática da História, suas configurações e o seu lugar na historiografia e nas ciências humanas e sociais. Em artigo, ainda no prelo, intitulado “Um inventário das proximidades: um inventário das proximidades em pesquisas na Europa e Canadá” (BONETE, SZLACHTA JUNIOR), que será publicado em 2024, no periódico *História Revista* (Universidade Federal de Goiás), abordamos os diferentes caminhos em composições da Didática da História na Alemanha, Itália, Espanha, França e Canadá. No Brasil, de igual modo, não existem consensos, pois diferentes grupos e pesquisadores apropriam-se de conceitos oriundos da vertente alemã e também da *History Education* (vertente inglesa) e adaptam às demandas investigativas da realidade brasileira.

A dimensão estética da cultura histórica (RÜSEN, 2015), é construída pelas narrativas históricas relacionadas ao ambiente artístico, literário, cinematográfico, dentre outros, e exercem diferentes impactos na consciência histórica dos sujeitos. Nessa direção, podemos destacar a teledramaturgia. A Rede Globo de Televisão recentemente produziu duas telenovelas que abordaram diferentes passagens da história do Brasil: “Novo Mundo” (2017) e “Nos tempos do Imperador” (2021). O SBT exibiu, em 2012, a novela “Amor e Revolução” que apresenta um romance, no contexto dos anos da ditadura militar brasileira, pós-1964. A Rede Record exibiu inúmeras produções com temáticas bíblicas tais como, “Rei Davi” (2012); “José do Egito” (2013) e “Os dez mandamentos” (2016).

No cinema e nas plataformas de *streamings* são incontáveis os filmes e séries que se pautam por temáticas históricas, sendo possível localizar obras de todos os grandes recortes temporais, desde a pré-história até a história contemporânea. Outra indústria que recorre a elementos históricos é a dos jogos eletrônicos. Apenas a título de exemplo, uma das franquias mais famosas é “*Assassin’s Creed*”, desenvolvida pela empresa Ubisoft, que já abordou temas como Grécia antiga e a Guerra do Peloponeso, a história medieval, a renascença italiana, a Guerra dos Sete Anos entre França e Inglaterra, a Revolução Industrial ou a Revolução Francesa.

Poderíamos ampliar o repertório e abordar produções com temáticas históricas que são conhecidas do grande público, tais como os escritos de Laurentino Gomes, Eduardo Bueno ou Yuval Noah Harari, ou ainda destacar os inúmeros canais de *youtube* e programas de televisão como *History Channel* ou *Discovery* que produzem conteúdos “históricos”. Esses são apenas alguns indicativos de como a história atravessa o cotidiano de crianças, jovens, adultos e idosos. Além de estarmos imersos em um mundo que é histórico, construído diariamente pelas ações e interações dos sujeitos, não é difícil termos contatos com ideias, opiniões, saberes, fatos e evidências que remetem a história, tanto científica, quanto não-científica.

Existem outras formas de se perceber a presença da história em nossa sociedade, isto é, os diferentes usos (por muitas vezes abusivos) do passado. Sônia Meneses (2019) discorre sobre as múltiplas produções midiáticas que se apropriam de forma conservadora do passado e disseminam versões reacionárias, equivocadas e negacionistas da história, as “histórias

politicamente incorretas”. Esse tipo de produção ganhou força nos últimos anos, espalhou-se por canais de *youtube* e demais plataformas digitais e redes sociais, e passou a influenciar a opinião política e o debate público.

Na onda de um negacionismo histórico, observamos vários sujeitos, em redes sociais que, em nome da liberdade de expressão, passaram a divulgar interpretações equivocadas sobre a história, a disseminar informações falsas a respeito de temas e processos históricos (que há muito tempo são objetos de análises historiográficas acadêmicas), a questionar a posição de historiadores e professores, e defender que a história é uma “questão de opinião”. Esses movimentos atravessam a dimensão política da cultura histórica e chegam às aulas de história, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

Diante desses apontamentos, o objetivo central deste texto é apresentar algumas possibilidades de analisarmos a presença de questões sensíveis do passado no tempo presente, a partir de um episódio, ocorrido na França em 2020, que envolveu um professor de história e geografia, e dois episódios ocorridos no Brasil, em 2022. Para tanto, utilizaremos fragmentos de matérias e reportagens coletadas na imprensa *online* que serão analisados a partir dos pressupostos da Didática da História. Além disso, procuraremos apontar como essas questões atravessam o ensino de história e como a Didática da História pode contribuir para o entendimento e o enfrentamento dessas questões. Como dito inicialmente, a Didática da História preocupa-se com o ensino e a aprendizagem histórica na escola, mas também possui outros focos como a circulação social dos saberes históricos, os usos públicos da história, a formação da consciência histórica e da identidade dos sujeitos (BERGMANN, 1990).

## **PASSADOS QUE NÃO PASSAM: TRÊS SITUAÇÕES DE HISTÓRIAS DIFÍCEIS APRESENTADAS EM MÍDIAS DIGITAIS**

Para iniciar esta breve análise, apontaremos três situações específicas que tratam de temáticas consideradas sensíveis ou, conforme Bodo von Borries (2016), histórias difíceis, do nosso tempo presente. Uma delas ocorreu em 2020 na cidade de Paris, França, e as outras duas situações ocorreram no Brasil no ano de 2022. A primeira resultou na morte no professor de História chamado Samuel Paty, em uma escola próxima da

cidade de Paris. A segunda refere-se ao caso “Monark e o *Flow Podcast*”<sup>2</sup> e a terceira à “saudação nazista em Santa Catarina”. Estas duas últimas situações estão ligadas aos ecos do nazismo em nossa sociedade através da circulação de ideias em mídias sociais digitais.

a) *Samuel Paty, professor de História e Geografia, decapitado na França em 2020*

No dia 16 de outubro de 2020, Samuel Paty, um professor de História e Geografia, que lecionava em uma escola na cidade de Conflans-Sainte-Honorine (cerca de 34 quilômetros da cidade de Paris), foi decapitado por um jovem de 18 anos, de origem chechena<sup>3</sup>. Conforme matéria publicada no site RFI,

De porte pequeno, óculos e discreto, o professor era casado e tinha filhos. Na semana passada, como já havia feito em outras ocasiões nos últimos anos, ele levou à sala de aula uma caricatura de Maomé, publicada no jornal *Charlie Hebdo*, para explicar aos alunos sobre aquela que é um dos pilares da República francesa, a liberdade de expressão. A classe tinha em média 13 anos e cursava o equivalente ao oitavo ano do Ensino Fundamental brasileiro.

Desta vez, porém, a iniciativa não foi bem recebida por todos. Os alunos relatam que o professor perguntou quem era muçulmano na sala e ofereceu a eles a possibilidade de se retirar ou não olhar, se preferissem não visualizar o desenho. Alguns saíram; outros, não. Nas horas e dias que se seguiram, o que ocorreu naquela aula foi o assunto na hora do recreio. Alguns pais foram além e levaram uma reclamação à associação de pais e alunos. Um deles publicou um vídeo indignado nas redes sociais, no qual chama Paty de “bandido”, incita outros pais a se mobilizarem contra a atitude do educador e divulga o nome da escola. Ele chegou a ir à polícia acompanhado da filha para denunciar o que considerou como um ato de islamofobia por parte do professor – que reagiu prestando queixa por difamação. (RFI.FR, 2020)<sup>4</sup>.

O texto ainda apresenta alguns trechos de falas de alunos e alunas da escola,

<sup>2</sup> Em artigo recente, exploramos e analisamos de forma detalhada os desdobramentos desse caso que envolveu Bruno Aiub (Monark) e sua participação no episódio 545 do *Flow Podcast*. Conferir: Bonete, Manke (2023).

<sup>3</sup> A mesma matéria aponta que a polícia havia iniciado uma investigação sobre o papel do vídeo no crime, já que o autor do ataque tinha 18 anos e não estudava no local. O autor, Abdullakh Anzorov, nascido em Moscou e com um visto de refugiado na França, obtido em março de 2020, foi morto pela polícia instantes depois do assassinato. (RFI.FR, 2020).

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/fran%C3%A7a/20201017-quem-era-samuel-paty-o-professor-decapitado-na-fran%C3%A7a-ao-ensinar-a-liberdade-de-express%C3%A3o>

Desde então, Paty “andava desconfortável”, observa Myriam, aluna de 13 anos da escola. “Tinha alunos dizendo ‘ele é racista’. Outros qualificativos circularam, como ‘islamofóbico’”. Paty “não fez isso para criar polêmica ou desrespeitar os pequenos, nem por discriminação”, alega Nordine Chaouadi, pai de outro adolescente de 13 anos que descreve professor como “um senhor supergentil”.

Além de toda a gravidade da situação iniciada a partir de uma situação e tema debatido em sala de aula, conforme matéria publicada na BBC News Brasil (2020)<sup>5</sup>, governo francês destacou também a responsabilidade das redes sociais no assassinato do professor, uma vez que dias antes, o mesmo havia sido alvo de diferentes insultos e difamações, principalmente no *Facebook*. Ainda conforme o periódico, “*O estopim foi um vídeo viral em que o pai de uma aluna muçulmana acusa Paty de mostrar “imagens pornográficas” na aula e pede, em meio a xingamentos, a demissão do professor.* (BBC, 2020).

No dia 08 de dezembro de 2023, pouco mais de três anos após o ocorrido, a justiça francesa condenou seis pessoas pelo envolvimento com o assassinato de Samuel Paty. Segundo o jornal Folha de São Paulo:

O tribunal considerou cinco réus, na época do crime com 14 e 15 anos, culpados por vigiar o professor e apontá-lo ao criminoso. Outro réu, então com 13 anos, foi acusado de mentir sobre o debate em sala de aula e por fazer comentários que aumentaram a raiva de estudantes islâmicos contra o docente. (...) A sentença mais dura foi proferida a um dos ex-alunos que vigiou o professor antes do crime. (...) A ex-aluna considerada culpada de acusações falsas foi sentenciada a dois anos de liberdade condicional. (...) Os outros quatro ex-alunos foram condenados a passar de catorze a dezoito meses em suspensão condicional (...). (Folha de São Paulo, 2023)<sup>6</sup>.

É importante destacar que este caso gerou enorme comoção na França, diferentes entidades como a Associação de Professores de História e Geografia (APHG), líderes de vários partidos políticos participaram de mobilizações e até mesmo o presidente Emmanuel Macron prestou condolências à família do professor Samuel Paty.

5 Conferir a matéria em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54714687>

6 Conferir a matéria em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2023/12/justica-da-franca-condena-seis-ex-alunos-por-participacao-no-assassinato-de-professor.shtml>

b) *Ecos do nazismo no tempo presente: o caso Monark (Flow Podcast) e as “saudações nazistas” em uma cidade de Santa Catarina (SC)*

No dia 07 de fevereiro de 2022, o apresentador Bruno Aiub, popularmente conhecido como Monark, ao conduzir o episódio 545 do programa *Flow Podcast*, que contava com a deputada Tábata do Amaral e o deputado Kim Kataguiri, realizou uma fala que gerou inúmeras polêmicas na internet e que, por sua vez, reaqueceu os debates sobre os limites da liberdade da expressão. Na ocasião Monark, afirmou o seguinte:

Tábata, eu vou te desafiar. Eu te desafio no sentido: a esquerda radical tem mais espaço na mídia atual do que a direita radical. (...) As duas têm que ter espaço na minha opinião. Eu sou mais louco do que todos vocês. Eu acho que o nazista tinha que ter o partido nazista reconhecido pela lei. (...) Eu acho que dentro da expressão a gente tem que liberar tudo. (Monark, 2022).

Após esta polêmica conversa, o programa perdeu vários patrocínios, ocasionou o afastamento do referido apresentador e, posteriormente, o rompimento dos seus vínculos com a empresa que gerenciava o *Flow Podcast*. Logo após a fala desastrosa, diferentes instituições como a Confederação Israelita do Brasil (CONIB)<sup>7</sup>, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/São Paulo)<sup>8</sup>, Associação Brasileira de Podcasters (ABPOD)<sup>9</sup> emitiram notas de repúdio. O juiz Gilmar Mendes (Supremo Tribunal Federal) fez a seguinte postagem no seu Twitter: “*Qualquer apologia ao nazismo é criminosa, execrável e obscena. O discurso do ódio contraria os valores fundantes da democracia constitucional brasileira*” (Jota. Info, 2022)<sup>10</sup>.

No dia 02 de novembro de 2022, o Portal G1 de Notícias (Santa Catarina) publicou uma notícia com o seguinte título: “MP apura saudação nazista feita por bolsonaristas em ato em Santa Catarina - Grupo repetiu gesto de

---

7 Conferir nota em: <https://shorturl.at/lxIZ>

8 Conferir nota em: <https://oabamericana.org.br/2022/02/17/nota-de-repudio-a-ideologia-nazista-e-a-fala-monark/>

9 Conferir nota em: [https://twitter.com/abpodcasters/status/1491177613318299650?ref\\_src=twsrc%5Etfw](https://twitter.com/abpodcasters/status/1491177613318299650?ref_src=twsrc%5Etfw)

10 Texto disponível em: <https://www.jota.info/stf/do-supremo/monark-nazismo-gilmar-mendes-repudia-08022022>

apologia ao nazismo em manifestação antidemocrática na frente de base do Exército em São Miguel do Oeste”. Segundo o portal,

Manifestantes bolsonaristas que realizavam um ato contra o resultado das eleições em São Miguel do Oeste, em Santa Catarina, repetiram um gesto semelhante à saudação nazista “Sieg Heil”, uma espécie de reverência. O ato aconteceu na quarta-feira (2) em frente ao 14º Regimento de Cavalaria Mecanizado, base do Exército na cidade. O gesto que consiste na mão estendida é repetido por centenas de pessoas, homens e mulheres, vestidos de verde e amarelo enquanto todos cantam o Hino Nacional. O Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) informou que abriu na própria quarta-feira uma investigação para apurar a saudação, que configura apologia ao nazismo, considerada crime no Brasil. (Portal G1 de Notícias, 02/11/2022)<sup>11</sup>.

Na mesma data, a Confederação Israelita do Brasil (CONIB), publicou uma nota intitulada “CONIB repudia saudações nazistas em manifestação em SC e pede investigação”, destacando o seguinte:

A Confederação Israelita do Brasil (CONIB) divulgou nota de repúdio às saudações nazistas em manifestação em Santa Catarina: As imagens de manifestantes fazendo saudações nazistas em protesto em Santa Catarina são repugnantes e precisam ser investigadas e condenadas com veemência pelas autoridades e pela sociedade como um todo. O nazismo prega e pratica a morte e a destruição. A sociedade brasileira não pode tolerar posturas como essa. Fazer esse gesto vestindo camisa da seleção brasileira é também uma ofensa às nossas Forças Armadas, que lutaram bravamente contra as forças nazistas na Europa durante a Segunda Guerra Mundial. (CONIB, 02/11/2022)<sup>12</sup>.

À época dos acontecimentos, o Ministério Público de Santa Catarina afirmou, através de nota, que o Grupo de Atuação Especial de Combate às Organizações Criminosas (Gaeco) já estaria trabalhando para identificar as pessoas que fizeram saudação nazista durante mobilizações, na cidade de São Miguel do Oeste (SC). No dia 03 de novembro, o MP-SC afirmou não identificar intenções de apologia ao nazismo no referido ato.

## **OS TRÊS CASOS RELATADOS SOB A ÓTICA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

A partir dos três casos aqui relatados apontamos, como uma hipótese, que a cultura histórica, sobretudo a dimensão política, na França e no Brasil,

<sup>11</sup> Texto disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/11/02/mp-apura-saudacao-nazista-feita-por-centenas-de-manifestantes-em-ato-em-santa-catarina.ghtml>

<sup>12</sup> <https://www.conib.org.br/noticias-conib/37184-conib-repudia-saudacoes-nazistas-em-manifestacao-em-sc-e-pede-investigacao.html>

está permeada por diferentes tensionamentos proveniente de questões, dentre elas, sociais e culturais. Para Jörn Rüsen (2023), a cultura histórica política refere-se as relações de força, poder e domínio que ocorrem nas sociedades. Segundo mesmo autor, (...) “*A constituição da identidade se dá no meio do poder e da dominação, tanto no interior de cada sujeito como entre eles.*” (p.31). Luis Fernando Cerri (2020, p.63) aponta que este fator é decisivo no posicionamento político dos sujeitos, resultante direta dos processos da consciência histórica, que por sua vez, são produzem e são condicionados pela cultura histórica.

No Brasil, notamos que, desde o golpe de 2016 que retirou Dilma Rousseff da presidência, ocorreu uma escalada de discursos autoritários e as disputas políticas tornaram-se cada vez mais polarizadas. Em 2018 assistimos a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais e até o ano de 2022 foi perceptível uma série de atrocidades cometidas durante seu mandato, desde as mortes geradas com a Covid-19, o descaso com a saúde pública, a insistência no negacionismos científico até o ato de 08/01/2023 em que manifestantes pró-Bolsonaro depredaram os prédios dos poderes em Brasília, Distrito Federal.

A França, por sua vez, é um país marcado por uma sociedade pluricultural, sobretudo pelo histórico de largas imigrações. Elis Novaes (2018), em seu estudo, aponta dados que revelam o islamismo, depois do catolicismo, é uma das religiões mais importante do país. Para a autora,

(...) o número crescente de adeptos do islamismo provoca um choque de cultura no país, já que, por vezes, a religião islâmica é vista como fundamentalista e contrária aos princípios franceses de separação entre questões de cunho religioso e político (NOVAES, 2018, p.52).

Novas (2018) aponta que a religião islâmica é a mais professada entre a população imigrante, bem como entre aqueles que possuem ambos os pais com ascendência imigrante. Ainda segundo a autora, os dados permitem compreender a razão pela qual, muitas vezes, (...) “*os imigrantes na França são subitamente classificados como seguidores do Islamismo. De fato, os dados apontam uma ampla adesão da religião islâmica no país*” (p.54).

A religião islâmica, no contexto da cultura histórica francesa, é um tema sensível. Em 2015, por exemplo, o Jornal satírico Charlie Hebdo foi atacado por extremistas depois de publicar charges com a figura do profeta Maomé que, a propósito, foi o mesmo utilizado por Samuel Paty em sua

aula de história sobre o tema da liberdade de expressão. De maneira geral, podemos perceber o modo como uma questão tensionada na cultura histórica de uma sociedade pode exercer um impacto significativo no interior da cultura escolar. Benoit Falaize (2014) aponta que questões delicadas da história surgem nos debates escolares, públicos e políticos franceses. São temas socialmente vivos, abordados em sala de aula, estão presentes nas diferentes mídias e são alvos de controvérsias.

Os casos relatados sobre Monark no Flow Podcast, e a “saudação nazista” ocorrida na cidade de São Miguel do Oeste (SC), nos evidenciam que a temática do nazismo continua presente e persistente na cultura histórica de nossa sociedade, em diferentes tipos de discursos. Além disso, o tema encontra nas mídias e nas redes sociais um local de reverberação, um vetor de divulgação de pensamentos cujo alcance é muito maior em comparação às mídias mais tradicionais, como a televisão ou o rádio (BONETE, MANKE, 2023).

Bodo von Borries (2016) aponta que o nazismo e o Holocausto são temáticas chamadas de *burdening history* (história difícil ou pesada) uma vez que tratam de experiências marcadas por danos, perdas, injúrias, crimes e vergonha. Dada a complexidade, são temas imprescindíveis para o entendimento de questões atuais relacionadas à democracia, aos direitos humanos e aos usos públicos e políticos do passado na cultura histórica.

Quando essas afirmações polêmicas ocorrem na internet, elas rapidamente ganham repercussões e passam a circular nas redes sociais, a dividir opiniões e exaltar os ânimos daqueles que são favoráveis ou contra as temáticas. Os três casos aqui relatados possuem um envolvimento com as redes sociais. Se partirmos dos pressupostos de Borries (2016) e Falaize (2014), podemos afirmar que esses temas socialmente vivos carregam uma carga enorme de experiências traumáticas que marcam profundamente a cultura histórica francesa, brasileira e de outros países e sociedades direta ou indiretamente relacionados. Tratam-se de diferentes usos do passado.

## **QUAL A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA O ENFRENTAMENTO DESSAS QUESTÕES? Á GUIA DE CONCLUSÃO**

A Didática da História, na perspectiva alemã, pode ser definida como uma disciplina acadêmica, cujo foco é a aprendizagem histórica em suas múltiplas dimensões, tanto nos contextos escolares, quanto nos contextos extra-escolares. (RÜSEN, 2023). No Brasil, existem diferentes pesquisadores, vinculados a laboratórios e grupos de estudos, que tem procurado adaptar as demandas da realidade brasileira aos pressupostos teórico-metodológicos da Didática da História.

Ao longo da escrita desse capítulo, que está relacionado diretamente à realização do curso de extensão sobre Didática da História e o Ensino de História, assumimos a linha de pensamento alemã, sobretudo aquela pautada pelos estudos de Jörn Rüsen sobre a consciência histórica e a cultura histórica. De posse desse entendimento, podemos então nos perguntar: qual é a contribuição da Didática da História para o entendimento dos tensosamentos existentes na cultura histórica das sociedades? De que forma a Didática da História pode contribuir para o enfrentamento dessas questões que envolvem tempo presente? Nessa direção, apontamos que:

- Uma Didática da História, que toma como um de seus objetos a circulação social dos saberes históricos, pode fornecer referências para o entendimento sobre os elementos que formam a dinâmica da cultura histórica, em diferentes sociedades, bem como as características e tensosamentos existentes no interior da mesma;
- A Didática da História, com seus estudos, pode propiciar caminhos para a compreensão sobre a presença dos chamados temas das histórias difíceis (von Borries, 2016) ou das questões socialmente vivas (Falaize, 2014) e trabalhar, junto a professores e estudantes, noções como responsabilidade histórica, luto, perdão, moral, reconciliação, utopias, humanidade e afetividade;
- A Didática da História, através da noção de consciência histórica, permite que os sujeitos, sejam professores ou estudantes, possam tomar decisões e posicionar-se diante de situações de usos abusivos e políticos do passado. Essa função pode contribuir para que os

sujeitos não caem em manipulações de discursos e seduções negacionistas.

As três situações elencadas no texto reverberam no âmbito escolar. Professores e estudantes estão em permanente contato com opiniões e posições políticas das mais variadas ordens e acabam, muitas vezes, surgindo nos debates nas aulas de história. É uma tarefa central da Didática da História, no contexto brasileiro, analisar essas situações que ocorrem nas mídias sociais (digitais), analisá-las criticamente à luz de teorias da história, e também de outras ciências, e propor ações que permitam combater equívocos, manipulações, negacionismos e falsos revisionismos históricos, na sala de aula, e na sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS

- MENEZES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade, *Revista História Hoje*, v.8, n. 15, p. 66-88, 2019
- BERGMAN, Klaus. História da Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*, v.9, n.19, p. 29-42, 1989-1990.
- BONETE, Wilian Junior; MANKE, Lisiane Sias. Sobre os sentidos e os efeitos do passado no presente: a presença da temática nazista em uma conversa no episódio 545 do programa Flow Podcast. *Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 102-119, jul./dez.,2023.
- RÜSEN, Jörn. *Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da Didática da História*. Curitiba: W.A. Edições, 2023.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da História como Ciência*. Curitiba, Editora da UFPR, 2015.
- BORRIES. Bodo von. Lidando com histórias difíceis. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (et.al). *Jovens e Consciência histórica. Bodo von Borries*. Curitiba, W.A. Editores, 2016, p.32-54.
- FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.6, n.11, p.224-253, jan./abr., 2014.
- NOVAES, Elis Souto. *A ascensão do discurso xenóforo na França: a contribuição do partido Frente Nacional (1982-2017)*. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2018.

# **INTERPRETAÇÃO FALSIFICADA, EXPERIÊNCIA NEGADA: A DISPUTA PELA ORIENTAÇÃO TEMPORAL EM MEMES NEGACIONISTAS DA DITADURA MILITAR**

**DORA DE SÁ GALLINDO**

(Rede Municipal de João Pessoa, PB)

**E**m meio a um contexto de sensível aceleração da produção, da difusão e da aceitação de negacionismos no Brasil, este capítulo visa apresentar os principais resultados da pesquisa que analisou os usos políticos do passado e a ideia de Ditadura Militar brasileira em memes com abordagens revisionistas, negacionistas e falsificadoras da história. Tal investigação foi realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na Universidade Federal da Paraíba, entre 2020 e 2023<sup>1</sup>.

A inquietação que me levou a refletir sobre essa temática decorre da interface entre minhas vivências enquanto professora de História na rede municipal de João Pessoa, capital da Paraíba, com o cenário político vivido no Brasil na última década. Cabe, então, trazer um breve relato de minha experiência profissional, que se cruza com o contexto nacional.

Em 2018, um grupo de alunas/os do 9º ano do Ensino Fundamental II me relatou, em tom de surpresa e indignação, que um funcionário da escola

---

<sup>1</sup> A dissertação completa está disponível no repositório institucional da UFPB e pode ser acessada pelo link <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27035>. Acesso em 14.07.2023

estava justificando as práticas de tortura cometidas no período ditatorial ao indicar para as/os estudantes a leitura do livro “A Verdade Sufocada”, de Carlos Alberto Brilhante Ustra, notório torturador da Ditadura Militar. O funcionário em questão era publicamente apoiador de Jair Bolsonaro, além de ter sido um ferrenho defensor do Projeto Escola Sem Partido.

Este episódio reflete a dinâmica da circulação social de narrativas negacionistas da experiência ditatorial em voga no país, sobretudo porque ilustra como as bases sociais do bolsonarismo<sup>2</sup> disputaram no espaço escolar versões legitimadoras desse período. Além do ambiente escolar, o bolsonarismo também se apropriou de formas digitais de produção e disseminação de informações, como os memes, para difundir narrativas idealizadas, manipuladas e falsificadas sobre o período que negam e banalizam o uso da violência repressiva pelo Estado ditatorial, dentre outras representações.

Diante disso, a proposta deste texto é refletir sobre os usos negacionistas da Ditadura Militar pela extrema-direita bolsonarista em memes de internet à luz de conceitos da Didática da História. Para tanto, as análises partem da teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001) para compreender como tais mídias têm influenciado a orientação temporal das pessoas em sua vida prática.

De forma preocupante, identifiquei que essa apropriação do passado ditatorial fomenta práticas de desinformação e de manipulação político-ideológica, assim como provoca prejuízos a ordem democrática contemporânea, tendo em vista que tais versões veiculam informações falsas intencionalmente produzidas e reabilitam horizontes violentos e autoritários de outrora. Por isso a importância de historiadoras/es compreenderem esse processo e atuarem tanto em salas de aula quanto em outros espaços de socialização para que o uso abusivo do passado seja identificado, desvelado e combatido.

---

2 Compreendo o bolsonarismo como um fenômeno político de extrema-direita situado na interface de ascensão das ultradireitas no mundo nas duas últimas décadas do século XXI. No Brasil, é a expressão massificada e diversificada da extrema-direita que se aglutinou em torno da liderança populista de Jair Bolsonaro (CALDEIRA NETO, 2022). Esse movimento possui como características a defesa de práticas autoritárias, antidemocráticas e negacionistas, bem como de valores morais conservadores. Do ponto de vista historiográfico, o bolsonarismo representa um projeto de reescrita negacionista do passado, que busca refundar e retomar mitos originários de viés conservador e autoritário na formação da identidade brasileira (CALDEIRA NETO, 2022).

## **ORIENTAÇÃO TEMPORAL: A FUNÇÃO DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA VIDA PRÁTICA**

A Didática da História, pela perspectiva da historiografia alemã, considera a aprendizagem histórica como um processo que ocorre para além de espaços formais de ensino, como a escola e a universidade, desenvolvendo-se também no cotidiano das pessoas em outros meios de socialização (RÜSEN, 2011). Nessa concepção, torna-se relevante investigar todas as formas de apresentação da história e seus diferentes usos na sociedade a fim de compreender melhor a inter-relação entre diferentes espaços de aprendizagem na formação da consciência histórica tanto de jovens estudantes quanto de professoras/es.

Nos termos de Jörn Rüsen (2001, p. 59), a consciência histórica se trata de um conjunto de operações mentais responsável pela constituição de sentido acerca da experiência do tempo, cuja função na vida prática é a orientação temporal de pessoas e coletividades que vivem em sociedade. Essa orientação, por sua vez, é produzida através da capacidade das pessoas interpretarem sua realidade mediante a mobilização de conhecimentos do passado, de tal modo que possam orientar suas ações e intenções futuras.

Tal perspectiva abarca a história de uma forma ampla, como experiência do tempo significado. Nesse sentido, a consciência história não se resume a consciência do passado nem ao acúmulo de conhecimentos históricos produzidos pela historiografia. Essa constatação implica reconhecer dois pontos fundamentais. Primeiro, que as formas de atribuição de sentido ao tempo não são homogêneas e, segundo, que elas ocorrem em diversas instâncias da vida, como na família, na religião e no meio social e cultural dos indivíduos. Com isso, compreende-se que existe uma multiplicidade de saberes históricos, tanto aqueles provenientes do chamado senso comum, quanto os elaborados em sua modalidade científica.

Sendo assim, ao chegarem à escola, as/os estudantes já possuem ideias sobre o passado provenientes dos meios onde convivem. Contudo, tais noções podem estar repletas de preconceitos e manipulações diversas. Pensando na melhoria da aprendizagem e do ensino da história escolar, torna-se imprescindível identificar e compreender a formação de tais concepções. Por isso a necessidade de se investigar a circulação social do conhecimento histórico e a orientação temporal subjacente às ideias

históricas difundidas socialmente (SADDI, 2010), como assim defende a Didática da História. Sobretudo diante de um contexto de profusão e recrudescimento de usos políticos e abusivos do passado, como ocorre com as representações negacionistas da Ditadura Militar em memes nas redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok etc.). Tais mídias digitais, como abordado na sessão seguinte, são mobilizadoras de aprendizagem histórica e têm influenciado a orientação temporal das pessoas na contemporaneidade mesmo sendo repletas de distorções e falsificações.

Para Rüsen (2011, p. 75), o objetivo da aprendizagem histórica é o desenvolvimento da competência narrativa, que unifica três habilidades: a habilidade de experienciar o passado enquanto tal, distinto do presente; a habilidade de interpretar esse passado como história em forma de narrativa; e a habilidade de utilizar essa narrativa como fator de orientação na vida prática. Daí a importância da experiência, da interpretação e da orientação como operações centrais para a formação, pela aprendizagem, da consciência histórica.

A orientação temporal, portanto, é uma questão chave para compreender a importância da aprendizagem histórica na vida dos sujeitos, tanto individual quanto coletivamente. É em torno desse debate que se insere a preocupação de investigar os usos e abusos da história em mídias contemporâneas como os memes, pois como afirma Rafael Saddi (2010, p.75), as pesquisas referenciadas na Didática da História precisam ter como preocupação o “modo como as representações sobre o passado produzem compreensões do presente e projeções do futuro”, sejam elas produzidas de modo especializado ou não.

Com base nessa perspectiva, as reflexões desenvolvidas nas próximas sessões partiram deste questionamento: se a orientação das ações dos sujeitos em sua vida prática está intimamente relacionada com as interpretações de experiências passadas, o que ocorre quando essa experiência é negada, falsificada, manipulada e distorcida intencionalmente em um trabalho interpretativo?

## **APROPRIAÇÕES NEGACIONISTAS DA DITADURA MILITAR PELA EXTREMA-DIREITA BOLSONARISTA**

Contemporaneamente, além da negação de processos, acontecimentos e evidências históricas, há uma ampla produção e difusão de negacionismos:

climático, ambiental, geográfico, sanitário e biológico, para citar alguns exemplos. Nessa dinâmica, o uso do termo negacionismo se tornou recorrente no cotidiano nacional ao longo da pandemia do coronavírus, passando a circular com mais ênfase em redes sociais, jornais e protestos nas ruas. Dentre suas formas de utilização, a noção tem sido empregada corriqueiramente como uma forma de denúncia a posturas anticientíficas e anti-intelectuais. Por sua vez, em análises sistematicamente mais balizadas, como na historiografia, a categoria de negacionismo histórico serve para investigar, definir, compreender e circunscrever formas de revisão do passado que atenuam, negam, manipulam, falsificação e deturpam a história.

A negação de evidências científicas, a recusa da ciência como conhecimento válido sobre a realidade, bem como a produção e divulgação de mentiras e notícias falsas não são uma novidade na história. Contudo, a amplificação e a rapidez da circulação de tais ideias com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação são características da contemporaneidade. Isso tornou o fenômeno do negacionismo uma preocupação a ser investigada e enfrentada em diferentes ramos da ciência, sobretudo quando as mentiras e as falsificações são produzidas sistemática e intencionalmente por governos autoritários e por grupos fundamentalistas políticos e religiosos.

Em relação ao negacionismo histórico no Brasil, a Ditadura Militar se tornou uma temática de predileção para usos políticos e abusivos feitos por grupos conservadores e à extrema-direita política, como o bolsonarismo. Essa apropriação do passado se materializa em diversas frentes de atuação, como na “governamentalidade” (VALIM, AVELAR, 2020), no espaço público virtualizado e em espaços escolares.

Para efeitos da análise deste capítulo, considero o negacionismo histórico como uma forma de falsificação do passado (MORAES, 2011, p. 15) que não se restringe a negação literal da realidade. Nesse sentido, concordo com o argumento da historiadora Caroline Bauer (2021, p. 47) quando diz que é preciso ampliar a ideia de negacionismo para além da negação dos fatos, tendo em vista que as narrativas negacionistas são permeadas por outras características, como partir de premissas errôneas assentadas em justificativas que misturam informações verdadeiras de forma descontextualizada ou até mesmo falseando ou manipulando dados

e fontes. Ainda situo essa prática como um uso abusivo do passado (DE BAETS, 2013, p. 35), posto que provoca o engano de forma intencional e sempre gera danos.

Tal uso político do passado, contudo, não se restringe a contemporaneidade. Em relação à Ditadura Militar, por exemplo, Bauer (2021, p. 44) pontua que

(...) a criação e a circulação de versões apologéticas e/ou negacionistas sobre a ditadura ocorreram ainda durante o regime ditatorial. A ditadura, através da censura, da divulgação de informações falsas e das manifestações laudatórias de integrantes de seus governos, contribuiu para forjar certas representações sobre o período, que ainda possuem, nos dias de hoje, muita aceitação e estabilidade não somente em “comunidades de memórias” mais restritas, como entre os militares e seus apoiadores, mas em grandes setores da sociedade.

Assim, com raízes nos esforços dos próprios militares em desvincular o período de suas feições mais autoritárias e violentas, noções apologéticas e negacionistas conformaram representações sobre a Ditadura Militar na sociedade brasileira desde a experiência pós-1964. Já em tempos mais recentes, ocorreu uma sensível aceleração da produção, da disseminação e da aceitação de tais visões deturpadas sobre o período militar devido a uma série de fatores imbrincados com a crise política vivida no país ao longo da última década.

Dentre eles, resalto os seguintes acontecimentos. Em 2011, a então presidenta Dilma Rousseff (PT) autorizou a instalação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) para investigar as violações de direitos praticadas pelo Estado entre 1946 e 1988, periodização que abarcou os 21 anos da Ditadura Militar. Nesse processo, Mateus Pereira (2015, p. 865) destaca como as políticas de reparação que visavam responsabilizar os militares pelos seus crimes tiveram como reação o recrudescimento de versões apologéticas e negacionistas que buscavam, justamente, atenuar e negar as violências cometidas pelo Estado ditatorial. Às críticas e reações hostis às iniciativas da CNV, houve o incremento de demandas pelo retorno dos militares nas manifestações de rua em 2013. Acerca de tais reivindicações, Bauer (2021, p. 45) tece as seguintes considerações:

Particularmente quanto às demandas por intervenção militar surgidas desde 2013, elas trazem uma visão idílica da ditadura e dos governos militares, uma representação positivada construída frente à crise econômica, política e social que o Brasil enfrentou a partir daquele

momento, e como reação a ampliação de direitos e reconhecimento a grupos historicamente marginalizados, como uma reação conservadora, em diversos sentidos.

Nesse contexto de crise, merece atenção as manifestações públicas do então deputado Jair Bolsonaro, que se converteu em uma figura de autoridade propagadora de discursos e práticas apologéticas e negacionistas da Ditadura Militar. Uma delas, a propósito, conferiu legitimidade aos crimes hediondos cometidos pelo torturador Brillhante Ustra no período ditatorial. Em 2016, na sessão que autorizou o impeachment de Dilma Rousseff, o parlamentar dedicou seu voto “sim” em homenagem à memória de Ustra. Mesmo tendo feito apologia ao crime, Bolsonaro não só permaneceu impune pela manifestação como a converteu em um marco na força da retórica celebratória de 1964.

Em anos anteriores, há de se destacar as reações hostis do parlamentar em relação às iniciativas da CNV<sup>3</sup>, assim como as diversas menções ao período militar ao longo de seus 28 anos de carreira política enquanto deputado federal. Segundo levantamento realizado pelo jornal O Estado de São Paulo, o parlamentar mencionou o período em 25% dos seus discursos, no geral, tecendo elogios aos militares e ao combate ao comunismo (MENEGAT, 2019). Já como presidente da República entre 2019 e 2022, Bolsonaro estimulou publicamente celebrações em torno do golpe de 1964 por meio de publicações oficiais, como a “Ordem do Dia Alusiva ao 31 de março de 1964” (PERLATTO, CALDEIRA NETO, 2022, p. 82). Além disso, o político negou o caráter de golpe de Estado em 1964 e não reconheceu o caráter ditatorial do regime em um telegrama enviado à Organização das Nações Unidas (MENESES, 2021, p. 62). Por estas razões, não há como dissociar a própria figura de Jair Bolsonaro do negacionismo da Ditadura Militar (VALIM, AVELAR, BEVERNAGE, 2021, p. 24).

Como efeito, a negação do passado autoritário recente pelo bolsonarismo foi capaz de agregar diversos setores sociais, como comunidades evangélicas, grande empresariado, militares e agronegócio (KLEIM; PEREIRA; ARAÚJO, 2020 apud VALIM, AVELAR, BEVERNAGE, 2021,

---

3 Em abril de 2014, durante a sessão solene da Câmara dos Deputados para relembrar os 50 anos do Golpe de 1964, Bolsonaro posa para foto em frente a uma faixa com os dizeres “Parabéns aos militares – 31/ março/1964. Graças a vocês o Brasil não é uma Cuba”(PEREIRA, 2015, p. 878). Foto disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2014/04/parabens-militares.jpg>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

p. 25). Isto denota como esse fenômeno político foi responsável por conferir legitimidade ao negacionismo e fortalecer grupos que banalizam a violência repressiva e negam o caráter autoritário da Ditadura Militar.

Simultaneamente a tais acontecimentos, as formas digitais de produção e disseminação de informações se tornaram meios privilegiados para a operacionalização de conteúdos apologéticos, negacionistas e falsificadores da história, inclusive por políticos ligados à extrema-direita bolsonarista, como é o caso de Eduardo Bolsonaro. Em abril de 2017, o então deputado federal foi responsável por mobilizar uma campanha virtual abertamente legitimadora e negacionista da Ditadura Militar. Como efeito, sua atuação estimulou a produção e a difusão de memes que distorcem a representação do período, bem como atenuam a lógica repressiva do Estado ditatorial.

Esse episódio denota como o bolsonarismo tem se apropriado de diferentes mecanismos para propagar narrativas idealizadas, deturpadas, manipuladas e falsificadas em relação ao período militar, que perpassa tanto formas digitais de operacionalização de conteúdos negacionistas, quanto a institucionalidade por meio de decretos, pronunciamentos e documentos oficiais.

## **MEMES NEGACIONISTAS E A DISPUTA PELA ORIENTAÇÃO TEMPORAL**

As mídias em questão foram produzidas como reação a série “Os Dias Eram Assim”, realizada pela Rede Globo, em abril 2017<sup>4</sup>. Por meio de uma narrativa ficcional, a trama da série girou em torno de um romance que perpassou processos históricos do país, desde a Ditadura Militar até o período de redemocratização. Mesmo representando os anos 1970 de forma “abrandada”<sup>5</sup>, a série provocou reações contrárias na internet.

Em 19 de abril de 2017, dois dias após seu lançamento, o deputado federal Eduardo Bolsonaro, filiado ao extinto PSL (Partido Social Liberal),

4 Disponível em <https://globoplay.globo.com/os-dias-eram-assis/t/Bw2CCKmkfV/>. Acesso: 15.07.2021

5 De acordo com análise do Grupo Pet História UFPR, a série não representou a complexidade do período por privilegiar em sua narrativa a aparência dos personagens e a cenografia ao invés de uma reflexão amparada em uma concepção de história. Memes: extratos da disputa de memória sobre a Ditadura Militar brasileira. *Grupo PET História UFPR*. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1UbD11dS1AjTNzcpUvVDu9h-H9tgnkAke/view>. Acesso em 15.07. 2021.

publicou um vídeo<sup>6</sup> em seu perfil oficial no Facebook. Ao longo do material, o próprio deputado convocou seus seguidores a divulgarem a hashtag #OSDIASNÃOERAMASSIM como uma forma de enfrentamento – e negação – a representação da Ditadura Militar realizada pela série, especialmente em relação à luta armada. Junto com a hashtag, o parlamentar sugere às/aos seguidoras/es a publicação em suas redes sociais de imagens e vídeos comparando as décadas de 60 e 70 com o contexto atual. Nessa manifestação, o político construiu uma representação positivada do período governado pelos militares, em contraposição ao contexto democrático atual, qualificado como uma era corrupta, insegura e ineficiente na oferta de serviços públicos.

Fruto deste episódio, selecionei dois memes negacionistas que foram analisados enquanto fontes históricas a partir de quatro etapas de verificação definidas por Sílvio Cadena (2018, p. 140-141). Na primeira parte, apresento os memes e seus contextos de publicação; a segunda etapa consiste na descrição e na interpretação das imagens; em seguida, indico seus contextos de circulação com foco na verificação da interação do público por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos; por fim, articulo debates historiográficos sobre a temática com a análise dos memes. Esse percurso permitiu identificar tanto intencionalidades no uso dos memes quanto significados em seus elementos imagéticos e textuais.

Sendo assim, adianto que as peças meméticas foram classificadas enquanto negacionistas devido às operações que mobilizam na construção de suas narrativas para produzir um sentido reabilitador e apologético da Ditadura Militar. Isto é, os memes negam o caráter ditatorial da experiência pós-1964, bem como atenuam a lógica repressiva do Estado naquela época por meio da falsificação da experiência pretérita, posto que apresentam um passado que não ocorreu. Em 2017 e 2018, tais memes circularam em jornais de alcance nacional, como a Folha de São Paulo, e em redes sociais como o Twitter.

---

6 Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=678620372330590&extid=FJF7UAcY68vA9uyI>. Acesso em 15.07.2021.

Figura 2 – Os Dias eram Assim: repressão

Na época da Ditadura  
**"Os Dias eram Assim..."**



Fonte: Folha de São Paulo ( 2017) <sup>7</sup>

<sup>7</sup> Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/04/1878571-seriado-da-globo-motiva-memes-que-ironizam-crimes-da-ditadura-militar.shtml>. Acesso em 15.07.2021.

Figura 3 - Banda de Ipanema anos 70



Fonte: Twitter Masculino, 2018.

Os memes das Figuras 2 e 3 são compostos por imagens fixas e textos sobrepostos. Na Figura 2, o título “Na época da Ditadura ‘Os Dias eram Assim’” faz referência à série, já a imagem é uma fotografia de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Maria Bethânia e Gal Costa, provavelmente tirada durante a formação da banda Doces Bárbaros na segunda metade dos anos 1970. Os artistas foram retratados usando roupas de banho em um momento de lazer. Abaixo de seus nomes aparece a legenda “na praia, sendo barbaramente oprimidos pela ditadura”.

Já o meme da Figura 3 apresenta o título “Banda de Ipanema anos 70”, em seguida vêm os dizeres “Governo Militar – General Geisel”. A imagem é uma fotografia em preto em branco de uma manifestação cultural na rua, com destaque para mulheres com trajes de banho, onde pessoas aparecem em um momento de descontração alusivo a passagem da banda de Ipanema, provavelmente no bairro homônimo, no Rio de Janeiro. Logo

abaixo, segue a frase “Reparem as caras de tristeza por causa da ‘repressão e censura’...”. As palavras “repressão e censura” são destacadas do restante da frase com aspas em vermelho, mesma cor usada nos dizeres “A Verdade Sufocada”, colocados de forma sobreposta a fotografia em referência ao livro homônimo do torturador Brillhante Ustra.

Ambas as imagens retratam momentos de descontração, lazer e alegria durante os anos 1970. A Figura 2, inclusive, apresenta artistas opositores à Ditadura, como Caetano Veloso e Gilberto Gil, que foram presos logo após a promulgação do AI-5 em 1968, censurados e forçados ao exílio até o início dos anos 70. O humor sarcástico dos memes (Figura 2 e 3) se pauta na contradição entre as práticas de opressão, repressão e censura atribuídos ao Estado ditatorial e a situação em que as pessoas estão retratadas nas fotografias, descontraídas e alegres, sobretudo em relação às figuras publicamente contrárias à Ditadura Militar. A contradição é reforçada pela ironia contida nas legendas, que de forma satírica nega a existência de repressão e censura no período. Outra negação utilizada na Figura 3 é a caracterização do período como um “governo militar” e não como uma ditadura. Além disso, o meme propagandeia os relatos negacionistas de Ustra com os dizeres alusivos ao seu livro de memórias. Vale ressaltar que o meme foi publicado dois anos após a homenagem de Jair Bolsonaro ao torturador na Câmara dos Deputados em 2016.

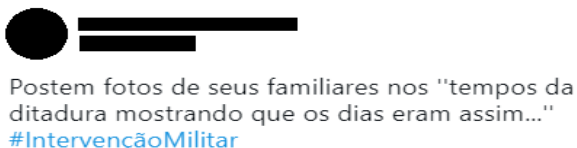
Acerca dos contextos de circulação, o meme (Figura 2) foi mencionado em reportagem da Folha de São Paulo em abril de 2017<sup>8</sup>. O título da reportagem, contudo, destaca a ironia contida nos memes e não a banalização da violência repressiva. No mesmo dia, o deputado Eduardo Bolsonaro postou em sua conta oficial no Twitter uma imagem destacando trechos da reportagem da Folha e dois memes, o da Figura 2 era um deles. Na mesma publicação ele compartilhou a hashtag #OsDiasNãoEramAssim e a frase “Se formos passivos os derrotados reescreverão a história deturpando a verdade dos fatos.”<sup>9</sup>

8 O título da reportagem é “Seriado da Globo motiva memes que *ironizam* crimes da ditadura militar” (grifo meu), cujo endereço eletrônico é <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/04/1878571-seriado-da-globo-motiva-memes-que-ironizam-crimes-da-ditadura-militar.shtml>. Acesso em 15.07.2021.

9 Disponível em: <https://twitter.com/BolsonaroSP/status/857243093057376257>. Acesso em 15.07.2021.

Além do deputado, outros usuários utilizaram o Twitter como rede social para difusão do meme “Banda de Ipanema nos anos 70” (Figura 3). Dentre os comentários sobre a publicação, apresento o seguinte recorte:

#### Figura 4 – Postagem masculina



Fonte: Twitter masculino, 2017.

No registro acima e na fala de Eduardo Bolsonaro em seu perfil no Twitter, nota-se a lógica do raciocínio negacionista, “cuja base é a defesa de uma verdadeira história a ser revelada, a qual teria sido deturpada pela historiografia tradicional” (MENESES, 2021, p. 77). Nessa perspectiva, outros sujeitos são autorizados a “revelar” a verdade sobre 1964. A defesa de uma representação aparentemente verídica, contudo, é baseada em falsificações da história, posto que “omite que o terror de Estado e o seu ‘poder torturador’, para parafrasear Pilar Carneiro (2013), eram fundamentais ao funcionamento do regime que querem reabilitar como ‘democrático’” (AVILA, 2021, p. 171).

Como analisado anteriormente, nos memes negacionistas (Figura 2 e 3) não há a negação literal dos crimes cometidos pelo Estado ditatorial, mas há a omissão e a banalização da violência repressiva por meio de recursos linguísticos como a ironia e a sátira. Outra prática do repertório negacionista mobilizada nos memes é o não reconhecimento do período como uma ditadura, por isso o uso de termos como “governo militar” (Figura 3). Essa operação é algo recorrente nas apropriações da Ditadura Militar feitas pela extrema-direita bolsonarista devido “as afinidades ideológicas e identificações do bolsonarismo com as Forças Armadas, que nunca o empregaram para conceitualizar o período pós-1964” (BAUER, 2022, p. 114). Portanto, os memes negacionistas reatualizam usos da Ditadura Militar que já existem na sociedade brasileira, ao invés de elaborarem novos argumentos sobre o período. Além disso, tais mídias veiculam narrativas antidemocráticas, posto que produzem sentidos

reabilitadores de horizontes autoritários e violentos. Além disso, em suas operações, estão implícitos o desprezo pelas evidências, pelos testemunhos das vítimas e pelos debates e consensos historiográficos sobre o período.

De forma preocupante, a operacionalização desses conteúdos apologéticos e negacionistas nas formas digitais de circulação de ideias alcança rapidamente amplos públicos devido as características inatas de replicação e viralização dos memes, sobretudo em redes sociais como Facebook e Twitter. Tudo isso acaba produzindo riscos à ordem democrática contemporânea, pois tais representações reabilitam aspectos violentos e autoritários de experiências passadas como possibilidades para o presente e para o futuro.

Por tudo isso, torna-se relevante compreender a relação entre esse uso político do passado e a orientação temporal das pessoas em sua vida prática, visto que os memes carregam o potencial de impactar a formação de ideias históricas de diversos sujeitos em relação à Ditadura Militar brasileira. Essas representações sobre o passado, mesmo não sendo verídicas, elaboraram compreensões e orientaram ações no presente, além de projetarem intenções futuras. Isto é, essas representações têm exercido influência sobre a orientação temporal das pessoas em sua vida prática. Mesmo que a/o usuária/o não chegue a produzir um meme, curtir, compartilhar e comentar tal peça digital em redes sociais já são ações no tempo presente. E são ações que alcançam milhares de pessoas não especializadas na construção do conhecimento histórico científico. Além disso, de forma recorrente, as postagens desses memes foram acompanhadas por reivindicações de intervenção militar, denotando um projeto de futuro em disputa.

Nesse caso, foram as intenções no tempo e fundamentos da extrema-direita que determinaram os métodos de construção de suas narrativas, que não passam de meras opiniões, para produzir um sentido que não poderia ser diferente do apresentado. Ou seja, um sentido reabilitador e legitimador da Ditadura Militar. Com isso, tal uso político do passado distorce, manipula, nega e falsifica a experiência no tempo com o intuito de legitimar e justificar um determinado projeto político não apenas nas suas manifestações presentes, mas nas suas intenções futuras. É nesse sentido que, junto com a memória e a narrativa, a extrema-direita contemporânea também disputa a orientação temporal das pessoas em sua vida prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob um olhar mais apressado, os memes negacionistas da Ditadura Militar analisados neste capítulo podem até parecer elementos aparentemente banais, mas uma análise mais atenta demonstra que tais mídias não são meras ilustrações ingênuas e engraçadas do período. Difundidos em uma conjuntura política de crescentes manifestações a favor de golpes e intervenções militares, tais peças meméticas representam um uso político e abusivo do passado, visto que intencionalmente provocam o engano de forma imprudente, como também veiculam narrativas antidemocráticas, já que reabilitam processos autoritários e violentos de outrora.

Esse empreendimento se apropriou de elementos antes dispersos na sociedade brasileira para difundir um raciocínio negacionista assentado na defesa de uma verdadeira história a ser revelada sobre o passado ditatorial, a qual teria sido deturpada pela historiografia e pelos “derrotados” de 1964, como assim pronunciou o filho de Bolsonaro. Essa lógica, de forma preocupante, ataca os consensos, os debates e a legitimidade da historiografia enquanto representação confiável do passado. Como efeito danoso, as/os historiadoras/es e professoras/es de história que refutam e contestam o raciocínio negacionista são qualificadas/os como mentirosas/os ou como profissionais “doutrinadoras/es”.

Depois de tudo que foi discutido, algumas perguntas continuam me rondando: que futuro construiremos enquanto nação se opções políticas que legitimam autoritarismos e violências em suas formas mais brutais continuarem a circular impunemente na sociedade brasileira? Qual o papel da historiografia e do Ensino de História frente a esse cenário preocupante?

Certamente não cabe a historiografia responsabilizar judicialmente a criação de versões apologéticas, negacionistas e falsificadoras da Ditadura Militar, nem mesmo controlar a produção de narrativas deturpadas sobre o passado. Mas a historiografia tanto acadêmica quanto escolar carrega o potencial de investigar e circunscrever a criação e a difusão dessas versões, apontando seus métodos e intencionalidades, bem como pode contribuir para mediar e qualificar a diversidade de representações do passado, apresentando opções éticas melhores e mais justas a partir da crítica histórica (PEREIRA, 2015, p. 895). Além disso, o ensino da história

escolar cumpre uma importante função no combate aos negacionismos por oportunizar a criação de estratégias que trabalhem de forma didática tais representações em sala de aula.

Para tanto, as/os professoras/es precisam criar estratégias didáticas que considerem e respeitem a autonomia dos estudantes enquanto sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento histórico. Nesse intento, é fundamental abarcar narrativas históricas que façam parte do cotidiano das/os jovens em seus mais diversos meios de socialização. É na escola, portanto, que tais abordagens podem ser estudadas enquanto fontes históricas carregadas de intencionalidades. Isto é, as linguagens e narrativas diversas presentes no cotidiano das/os jovens podem ser analisadas enquanto representações sociais de um determinado contexto histórico. Por isso visualizo nos memes negacionistas da Ditadura Militar a possibilidade de trabalho didático em sala de aula, pois tais mídias mobilizam representações e apropriações desse passado relevantes de serem analisadas e debatidas na escola. Como, por exemplo, o perigoso potencial que tais mídias carregam de influenciar a orientação temporal das pessoas em sua vida prática, perspectivando futuros em que autoritarismos e violações de direitos humanos sejam possíveis e aceitáveis.

A partir desses esforços, o Ensino de História pode contribuir com a construção de orientações temporais na vida prática baseadas em interpretações éticas, verdadeiras e criteriosas do passado, que permitam às/os jovens brasileiros o entendimento crítico do presente e a perspectivação de um futuro em que haja a valorização e a defesa da democracia.

## REFERÊNCIAS

AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, nº 87, pp. 161-184, 2021.

BAUER, Caroline Silveira. Negacionismos históricos e os usos políticos do passado na contemporaneidade. In: Wilian Junior Bonete; Jhonatan dos Santos Dantas. (Org.). *Transformações sociais no mundo contemporâneo: entre olhares e reflexões*. 1ªEd. Ananindeua: Cabana, 2021, v. 1, p. 43-57.

BAUER, Caroline Silveira. Ditadura. In: José Szwako, José Luiz Ratton. (Org.). *Dicionário dos negacionismos no Brasil*. 1ed. Recife: CEPE, 2022, v. 1, p. 113-115.

CADENA, Silvio Ricardo Gouveia. *Narrativas digitais e a história do Brasil: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

CALDEIRA NETO, Odilon. In.: DECODIFICANDO O BOLSONARISMO: bolsonarismo: passado e presente? Entrevistado: Odilon Caldeira Neto. Entrevistadores: Tasso Brito e Paulo Cesar Gomes. História da Ditadura. Out. 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6QsMvoJqUeBSswWysSoK2e>. Acesso em: 03.01.2022

MENEGAT, Rodrigo. Bolsonaro mencionou a ditadura em 1/4 de seus discursos como deputado. 30 mar. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/politica/bolsonaro-mencionou-a-ditadura-em-14-de-seus-discursos-como-deputado>, 82285. Acesso em: 10.11.2022.

MENESES, Sônia. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, no 87, pp. 61-87, 2021.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, p.1-16, 2011.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia História*, v. 31, n. 57, p. 863-902, 2015.

PERLATTO, Fernando; CALDEIRA NETO, Odilon . Negacionismos: a negação histórica do Holocausto e a ditadura brasileira de 1964. In: Mozahir Salomão Bruck; Marisa Cardoso de Oliveira; Marcus Vinicius Dos-Santos. (Org.). *Dossiê contra o negacionismo da ciência. A importância do conhecimento científico*. 1ªEd. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2022, p. 76-81.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. *Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SADDI, R. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. *História e Ensino*, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

VALIM, Patricia; AVELAR, Alexandre de Sá. Negacionismo Histórico: entre a governamentalidade e a violação dos direitos fundamentais. *Revista Cult*, São Paulo, pp. 1-5, 3 set. 2020.

VALIM, Patricia; AVELAR, Alexandre; BEVERNAGE, Berber. Apresentação. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 13-36, 2021.

# **DIDÁTICA DA HISTÓRIA, O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RECEPÇÕES DA OBRA DE JÖRN RÜSEN NO MESTRADO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA DA FURG**

**JÚLIA SILVEIRA MATOS**

(Universidade Federal do Rio Grande)

No ano de 2016 foi publicado a obra que reuniu textos traduzidos do professor, historiador e teórico alemão Jörn Rüsen. Essa organização intitulada Jörn Rusen: contribuições para uma teoria da Didática da História apresenta o texto resultado de palestra do professor no qual ele destaca duas problemáticas que nos inquietam desde nossa formação no curso de graduação em História licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, nos idos dos anos de 1998-2002, que são: “Como pensar a história em sala de aula? Como tornar a história algo que faça os alunos abrirem seus olhos e ouvidos, empolgados com a matéria?” (RUSEN, 2016, p. 15). Tais questionamentos motivam e inquietam muitos professores de História através do mundo, não somente no Brasil, pois são os dois pilares da busca por novos métodos, estratégias, técnicas e debates no campo do Ensino de História na atualidade.

Em consonância com a problemática levantada por Rüsen, a professora e historiadora Flávia Caimi em seu texto intitulado “Porque os alunos não aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de

professores”, publicado no ano de 2007 na revista tempo, já chamava a atenção para o fato de que:

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável. (CAIMI, 2007, pp. 18-19).

O ensino de História escolar há muito não atende as expectativas dos estudantes, não é apresentado de forma significativa como bem destacou Caimi. Na citação da autora, vemos claramente dois lados, de um lado a chamada “passividade” dos alunos e de outro um ensino de História desconexo das realidades e interesses dos educandos. O que tem contribuído para gerar professores desmotivados e estudantes desinteressados. Esse cenário, entretanto, relatado pela autora, não ficou restrito ao ano de 2007, pelo contrário, se alastra pelos anos 2000 e chega aos dias de hoje, 2023, ainda como um problema a ser enfrentado por jovens e experientes professores de História.

Em contrapartida, nosso propósito no presente texto não é discutir as causas desse cenário, mas, principalmente os caminhos de solução vislumbrados através de pesquisas desenvolvidas sob a égide da proposta teórica da Didática da História. Sendo assim, no presente artigo objetivamos analisar a partir dos conceitos da Didática da História as identidades das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação da FURG. O foco é recortar para nossa análise apenas os trabalhos de conclusão do mestrado que apresentem propostas centradas em conceitos basilares da obra de Jörn Rüsen. Nosso objetivo nessa análise é compreendermos que tipo de recepção dos conceitos e textos de Rüsen pode ser identificada e percebida aqui no extremo-sul do Brasil, entre os anos de 2012 e 2023.

Precisamos atentar para o fato de que a Didática da História vem se constituindo como campo teórico e também entendida por alguns pesquisadores como uma subdisciplina da História, como apontado por

Rafael Saddi, que chegou ao Brasil e tem encontrado grande recepção devido a ampliação de boas traduções da obra de Jörn Rüsen.

Nesse sentido, a professora Maria Auxiliadora Schmidt aponta que:

Em termos gerais, constata-se a existência de um domínio teórico específico do conhecimento denominado Didática da História, o qual se inscreve nas interfaces da investigação entre a epistemologia da História, tomada como referência para a construção de categorias e metodologias de análise, e seu diálogo com outras ciências (SCHMIDT, 2017, p. 61)

A Didática da História, conforme aponta a autora, enquanto teoria da aprendizagem histórica estabelece estreita e articulada relação com os conceitos da epistemologia da história, com outras ciências e seus empregos no processo de investigação dos fenômenos próprios de seu foco de interesse. Isso porque a Didática da História desde sua trajetória alemã, analisada por Jörn Rusen, vem mudando e cada vez mais consolidando suas áreas de investigação. Para tanto, esse domínio teórico, como denominou a autora, se arma de um conjunto conceitual que lhe permite a expansão de sua capacidade analítica dos fenômenos do campo da aprendizagem histórica. Segundo Rüsen:

(...) as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2006, p. 12).

Conforme discorreu Rüsen, em seu início de trajetória a Didática da História se voltava mais para estudos que visassem compreender fenômenos próprios da cultura escolar, da sala de aula. Entretanto, atualmente em sua expansão e recepção por inúmeros pesquisadores, ela se volta para estudos que visem a compreensão de todas as formas de funções da cognição histórica na vida prática dos sujeitos em seu cotidiano. Rüsen ainda afirma que: “A Didática de História é uma disciplina por si só, com elementos próprios de pesquisa de vida prática” (RÜSEN, 2016, p.15). Ou seja, a Didática da História enquanto campo de orientação teórica e conceitual apresenta possibilidades de promoção

de estudos de temas ligados não apenas ao tempo presente, a História pública, mas principalmente a vida prática dos sujeitos em seu dia a dia. Em relação ao que afirma Rüsen, Schmidt ainda complementa apontado que “A matriz da Didática da História sugere uma relação orgânica entre a teoria da História e a própria Didática da História, particularmente no que diz respeito ao papel do conhecimento histórico científico” (SCHMIDT, 2017, p. 65). Ou seja, segundo a autora, de forma complementar, teoria da História e Didática da História contribuem para a construção de um conhecimento histórico engajado com a compreensão dos fenômenos de forma articulada a complexificação da consciência histórica humana. Isso porque ao responder o que é a Didática da História? Rusen afirmou ser a mesma “A ciência da aprendizagem histórica. Formada por dois componentes: história e aprendizagem” (RÜSEN, 2016, p.15), como já afirmamos. Sendo assim, segundo o autor, precisamos ao buscar compreender a Didática da História, conceituarmos de forma clara o que entendemos por História enquanto ciência. Afinal, enquanto domínio teórico, a Didática da História, de acordo com Rüsen “É uma disciplina por si só com seus próprios fundamentos teóricos, que só podem ser discutidos e pesquisados em aproximação com a teoria da história” (...) (RÜSEN, 2016, p.15). Portanto seu marco conceitual bebe diretamente nos debates da epistemologia da História, na filosofia, assim como na teoria da História.

A partir dessa conceituação e compreensão do que seria atualmente o campo da Didática da História, já podemos começar a pensar e refletir sobre a resposta às problemáticas iniciais levantadas por Rüsen como tornar a História um campo de ensino e aprendizagem atrativo para os estudantes? Bem, a partir da definição desse domínio, enquanto orientação teórica, disciplina ou subdisciplina, já temos os indícios do quebra-cabeça que pode demonstrar a grande contribuição da Didática da História para pensarmos pesquisas que apontem caminhos não somente de diagnósticos dos problemas enfrentados no ensino de História, mas principalmente de soluções, alternativas e caminhos para construir práticas de ensino e aprendizagem da História significativas para crianças, jovens e adultos.

O primeiro caminho apontado por Rüsen é que o ensino de História seja metodologicamente fundamentado na ciência da História. Isso porque segundo o professor, “Tal relação indica ser imprescindível que

o processo de ensino e aprendizagem da História precisa consultar a ciência de referência sobre as diversas formas e os diversos conteúdos pertinentes à aprendizagem” (...) (SCHMIDT, 2017, p. 65). Por mais que essas pesquisas e práticas não sejam tarefas fáceis, como bem destacou Schmidt, o movimento de levar para a sala de aula práticas metodológicas da pesquisa própria da ciência da História é um caminho viável para a construção de possibilidades de significação do fazer histórico para alunos e professores.

Bem, aqui temos que lembrar alguns conceitos basilares da teoria da História de Jörn Rüsen para que possamos significar a caminhada metodológica para pensar um ensino de História significativo.

Primeiro precisamos destacar que para Rüsen a humanidade é dotada de um tipo de consciência própria e responsável pela construção das identidades, a qual chamada por ele de consciência histórica, se alimenta de saberes conceituais e substantivos do campo da ciência da História para produzir seus significados sobre o tempo presente. Sendo assim, entender o tempo que vivemos, nossas próprias identidades e vida prática depende do desenvolvimento de nossa consciência histórica e capacidade de relacionar os saberes sobre o passado e o presente. Para o autor, consciência histórica poderia ser definida como [...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RUSEN, 2001: 57). Dessa forma, ao compreendermos como válido o conceito proposto pelo autor, partiremos para a compreensão do mundo e dos homens do pressuposto que as ausências de saberes históricos seriam responsáveis por consciências históricas frágeis e débeis, ou como bem afirmou o autor “carentes”. Ainda nessa direção, afirmou Luís Fernando Cerri, que “O ensino de História participa, portanto, como instrumento, da construção de identidades que são ao mesmo tempo de solidariedade e de assassinio” (CERRI, 2010, 265). As identidades históricas na perspectiva dos autores seriam dependentes do saber histórico armazenado e aprendido pelos sujeitos ao decorrer de suas vidas. Isso porque segundo Rüsen,

(...) a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca a própria

vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, tem metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 200, p. 78).

Portanto, a consciência histórica é algo inerente ao ser humano e por ser tal, ela depende diretamente do tipo e quantidade de saberes históricos aprendidos pelos sujeitos em suas caminhadas da vida. Entretanto, devemos destacar aqui, que como já frisado por Rösen, não basta memorizar os saberes históricos, pois a consciência histórica é mais do que isso, ela é a capacidade de relacionar passado e presente de forma a compreensão da vida prática. Como bem definiu Agnes Heller em seu Teoria da História, “Consciência Histórica é principalmente a consciência da mudança. Não apenas “naquele tempo” se confronta “agora” e “aqui”, mas ontem e anteontem se confrontam com hoje” (HELLER, 1993, p. 19). A percepção da mudança entre o passado e o presente, suas continuidades e descontinuidades dariam ao ser humano condições de constituir a consciência da mudança, ou seja, sua consciência Histórica. Isso porque a compreensão das diferenças e aproximações entre o passado e o hoje dependeriam do conhecimento de como teria sido o passado, ou seja, necessitaria de aprendizagem histórica.

Nesse sentido, a forma como relacionamos e o tipo de saberes históricos que são aprendidos por nós, determinará e contribuirá para o desenvolvimento de identidades pautadas historicamente, mas se constituiriam de forma razoável ou não.

Por isso, se faz tão importante esse conceito de consciência histórica em Rösen, aplicado às propostas de visam um olhar científico e teórico para o ensino de História, pois, segundo Cerri, “... os objetivos do ensino deslocam-se para promoção de identidades que possam ser refletidas e assumidas seletiva e criticamente pelo sujeito, em vez de impostas desde fora” (CERRI, 2010, p. 271). Essas identidades sustentadas em conhecimentos advindo de aprendizagens significativas pautadas na ciência da História são chamadas pelo autor de “identidades razoáveis”, ou seja, aquelas capazes de relacionar passado e presente na construção individual do sujeito de sua própria identidade. Enquanto que de um outro lado, teríamos as chamadas identidades não-razoáveis que seriam aquelas substanciadas também em saberes históricos, mas, os não científicos, os distorcidos, excludentes, carentes de direcionamentos científicos, as fake News e más interpretações

do passado. Para definir as mesmas, Cerri afirma que “As identidades não razoáveis seriam marcadas por um a radicalização do que é, na essência, toda identidade: delimitar e excluir. São, portanto, destrutivas e /ou autodestrutivas” (CERRI, 2010, p. 271). Essa radicalização das identidades que se tornariam destrutivas e ou autodestrutivas por pautarem seus pilares em saberes históricos débeis, frágeis e não científicos, contribuiria para a incapacidade de autocompreensão dos sujeitos sobre si mesmos em relação ao mundo. Esse cenário seria responsável pela intensificação das tensões internas das sociedades, pois, “quando uma identidade implica a negação da humanidade, dos direitos e da vida das outras identidades, temos uma identidade não razoável que precisa ser prevenida, para o bem da coletividade” (CERRI, 2010, p. 271). Sendo assim, na perspectiva de Cerri, ancorada no conceito de consciência histórica proposto por Rüsen, o ensino de História pode ser visto como um pilar fundamental para a vida humana em sociedade. O que nos direciona a pensar outro conceito importante da obra do autor, que é a aprendizagem histórica.

Aprendizagem histórica também é conceitual, pois precisamos partir de dois princípios teóricos, o primeiro é que a mesma existe, ou seja, nós seres humanos somos dotados de uma capacidade cognitiva de aprender temas históricos e relaciona-los com o presente vivido. Esse processo seria responsável pelo segundo princípio teórico que seria o próprio desenvolvimento ou complexificação da consciência histórica. Assim, consciência e aprendizagem seriam dois conceitos interdependentes no pensamento de Rüsen e para pesquisas no campo da Didática da História. Segundo Maria A. Schmidt a questão que se abre é que “a centralidade da aprendizagem na prática docente é uma problemática que vem sendo enfrentada por educadores em geral e, especialmente, pelos especialistas na área das Didáticas Específicas, como a Didática da História, podendo-se afirmar que se sabemos como se aprende, pode-se saber como se ensina”. (SCHMIDT, 2017, p. 61). O entendimento dos processos de aprendizagem histórica é amplamente anunciado por Rüsen, ao conceituar a própria consciência da História como um fenômeno humano dependente das aprendizagens históricas. Nessa mesma direção, ainda de acordo com Schmidt,

Assim, entende-se que o “elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto, realizada junto com os professores e colegas. Portanto, a referência para as atividades de ensino é a aprendizagem do aluno; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem”. Ressalta-se, assim, a importância da concepção de aprendizagem como ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a ciência de referência. (SCHMIDT, 2017, p. 61).

Na visão de Schmidt, de forma orientada pela Didática da História, a concepção de aprendizagem é o marco inicial de toda uma nova perspectiva de ensino de História, e mais do que isso, de pesquisas nesse campo. Compreender que somente poderemos mudar as práticas de ensino de História a partir de um profundo entendimento de como se dão as aprendizagens históricas nos sujeitos, muda radicalmente a direção de pesquisas na área de Didática da História.

No Brasil essa mudança paradigmática nas pesquisas no campo do Ensino de História tem sido frequentes nos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação, especializações e graduações na área de História e de Educação. Para melhor demonstrarmos o processo de recepção da obra de Rusen nas pesquisas brasileiras, assim como as identidades temática assumidas por essas, passaremos a seguir a analisar alguns textos que apresentam esses dados.

## **RECEPÇÃO DA OBRA DE RÜSEN E AS IDENTIDADES DAS PESQUISAS**

Um dado interessante nos sobressai ao analisarmos trabalhos que apresentaram pesquisas sobre a recepção da obra de Jörn Rüsen que foi a total exclusão, para não nos referirmos a negligência, de referências às dissertações, teses e trabalhos de conclusão produzidos sob orientação teórica da Didática da História defendidos nos Programas de Pós-graduação com modalidade profissional. Esse dado nos chamou a atenção desde o primeiro momento em que nos deparamos com as quantificações de trabalhos apresentadas pelos pesquisadores Wilian Baron, Silmária Reis dos Santos e Osvaldo Rodrigues Júnior. Isso porque, tanto Santos quanto Rodrigues Júnior partem seus estudos da obra de Baron e não discordam

do mesmo, ou se quer apresentam dados divergentes. Ao contrário, Santos afirma:

Dando continuidade a esse tipo de pesquisa, pelos dados do nosso levantamento entre os anos de 2010 e 2017, as produções não fugiram desse parâmetro levantado pelas pesquisas de W. Barom e C. Oliveira. Porém, percebemos que houve uma utilização da teoria do autor em outras instituições nas diversas regiões do país. Essa expansão pode ser resultante dos eventos de ensino de História, que acabam por difundir as pesquisas em outros polos universitários, em conjunto com o aumento de traduções das obras deste autor, como sinalizamos no primeiro capítulo, bem como por meio de grupos de pesquisadores(as) formados em universidades do sul e do sudeste do país. (SANTOS, 2020, p. 110).

O olhar da autora em sua dissertação intitulada “A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da Didática da História nas pesquisas brasileiras (2010-2017), ampliou o período de análise da influência do pensamento rüseniano nas pesquisas em programas de pós-graduação brasileiros em dois anos a mais do que já havia sido apresentado por Baron. Santos, no entanto, não discordou do autor em nada, seguiu sua análise a partir dos resultados de Baron, apresentou uma tabela quantitativa de trabalhos pesquisados dividida por universidade, semelhante aos dados já apresentados pelo pesquisador. Em sua tabela, ela elencou as universidades por região do Brasil que apresentaram dissertações e teses defendidas sob a égide de pesquisas orientadas pela Didática da História, especificamente o pensamento de Rüsen, conforme podemos ver na imagem a seguir:

Figura 1 –Região, universidades e quantidade de pesquisa

Região	Universidade	Quantidade
Norte	UFAC	1
	UFPB	3
Nordeste	UFRN	1
	UERN	1
	UECE	2
	UNEB	1
	UFBA	1
	UESB	1
	PUC/GO	1
Centro-Oeste	UFG	1
	UFGD	1
	UFMT	1
	UNB	2
	PUC/RJ	1
Sudeste	UFSJ	4
	UEMG	1
	UFRJ	2
	USP	7
	UFU	1
	UNICAMP	1
	UFOP	1
	UFJF	1
Sul	PUC/PR	1
	PUC/RS	1
	UFPR	31
	UEPG	9
	UEL	12
	UFSC	1
	UTP	1
	UNESPAR	1
	UNIJUÍ	2
	UNIOESTE	1
	UFRGS	1

Fonte: SANTOS (2020, p. 109).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33191/1/SANTOS%2C%20Silv%C3%A1ria%20Reis%20dos.%202020.%20A%20inser%C3%A7%C3%A3o%20dos%20trabalhos%20de%20J%C3%B6rn%20R%C3%BCsen%20no%20Brasil%20e%20a%20interpreta%C3%A7%C3%A3o%20da%20teoria%20da%20did%C3%A1tica%20da%20>

Na figura 1, podemos notar que a primeira e segunda linhas ficaram escuras, nessas estão região norte com a UFAC e nordeste com a UFPB. Notemos nessa tabela que não encontraremos no Nordeste a UEMA, no Centro-Oeste a UFCAT, no Sudeste a UNIFAL e no Sul as UFSM e FURG. Excluindo a UFSM que tem pesquisas no campo da Didática da História defendidas em PPGs acadêmicos, as demais todas têm PPGs na área de História em modalidade profissional. Destaco aqui esses programas, pois todos são voltados ao desenvolvimento de pesquisas em História com foco no Ensino de História e desde seu início vem apresentando vocação e interesse para temas orientados por conceitos presentes na obra de Jörn Rüsen.

A Silmária Santos em sua citação ainda delegou à expansão dos eventos em ensino de História o principal motivo do aumento das pesquisas nesse campo. O mesmo que Dias e Costa em 2007 já haviam discutido quando afirmam que:

Os eventos acima têm reunido, de forma bastante interessante, os dois grupos envolvidos na formação do professor de História: os professores das áreas específicas e os professores da área pedagógica. Embora esse não seja o espaço ideal, nem conduza, de imediato, a uma revisão dessas relações, no espaço principal a que nos referimos - as instituições de ensino superior, formadoras dos profissionais de História - têm conseguido aproximar profissionais que estão fazendo ecoar nas Faculdades, Universidades, Centros de Ensino, a necessidade desse diálogo (COSTA, DIAS, 2007, p. 150).

Os eventos a que as autoras de referem são O Seminário Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Não podemos aqui negar a relevância e o papel desses eventos na divulgação científica de trabalhos centrados nas temáticas do Ensino de História, assim como de pesquisas orientadas pela perspectiva teórica da Didática da História.

Entretanto, esse cenário mudou após a criação dos PPGs profissionais da área de História, pois a partir de 2014 já tínhamos novas levas de dissertações defendidas sob a orientação teórica de conceitos da obra de Rüsen que buscaram em eventos como esses destacados seu lugar de divulgação. Sendo assim, por mais que essas pesquisas focadas na recepção da obra de Rüsen, percebam o quanto sua influência no Brasil contribuiu para uma profunda mudança temática e de interesse no campo do ensino de

História, ainda nos parece que negligenciam os locais de desenvolvimento das mesmas. Rodrigues Júnior destacou em teu artigo que: “Sobre a introdução e difusão da teoria de Rüsen no Brasil, trabalhos como os de Barom, Barom e Cerri e Saddi evidenciam que essa teoria promoveu “uma mudança paradigmática em direção à consciência histórica” no campo do ensino da História e da Didática da História no Brasil” (RODRIGUES JUNIOR, 2016, p. 397). Nessa citação, o autor destacou não apenas a Didática da História como campo teórico de orientação, mas o conceito de consciência Histórica que é o marco, se assim podemos dizer, que aproxima pesquisas da Educação Histórica (viés mais empírico) com as da Didática da História (viés mais teórico) que aplicam esse e outros conceitos abarcados pela obra de Rüsen.

Em busca da compreensão desse novo campo de pesquisas no campo do Ensino de História no Brasil, Barom destacou que somente no ano de 2012, ele já havia encontrado números expressivos de pesquisas que se apoiavam na Didática da História e afirmou que:

No ano de 2012, quando levantados os trabalhos acadêmicos sob essa influência<sup>1</sup> a partir de um recorte de 2001 a 2010, encontrou-se a totalidade de 75 artigos, 37 dissertações, 14 teses e 1 monografia (Barom, 2012; 2014). Quando atentamos isoladamente para as teses, dissertações e monografias, registrou-se uma amostragem de 64,1% de produções realizadas nos programas graduação e pós-graduação em História, e 34% nos programas de pós-graduação em Educação. Houve também uma dissertação realizada no programa de pós-graduação em Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB). Uma vez que esses dados já foram analisados e publicados, não pretendemos repetir ou aprofundar tal análise neste espaço (BAROM, 2015, p. 225).

Barom nessa citação apresentou dados levantados entre 2001 e 2010 mostrando ainda que a obra de Rüsen tinha uma recepção mais no campo teórico em pesquisas realizadas em PPGs da área de História, portanto, não necessariamente voltados a análises da área de ensino de História. O que podemos concordar plenamente, pois os programas de pós-graduação em História voltados ao Ensino de História estavam nascendo ainda, e como bem demonstrou Margarida Dias e Aryana Costa, até início dos anos 2000, as pesquisas nessa temática estavam degredadas da área de História e acolhidas pela área de Educação nos PPGs brasileiros. As autoras avaliam que:

Junte-se a isso a dicotomia transferida para os cursos de pós-graduação no Brasil - organizados em nosso país a partir da década de 70 do século passado -quando, mais uma vez, as questões do ensino se restringiram aos Programas de Pós-Graduação em Educação, ou seja, aos profissionais de cada área abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre (COSTA, DIAS, 2007, p. 147).

A desvalorização das pesquisas em Ensino de História pela área que deveria lhe acolher foi uma realidade até o nascimento dos mestrados profissionais voltados para essa temática de investigação. E isso podemos afirmar com tranquilidade, pois foram esses que abriram caminho para o nascimento do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional – o PROFHISTÓRIA.

O nascimento desses PPGs aprovados pela área de História na CAPES tem seu início com o PPG da FURG aprovado em dezembro de 2011, com início de suas atividades em agosto de 2012. Claro que anterior a esse a área de História na CAPES já havia aprovado ao PPG em História e bens culturais da Fundação Getúlio Vargas, mas esse não era voltado para o desenvolvimento de pesquisas no campo do ensino de História. Então, a partir de 2012 teremos uma ampliação significativa de trabalhos orientados pelos conceitos da Didática da História, o que foi percebido pela pesquisa de Baron, mesmo, sem o mesmo analisar a própria existência desses programas, conforme demonstrou em seu texto:

Apenas gostaríamos de deixar indicado o significativo aumento nas produções a partir de uma atualização dos dados realizada recentemente (setembro/2015) com as mesmas ferramentas, a Plataforma Lattes e o sítio Google Acadêmico. Estendendo o recorte a 2015, temos os seguintes dados: 562 artigos, 75 dissertações, 28 teses e 2 monografias. Da mesma forma, atentando isoladamente às dissertações, teses e monografias podemos registrar 72,6% nos programas de graduação e pós-graduação em Educação (21 teses, 55 dissertações e 1 monografia), 26,4% de produções realizadas nos programas de graduação e pós-graduação em História (7 teses, 20 dissertações e 1 monografia), mais o trabalho produzido pela área de Relações Internacionais. Quando dividimos, instrumentalmente, todas as publicações em antes e depois de 2010, podemos assinalar um crescimento de 66% nas produções acadêmicas, atentando ao significativo crescimento dos trabalhos realizados pelos programas de graduação e pós-graduação em educação. (BAROM, 2015, p. 226).

Nessa citação, o autor, buscou ampliar seu foco de análise e apresentou uma pesquisa que se estendeu até o ano de 2015. Claramente vemos um aumento circunstancial de trabalhos sob a orientação de conceitos da

obra de Rüsen. Entretanto, novamente o autor destacou apenas programas acadêmicos tanto da área de Educação quanto de História, como afirma:

Dividindo essas publicações de teses, dissertações e monografias por uni-versidade, o que nos apontaria geograficamente o impacto da teoria rüseniana, temos: UFPR (37), USP (15), UEPG (14), UNB (11), Unicamp (7), UEL ( ), UFPB (04), UFG (03), Ufop (3), UFSC (3), UFMG (1), UFRGS (1), UFRJ (1), UFSJ (1), Unesp (1). Nesses trabalhos, destacamos os significativos esforços de orientação dos professores e professoras Ernesta Zamboni, Estevão Chaves de Rezende Martins, Luis Fernando Cerri, Luiz Sérgio Duarte da Silva, Kátia Maria Abud, Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Marlene Rosa Cainelli e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. (BAROM, 2015, p. 226).

Se nessa quantificação apontada pelo autor incluíssemos os trabalhos orientados nos PPGs de História na modalidade profissional conseguiríamos ver uma ampliação quantitativa e qualitativa muito expressiva. Isso porque tais programas nasceram inspirados pelo debate suscitado nos PPGs de Educação, especificamente pelo Laboratório de Educação Histórica – LAPEDUH da UFPR, coordenado pela prof. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, a partir dos conceitos da Didática da História na obra de Jörn Rüsen.

Sendo assim, a partir de agora, centraremos nossa análise apenas na quantidade de trabalhos defendidos no PPG em História – profissional da FURG, que apresentaram uma recepção da obra de Jörn Rüsen. Esse recorte de análise se deu exatamente por este PPG ser o primeiro, na modalidade profissional com área de concentração voltada ao Ensino de História, aprovado pela CAPES na área de História, e, por ter uma quantidade expressiva de dissertações concluídas e aprovadas com temas orientados pela obra de Rüsen.

## **DO NASCIMENTO DO MESTRADO PROFISSIONAL DA FURG À IDENTIDADE TEMÁTICA DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS**

O Mestrado Profissional em História lotado no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da FURG, como já referido, foi aprovado pela CAPES em 2011 e iniciou suas atividades em 2012, com área de concentração intitulada *História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem*. Desde sua concepção enquanto proposta de criação já buscava reunir a conceituação de docência e pesquisa em História enquanto propostas como saberes imbricados que devem promover a

formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente, o qual não é apenas um historiador que ministra aulas de história, mas, é o pesquisador que de forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, transforma os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável para a sociedade. Dessa forma, em concordância com Fonseca, o que o PPGH da FURG buscou através da área de concentração *História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem*, foi “a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada da produção do conhecimento específico. Logo, o que se busca é a compreensão da totalidade do ato de conhecer” (FONSECA, 2003, p.76). Portanto, o foco de interesse de sua área de concentração, amadurecido pelos anos de oferta do mestrado profissional de História, vem se dividindo em quatro grandes campos, na mesma linha do diagnóstico dos problemas enfrentados pelas pesquisas em ensino de História, realizado nos anos de 1980 por Jörn Rüsen, que são: “metodologia do ensino, as funções e usos da História na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas tem sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência Histórica” (SCHMIDT, BARCA, 2014, p. 22). Nesse diagnóstico dos temas que seriam relevantes para as pesquisas em ensino de História elencado por Rüsen, apesar de muito já ter sido pesquisado sobre ensino de História, principalmente no campo da Educação Histórica, percebemos que ainda existem inúmeras lacunas referente as temáticas elencadas pelo autor.

No entanto, é claro que o Mestrado em História profissional da FURG não se centra apenas em pesquisas no campo da Didática da História ou da Educação Histórica, pelo contrário, se volta para além delas, pois visa proporcionar problematizações e investigações que deem conta de temáticas referente as vivências de ensino-aprendizagem em História enquanto um objeto do campo epistemológico da ciência da História. Aqui o interesse de pesquisa se volta para os problemas históricos e políticos enfrentados pelos professores de História para o ensino da disciplina, assim como, para a própria História da disciplina e sua implementação nos diversos níveis de ensino, sem, no entanto, negligenciar os problemas socialmente postos do tempo presente, como questões referentes à metodologia do ensino de História, a produção dos materiais didáticos voltados para o ensino

da disciplina, o código disciplinar da História e ainda e também questões relativas aos processos de aprendizagem histórica e consciência histórica. Temas esses que se concentram na concepção teórica da primeira linha de pesquisa do mestrado “Prática e pesquisa no ensino de História”. Como vemos, tais temáticas são apenas uma dimensão da área de concentração do mestrado profissional de História da FURG. Pois, o mesmo ainda conta com mais uma linha de pesquisa, intitulada “Campos e linguagens da História” voltada aos estudos e compreensão das múltiplas formas de aprendizagem e vivências históricas dos sujeitos fora dos ambientes formais de aprendizagem, que se preocupa com os usos e funções da História na vida pública, assim como, expressões no campo do patrimônio sejam elas materiais ou imateriais.

Portanto, o Mestrado profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG teve seu pioneirismo marcado por sua área de concentração, intitulada História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, como já citado. Isso porque o Mestrado profissional de História da FURG nasceu em meio a um contexto de percepção das mudanças no campo de pesquisa na área de Ensino de História no Brasil e no Mundo. A crise no ensino de História era debatida em eventos importantes como o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em 2008, realizado na Unicamp - Campinas e o ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História em 2012, realizado em UFS, Aracaju – Sergipe, como bem destacaram Costa e Dias.

Debatia-se a necessidade de uma formação voltada para a pesquisa nas licenciaturas e linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação voltadas para investigação em Ensino de História enquanto objeto do Historiador. A crítica que existia era centrada no fato de que as pesquisas em Ensino de História haviam sido banidas dos Programas de Pós-graduação em História e exiladas nos Programas de Pós-graduação em Educação, como o PPG em Educação da USP e da UFPR, por exemplo, ambos com tradição de pesquisadores nessa temática. Até 2011, ainda eram poucos os programas de pós-graduação com linhas de pesquisa em História e Ensino como o PPGH da Universidade Estadual de Londrina – UEL e nenhum com área de concentração na temática.

Nessa direção, o Mestrado profissional de História da FURG foi o primeiro nessa modalidade stricto sensu, com área de concentração em

“História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem”, o que demonstra seu pioneirismo na temática e na missão em formar pesquisadores no campo do Ensino de História. Apesar disso, os mestrados e doutorados profissionais na área de História, principalmente com áreas de concentração em Ensino de História, ainda são uma recente novidade no campo acadêmico brasileiro. Tal afirmação se fundamenta no fato de que até o ano de 2011, quando foi aprovado o Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a área de História da CAPES só contava com um Mestrado Profissional em Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas, criado em 2003, o qual já era muito bem conceituado pelo trabalho que fazia e faz. A partir da criação do curso de mestrado profissional em História na FURG e seu início de funcionamento no ano de 2012, foram criados outros cursos na sequência, respectivamente neste mesmo ano foi aprovado na UCS e no ano de 2013 aprovados os mestrados da Universidade Federal de Goiás-Campus Catalão, atualmente a UFCAT, da Universidade Estadual do Maranhão, da Universidade Federal de Alfenas, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, da Universidade Federal de Viçosa e no ano de 2014 finalmente foi criado o Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, que envolveu 13 universidades em seu projeto inicial e teve como âncora a Universidade Federal do Rio de Janeiro, por fim, os mais jovens mestrados profissionais são os da Universidade Católica de Pernambuco e da Universidade Federal do Tocantins. A FURG apesar de ter seu PPGH, também participou da proposta e formou uma turma no PROFHistória em Rede nacional.

Desde a aprovação e início das atividades do PPGH – Mestrado profissional de História da FURG se passaram 10 anos, e nesses, os programas criados após, puderam ter seu trabalho amadurecido, reconhecido e valorizado, resultando na aprovação no ano de 2019 de três doutorados profissionais em História, o primeiro da Fundação Getúlio Vargas – FGV, com mesma temática do mestrado “bens culturais”, o qual já vinha realizando grande trabalho no campo, o segundo da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, o qual herda do mestrado profissional de sua instituição a área de concentração, a vocação e linhas de pesquisa em ensino de História, com importante trabalho na produção de materiais didáticos e instrucionais de História do Maranhão e por fim o doutorado

profissional da UCS, Universidade de Caxias do Sul, que também já conta com o seu mestrado profissional que desde sua criação tem apresentado uma importante produção em pesquisa no ensino de História no campo de objetos digitais. Este caminho para a implementação de um doutorado profissional em História, não terá na FURG o seu pioneirismo como quando da proposta do Mestrado.

Atualmente o PPGH-Mestrado profissional em História da FURG não atende apenas os professores da rede de educação básica e egressos dos cursos de graduação em História bacharelado e licenciatura, mas, também aos egressos dos cursos de arquivologia, de biblioteconomia e geografia formados pelo mesmo Instituto do PPGH, também atende os egressos dos cursos de Pedagogia do Instituto de Educação e de artes do Instituto de Letras e Artes também da FURG. Além dos egressos de outras áreas, professores da Rede de Educação básica com formação nessas graduações citadas que acabam por atuar com História também procuram o PPGH. Atualmente o PPGH já conta com mais de (100) cem trabalhos de conclusão de mestrado defendidos.

Dentre esse cabedal de trabalhos defendidos destacaremos aqui os que apresentaram em sua pesquisa conceitos e orientação teórica advindos da recepção da obra de Jörn Rüsen.

Já no ano de 2014 o PPG mestrado profissional em História da FURG teve suas primeiras defesas de dissertações, ao todo foram 11 trabalhos, sendo que destes, 5 dissertações foram desenvolvidas a partir dos conceitos de Rüsen. No ano de 2015 foram 12 defesas, sendo que destas, 3 trabalhos seguiram a orientação da Educação História e, portanto, da obra de Rüsen. Em 2016 foram 18 trabalhos, sendo que destes foram 5 dissertações apresentaram em suas pesquisas os conceitos de consciência histórica advindos da obra de Rüsen. Em 2017, apenas uma defesa, devido a reestruturação do PPGH. Em 2018, foram 10 defesas, sendo que destas apenas uma foi em Didática da História. No ano de 2019, foram 12 dissertações, sendo 3 trabalhos nessa temática. No ano de 2020, iniciou a pandemia e isso impactou um pouco as defesas que passaram a ser virtuais, mas ocorreram 5 defesas, sendo 3 centradas teoricamente na obra de Rüsen. Em 2021, ainda na pandemia, se realizaram 7 defesas, sendo que 3 se utilizaram de conceitos rüsenianos. Por fim em 2022, foram 6 defesas, sendo 1 especificamente em Didática da História. Quantitativamente

destacamos que nesses 11 anos de existência, no mestrado profissional em História da FURG foram defendidos 24 trabalhos entre 100 conclusões, demonstrando um cenário de mais de 20% de dissertações no campo da Didática da História e da Educação Histórica.

Dentre esses 24 trabalhos defendidos no PPGH da FURG queremos destacar alguns que consideramos que demonstram as identidades das pesquisas de orientação da obra de Jörn Rüsen que vem sendo desenvolvidas na FURG. Em sequência cronológica destacamos os trabalhos, conforme tabela a seguir:

**Tabela 1**

Ano	Autor	Título	Eixo da proposta
2014	Michele B. Martins	JONATHAS SERRANO E A PRÁXIS DOCENTE: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.	Nesse trabalho a pesquisadora analisou a partir da perspectiva teórica de Rüsen, a proposta metodológica de Serrano nos anos de 1930.
2014	Elizabete Zimmer Ferreira	APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE A TELENOVELA "GABRIELA" E A HISTORIOGRAFIA	Nesse trabalho a mestranda pesquisou os processos de mobilização da aprendizagem histórica e da consciência histórica promovidos pela telenovela em um ambiente hospitalar. O propósito foi compreender como se manifestam tais processos cognitivos fora do ambiente escolar.
2015	Dinorah Amaral Matte	AS IDEIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DA OITAVA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A DITADURA MILITAR	Nesse trabalho a pesquisadora apresenta uma pesquisa junto a estudantes sobre aprendizagem histórica relativa ao período histórico da Ditadura Militar.
2016	Uirys Alves de Souza	ENTRE TEORIA E PRÁTICA: POR UMA REFLEXÃO SOBRE O QUE E COMO OS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COMPREENDEM OS PROCESSOS REVOLUCIONÁRIOS OCORRIDOS NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII	Nessa pesquisa o mestrando apresentou uma análise a partir do conceito de livro ideal de Rüsen, sobre as relações entre historiografia acadêmica, manuais didáticos e narrativas históricas de alunos da graduação em História.

2018	Alessandra Farias Rodrigues	O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DE COMO OS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SE APROPRIAM DOS SABERES HISTÓRICOS ENSINADOS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO	Nesse trabalho a pesquisadora apresenta uma reflexão sobre a aprendizagem da história local de alunos do 4º ano do ensino fundamental.
2019	Daiane dos Santos Piassarollo	HISTÓRIA, MEMÓRIA E FOTOGRAFIA: RECONHECIMENTOS E RE-MEMORAÇÕES SOBRE O PASSADO	Em uma perspectiva inovadora a mestranda apresenta possibilidades de aprendizagem da história a partir da fotografia no espaço museológico.
2020	Janete Cristiane Jarczeski	EM CENA APRENDIZAGENS HISTÓRICAS: VIVÊNCIAS ATRAVÉS DE FONTES MULTIPERSPECTIVADAS E OBRAS FÍLMICAS	Nesse trabalho, de forma muito cuidadosa, a mestranda apresenta sua pesquisa centrada na experiência de ensino e aprendizagem promovida com jovens do ensino Médio, assim como as possibilidades de mobilização das aprendizagens históricas através da metodologia da Educação Histórica mediada por filmes.
2021	Maria de Fátima Cruz Correa	ENSINO DE HISTÓRIA E ARQUIVOS: PRÁTICAS DE DESCRIÇÃO DOCUMENTAL ARQUIVÍSTICA E PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	Saindo do espaço da sala de aula, a mestranda, propõe pensar o uso da metodologia da descrição arquivística, uma contribuição do campo da arquivologia, como proposta para o ensino e aprendizagem histórica.
2022	Erick Silva da Rosa	ENSINO DE HISTÓRIA NO ARQUIVO: DIÁLOGOS E POTENCIALIDADES PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	Como um dos últimos trabalhos defendidos, temos a pesquisa que nos apresenta a criação de um arquivo simulado, conforme proposto por Ivo Mattozi, mas, ressignificado por ser virtual, como estratégia para promover experiências com o passado em sala de aula no ensino de História.

**Fonte:** a tabela foi desenvolvida pela própria autora a partir da consulta dos trabalhos de conclusão do mestrado profissional da FURG citados.

Como vemos a partir da tabela apresentada, os conceitos de aprendizagem histórica, cognição histórica, consciência histórica apresentados na obra de Rüsen, foram recebidos nos trabalhos de conclusão de curso do Mestrado Profissional da FURG, tanto em temas da história do tempo presente, desenvolvidos em ambiente escolar, como

também fora dele. Assim, vemos pesquisas desenvolvidas debruçadas em processos históricos antigos e distantes do tempo presente, assim como, em ambientes como museus, arquivos e até hospitais, demonstrando que a consciência histórica pode ser percebida nos sujeitos mesmo fora da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sendo assim, a partir das reflexões apresentadas, podemos perceber que a recepção da obra de Jörn Rüsen ainda precisa ser melhor estudada e analisada. Isso porque como vimos, a produção de pesquisa que vem sendo realizada dentro dos Programas de Pós-graduação em História brasileiros não foi ainda estudada. Entendemos ainda essa lacuna historiográfica como algo que precisa ser sanado, exatamente pela vocação dos mestrados profissionais, pois, voltados para pensar, pesquisar e propor soluções para problemas socialmente postos no contexto do ensino e da aprendizagem em História, são ou devem ser ambientes férteis para a recepção da obra de Rüsen, da Didática da História e da Educação Histórica. Nessa perspectiva, um olhar voltado apenas para programas de pós-graduação em nível mestrado ou doutorado apenas na modalidade acadêmica, não dá conta de compreender a amplitude e o papel da recepção da obra do historiador alemão Jörn Rüsen.

Aqui nesse trabalho apresentamos apenas um estudo de caso realizado a partir da produção de pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em História, mestrado profissional da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, como indício, como pista, rastro para que outras pesquisas visem um estudo mais amplo e que se proponham a compreender tal recepção do pensamento ruseniano em nível nacional.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 107-117.

AGUIAR, Edinalva padre. Didática da História: uma ciência da aprendizagem histórica? In: *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História: lugares dos historiadores, velhos e novos desafios*. Florianópolis, SC, 2015.

ALMEIDA, Leandro Antonio de. Mestrados Profissionais em História. *Roda de Histórias*, UFRB, 2022. Disponível em: <https://www.rodahistorias.pro.br/mestrado-profissional-historia>

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In. ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) *Para uma educação histórica com qualidade*. Braga: Uminho, 2004, p.131-144.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores*. Revista História Hoje, v. 4, n. 8, p. 223-246, 2015.

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

BONETE, Wilian Júnior. Notas sobre o conceito de consciência histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller. *História em Reflexão*, v. 7 n. 14, p.1-20, jul/dez, 2013.

CAIMI, Flávia Heloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, v.11, n. 21. 2007.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. *Revista Tempos Históricos*, v.12, p. 97-109, jan/jul, 2008.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica da História da prática, *Revista de História Regional*, n.15, v.2, p. 264-278, 2010.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e Consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, Aryana Lima & Oliveira, Margarida Maria Dias. O ensino de como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum*, n.16, p.147-160, jan./jun, 2007.

HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. *O ensino de história e seu currículo: teoria e método*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

JUNIOR, Osvaldo Rodrigues. Apropriações da teoria de Jörn Rüsen nos manuais destinados a professores de história no Brasil (2001-2015). *Revista Territórios & Fronteiras*, v. 9, n. 2, p.396-416, jul/dez, 2016.

MARTINS, Estevão; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. (orgs). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p. 51-77.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14 Ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 93-120.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, Gabriela; PADRÓS, Enrique Serra. História Imediata e pensamento único: reflexões sobre a História e o ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. *A memória e o ensino de história*. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, p. 123-139.

RODRIGUES, Maria Rocha. *Os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RÜSEN, Jörn. What is historical consciousness? A theoretical approach to empirical evidence. In: SEIXAS, Peter. *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, 2001. Vancouver: University of British Columbia.

RÜSEN, Jörn. A função da Didática da História: A relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Resende (orgs). Curitiba. W. A. Editores LTDA, 2016.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul/dez, 2006.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: MARTINS, Estevão; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. (orgs). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001a

SANTOS, Silmária Reis dos. *A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História, *Intelligere: Revista de História Intelectual*, v.3, n.2, p. 60-76. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. 11ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p 54-66.

# **POR UMA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR E INCLUSIVA: O ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS<sup>1</sup>**

**AARON SENA CERQUEIRA REIS**  
(Universidade Federal de Sergipe)

**N**este capítulo, buscamos evidenciar o direito do surdo ao conhecimento histórico, bem como o dever da História em elegê-lo como sujeito de estudo e ensino. Para tanto, construímos uma reflexão pautada no diálogo com diferentes campos do saber, interseccionando temas relacionados à História, Educação e aos Estudos Surdos. Com esta abordagem, destacamos a interdisciplinaridade como uma forma de pensar “fora da caixa”, proporcionando intercâmbios e a assimilação de novas maneiras de ver e promover práticas de ensino de História (BARROS, 2019).

Inicialmente, discutimos a importância do Ensino de História para Surdos a partir de tendências historiográficas que valorizam os sujeitos posicionados à margem da História, além de considerar alguns marcos legais que contribuem para a promoção da inclusão no ambiente escolar. Em seguida, traçamos um breve panorama sobre a Educação de Surdos

---

<sup>1</sup> Este capítulo é resultado parcial do Projeto Licenciandos/as na Escola (PROLICE), programa de estágio da Universidade Federal de Sergipe (UFS) que visa o aperfeiçoamento da formação docente. Agradeço aos estudantes envolvidos no projeto: Alexandre Firmo dos Santos, Keyvison de Jesus Souza, Laylla Suyanne Santos Rodrigues, Maria Laise Oliveira Santos, Raquel Cerqueira Farias, Sheila Milena Andrade dos Santos e Vanessa Ribeiro de Melo.

no Brasil, evidenciando diferentes abordagens que influenciaram esta prática. Posteriormente, destacamos as contribuições epistemológicas da Didática da História, cujos aportes proporcionam reflexões sobre a temática sem um distanciamento da matriz disciplinar que lhe confere sentido. Finalmente, analisamos algumas pesquisas em Ensino de História para Surdos, trazendo, também, observações sobre nossa experiência desenvolvida em uma escola inclusiva da cidade de Aracaju, em Sergipe.

Esperamos que este capítulo evidencie um tema relativamente recente, mas necessário, para o campo do Ensino de História. Ademais, esperamos que, ao elucidar seus principais desafios, possamos suscitar o interesse de estudantes e professores da área, fomentando o engajamento em práticas de ensino de História que considerem a diferença como um elemento enriquecedor para a sala de aula.

### **POR QUE DISCUTIR O ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS?**

O Ensino de História é um campo do conhecimento que, desde sua origem, está localizado em uma zona de fronteiras, sobretudo entre a Pedagogia e a História. Marcado por fronteiras multidisciplinares e dialógicas, o Ensino de História tem estabelecido redes de intercâmbio e colaboração por meio de projetos que viabilizam a emergência de novos temas e abordagens, estreitando a relação de países como Argentina, Brasil, Portugal, Espanha, Inglaterra e Alemanha (MONTEIRO; RALEJO, 2019).

Esse campo de pesquisa que se consolidou no Brasil ao longo das décadas de 1980 e 1990 teve grande influência da escola dos *Annales*. Com esta perspectiva, grupos historicamente marginalizados, passaram a ser valorizados, tanto na História acadêmica quanto na História escolar. Até mesmo os estudantes, por muito tempo considerados sujeitos passivos na produção do conhecimento escolar, foram incorporados como agentes da constituição disciplinar da História (BITTENCOURT, 2011).

Essa realidade, contudo, não se aplica aos estudantes surdos. Para Kelman e Santos (2020), essa população é ignorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define um conjunto de saberes essenciais para a formação dos nossos estudantes. Nela, a ausência de objetos do conhecimento que valorizem a cultura surda “reverberam nos livros didáticos dessa disciplina, uma vez que a seleção de seus conteúdos tem a BNCC por referência” (KELMAN; SANTOS, 2020,

p.811). Logo, o principal recurso pedagógico utilizado para aprendizagem histórica é o mesmo que silencia a história e cultura surdas.

A desvalorização e o silenciamento desse público parece seguir na contramão de abordagens que têm contribuído com a renovação do Ensino de História. Sob influência do pensamento de Jörn Rüsen (2001, 2015), entrevemos um processo de mudanças nos fundamentos da aprendizagem histórica que favorecem a produção de pesquisas cujo foco recai sobre a forma como os saberes históricos se relacionam com a vida prática de diferentes sujeitos. Desse modo, o Ensino de História tem possibilitado a aquisição de competências, por meio das quais, indivíduos e coletividades são habilitados “a narrar as histórias de que têm necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua própria vida” (RÜSEN, 2015, p. 252).

Acreditamos que esse potencial crítico e transformador da História não deveria ser exclusividade dos ouvintes, mas também um direito da população surda. Tal pensamento encontra respaldo na Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, além de outros dispositivos, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como um sistema linguístico próprio dos surdos, bem como o Decreto Federal nº 5.626/2005, que regulamenta referida lei e, entre outras providências, estabelece diretrizes para a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura.

Ao refletir sobre as necessidades educativas do surdo, valorizamos um grupo que compõe 5% da população brasileira, isto é, mais de 10 milhões de pessoas. Vale ressaltar que, no Brasil, a população surda é privada de muitos direitos, como o da Educação de qualidade, por exemplo. Estima-se que “somente 7% têm ensino superior completo; 15% frequentaram até o ensino médio, 46% até o fundamental e 32% não possuem grau de instrução” (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

O baixo índice de escolaridade dessa população está relacionado ao desenvolvimento de propostas educativas que desconsideram as especificidades do surdo, como o oralismo, método fundamentado na ideia de “recuperação” da pessoa surda. Mais além, o fracasso educacional dos surdos é decorrente das

(...) representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas do surdo, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com

os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo etc. (SKLIAR, 2013, p.18-19).

Fugir dessas representações hegemônicas e preconceituosas podem favorecer melhorias no índice de escolaridade da população em foco. Deste modo, podemos nos inspirar nos Estudos Surdos, um território de investigações educacionais que visam a valorização das identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e o surdo por meio de uma educação bilíngue e bicultural. A partir desse modelo, é possível reconhecer o direito do surdo de participar de uma comunidade mais ampla, na qual ele é identificado não apenas pelo aspecto da surdez, mas também por outras questões que interseccionam a constituição de sua identidade (SKLIAR, 2013).

Ao dialogar com este território, o Ensino de História adquire uma perspectiva inovadora, na medida em que concede protagonismo ao estudante surdo, além de reconhecer a importância dos profissionais que atuam com esta população, como professores, tradutores e intérpretes de Libras. Afinal: o que pensam os surdos acerca da disciplina de História? Qual a importância atribuída a esta disciplina? Como a sua consciência histórica é construída? Quais as suas carências de orientação no tempo (e como são satisfeitas)?

Questões como essas, imprescindíveis ao trabalho do professor de História, ainda carecem de respostas quando o público-alvo da disciplina são os estudantes surdos. Portanto, o desafio de pensar o Ensino de História para Surdos é, em uma primeira instância, reconhecer os desafios inerentes a trajetória do processo educacional deste sujeito. Em segunda instância, não perder de vista as contribuições epistemológicas da Didática da História.

## **A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**

No Brasil, a educação de surdos foi marcada pela fundação, em 1856, do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, hoje, Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Apesar disso, nem sempre as propostas educacionais para este público foram as mais adequadas, sobretudo por conta de uma cultura predominantemente oralista que colocava a fala como um tipo de linguagem superior à língua de sinais. Exemplo dessa visão equivocada pode ser encontrado no II Congresso Mundial de

Surdos-Mudos ocorrido em Milão, na Itália, em 1880, em que o oralismo foi definido como a melhor forma de educar os surdos (HONORA, 2014).

Durante parte do século XX, acompanhando os debates internacionais, o INES também conferiu mais importância ao processo de aquisição da fala ou da leitura labial. Por conseguinte, mesmo reconhecendo que a surdez não seria um fator de impedimento para apreensão do conhecimento escolar, a referida instituição “subordinava o ensino das disciplinas escolares aos resultados satisfatórios da produção da linguagem oral”, tornando seus professores em “terapeutas da fala” (SOARES, 1999, p.12).

Alinhado a esse pensamento médico-pedagógico, o INES demorou para admitir oficialmente a sinalização como um processo legítimo de comunicação. Alternando entre a oralização para os aptos – como eram considerados aqueles que possuíam algum resíduo auditivo –, o ensino através da escrita e a educação para o trabalho, o reconhecimento da língua de sinais só viria na década de 1930, com a introdução da datilologia. Constituindo-se como a representação do alfabeto por meio das mãos, a datilologia começava a ser valorizada “como meio convencional de comunicação por ter sido já utilizada como forma de ensinar ao surdo a língua padrão” (COSTA, 2010, p.33).

Embora não tivesse a intensão de discutir sobre o melhor método de ensino para surdos, Maria Soares (1999) nos leva a perceber que, a atuação predominantemente clínica do INES, dificultava a elaboração de propostas pedagógicas que, de fato, contribuíssem com o processo de escolarização de surdos. O descaso com a escolaridade dessa população pela instituição especializada em surdez mais antiga do país revela uma inversão de valores: enquanto a educação regular pautava-se pelos direitos de liberdade e igualdade e, portanto, relacionada à construção da cidadania, a educação de surdos pautava-se no ideal de fraternidade e, conseqüentemente, encontrava-se no campo da obrigação moral, do assistencialismo (SOARES, 1999).

Ao demarcar a educação de surdos nos campos médico-pedagógico, clínico e assistencialista, o INES fomentou a construção de discursos que contribuíram para a cristalização de identidades hierarquicamente inferiorizadas em relação aos ouvintes. Para Costa (2010), o surdo era classificado de três formas, podendo ser posicionado como: 1. um paciente necessitado de diagnóstico (sujeito patológico); 2. como aquele

fora da norma e, portanto, sujeito à marginalização (anormal) ou, ainda; 3. como alguém estranho, diferente, desconhecido, que causa desconforto ao ouvinte, mas necessita de uma educação especial (o surdo-mudo).

Embora ainda se façam presentes, esses discursos sofreram importantes deslocamentos, sobretudo em face do modelo socioantropológico da surdez. Essa é uma perspectiva que além de se opor à visão clínica ou médico-pedagógica, reconhece outros fatores, capazes de redefinir a surdez como uma diferença, não como uma deficiência (SKLIAR, 2013a). Influenciada por esta vertente, a legislação brasileira construída a partir da Constituição Federal de 1988 também contribuiu para os deslocamentos que favoreceram mudanças na percepção acerca do sujeito surdo.

Em que pese a relevância da legislação para a mudança de discurso, bem como a garantia e manutenção dos direitos sociais da comunidade surda, é preciso salientar os obstáculos que são gerados. Considerando o espaço escolar, por exemplo, professores e gestores sem formação especializada para o atendimento do aluno surdo são impelidos a criar estratégias que, muitas vezes, mais do que garantir a inclusão, propiciam, tão somente, sua integração (ALVES; CAMARGO, 2014). Ações efetivas em prol da inclusão dos surdos são poucas e, em geral, partem de iniciativas individuais – profissionais da educação que, em sua maioria, não contam com apoio da escola ou rede de ensino em que atuam (SANTOS, 2018).

Temos, portanto, uma situação em que o processo educacional do surdo se restringe, lamentavelmente, a sua “normalização”, isto é, a um conjunto de “políticas oficiais de integração escolar [que] resultam, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial” (MENDES, 2006, p.391). É necessário entender que não basta inserir o estudante surdo ao modelo de escola atualmente proposto.

Para Lacerda (2006), a tendência é ocorrer uma inclusão “pouco responsável”, gerando uma discussão inicial sobre a surdez, mas sem uma evolução do debate. Assim, o processo de inclusão torna-se muito restritivo, “oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem” (LACERDA, 2006, p.181).

Ainda que sejam muitos os desafios para a Educação de Surdos, como professores de História, precisamos tomar parte nesse debate,

considerando, inclusive, os elementos que fundamentam nosso campo de estudos e pesquisas: a Didática da História.

## **CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

A Didática da História é um campo de pesquisa polissêmico, sobretudo quando consideramos as diferentes tradições que inspiraram a abordagem brasileira do Ensino de História. Para Oldimar Cardoso (2019), a compreensão atualmente empregada para essa expressão é oriunda da tradição alemã que, diferentemente das tradições francesa e inglesa, reúne em um único campo as ideias de “ensino de história” e “história pública”.

No Brasil, orbitam sobre Didática da História algumas indefinições que nos levam a classificá-la de diferentes formas: disciplina escolar, área interdisciplinar entre História e Educação, subdisciplina da ciência histórica – para mencionarmos algumas tipologias. Essa diversidade na compreensão da Didática da História revela, não uma transposição, mas uma apropriação realizada por nossos pesquisadores a partir de demandas próprias de orientação temporal (SADDI, 2014).

Para o historiador alemão cuja obra tem influenciado as pesquisas brasileiras, Jörn Rüsen (2010, p.23), a Didática da História deve ser considerada não apenas uma “disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar”. Relacionada às teorias históricas e pedagógicas, a Didática da História também questiona se os conhecimentos transmitidos, bem como os valores produzidos pela ciência histórica, possuem “um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extra disciplinares” (RÜSEN, 2010, p.29). Desse modo, o historiador alemão advoga por uma didática que se ocupa de “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2010, p.32).

Nessa linha de raciocínio, Oldimar Cardoso (2008) propõe uma concepção de Didática da História surgida em oposição à ideia de que a história escolar seria uma “simplificação” da história dos historiadores ou, mesmo, uma “coleção de métodos” utilizáveis no ensino. Para o pesquisador, a Didática (*Geschichtsdidaktik*) é parte indissociável da História e, deste modo, “abrange mais do que a realidade escolar”, ela contempla “todas as elaborações da história sem forma científica”,

evidenciando uma determinada cultura histórica, isto é, o modo como cada sociedade se relaciona com seu passado e estabelece orientações na vida prática (CARDOSO, 2008, p.158). Em outras palavras, a Didática da História estuda a consciência histórica em suas diferentes acepções, seja ela relacionada ao

pensar segundo conceitos e métodos históricos, (...) o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talvez a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa (CARDOSO, 2008, p.161).

Definido como conceito central da Didática da História, a consciência histórica pode ser compreendida como um elemento universalmente humano que, enraizada na historicidade da própria vida, denota um conjunto de ações ou intenções no tempo. Neste sentido, a consciência histórica é um processo cognitivo que estabelece uma relação imediata entre passado e presente, garantindo projeções de futuro. Além disso, contribui com a formação da identidade, fenômeno capaz de moldar o “mundo da vida humana” e prover o eu com “continuidade e consistência” em uma relação cultural com seu grupo (RÜSEN, 2009, p.174).

Nesta perspectiva, a Didática da História promove o “reconhecimento mútuo da diferença cultural” (RÜSEN, 2015 p. 273), transformando as diversas formas de vida inteligíveis por meio do conhecimento histórico. Portanto, elementos próprios da cultura surda, como o bilinguismo e o biculturalismo, poderiam ser facilmente associados a esta abordagem teórica que valoriza a História como ciência e, ainda, reconhece a condição humana dos mais diferentes sujeitos, proporcionando a intermediação entre as diferentes formas de pensar – sejam elas relacionadas à tradição científica ocidental ou não, sejam elas relacionadas à cultura oral ou não.

Como uma “disciplina científica dirigida por interesses práticos” (BERGMANN, 1990, p.29), a Didática da História contribui, por um lado, com o desenvolvimento de práticas de ensino capazes de modificar a relação do estudante com o conhecimento histórico, favorecendo a percepção e construção de sua própria identidade em uma postura de alteridade. Por outro lado, essa mesma disciplina contribui com a investigação do caráter efetivo, possível e necessário nos processos de aprendizagem histórica. Em outras palavras, a partir das dimensões empírica, reflexiva e normativa, a

Didática da História nos auxilia a entender aquilo que é, aquilo que pode e aquilo que deve ser ensinado no ambiente escolar (BERGMANN, 1990).

Considerando, principalmente, a dimensão empírica da Didática da História, lançamos, a seguir, um olhar sobre as pesquisas em Ensino de História que tenham como sujeito do processo de ensino-aprendizagem o aluno surdo.

## **APESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS**

De acordo com Santos (2018), as pesquisas sobre ensino de História para surdos começaram a surgir no Brasil ao longo dos anos 2000. Os primeiros trabalhos caracterizavam-se como relatos de experiência apresentados em formato de artigos, monografias ou comunicações. A partir de 2015, observamos o surgimento de investigações mais complexas, sistematizadas em dissertações de mestrados acadêmicos e profissionais.

Entre 2015 e 2021 contabilizamos 11 dissertações produzidas por “professores”, “observadores” e “construtores de materiais didáticos” (REIS; SILVA, 2023). Denominamos como professores, autores que desenvolveram a pesquisa na mesma instituição em que atuavam profissionalmente; observadores, aqueles que desenvolveram a investigação em locais diferentes dos quais exerciam sua profissão; e, construtores de material didático, aqueles cujo trabalho apresentava um caráter mais teórico, não sendo desenvolvido necessariamente em um ambiente escolar.

De maneira geral, esses trabalhos compartilhavam de algumas características semelhantes: eram estudos qualitativos, baseados na Pedagogia Visual, inspirados no bilinguismo e na abordagem socioantropológica – aquela que entende a surdez como diferença cultural, não como deficiência. Além disso, o ponto de partida para o desenvolvimento das pesquisas se assemelhava: motivações de ordem pessoal, como o convívio com familiares surdos; ou profissional, foram designados a trabalhar em escolas com estudantes surdos.

Produzidas no âmbito do Ensino de História e estabelecendo um importante diálogo com os Estudos Surdos, as investigações sobre ensino de História para surdos revelam que, de maneira geral, as dificuldades de aprendizagem desse público são decorrentes não de suas necessidades educacionais específicas, mas, principalmente, da ausência de modelos pedagógicos apropriados a essas necessidades (PADOVANI NETTO,

2018; PERALES, 2018; SILVA, 2020). Quando tais condições são satisfeitas, é possível notar a ocorrência do letramento histórico (PEREIRA, 2015; MATTOS, 2016; SANTOS, 2018; CUNHA, 2018).

Convém destacar que a ausência de modelos pedagógicos apropriados para estudantes surdos advém dos desafios enfrentados pela maioria dos professores, tais como: 1. Deficiência em sua formação inicial e carência na oferta de cursos de formação continuada; 2. Falta de informação sobre o perfil dos alunos que recebem em sala de aula; 3. Ausência de intérpretes ou tensão com a presença desses profissionais; 4. Desconhecimento da cultura surda (REIS; SILVA, 2023).

Essas questões suscitaram um conjunto de ações que temos desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe (UFS) para fomentar o respeito e valorização da cultura surda, contribuir com a produção de material didático de História para surdos, bem como oportunizar o letramento histórico de estudantes surdos e ouvintes. Presente nos cursos de extensão promovidos pelo Departamento de História em parceria com o Departamento de Letras-Libras, a temática do Ensino de História para Surdos tem ocupado um lugar de destaque no Projeto Licenciandos/as na Escola (PROLICE).

O PROLICE é um programa vinculado ao Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (DELIB) que visa a melhoria dos cursos de licenciatura da UFS por meio da concessão de bolsas para estudantes de graduação. A partir dessa iniciativa, os licenciandos são inseridos em escolas da rede pública para o desenvolvimento de atividades que garantam uma articulação entre a teoria e a prática docente.

No núcleo de História, desenvolvemos o plano “Consciência histórica e inclusão no ambiente escolar” cujo objetivo recai sobre a formação de um profissional atento às demandas de sua área de especialização e sensível ao processo de inclusão na escola pública. Os seis estudantes bolsistas e a única estudante voluntária que atuam no projeto foram alocados em uma escola inclusiva da rede estadual de Sergipe, onde observaram o trabalho do professor de História em turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Localizada em Aracaju, a referida escola recebe crianças, adolescentes e adultos, surdos e ouvintes, com ou sem deficiência. Para isso, ela dispõe de uma equipe multidisciplinar, além de salas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mesmo sendo uma referência no Estado

de Sergipe, nossa escola inclusiva lida com situações que dificultam os processos de ensino-aprendizagem de História, a exemplo da rotatividade de intérpretes de Libras, já que a maior parte desses profissionais é composta por servidores contratados temporariamente.

A interação dos nossos licenciandos com professores, equipe pedagógica, profissionais de apoio, além dos estudantes atendidos resultou na produção de relatórios que contemplaram: 1. Considerações sobre o ambiente escolar; 2. Considerações sobre as aulas de História; 3. Considerações sobre os conteúdos ministrados. As narrativas das experiências dos nossos licenciandos viabilizam, portanto, um olhar sobre a dimensão empírica da Didática da História, permitindo-nos entrever aquilo que é apreendido no Ensino de História para Surdos.

Em relação ao primeiro aspecto, as **considerações sobre o ambiente escolar**, nossos licenciandos relataram uma atmosfera inclusiva, tanto pela estrutura física, com suas rampas de acesso e sinais demarcadores do tempo sutis (diferentemente das sirenes estrondosas que comumente se fazem presentes nas escolas regulares), quanto pela motivação e proatividade de gestores, professores e demais funcionários, sobretudo em relação ao atendimento aos estudantes.

Nossos licenciandos que, em sua maioria, realizavam sua primeira experiência de estágio, relataram surpresa com um ambiente escolar pautado na inclusão e, a partir desse estranhamento, teceram **considerações sobre as aulas de História**, consideradas “diferentes daquilo que já estavam acostumados” (Relatório de Alexandre Firmo, 2023). Neste quesito, um dos aspectos destacados era o desafio “para elaboração de atividades que incluíssem a todos”, exigindo dos nossos licenciandos a busca por alternativas que contribuíssem com “melhorias nas nossas relações para com o outro” (Relatório de Sheila dos Santos, 2023).

Embora notassem os esforços do professor que os supervisionavam no campo de estágio, sobretudo quanto às formas de avaliação empregadas, nossos licenciandos observaram que os estudantes pareciam realizar as atividades propostas “de maneira mecânica, sem um entendimento aprofundado do que estava sendo lido e escrito”, mais especificamente, os estudantes surdos apresentavam “bastante dificuldade de acompanhar os demais” (Relatório de Laylla Rodrigues, 2023). Complementando este raciocínio, temos a observação de que os estudantes surdos executavam “seus

trabalhos de maneira natural, no entanto mostra[vam] desentendimento sobre o tema e suas dúvidas [eram] tiradas com os intérpretes e não conosco [licenciandos/as], nem tampouco com o professor” (Relatório de Vanessa Melo, 2023).

Em suas experiências de estágio, nossos licenciandos perceberam que os estudantes atendidos pela escola campo, independentemente da necessidade ou não de um atendimento educacional especializado, apresentavam “uma relação distante e pouco compreensiva com a história” (Relatório de Laíse Oliveira). Em outras palavras, “o contato [dos estudantes] com a história é sem muita intimidade e entendimento” (Relatório de Raquel Farias). Para as licenciandas do projeto, a hipótese para tal situação estaria relacionada aos desafios do ensino de História para crianças em classes inclusivas, uma vez que “muito se perde na transmissão desse conhecimento de maneira completa e clara” (Relatório de Raquel Farias).

Apesar dos relatórios produzidos pelos participantes do projeto evidenciarem uma experiência inicial, parte deles também esboçou **considerações sobre os conteúdos ministrados**. Para um dos relatores, os conteúdos de História não eram convencionais, uma vez que “o conteúdo pod[ia] variar e não seguir, por assim dizer, um ‘padrão’ conteudístico” (Relatório de Alexandre Firmo, 2023). Em outro caso, o licenciando do projeto percebeu que o professor, supervisor técnico do estágio, abordava “temas específicos do currículo escolar em suas aulas, temas que ele te[ria] maior maleabilidade para tratar com os alunos, sem que [houvesse] a necessidade de uma contextualização ou interligação com outros conteúdos” (Relatório de Keyvison Souza, 2023).

As experiências de estágio aqui analisadas, embora incipientes, suscitam importantes questões que precisam ser aprofundadas: como elaborar atividades de História que incluam a todos? Qual o papel do professor de História e da escola nesse processo? Como promover uma compreensão mais ampla acerca dos conhecimentos históricos? Como deve ser estabelecida a parceria entre professores e profissionais de apoio? Como tornar nossos estudantes surdos mais próximos do conhecimento histórico? Como pensar o currículo de História para alunos surdos?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, propusemos uma reflexão sobre o Ensino de História para surdos, grupo que representa uma parcela significativa da população brasileira. Para tanto, estabelecemos um diálogo com diferentes campos do conhecimento, destacando o caráter flexível e humanístico da História. Sem desconsiderar as contribuições epistemológicas de sua matriz disciplinar, defendemos que o conhecimento histórico deve ser utilizado em favor de ideias inovadoras e criativas, favorecendo a promoção de modelos pedagógicos apropriados às necessidades educacionais dos diferentes sujeitos e, mais especificamente, dos surdos. Finalmente, ao lançar um olhar sobre as pesquisas em Ensino de História para surdos, ressaltamos que, embora o interesse por este público tenha crescido nos últimos anos, muitas questões ainda precisam ser pensadas. Esperamos, assim, fomentar o interesse e engajamento de novos professores e pesquisadores de História para esta causa.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *Brasil tem mais de 10 milhões de pessoas surdas, segundo o IBGE*. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-07/brasil-tem-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas-segundo-o-ibge> Acesso em: 08 jul. 2023.

ALVES, Fábio de Souza; CAMARGO, Eder Pires de. Educação para os surdos no Brasil: desafios e perspectivas para o novo milênio. In: LIPPE, Eliza Marcia Oliveira; ALVES, Fábio de Souza (orgs.). *Educação para os surdos no Brasil: desafios e perspectivas para o novo milênio*. Curitiba: CRV, 2014, p.13-24.

BARROS, José D'Assunção. *Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.9, n.19, p.29-42, 1989/1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens históricas sobre a história escolar. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, p.83-104, jan./abr. 2011.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 08 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 02 set. 2021.

CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coords.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p.79-84.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.28, n.55, p.153-170, 2008.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

CUNHA, Bianca Langhinrichs. *O ensino de história em uma escola bilíngue para surdos como ponto de partida para a descrição de um cenário*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2018.

HONORA, Márcia. *Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2014.

KELMAN, Celeste Azulay; SANTOS, Paulo José Assupção dos. Em outras palavras: um currículo intercultural no ensino de História para alunos surdos. *Revista Espaço do Currículo, [S. l.]*, v. 13, n. Especial, p. 808–819, 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

MATTOS, Camilla Oliveira. *Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, v. 11, n. 33, p. 387-405 set./dez. 2006.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

PADOVANI NETTO, Ernesto. *Ensino de História para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, PA, 2018.

PERALES, Heloisa Lima. *Práticas pedagógicas do professor de História de ensino médio em turma regular com a presença de aluno surdo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos. *Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP, 2015.

REIS, Aaron Sena Cerqueira; SILVA, Joilson Pereira da. Ensino de História e Educação de Surdos: considerações sobre o estado da arte. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 12, n. 24, 2023.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, n.2, p.163-209, mar. 2009.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2010, p.23-40.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. *OP SIS*, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. *Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

SILVA, Paulo Roberto Martins da. *Ensinando História para educandos surdos em uma escola inclusiva: um ensino possível*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

SKLIAR, Carlos. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.). *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013a, p.97-140.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

# **‘FORMAR’ PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA: PARA ALÉM DAS FRONTERAS, UM LUGAR DE ATRAVESSAMENTOS**

**CAROLINE PACIEVITCH**

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**ROSIANE RIBEIRO BECHLER**

(Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)

“Então você é professora de professores?”

Certa feita, ao ser apresentada pela dupla de estagiários para turma do sexto ano na qual teriam sua regência, uma de nós - parceiras nesse exercício de autoria - foi surpreendida com esse questionamento assertivo por parte das crianças. A resposta afirmativa, dada de forma espontânea, não fez com que a pergunta fosse esquecida. Pelo contrário. A reflexão sobre a nossa *práxis* como professoras formadoras de professores/as de História<sup>1</sup>, comprometidas com a indução de experiências pedagógicas sensíveis e potencializadoras de mudanças, é um exercício constante, e que deve nos desacomodar. Isso porque é uma experiência de atravessamentos. Expandindo o conceito que compreende o campo do ensino de História como um *lugar de fronteira*, tal qual elaborado por Monteiro e Penna

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar diferentes formas de indicação de gênero ao longo do artigo, em conformidade às diversidades que percorrem nossas vidas e salas de aula.

(MONTEIRO, 2007; PENNA; MONTEIRO, 2011), nos dedicamos aqui a pensá-lo da perspectiva dos *atravessamentos*.

A escolha dessa palavra como orientadora da nossa proposta reflexiva não se opõe aos debates já amadurecidos do campo – pelo contrário, soma-se a eles. Mas, também, propõe um *ajuste de escalas*<sup>2</sup> sob o ponto no qual as teorias advindas da elaboração científica de conhecimentos históricos e pedagógicos, as metodologias tradicionais e emergentes, os saberes e culturas circulantes no espaço social e escolar, nos atravessam e se impõem como orientadores de escolhas e condutas em nossa práxis docente. Por certo, esse atravessamento só pode ser percebido ante a abertura às experiências e aos saberes delas advindos - um exercício reflexivo já amadurecido há quase duas décadas por Jorge Larrosa Bondía (2002).

O convite para a participação no curso “Didática da História e o Ensino de História: pesquisa, abordagens e perspectivas”<sup>3</sup> foi um desses momentos de atravessamentos. Em nosso campo de atuação e pesquisas falamos muito sobre a importância de acolher demandas, anseios, percepções dos sujeitos entrelaçados pelos processos educativos. Mas precisamos falar também das experiências que nos “desacolhem”, que nos “desacomodam”, nos atravessam - e são igualmente importantes. Elas nos convidam a pensar sobre outras perspectivas, a repensar posicionamentos. Atravessamentos, e desacomodações, também acontecem com frequência em aulas de História e na formação inicial docente, quando a experiência sensível, significativa e transformadora é orientadora das escolhas teóricas e metodológicas. Mas acontece também quando somos chamadas a tomar parte em debates que atravessam o campo de estudos e pesquisas em ensino de História, no qual nos formamos e com o qual nos comprometemos.

Constantemente, discutimos sobre uma das ideias mais disseminadas em nosso campo: a de que a História possui um caráter inerentemente educativo, o que justifica sua permanência como disciplina obrigatória

---

2 A concepção de “jogos de escalas”, está relacionada a vertente historiográfica conhecida como Microanálise e teorizada por Jacques Revel (1998). É a partir dela que nos apropriamos para falar em “ajustes de escalas”, exercício já realizado pelas autoras com Arnaldo M. Szlachta Jr. e Wilian Junior Bonete e explicitada em artigo publicado em 2022 (BECHLER et al; 2022, p. 124).

3 LEH-UFPel. *Didática da História e Ensino de História: Pesquisas, Abordagens e Perspectivas*. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/leh/eventos/curso-didatica-da-historia/>>. Acesso em: 04 out. 2023.

e autônoma na escola. É como se tomássemos por estabelecido que a História, por si própria, fosse capaz de educar as pessoas para atitudes cidadãs, cívicas e morais aceitáveis pela sociedade em geral. Entretanto, tal assunção, quando submetida a princípios do pensar historicamente (VILAR, 2004), exige questionamentos. Primeiro, é difícil saber a qual tipo de História cabe a natureza pedagógica: às experiências do passado (a História como passado da humanidade) ou às narrativas cientificamente elaboradas sobre o passado (a História como disciplina acadêmica e escolar)? Além disso, algumas perspectivas têm como premissa que o contato com informações sobre o passado é suficiente para que as pessoas, individualmente, constituam sentidos sobre a passagem do tempo. Sabemos que há uma distância considerável entre tomar conhecimento do passado e se orientar na vida prática de forma positiva ou adequada, como já demonstraram diversos estudos (WINEBURG, 1999; SIMAN, 2005). Ainda que consideremos que o passado não seja ensinado como aquilo que de fato aconteceu, mas por meio das habilidades e metodologias do ofício da História (CABRINI et al, 1986), ainda é preciso questionar se teorias e metodologias da ciência histórica são suficientes para orientar tomadas de decisão de ordem moral e/ou cidadã, em situações educativas.

Dessas crenças, derivam alguns enunciados sobre o ensino de História que reconhecemos facilmente, tais como: os referenciais curriculares e livros didáticos devem oferecer ao aluno a maior quantidade possível de fatos do passado, desde tempos mais remotos aos mais recentes (FRANCO; SILVA; GUIMARÃES, 2018; OLIVEIRA; CAIMI, 2021); as teorias e os métodos da disciplina acadêmica devem regular as dimensões ideológicas e éticas envolvidas na educação escolar (OLIVEIRA; SILVA, 2011); cabe aos historiadores induzirem a publicização e a didatização dos conteúdos que devem ser aplicados em sala de aula (SANTOS, 2013). O que aconteceria se colocássemos em suspensão alguns desses enunciados? O que aprenderíamos sobre as formas como crianças e jovens entendem a história na escola, se fizéssemos mais pesquisas exploratórias, abertas à emergência de categorias próprias, e menos a partir de categorias pré-estabelecidas? Não ignoramos a potência heurística de pesquisa com categorias prévias, a partir de teorias consolidadas e testadas em diversas regiões do mundo. Nossa intenção é que as vozes das escolas atravessem

essas proposições. Não para negar a importância da História na escola, mas para olhá-la a partir de outros lugares.

Antes de prosseguir, julgamos importante situar o território do qual anunciamos nossas reflexões. Somos duas professoras de História que hoje atuam em Universidades Federais, trabalhando majoritariamente em atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas ao Ensino de História para anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Uma de nós atua na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Faculdade de Educação, e aborda os atravessamentos entre política e formação de professores de História, bem como sobre o ensino de histórias da democracia no Brasil; a outra na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM), no curso de Licenciatura em História, e dedica-se a problematizações em torno do ensino de história com enfoque nos contextos locais/regionais e sobre as elaborações e apropriações de materiais didáticos para a Educação Básica. Temos em comum a militância em entidades profissionais como a ABEH e o GT Ensino de História e Educação das respectivas seções regionais da Anpuh, a criação de um *podcast*<sup>4</sup> que se propôs como material didático para a sala de aula das licenciaturas em História e em Pedagogia<sup>5</sup>, a realização de um curso de extensão aberto a todo o país<sup>6</sup>, além de incontáveis cafés virtuais em que discutimos nossas leituras e dilemas profissionais e elaboramos projetos. Assim, a escrita deste capítulo situa-se num encontro de muitos afetos positivos, utopias, críticas, dialogicidades e atravessamentos. A partir dessa introdução, cujo intuito é sensibilizar e situar a possibilidade de leitura que se apresenta, desenvolvemos uma primeira seção onde refletimos sobre a relação que estabelecemos com o passado e com os saberes que sobre ele circulam, e como essas atravessam o campo de estudos e pesquisa do Ensino de História. Na segunda parte apresentamos reflexões

---

4 Em colaboração com os colegas Wilian Bonete (UFPE) e Arnaldo Szlachta Jr. (UFPE). ARRANJOS: laborações da História na formação docente. Locução de: Arnaldo M. Szlachta Jr.; Caroline Pacievitch; Rosiane Ribeiro Bechler e Wilian Junior Bonete. Laborales; Laeh, Lhiste, LEH. Podcast. Disponível em: <<https://open.spotify.com/show/2n4qXRC9TUAzdvnzf4e3WJ?si=4caf7f5a8a4d4c77>>. Acesso em: 06 nov. 2023.

5 Atualmente, o projeto está em sua segunda fase, que é sua transformação em livro digital.

6 Em cooperação com: Arnaldo Pinto Jr. (Unicamp), Elizabeth Ap. Duque Seabra (UFVJM), Nara Rúbia de Carvalho Cunha (UFU), Matheus Mendanha Cruz (Rede Estadual - SC), Júlio César Virginio da Costa (CP/UFMG).

partilhadas na pesquisa feita por Diego Miguel-Revilla e María Sánchez-Agustí (2017) para problematizar a compreensão do viés eminentemente educativo da História. Por fim, refletiremos sobre as particularidades e desafios de “ensinar a ensinar História”, principalmente quando nos deslocamos da hierarquia entre teoria e prática para as intencionalidades dos professores e dos saberes que circulam nas salas de aula.

## **SOBRE ATRAVESSAMENTOS DE SABERES E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA**

Ao aceitar o convite para refletir sobre a Didática da História na proposta do mencionado curso de extensão, assumimos o compromisso de elaborar um exercício reflexivo e de diálogo com os colegas que já possuem esse trânsito nas discussões conceituais sobre o tema da Didática da História, conduzida por professoras, pesquisadoras do campo do ensino de história e formadoras de professores e professoras de História. Nesse sentido, independentemente da especificidade dos nossos objetos de pesquisa e vertentes teóricas, temos o compromisso de pensar coletivamente as angústias que nos atravessam nesse processo reflexivo de formar e formar-se, não só para ensinar uma narrativa história específica, mas ensinar histórias, mediar histórias, contestar histórias, elaborar histórias, compreender histórias. As mesas de que participamos versavam sobre a Educação Patrimonial e Interdisciplinaridade.

Especificamente na mesa onde a Interdisciplinaridade se colocou como eixo de diálogo e abordagem sobre a didática da História, foi proposto um exercício que provoca justamente o trânsito, o deslocamento, não entre disciplinas diferentes, mas entre composições diferentes do saber histórico e as formas como este circula em sociedade e, sobretudo, na sala de aula de História. Esse exercício propõe, assim, um *ajuste de escalas* sobre um ponto nevrálgico no campo do ensino de História e da formação docente, que dá a ver - para além dos tensionamentos advindos da relação teoria e prática - também as nervuras próprias da tessitura de narrativas históricas que, definitivamente, não se constituem sob o monopólio de historiadores e historiadoras. De acordo com Caroline Bauer e Fernando Nicolazzi (2016),

o saber histórico não é um objeto estanque, estável, a-histórico, evidente por ele mesmo. Tampouco é uma espécie de monopólio dos historiadores, como se eles possuíssem alguma forma de cláusula pétrea que lhes concedesse o direito exclusivo de se falar *a partir da* história, todos os outros sendo meros amadores ou, pior, “apenas jornalistas”. O historiador é mais um participante deste jogo, que é jogado muitas vezes de forma tensa, com uma torcida pouco amistosa e com jogadas desleais por parte de muitos jogadores (historiadores incluídos). Por isso, quanto à formulação sobre sua função social, desde logo uma distinção deve ser feita, entre a função da história e aquela do historiador.” (2016, p. 818, grifos no original)

A partir da charge intitulada “Protesto pela volta da ditadura e por aulas de história” de autoria do chargista Iotti (2014) e publicada no auge dos debates sobre o “Escola sem Partido” e manifestações em defesa de um regime reconhecidamente ditatorial, Bauer e Nicolazzi (2016) propõem uma reflexão teórica e metodologicamente fundamentada sobre a função social da história, diferindo-a do ofício do historiador. Nesse sentido, instigam também a nossa reflexão, na condição de professoras historiadoras, sobre o efetivo alcance de nossos saberes e fazeres ante aprendizagem histórica e, sobretudo, a disputa de narrativas em torno desse conhecimento.

Na charge podemos observar um senhor com expressão irritada e que caminha “em passeata” empunhando uma placa na qual se lê “Pela volta dos militares! Ditadura já!”, seguido de uma senhora com olhar assustado que também se manifesta e empunha uma placa com os dizeres “Por mais aulas de História para essa gente”. Muitos de nós, ao observar a charge, tenderiam a concordar com o segundo cartaz e com a senhora que defende “mais aulas de História” como estratégia para sanar as incompreensões sobre nossos processos históricos e sociais. Em uma primeira mirada, nosso ímpeto é corroborar tal proposta - mesmo porque defendemos a ampliação da carga horária não só da História, mas também de todos os componentes curriculares da área das Ciências Humanas, no currículo da Educação Básica. Já um olhar mais detido, orientado pela proposta reflexiva de Bauer e Nicolazzi (2016), nos convida a questionar: será que os problemas e suas soluções se concentram efetivamente no trabalho com a História no espaço escolar? E ainda - como escrevemos na seção anterior: é verdade que a História possui um caráter inerentemente educativo, no sentido da formação para a cidadania, sendo de sua responsabilidade uma missão deveras ambiciosa?

Já concordamos - e isso é uma premissa da própria Didática da História (CERRI, 2022)<sup>7</sup> - que nós não aprendemos História apenas nos bancos escolares, tampouco somente a partir da produção cientificamente reconhecida de historiadores, historiadoras e historiadores. Para seguir na linha das conceitualizações alemãs, podemos pensar aqui em *Deutungsmuster* - ou, em tradução livre, “modelos de interpretação”. Esse conceito advém das ciências sociais e foi apropriado em pesquisas sobre o livro didático na Alemanha, para compreender como determinadas representações, sejam elas imagéticas ou narrativas, tornam-se canônicas nas narrativas didáticas e orientam formas coletivas de organização e partilha do social (SCHETSCHKE; SCHIMMIED-KNITTEL, 2013; WOLLERSHEIM et al., 2002). Desta feita, quando abordamos os ditos “saberes históricos escolares” não podemos nos desprender da dinâmica de *circuliaridades* e dos *modelos de interpretação* que impregnam o trabalho com a História neste contexto.

Compreendemos os saberes históricos como narrativas elaboradas para possibilitar, no presente, inteligibilidades sobre experiências das pessoas em outros tempos e espaços. Esse exercício colabora para nossa orientação como indivíduos e também como parte de *comunidades imaginadas* (ANDERSON, 2008), prospectando nossas relações com o outro e com as memórias compartilhadas na composição de passados comuns e identidades coletivas. Esse é um dos princípios filosóficos e sociológicos para a garantia da vida em sociedades ocidentais modernas.

Nesse ponto gostaríamos de compartilhar outra experiência, vivenciada por uma das autoras do texto, ainda na condição de historiadora recém-formada e abruptamente imersa em um dinâmica sociohistórica bastante diversa da experiência brasileira, vivenciada na Alemanha.

A cidade de Würzburg, situada no Estado da Bavária, foi, no ano de 1945, já ao final da Segunda Guerra Mundial, quase completamente destruída em um bombardeio das forças aliadas. Pactuou-se como tradição que, todo 16 de março, data do bombardeio, durante os 20 minutos que correspondem ao tempo em que as bombas caíram sobre a cidade naquele ano de 1945, moradores e moradoras da atual Würzburg se reúnem no centro da cidade

---

<sup>7</sup> Tal constatação não aparece apenas na Didática da História, mas igualmente na *History Education canadense* (LÉVESQUE; CROTEAU; GANI, 2015) e em tradicionais estudos sobre ensino de história e memória no Brasil, nos anos 1990 (ZAMBONI, 1998) e 2000 (GALZERANI, 2008), entre outros/as.

para ouvir, entre 21h20 e 21h40, o “Mahnläutern”, ou seja, o badalar dos sinos de todas as Igrejas. Estamos descrevendo aqui uma experiência de orientação no tempo, que envolve rememoração e sensibilidades, em escala local, mas que se encontra diretamente relacionada a um evento histórico a nível global.

O exercício de rememoração acordado por e para moradores/as da cidade de Würzburg indica uma determinada pactuação coletiva de reelaboração do passado. Observa-se ao longo de todo o dia 16 de março uma série de eventos que abordam a aridez da experiência da guerra, mas também possibilitam um exercício de reelaboração das dores advindas desse processo que transborda uma percepção “historicocêntrica”, isto é, apenas voltada à compreensão de um passado. Por ser uma atmosfera profunda de imersão histórica através de estratégias sensíveis de rememoração, é irredutível a qualquer texto, conceito ou método. Por isso, quando nós nos apropriamos de conceitos alemães para a interpretação das nossas experiências históricas - e isso é um exercício que fazemos pelo menos desde o século XIX - é importante interrogar as aproximações e distanciamentos entre as nossas formas de lidar com o nosso passado histórico, também marcado por genocídios, traumas e violência. É necessário, portanto, ir além da conceitualização propriamente dita, ou das categorias dela derivadas. Há algo de inapreensível - por parte das ciências ocidentais modernas - nas relações individuais e coletivas com passados que ainda são muito presentes.

Nesse sentido, inspiradas pela Didática da História, propomos a seguinte reflexão: em que medida nós, como sociedade brasileira, somos capazes de criar acordos sobre eventos históricos que tenham a força de convocar um ato de rememoração e sensibilidade histórica nessa perspectiva? Nós não temos essa resposta formulada - sobretudo para registrá-la neste texto, e o intuito aqui é efetivamente provocar e desacomodar. Afinal, ao tomarmos conceitos alemães (ou quaisquer outros), como lentes interpretativas, precisamos contextualizar os modos como tal sociedade relaciona-se com sua História. Esses são exercícios teóricos e metodológicos tão legítimos quanto necessários à complexidade da pesquisa sobre a História e seu ensino.

É fato que em nosso campo mobilizamos conceitos de diferentes origens: espanhóis, portugueses, franceses, ingleses, norte-americanos... porque

nossa tradição acadêmica está impregnada dessas influências. Praticamente tomamos certos conceitos (como consciência histórica, memória coletiva, verdade histórica, etc.) como naturais e aplicamos uma matriz européia que termina por estabelecer também os parâmetros daquilo que narramos sobre nós mesmos. Mas é fato que estamos repactuando, de certa forma, a escrita da nossa História, em um exercício de aproximação com os debates decoloniais (PEREIRA; PAIM, 2018). E é precisamente nesse exercício de reescrita, dada as particularidades da nossa formação histórica, política, social e cultural, onde nós, historiadores e historiadoras perdemos - e devemos mesmo perder, o monopólio do discurso sobre a verdade histórica. Ou, ainda, é nesse processo que entendemos o trabalho historiográfico como significativo desde que em diálogo - crítico, mas humilde - com outros saberes históricos. Então, como proceder? Como acordar novos parâmetros para a inteligibilidade da História, mas, sobretudo, para ensinar a ensinar História em um contexto de disputas e questionamentos? Como mediar os *saberes circulantes em suas diferentes intencionalidades e alcance*, sem desconsiderar princípios teóricos e metodológicos da história como ciência e da própria formação para docência em História?

### **UMA PESQUISA EM FOCO: QUANDO AS NARRATIVAS DE JOVENS EXTRAPOLAM A TEORIA**

Para explorar essa questão, lançamos mão de um exemplo de pesquisa realizada na Espanha, por Diego Miguel-Revilla e María Sánchez-Agustí (2017) da Universidade de Valladolid, que foi apresentado na aula sobre Educação Patrimonial e História Pública. A autora e o autor descrevem seu objeto de estudo como “concepciones interiorizadas por parte de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia” (2017, p. 120), complexos devido à subjetividade e à utilidade na vida prática. Por isso, apoiaram-se no conceito de Consciência Histórica conforme desenvolvido por Jörn Rüsen e Karl-Ernst Jeismann. Miguel-Revilla e Sánchez-Agustí exploram as habilidades históricas comumente relacionadas ao desenvolvimento da consciência histórica: identificar as experiências de passado, interpretar seus sentidos na criação de narrativas, utilizar-se desses sentidos e significados na orientação no tempo presente e na projeção de futuros e em decisões morais. A metodologia de pesquisa foi desenvolvida conforme a Figura 3.

**Figura 1 – Desenvolvimento da metodologia de pesquisa de Miguel e Sánchez (2017), adaptado pelas autoras.**



Fonte: Miguel; Sánchez (2017), com organização das autoras.

O enunciado entregue aos estudantes e desenvolvido no laboratório de informática das escolas foi o seguinte:

El Valle de los Caídos es un conjunto monumental construido en la provincia de Madrid tras la Guerra Civil. En este espacio no sólo está enterrado Franco y el fundador de la Falange, José Antonio Primo de Rivera, sino también más de 30.000 soldados de ambos bandos.

El conjunto pertenece a Patrimonio Nacional, pero es muy polémico, al ser percibido como un símbolo de la victoria del franquismo y hay un debate sobre qué hacer con él o qué utilidad darle.

En este caso, te pedimos que escribas de una forma algo extensa qué harías tú con un monumento como éste, teniendo en cuenta que forma parte de la Historia de España. Nos interesa que expliques las razones y argumentos por las que defiendes una posición u otra, ya que no hay una respuesta correcta o incorrecta. (MIGUEL; SÁNCHEZ, 2017, p. 124).

Os textos produzidos pelas duplas de estudantes foram processados utilizando softwares de análise de conteúdo (Atlas.TI e SPSS), que permitiram identificar narrativas que se adequassem a algum dos quatro modelos de consciência histórica: exemplar, tradicional, crítico e

genético. Miguel e Sánchez estavam abertos para a emergência de outras categorias, pois perceberam que várias respostas mesclavam diferentes traços, tornando bastante questionável a classificação. A maior parte das respostas foi categorizada como tradicional e exemplar (27% e 36% respectivamente). Para o modo crítico, contaram 27% das narrativas, e apenas 8% no modo genético. Nesses dois últimos modos, o autor e a autora destacaram que, embora o número fosse pequeno, sentiram-se qualitativamente impactados pelas respostas.

O resultado mais importante foi que os estudantes expressaram juízos morais sobre a ditadura franquista de forma independente do modelo de organização da narrativa predominante nas respostas. No modo tradicional, identificaram respostas em que há separação entre a caracterização histórica sobre o Valle de los Caídos e a perspectiva moral sobre a ditadura. Isso desequilibra a teoria, pois o modo de geração de sentido tradicional associa-se a uma aceitação do passado sem a perspectiva de mudanças ou permanências. É o caso da resposta G2.20 que, ainda assim, expõe um juízo negativo sobre a ditadura.

[G2.20] No hay que tirarlo porque es Historia Real y no se puede ocultar o eliminar, aunque quede feo tiene que ser así. (MIGUEL; SÁNCHEZ, 2017, p. 129).

Já a resposta G6.70 reconhece a história como passível de contestação, de crítica e de paixões, bem como de sua relevância para a formação “*de todo el mundo*”:

[G6.70] Aunque haya gente que no esté de acuerdo porque puede que represente la victoria del franquismo, es parte de nuestra historia y todo el mundo debería de saberlo. (MIGUEL; SÁNCHEZ, 2017, p. 129).

O terceiro exemplo (G6.70) reconhece a imutabilidade da história, mas a coloca em perspectiva temporal, porque defende o esforço para conservá-la. Acrescentam a isso um juízo de valor sobre o franquismo e sobre a formação para a cidadania dos “*españoles de verdad*”:

[G6.70] El franquismo no sólo trajo cosas negativas. Me parece que esto es algo muy importante para conservar, aunque haya gente que no quiera aceptarlo, pero si no quieren aceptar la historia de nuestro país no son españoles de verdad. (MIGUEL; SÁNCHEZ, 2017, p. 129).

O modo exemplar transparece nas citações seguintes, em que a necessária aprendizagem com o passado fica evidente. Além disso, os estudantes esforçam-se por demonstrar que sentimentos e emoções devem ficar à parte da História, pois devemos aprender para não repetir um passado negativo:

[G6.73] [...] no debería ser retirado, ya que forma parte de la Historia de España, y ese episodio oscuro no puede ser olvidado.

[G1.05] [...] lo dejaríamos tal y como está, puesto que es parte de nuestra historia y, aunque a algunas personas les pueda molestar, es necesario recordar lo que ocurrió, ya que, el pueblo que no conoce su historia, está obligado a repetirla.

[G2.22] [...] debería ser conservado, ya que es parte de nuestra historia y nuestro patrimonio, y están enterradas personas de ambos bandos [...] por eso deberíamos mantenerlo aunque no nos agrade la idea, [...] sin trasladarlo, y ser posible visitarlo para conocerlo y conocer nuestra cultura. (MIGUEL; SÁNCHEZ 2017, p. 131-132).

Ainda nas narrativas categorizadas como exemplares, percebem-se traços do modo tradicional, pela presença de certa essência do ser espanhol, que só se adquire pelo conhecimento da história tal como ela se passou. Ou seja, há uma mistura (não necessariamente errada ou negativa) entre a História como passado e a História como narrativa; bem como uma explícita correlação entre conhecer o passado para ser um membro verdadeiro da nação. Algo bem diferente ocorre nos exemplos críticos:

[G3.31] En mi opinión, ya que este “monumento” es una oda al régimen, debería de desaparecer con el tiempo, pues es un símbolo que ata al país con su oscuro y vergonzoso pasado. (MIGUEL; SÁNCHEZ, 2017, p. 134).

No caso G3.31, a dupla de estudantes nega que haja uma essência da nação espanhola que atravessa o tempo, independentemente dos conflitos e das contradições. Além disso, entendem o Valle de los Caídos como um “símbolo” de um passado violento e do qual o país deveria se envergonhar. De maneira complementar, a dupla G4.39 discorda da ditadura franquista e se recusa a legitimar um monumento contrário à democracia, ainda que pudesse ter uma função pedagógica ou exemplar:

[G4.39] [Se debería] cambiar su significado, por ejemplo llamarlo de otro nombre o que simbolice a otras personas porque no creo que sean dignos de un monumento. (MIGUEL; SÁNCHEZ, 2017, p. 135-136).

Por último, a dupla G1.09 usa recursos sofisticados para expressar tanto o modelo crítico de consciência histórica quanto seu julgamento sobre Franco. Esses/as estudantes começam com uma abordagem aparentemente exemplar, ao, ironicamente, reconhecer que o monumento deve ser conservado por ser “*parte de la historia*”. Porém, a frase seguinte utiliza um esforço retórico para denotar que a ditadura franquista foi criminosa (tanto quanto outros regimes mais facilmente reconhecidos como tais) e, ainda, do quanto é absurdo que um país democrático permita que admiradores do fascismo reúnam-se em espaços públicos para reiterar o assassinato e o autoritarismo como ferramentas de poder:

[G1.09] Es entendible que forme parte de la historia de España, pero no veo a ningún alemán yendo a ningún cementerio a rezarle al cuerpo de Hitler. (MIGUEL; SÁNCHEZ, 2017, p. 135).

Em nossa interpretação, a resposta da dupla G1.09 demonstra que posicionamentos éticos, morais e cívicos não se dobram a uma suposta autoridade da História. Antes deles importam a vida, a justiça, a igualdade e outros valores. A comparação com a situação alemã, certamente, carece de exatidão, mas a intenção dos estudantes foi a de usar o estranhamento para escancarar a esterilidade de minúcias teóricas diante da urgência da situação.

Por fim, os exemplos trazidos pelo autor e pela autora para o modo genético parecem ser os que menos implicaram em um juízo moral diante da ditadura franquista. Isso pode ser resultado da interpretação, por parte de Miguel e Sánchez, do que significa o modo genético, mas, também, simbolizar o ponto que discutimos neste artigo: a de que modelos teóricos produzidos a partir de outras relações com o passado precisam ser colocados em suspensão antes de aplicados.

[G3.36] En este monumento lo correcto en opinión sería la creación de un museo con todos los elementos característicos y polémicos que forman parte del franquismo, con un museo los elementos franquistas no tendrían que estar en la calle, pero aun así se podría seguir estudiándolos en un museo donde se puede aprender sobre la historia de España.

[G6.67] Exhumación de Franco y de José Antonio Primo de Rivera y retirada de sus cuerpos. Cerrar la Iglesia del Valle de los Caídos: para retirar la conexión que la Iglesia tuvo con la dictadura y el nacionalcatolicismo. (MIGUEL; SÁNCHEZ, 2017, p. 138).

No primeiro trecho (G3.36), os estudantes evitam um posicionamento direto, no máximo adjetivando o período como polêmico. Semelhante às respostas tradicionais, essa busca por neutralidade se concretiza na recorrência à “*historia de España*”, que deve ser estudada em museus, não nas ruas. Subentende-se: por especialistas e com controle do método histórico? A dupla não parece entender que tal recurso não necessariamente apaga o caráter agonístico do tema: a quem caberia a gestão do museu? Quem tomaria as decisões sobre o setor pedagógico? Ou seja: institucionalizar ou disciplinarizar a história (Avila, 2020) não significa que as paixões serão postas ao lado, ainda que essa seja a ideia corrente, como elaboramos na introdução deste capítulo.

No segundo trecho (G6.67), a busca por conciliação das memórias e do apagamento de conflitos e contradições é ainda mais explícita e, quiçá, perigosa. A dupla escreveu que a Igreja deveria ser fechada para que não houvesse mais conexão entre essa instituição e a ditadura franquista. Ora, essa alternativa não significaria o escamoteamento da verdade, em nome de uma aceitação relativista de que todos os posicionamentos são válidos? Miguel e Sánchez acrescentam outro exemplo, em que os estudantes repudiam moralmente a ditadura, mas ao final defendem que o conflito entre defensores e detratores da democracia pode ser resolvido por um estudo controlado do passado:

[G6.67] Desde mi punto de vista habría que replantear el conjunto, su función y su simbolismo por completo. No es para nada justo su planteamiento actual, que ensalza el mérito y la memoria de aquellos que se alzaron contra una democracia del pueblo con las armas y con la muerte, mientras que los huesos de los que defendieron dicha democracia se pudren en las cunetas, sin nombre ni dignidad. La cuestión sería, por tanto, lograr un sitio de interpretación del régimen dictatorial franquista y de la Guerra Civil, desde un punto de vista neutral e igualitario, para que todo el mundo se sintiera representado en dicho espacio (MIGUEL; SÁNCHEZ, 2017, p. 138).

Se o modo genético de consciência histórica é considerado o mais próximo do que as democracias liberais ocidentais entendem como necessário à cidadania, então deveríamos estar abertos a que defensores do franquismo sintam-se representados em um espaço de memória? Podemos mesmo esperar que as orientações morais derivadas dessa forma de geração de sentido impliquem em um posicionamento ético, político e afetivo em defesa da justiça, da igualdade e da democracia, no sentido desenvolvido

por Angela Davis (2019)? Ou devemos entender injustiças, opressão e desigualdades como componentes normais do mundo capitalista, com os quais precisamos conviver - e não esperar para que mudem? Diego Miguel e María Sánchez concluem o artigo com a hipótese de que, talvez, o fracasso no enquadramento teórico se deu porque escolheram um assunto muito polêmico. Será que temos essa opção, quando trabalhamos na formação de professores de História? Como ensinar a medida aos futuros professores de História para que saibam tomar decisões diante de dilemas que não são apenas teóricos, mas que afetam as vidas e as identidades das pessoas?

## **ENSINAR A ENSINAR HISTÓRIA NOS ATRAVESSAMENTOS DOS SABERES**

Por que, para que e como nós, professores e professoras de História podemos/devemos/desejamos mobilizar teorias e metodologias da História acadêmica em confluências com outros *saberes circulantes* e demandas sociais que emergem no contexto escolar? A ciência histórica, sozinha, daria conta de responder às perguntas aqui colocadas e que confrontam o ofício docente cotidianamente?

De acordo com Nóvoa, o conhecimento profissional, em mobilização na escola,

(...) tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e de atitudes, mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização em uma ação educativa determinada (NÓVOA, 2008, p. 231).

Ao concordar com essa assertiva, precisamos assumir uma postura de ruptura com a estrutura de hierarquização dos saberes que concorrem para a formação docente em História, sem deslegitimar seus diferentes lugares de enunciação, e compreender a escola não mais como espaço de transmissão de saber, mas como como lugar de encontro/tensionamento/conexão desses saberes, que circulam em maior ou menor intensidade, na dinâmica das culturas escolares. Essas assertivas nos fazem retomar a reflexão inicialmente proposta - como formar professores e professoras de História para trilhar esse caminho? Percebam que aqui não estamos dizendo que tudo é válido, ou que existe uma prateleira de “verdades

históricas” na qual cada um pode acessar a compreensão que mais lhe apetece. O trabalho da docência em História se ancora, sim, na ciência referencial na qual nos formamos - sobretudo no domínio de suas teorias e metodologias, de forma que professores e professoras tenham autonomia intelectual e criativa na composição de seus percursos didáticos. E nesse aspecto os debates sobre a Didática da História somaram contribuições valiosas. Mas o ofício da docência em História não se circunscreve à ciência de referência. Justamente porque a função social posta para o Ensino de História é diferente da função social posta para a História produzida na academia.

Como, então, produzir currículo na formação de professoras de História, se, conforme argumentamos ao longo do capítulo, não se trata de adicionar conhecimentos, mas de fazer escolhas, de experimentar e criar em situações educativas? Que projeto político-pedagógico de curso de Licenciatura se estruturaria se o foco deixasse de ser uma mal-disfarçada hierarquização de conhecimentos historiográficos, das ciências da educação e do ensino de história, e passasse a ser nas pessoas e em suas relações entre si e com os conhecimentos?

Retomando os argumentos ensaiados ao longo deste capítulo, temos que:

1. as pessoas se relacionam com a História de diversas maneiras, sempre situadas e irredutíveis às categorias conceituais, porque são experiências e sensibilidades com o passado, são saberes circulantes.
2. não há certeza quanto à conexão direta entre aprender fatos do passado e orientar-se na vida prática, tampouco entre o domínio de métodos historiográficos e o adequado julgamento moral sobre passado, presente e futuro. Novamente, isso não significa que eles não devem ser parte importante da aprendizagem histórica, mas que o caráter pedagógico da História não se resume a eles.

Até aqui, pode parecer que estamos defendendo “mais prática, “mais ensino” e “menos História”, “menos teoria”. Mas o que de fato propomos é: mais abertura, mais diálogo, mais reflexão, mais partilhas, mais sensibilidade - e tudo isso para além das superfícies. Ora, sabemos intuitivamente que nossas aulas podem fazer a diferença e muitos de

nossos/as alunos/as podem corroborar esse fato. Mas também sabemos que a imitação de modelos bem sucedidos é enganosa, pois esbarra nas especificidades de cada turma e de cada estudante. Aos questionamentos de futuros professores, ansiosos por aprender a ensinar história, dizemos: “não tem receita, cada caso é um caso” para, em seguida, acrescentar: “deixa eu te contar como eu fiz certa vez com um sétimo ano...”, ou, então, “leia esse artigo, em que a autora lançou mão de um conceito interessante para abordar essa dificuldade...”. Talvez respondamos mais frequentemente com outras perguntas, tais como: “o que você quer com essa aula? O que esse conteúdo tem a ver com essa turma?”. Na esteira de Nóvoa (2016), então, poderíamos concluir que ensinar a ensinar história seria fomentar, acompanhar e apoiar a mobilização de saberes em situações educativas.

A desacomodação que a participação no curso criou em nós foi a de permitir atravessamentos sobre a formação docente, e estamos ensaiando outros modos de ser “professora de professores”. Tentamos refletir sobre a formação não apenas pelos saberes em uma hierarquia tantas vezes criticada e tantas vezes repetida, mas pelas intencionalidades docentes diante de saberes entendidos como *circulantes*. Nesse sentido, quando pensamos a aula de história como lugar de atravessamentos, queremos focalizar na professora e no professor como pessoas que abrem (ou fecham) a sala de aula para as multiplicidades de saberes circulantes e as potências das-os-es alunas-os-es. Trata-se de criação intencional, de ato, onde a separação entre pensar, agir e sentir não tem razão de ser. Por essa abordagem, o resguardo ético sobre o que ocorre em sala de aula não pode se reduzir à adequada aplicação de conteúdos atualizados usando boas técnicas. Precisamos nos arriscar em uma travessia bem menos estável, isto é, nas intencionalidades docentes.

Da mesma forma que os posicionamentos de estudantes sobre a ditadura franquista não se apoiavam necessariamente nos modos de consciência histórica, tampouco as aulas de história na escola são significativas *per se*. Somos nós, que somos corpo, na relação afetiva com os outros (do passado, do presente e do futuro), que tornamos a aula de História potente, situada, iconoclasta ou conformista. Defender a intencionalidade e a intelectualidade criativa dos professores e das professoras de História pode abrir brechas para que o ensino de História seja acusado de ideológico ou doutrinário. Mas as escolhas pedagógicas nunca deixaram de ser políticas

(MÉVEL; TUTIAUX-GUILLON, 2014), tanto por conta dos referenciais que adotamos quanto por nossas utopias e sensibilidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; DE OLIVEIRA ROVAL, Marta Gouveia. *Introdução à história pública*. Letra e Voz, 2011.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AVILA, Arthur Lima de. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. *Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018.

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. O historiador e o falsário. Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. *Varia Historia*, v. 32, n. 60, 2016.

BECHLER, Rosiane R. et al. Arranjos: laborações da História na formação docente. *Revista do Nupem*, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 117-135, set./dez. 2023.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CERRI, Luís Fernando (org.). *Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nuestra América*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2022.

DAVIS, Angela. *Democracia da Abolição. Para além do império, das prisões e da tortura*. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, p. 20-28, 2002.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. *Cadernos do CEOM*, v. 28, n. 21, p. 15-32, 2008.

IOTTI. Protesto pela volta da ditadura e por aulas de história. Charge. Zero Hora, 8 dez. 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2014/12/iotti-protesto-pela-volta-da-ditadura-e-por-aulas-de-historia-4658862.html>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

LÉVESQUE, Stéphane; CROTEAU, Jean-Philippe; GANI, Raphaël. La conscience historique des jeunes franco-ontariens d'Ottawa : histoire et sentiment d'appartenance. *Historical Studies in Education/ Revue d'Histoire de l'Éducation*, v. 27, n. 2, p. 21-47, 2015.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Les choix didactiques sont des choix politiques. Propos recueillis par Frank Noulin et Jean-François Wagniard. *Cahiers d'Histoire*, n. 122, p. 101-108, 2014.

MIGUEL-REVILLA, Diego; SÁNCHEZ, María. Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei*, p. 119–142, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Editora Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Sandra Regina F. de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021.

OLIVEIRA E SILVA, José. Pensando o ensino de história medieval: o xadrez como suporte para construção de uma sensibilidade histórica. *Veredas da História*, v. 4, n. 1, p. 1-22, 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Educação e Filosofia*, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 2018.

RADIO CHARIVARI. *Würzburg: Veranstaltungen am 16. März zum Gedenken an die Bombardierung von Würzburg*. 16 de março de 2022. Disponível em: <<https://www.meincharivari.de/aktuelles/wuerzburg-veranstaltungen-am-16-maerz-zum-gedenken-an-die-bombardierung-von-wuerzburg>>. Acesso em: 09 out. 2023.

REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

SANTOS, Regma Maria. Educação e ensino de História: a visão da cronista Rachel de Queiroz sobre o pós-guerra e a situação da mulher na Europa. *Opsis*, Catalão (GO), v. 13, n. 1, p. 53-35, 2013.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. Em: DE ROSSI, V. L. S. (org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2005, p. 109–143.

SCHETSCHKE, Michael; SCHMIED-KNITTEL, Ina. Deutungsmuster im Diskurs. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, v. 1, n. 1, p. 24-45, 2013. (Modelos de Interpretação em Discurso). Disponível em: [https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OpenAccess/ZfD\\_1\\_2013.pdf#page=25](https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OpenAccess/ZfD_1_2013.pdf#page=25). Acesso: 16 set. 2018.

VILAR, Pierre. Pensar historicamente (1987). Em: VILAR, Pierre (org.). *Memória, história e historiadores*. Granada; Valencia: EUG; PUV, 2004. p. 67–122. E-book.

WINEBURG, Sam. Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, n. 7, v. 80, p. 488-499, mar. 1999.

WOLLERSHEIM, Heinz-Werner; MODEROW, Hans-Martin; FRIEDRICH, Cathrin (Ed.). *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipziger Universitätsverl., 2002. (O papel dos livros didáticos para processo de identificação em perspectiva histórica).

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

# **DIDÁTICA DA HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDOS DE GÊNERO**

**DULCELI DE LOURDES TONET ESTACHESKI**

(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Nova Andradina)

**N**o início deste ano de 2023 recebi uma mensagem de uma professora da educação básica e a narrativa dela será utilizada como base para as reflexões que aqui exponho<sup>1</sup> sobre didática da história, ensino de história e questões de gênero. Atuo como orientadora no Programa Residência Pedagógica e na orientação de estágios do curso de Licenciatura em História e, não apenas por essas atividades, gosto de ir para a escola, entendendo ser fundamental para docentes de cursos de licenciatura manter o contato com o chão da escola, sobretudo para quem pesquisa na área de ensino. Não é possível pesquisar o tema sem ir para a sala de aula, no meu caso, de História da Educação Básica, sem manter contato direto com docentes e estudantes que vivenciam o cotidiano do ensino de História. Evidentemente há pesquisas importantes sendo desenvolvidas tendo como objetos, como fontes de investigação, os currículos, os programas, os livros didáticos, as legislações, etc., e analisar esses documentos é extremamente relevante para pensarmos os rumos do ensino de História, no entanto, a pesquisa em ensino, mesmo aquela pautada na análise de documentos, só tem a ganhar quando escuta as vozes da escola.

Transcrevo aqui a narrativa da referida professora e no decorrer do texto retomarei alguns pontos da mesma para estabelecer um diálogo entre suas angústias, suas práticas e as reflexões teórico-metodológicas que têm

---

<sup>1</sup> O uso da narrativa foi autorizado pela professora e seu nome não será citado para preservar sua identidade.

pautado minhas pesquisas, tanto referentes aos estudos de gênero, quanto naquelas que se propõem a pensar o ensino de História:

Ontem em sala de aula eu espalhei o material, que seria esse jornal, que já está tudo impresso certinho [...] aí uma aluna, uma mulher, uma menina, me questionou sobre o porquê da gente estar trabalhando sobre essa data, esse tema, entendeu? Por quê? Como se fosse errado a gente falar sobre isso, como se não fosse importante na sociedade. Meu brilho chegou a apagar... Gente, uma coisa tão importante! Como que a pessoa tem a capacidade de falar assim, de questionar o porquê estar trabalhando sobre isso e tal. Sabe? Ah, gente... não sei... eu dei uma desanimada na hora. Poxa vida, a sociedade já está o que está, se você olhar o jornalzinho vai estar falando sobre os tipos de violência e tal, para eles terem conhecimento a respeito e se passarem por certa situação ou verem alguém passando por certas situações, denunciar e tudo o mais. Aí a garota vem... uma menina! Se fosse um menino, até poderia entender por conta de todo o machismo, mas partindo de uma menina, ela me questionando o porquê estudar isso, entendeu? Ah professora confesso para você que o meu brilho 'chega a apagar' sabe, porque eu fiquei pensando, como que pode, como a sociedade está fadada a esses conceitos de que a gente não pode falar sobre tais temas em sala de aula, a gente não pode estar debatendo, questionando, enfim... Aí eu pedi para eles elaborarem uns textos e na próxima aula eles vão apresentar os textos deles e depois a gente vai... tem um menino que toca violão e eu pedi pro menino tocar uma música, aquela música 'Dona de mim' da Iza [...] como a gente pode quebrar essa barreira que as pessoas têm em relação a algumas coisas, algumas ideias? [...] pelo fato dela ser mulher, por ela ser uma menina, é importante ela conhecer sobre os direitos dela, sobre a importância dela tanto no passado, quanto no presente e no futuro, ela ser protagonista, autora da vida dela, enfim... (Fala de uma professora do ensino médio)

O relato em forma de desabafo da professora que atua no ensino médio foi encaminhado a mim após ela trabalhar com o material referente ao dia 8 de março - Dia Internacional da Mulher, elaborado pela FETEMS - Federação dos/as Trabalhadores/as em Educação de Mato Grosso do Sul. Abro aqui um parêntesis para destacar que a nomeação da Federação não apresenta a inclusão de '/as' após a expressão 'dos Trabalhadores' como inseri, embora o número de docentes mulheres seja superior ao número de docentes homens, conforme indica o Resumo Técnico do Estado do Mato Grosso do Sul: Censo da Educação Básica 2020 (INEP/MEC, 2021). A ideia de que a nossa gramática utiliza o masculino como globalizante e, neste caso, "dos trabalhadores" seja uma expressão que supostamente inclui "das trabalhadoras" não pode deixar de ser problematizada como resquício de uma sociedade machista que, em práticas diversas, invisibiliza e silencia mulheres.

Para María Luisa Femenías (2007) a linguagem é poder e toda forma de silenciamento é violência. Para Michel Foucault (1996) o discurso é

poder e aquilo que não está no discurso não existe. Considerando isso, não nominar as mulheres e não indicar a existência delas em nossos discursos, em nossas falas e escritas, é negar a existência e contribuir com o silenciamento e a violência. Manter o discurso apenas no masculino é contribuir para uma representação de homens prevalecendo em relação às mulheres. É possível apropriar-se de um discurso igualitário, não machista, nomeando trabalhadores e trabalhadoras, utilizando os recursos da ‘/a’ ou do ‘(a)’ ou escolhendo palavras que não atribuam privilégio ao masculino em detrimento do feminino.

A escrita é um ato político, pois escrever é posicionar-se. As recentes discussões relativas ao uso do neutro como, por exemplo, a utilização de ‘todos, todas e todes’ é oportunidade para refletirmos sobre o que é mais relevante, defender ferrenhamente a manutenção de uma forma gramatical ou a existência das pessoas? Cabe ressaltar que a gramática está a serviço da sociedade e não o contrário. A grafia de muitas palavras foi alterada ao longo do tempo e muitas palavras foram inseridas em nosso vocabulário e isso deve nos fazer refletir sobre o sentido dessa resistência a um discurso inclusivo. Se tiramos o trema, o ph, o hífen, se houve uma campanha para inserir a palavra pelé como um sinônimo de excelência no dicionário<sup>2</sup>, porque a inclusão da palavra ‘todes’ parece ofender tanto as pessoas a ponto de a entenderem como inadmissível? Tal recusa parece evidenciar que não é a palavra em si o problema e sim o preconceito em relação às pessoas a quem ela se refere. Lutar pela gramática, nesse caso, sugere muito mais uma luta pela manutenção da invisibilidade, do silenciamento, da negação da existência de pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo de uma sociedade idealizada. Voltando a citar María Luisa Femenías (2007, p. 22): “A linguagem significa liberdade” e a liberdade de existir deve ser direito de todos, todas e todes.

Isto posto, o material mencionado pela professora, em formato jornal, tem como título principal ‘A educação mudando a história delas’ e apresenta em seu conteúdo alguns indicadores de gênero, temas relativos às conquistas de direitos pelas mulheres, ao problema estrutural da violência

---

2 A palavra foi incluída no dicionário em abril de 2023. Sobre o assunto há uma reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/27/pele-no-dicionario-outros-nomes-de-pessoas-que-deram-origem-a-verbetes.ghml>. Acessado em 06 de julho de 2023.

contra elas e apresenta também algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Figura 1: Capa do jornal



Fonte: FETEMS (S/A)<sup>3</sup>

3 Disponível em: <https://fetems.org.br/fetems/aula-da-cidadania>

A narrativa angustiada da professora nos revela uma percepção de ensino de história que ultrapassa a ideia da aula como um espaço/tempo em que a História é apresentada como algo dado, como conteúdo pronto e acabado, para ser assimilado e reproduzido por estudantes. Abro aqui um parêntesis para explicar que ao me referir à aula como espaço/tempo, remeto-me às reflexões de Maarten Simons e Jan Masschelein (2017) ao defenderem a escola como um arranjo de tempo, espaço e matéria que se configura em um privilégio de ter um tempo livre de todo o resto para estar em um lugar apropriado e dar atenção a uma determinada temática. Longe de ver a escola e a sala de aula como uma prisão ou uma obrigação, tal perspectiva a vê como direito e como liberdade para aprender e para desenvolver o pensamento.

A professora em questão, ao que tudo indica, compartilha da percepção da escola como caminho para a liberdade, como lugar privilegiado de reflexão, de desenvolvimento intelectual e social. Ela preocupou-se em propor a uma temática de importância histórica, a história das mulheres e questão da violência contra elas, compreendendo o potencial do ensino de história para que estudantes possam perceber-se como sujeitos/as históricos/as e sujeitos/as de direitos, capazes de agir no mundo em prol de transformações sociais que tornem o mundo mais justo e equitativo. Como bem salienta Jörn Rüsen, não podemos nos esquecer de que “a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (SCHMIDT et al., 2010, p. 25) e neste sentido, este exemplo da narrativa/lamento da professora é significativo para pensarmos a didática da história, o ensino de história e os estudos de gênero.

Vale ressaltar que a inserção de conteúdos sobre história das mulheres nos currículos e livros didáticos ainda é questão de luta. Uma pesquisa com a utilização do termo ‘mulheres e livros didáticos’ feita no dia 20 de abril de 2023 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações apresentou 161 resultados, o que revela a existência da preocupação com a temática. Desses trabalhos, 99 foram defendidos de 2018 para cá, 12 deles em 2022, evidenciando que não se trata de uma questão já resolvida, posto que continua em discussão, e que há pessoas trabalhando, pesquisando para romper com os silenciamentos em relação às mulheres no ensino de História da Educação Básica.

Vale destacar que se a história das mulheres ainda é um ponto de discussão, muito mais problemática é a questão dos estudos de gênero que tenham a sexualidade como pauta, pois encontram barreiras ainda maiores para serem incluídos nos currículos, nos livros didáticos, nas salas de aula. Em entrevista à Vilma Nonato de Brício (2021, p. 10), Megg Rayara Gomes de Oliveira argumenta que “a escola é um espaço normalizador, tomando como modelo único de existência a branquidade e a cisgeneridade heterossexual” o que torna o ambiente hostil à pessoas negras e sobretudo às pessoas LGBTQs. As pesquisas da docente entrevistada contribuem muito para repensarmos as questões de gênero e sexualidade dentro e fora do ambiente escolar.<sup>4</sup>

A história das mulheres, os estudos de gênero e sexualidade, tem crescido significativamente nos últimos anos, no entanto, embora sejam expressivas as reflexões em eventos acadêmicos, nas universidades e as publicações sobre os temas, as questões de gênero e educação ainda caminham a passos lentos no que se refere a mudanças significativas nas práticas escolares, sobretudo quando pensamos em inclusão de conteúdos nos livros didáticos. Jörn Rüsen em *O livro didático ideal* (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010) ressalta que é fundamental que pesquisadoras e pesquisadores tenham a preocupação de que os conteúdos de suas pesquisas cheguem sem demora aos livros escolares. Essa demanda é real, pois quando o conteúdo não está no livro, dificilmente será trabalhado em sala de aula. E ressalta que os conteúdos precisam constar nos livros não como quadros de curiosidades, não como atividades extras que podem ou não ser trabalhadas em sala, eles precisam estar no corpo do texto, incluídos de fato.

Uma conquista recente e significativa no Estado do Mato Grosso do Sul foi a aprovação da Lei nº 6.060, de 29 de maio de 2023 que inclui a história das mulheres como conteúdo transversal no currículo das escolas estaduais. Cabe aqui a reflexão sobre o fato de que a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro brasileira e africana e a Lei 11.645/2008 que incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena estão vigentes tempo suficiente para que ocorressem modificações significativas em livros didáticos, em currículos escolares e

---

4 Deixo como sugestão de leitura a tese de Megg Rayara Gomes de Oliveira intitulada *O diabo em forma de gente: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação* (2017).

em práticas de sala de aula, no entanto, a realidade tem demonstrado que na realidade pouca coisa mudou e que os temas ainda são majoritariamente trabalhados por pessoas que têm particular interesse neles e não por todos/as os/as docentes e em disciplinas diversas<sup>5</sup>. A aprovação da lei é, obviamente, importante, mas precisa ser acompanhada por ações efetivas. O conteúdo da lei precisa ser apresentado, precisa pautar a mudança curricular, a elaboração de livros e materiais didáticos, a formação continuada de docentes.

Voltando à narrativa da professora, é perceptível que parte de sua angústia nasce da postura de uma menina, de uma adolescente, não querer trabalhar o tema e questioná-la sobre o sentido de fazê-lo. Para a docente, o questionamento seria até compreensível caso viesse de um menino, pois para ela, o machismo seria o fator gerador do desinteresse ou até mesmo da recusa em refletir sobre o empoderamento das mulheres e sobre o combate à violência contra elas. Marina Castañeda em seu livro *O machismo invisível* (2006) considera que a nossa sociedade se constituiu a partir de concepções machistas, uma sociedade patriarcal que cultural e historicamente determinou a submissão de mulheres. O machismo e a violência que dele advém, seja ela física, verbal, psicológica, etc, são internalizados de tal forma que as próprias mulheres passaram a acreditar numa naturalização de tais práticas. A isso chamo de internalização da violência, o que faz com que homens e mulheres tenham extrema dificuldade para aceitar mudar a ordem das coisas, sobretudo quando há discursos que demonizam diferenças e que apontam como subversão as tentativas de mudança. Muitos discursos do senso comum consideram, de maneira deturpada, que a ideia de empoderamento das mulheres se configura em uma dinâmica de oposição a uma suposta ordem natural das coisas, como se as mulheres que assumissem o controle de suas vidas estivessem desrespeitando hierarquias, sem compreender que estas foram social e culturalmente construídas, foram naturalizadas, mas não são naturais.

As questões de gênero precisam ser trabalhadas na escola para que as pessoas que são historicamente oprimidas a ponto de internalizar e

---

5 Reflexões importantes sobre esse tema foram publicadas no livro *Ensinar História: Etnicidades*, organizado por Clarice Gayo e Carla Satler (2022) E-book disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yXOU71peE3rrpwRGsarJguspEJahCcKj/view>.

naturalizar as violências que sofrem desenvolvam o seu pensamento histórico que pode lhes permitir ver a si e ao mundo em que estão inseridas, passando a problematizar as questões fundamentais da vida, compreendendo os processos históricos e vislumbrando alternativas de futuro.

Para Isabel Barca (2011), a educação histórica tem uma função fundamental no desenvolvimento social, pois pauta-se em práticas que empoderam os/as sujeitos/as, tornando-os/as capazes de pensar por si mesmos/as. Trata-se de uma reflexão muito semelhante à proposta de educação emancipadora, libertadora, de Paulo Freire (1987) que sugeriu que mais importante do que ensinar a escrever “Eva viu a uva” é preciso contribuir para que Eva compreenda quem é ela no processo de cultivo e aproveitamento da uva, para que ela, caso perceba que está sendo explorada, possa reivindicar direitos, justiça, mudanças sociais.

Em sua narrativa a professora desabafou: “confesso que o meu brilho chega a apagar”, no entanto, mesmo com o desencanto, ela continuou com sua proposta e solicitou que estudantes desenvolvessem narrativas a respeito do tema trabalhado em sala de aula, aproveitou a habilidade de um estudante com o violão e explorou uma canção durante a aula cuja letra foi lida, analisada, debatida e cantada pela turma. Ela não desistiu por parecer difícil, nem por ser, de fato, difícil, já que estudantes muitas vezes resistem àquilo que os/as desacomoda. Quando propomos atividades reflexivas, produções de narrativas, análises de fontes históricas em sala de aula, nos encantamos com as possibilidades que tais atividades apresentam para o desenvolvimento da consciência histórica dos/as estudantes, mas, precisamos estar cientes de que há estudantes que veem a escola apenas como obrigação e não como direito e que é necessária a persistência para fazê-los/as compreender o sentido da escola, e, em nosso caso, do estudo da História, para suas vidas. Dias depois a professora me encaminhou, animada, com brilho renovado, alguns resultados das atividades desenvolvidas pelos/as estudantes que, inspirados/as na análise da canção e nas reflexões feitas em sala a partir do jornalzinho da FETEMS, trouxeram para o centro do debate outras problemáticas que perceberam em séries televisivas, em redes sociais e em *reality shows* que aprenderam a analisar. A aula de História lhes impulsionou a ler o mundo, a interpretá-lo e a posicionarem-se em relação a questões sociais importantes.

A docência é uma profissão privilegiada que nos permite acompanhar as vidas de pessoas diversas e com elas aprender cotidianamente e, isto posto, afirmo que não romantizo a profissão no sentido de não compreender como a docência é, também, uma das profissões mais difíceis de seguir. As lutas são diárias e não deveria ser assim. Lutar por melhores condições de trabalho, de salário, de carga horária, de estruturas escolares, de materiais didáticos, esgota e adoce. Enfrentar as questões sociais que acompanham o exercício da docência, as violências, as desigualdades, os desequilíbrios emocionais, o desencanto dos/as estudantes, também contribui para esmaecer o brilho. A professora que produziu a narrativa aqui em análise trabalha 40 horas em regime de contrato, pois não há vagas suficientes nos concursos públicos para docentes, o que é uma contradição, já que há sempre vagas para contratos temporários, que custam menos ao Estado e que significam insegurança a quem deles depende. Esse é um grande dilema, a melhor profissão do mundo, a meu ver, é também uma das mais complexas.

A persistência da docente em continuar com a proposição da temática e das atividades reflexivas possibilitou a ela uma retomada do brilho ao acompanhar as narrativas produzidas por discentes que conseguiram compreender as mazelas da discriminação das mulheres e a necessidade do empoderamento feminino. Ao apresentar os resultados de seu trabalho ela demonstrou como é possível um ensino de história que faça sentido. Para quem pesquisa o ensino de história, volto a afirmar que ir para a escola, ver e ouvir o que lá acontece é fundamental para que não nos limitemos a defender teses teoricamente bem aprumadas, mas que não dão conta do cotidiano escolar, e para não tecermos críticas descontextualizadas que em nada contribuem para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Ela conclui sua narrativa/lamento questionando:

Como a gente pode quebrar essa barreira que as pessoas têm em relação a algumas coisas, algumas ideias? [...] pelo fato dela ser mulher, por ela ser uma menina, é importante ela conhecer sobre os direitos dela, sobre a importância dela tanto no passado, quanto no presente e no futuro, ela ser protagonista, autora da vida dela, enfim...

Ela mesma encontrou a resposta em sua persistência em continuar desenvolvendo o tema e as atividades propostas. Em sua narrativa ela destaca a importância das ideias prévias de estudantes, reforça o seu

posicionamento de que o estudo da história precisa fazer sentido e levar em conta passado, presente e futuro e essas são reflexões bastante comuns para quem estuda a didática da história a partir do pensamento de Jörn Rüsen. Questionei se ela já havia tido contato com tais leituras e a resposta foi negativa, nem durante e nem após a graduação ela teve acesso aos textos do autor, e o que isso me faz pensar? Que estamos num caminho viável trazendo essas reflexões para o nosso campo de pesquisa, pois tratam-se de expectativas reais, de problematizações elaboradas a partir de experiências. Teoria e prática se retroalimentam contribuindo para o pensar sobre um ensino de História que faça sentido.

Encerro com uma expressão de Jörn Rüsen no livro *Humanismo e didática da História* que para mim é muito importante: “a apresentação dessa história nos processos de aprendizagem deve encarar o rosto da humanidade.” (RÜSEN, 2015, p. 32). Encarar o rosto é estar frente a frente e enxergar a outra pessoa. Não só perceber, mas admitir que esse rosto é diverso e que cada pessoa é digna de respeito é fundamental. É preciso reconhecer que não podemos continuar silenciando, invisibilizando e excluindo as pessoas em prol da manutenção de uma estrutura social que privilegia alguns/mas em detrimento de muitos/as. Compreender que as construções sociais de gênero, de raça, de classe, de geração, etc, historicamente criaram problemas que abalam a vida das pessoas hoje e que é preciso e urgente perspectivar um futuro diferente.

Porque trabalhar gênero na escola, no ensino de História? Porque as pessoas existem e embora pareça bonito ficar repetindo que elas resistem e, de fato, o fazem, é preciso pararmos de obrigá-las a resistir e lutar junto para a garantia de direitos para todas as pessoas.

Não é apenas belo e, muito menos, utópico pensar que o ensino de História tem esse potencial de empoderar as pessoas, é necessário esse reconhecimento para intensificar o brilho de quem está cotidianamente lutando por ele. As derrotas e as vitórias da sala de aula de História da educação básica têm muito a nos ensinar, pois a didática da história, como bem argumenta Jörn Rüsen (SCHMIDT et al., 2010, p. 39) tem o objetivo de investigar o aprendizado histórico como uma das manifestações da consciência histórica, percebendo como “o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Educação histórica: Teoria e pesquisa*. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

BRÍCIO, Vilma Nonato de. Corpos em dissidência nos espaços educativos em tempos de discurso de ódio: conversações com a profa. dra. Megg Rayara Gomes de Oliveira. *Revista Diversidade e Educação*, v.9, n. 2, 2021.

CASTAÑEDA, Marina. O machismo invisível. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

FEMENIAS, María Luisa. Esbozo de un feminismo latinoamericano. *Revista Estudos Feministas*, v. 15, n. 1, p. 11-25, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAYO, Clarice; SATLER, Carla. *Ensinar História: Etnicidades*. Rio de Janeiro: Proj. Ori./Ed. Esp. Sobre Ontens/UERJ, 2022. E-book.

INEP/MEC. *Resumo técnico do Estado do Mato Grosso do Sul: Censo da Educação Básica 2020*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_de\\_mato\\_grosso\\_do\\_sul\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_mato_grosso_do_sul_censo_da_educacao_basica_2020.pdf). Acessado em 19 de abril de 2023.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge. *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

# **ENTRE O SUPERDIMENSIONADO E O REDUZIDO: DIFERENTES TAMANHOS DE HISTÓRIAS CONTADAS PELA CIDADE**

**MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS**  
(Universidade Estadual de Maringá)

**E**m 2016 publiquei um artigo na revista *Tempo e Argumento* com o título “Apropriações de alunos do Ensino Médio quanto à história da cidade de Londrina-PR”, resultante de uma pesquisa conduzida durante meu estágio pós-doutoral na Universidade de São Paulo, sob a supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Katia Maria Abud. O estudo explorava questões relacionadas às identidades (re)construídas e ressignificadas por meio do que comumente chamamos de História Local, no caso específico, a história da cidade de Londrina. Essa história não é qualquer história, mas aquela (bem ou mal) contada pela própria cidade, nos seus patrimônios, paisagens, vestígios, ícones, manifestações culturais, comida, monumentos, lendas, nomes de praças, ruas e avenidas.

Descobri a habilidade dos alunos e alunas em identificar a narrativa histórica presente na cidade. No entanto, foi surpreendente observar que, durante os dois Grupos Focais realizados como parte de um estudo exploratório no Museu Histórico de Londrina em 2014, composto por um total de 32 alunos do 3º ano do Ensino Médio, emergiu uma discussão sobre o papel desempenhado por um *shopping* da cidade na representação da história de Londrina. Embora alguns participantes dos grupos questionassem essa visão, essa situação revelou-se significativa ao

instigar reflexões sobre os elementos de identidade presentes na cidade, incidindo na memória coletiva, na cultura e nas consciências históricas.

De acordo com Sônia Regina Miranda e Joan Pagés Blanch, a cidade tem sido amplamente tematizada no debate educacional em nível mundial, sendo considerada “como um lócus múltiplo, plural e permanente, passível de reinterpretção e ressignificação nos mais diferentes territórios e experiências sociais” (MIRANDA; BLANCH. 2013, p. 63). Os autores argumentam que seria interessante “a interpelação dos sentidos e consciência histórica que pode ser ativada a partir da experiência com a pluralidade urbana efetiva” (MIRANDA; BLANCH. 2013, p. 66). Se considerarmos o entendimento de Goodson sobre como, no campo do currículo, necessitamos de uma “reconceptualização alargada dos estudos que o tomam como objecto de análise” (GOODSON, 2001, p. 52), como material elaborado e processado em uma diversidade de áreas e níveis, na prescrição, na prática, no discurso (GOODSON, 1995, p. 187), a cidade seria um currículo, um espaço de percepção ou aprendizagem de determinados saberes históricos sobre a cidade, tanto pelos seus indícios, vestígios, como pelos seus monumentos e Museu.

A cidade de Londrina se apresenta como um espaço privilegiado de experiência educacional, onde o aprendizado histórico se concretiza por meio da materialidade da paisagem urbana. Monumentos, marcos arquitetônicos e instituições museológica e culturais operam como vestígios do passado, oferecendo aos sujeitos a possibilidade de vivenciar a história em sua dimensão sensível e concreta. Nesse contexto, a cidade se constitui como um currículo, promovendo a construção de uma cultura histórica para além dos espaços escolares, pois engloba o cotidiano, permitindo o contato direto com múltiplas narrativas e memórias. A paisagem urbana, enquanto repositório de significados, possibilita reflexões sobre a diversidade de saberes que compõem a história local, revelando tanto os discursos hegemônicos quanto as ausências e silenciamentos inscritos na memória coletiva.

Poderia inserir no momento, várias referências resumindo ou definindo o patrimônio histórico<sup>1</sup>, mas resumo entendendo como Nidia Moreno que

---

<sup>1</sup> O patrimônio histórico pode ser interpretado do latim como “legado” (patrimonium seria “bens do chefe de família”). Hoje se nomeia como patrimônio histórico um bem (móvel, imóvel ou natural) considerado significativo para um povo, uma sociedade, uma região ou uma comunidade. Tradicionalmente, é um termo usado para se referir a edificações, monumentos, obras de arte, sítios

“El patrimonio se puede entender como un conjunto de símbolos a los cuales se les atribuyen ciertos valores que representan una realidad o una visión del mundo” (MORENO, 2019, p. 78). A problemática do qual me proponho provem daquele primeiro estudo que fiz em 2014: no contexto em que o patrimônio histórico pode ser reconhecido como imaterial, desempenhando um papel significativo na construção da identidade e memória coletiva, além de ser considerado um valioso legado para a sociedade, surge uma questão relevante: como lidar com o fato de que os alunos se identificaram com uma narrativa histórica apresentada por um *shopping*, chegando mesmo a considerá-la mais verossímil do que aquela aprendida na escola? Parece que esses alunos foram possivelmente seduzidos e influenciados pelos encantos e estímulos oferecidos pelo “cenário” do *shopping*, uma vez que a temática histórica é apresentada através de elementos visuais, criando um ambiente que se assemelha a um espetáculo ou uma cena.

Mas e quando um lugar de memória não é visto como patrimônio histórico ou não é nem visto? Nessa mesma pesquisa anteriormente realizada, também percebi que alguns patrimônios históricos não eram vistos enquanto tal, como, por exemplo, o Cadeião de Londrina<sup>2</sup>. De um lado deparamo-nos com a existência de um lugar não caracterizado pelo *status* de patrimônio histórico, mas vivenciado e percebido como tal pelos indivíduos, ao passo que, por outro lado, outro patrimônio histórico

---

arqueológicos e outros elementos do patrimônio histórico-cultural que agregam valor histórico, cultural, artístico, arqueológico ou científico reconhecido pela sociedade. Porém, as reconceituações do termo implicam em abarcar as paisagens como patrimônio histórico, bem como para se referir a práticas, expressões, conhecimentos, técnicas e tradições que são passadas de geração em geração, tidas como importantes para a identidade e memória de uma comunidade. Em síntese, diferentemente do patrimônio histórico material, que são edificações, monumentos e objetos físicos, o patrimônio imaterial é constituído por elementos intangíveis da cultura, como ritos, danças, músicas, festas, comidas típicas, artesanato, lendas, contos, poesias, entre outros. Para quem se interessar, acesse a Bibliografia Geral do Patrimônio Cultural - IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em: <http://portal.iphan.gov.br/bibliografiaPatrimonio>

2 Não trato dele no momento, mas cumpre explicitar que atualmente esse prédio abriga o SESC Cadeião Cultural de Londrina. O prédio é da década de 1930 e foi uma cadeia pública por mais de 50 anos e por isso ficou conhecido na época como o “Cadeião da Rua Sergipe”. Em meados dos anos 90, depois de uma transferência dos presos para um outro local e várias intervenções do governo para que fosse demolido, professores e alunos, principalmente do curso de arquitetura da UEL, lutaram para que o Cadeião permanecesse como “Espaço Memória”. Conta ainda com duas celas originais para que as memórias daquela realidade difícil fossem preservadas.

permanece invisível aos olhos, silenciado devido à sua associação com um passado delicado ou sobrecarregado. Temos, portanto, duas formas contrastantes de perceber essa narrativa histórica presente na cidade: uma exagerada em seu valor histórico e outra que é minimizada e desconsiderada em sua dimensão histórica. Em ambos os casos, observam-se “(de)efeitos na memória”<sup>3</sup>, ou seja, a internalização de modelos de significação preferenciais que são absorvidas na história contada na cidade.

Nesse texto abordo um pouco mais essas questões, por isso, inicialmente retomo a possibilidade de o *shopping* fazer (de)efeitos nas memórias mesmo não sendo propriamente um patrimônio histórico (aliás, algo que na pesquisa anterior foi deixado em *stand by*) e posteriormente lanço mão de uma pesquisa que não é minha, mas por mim orientada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) intitulada “Ensino de história por meio dos espaços de memória da cidade” defendida em 2020 por Pamela Fernanda de Andrade. Nós duas fomos inspiradas pelo trabalho de Geysa Germinari Dongley, intitulado “A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados” defendido em 2010.

## **PODE UM SHOPPING CONTAR A HISTÓRIA DA CIDADE? A HISTÓRIA ESPETACULARIZADA**

Pode. Alguns exemplos: 1) Shopping Light em São Paulo, o prédio Alexandre Mackenzie foi construído para ser sede da empresa de energia Light, posteriormente, Eletropaulo. Inaugurado em 1929, o imóvel foi colocado à venda em 1999, quando companhia de energia foi privatizada; 2) Shopping Nova América no Rio de Janeiro, preserva a arquitetura original da antiga Companhia de Tecidos Nova América que funcionou de 1925 a 1991; 3) Bangu Shopping, no Rio de Janeiro. Antiga Companhia Progresso Industrial do Brasil, conhecida como Fábrica de Tecidos Bangu, tecelagem fundada em 1889; 4) Shopping Mueller, em Curitiba, foi construído em 1878 pela Fundação Mueller Irmãos. Nos anos 1970, foi vendida devido a problemas financeiros e, assim, desativada. A compra do prédio se deu em

---

<sup>3</sup> Estou lembrando do texto de Durval Albuquerque Junior (2012) excelente ao nos proporcionar a função da escrita e do ensino de história no decorrer do tempo. Ao falar da atualidade, o autor reúne uma variedade de considerações importantes extraídas de historiadores de vertentes distintas. O título já traz seu objetivo: “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?”

1978 e as obras do shopping começaram em 1981, preservando a fachada; 5) Shopping Curitiba, construção de 1896, projetada para abrigar a sede do 5º Batalhão Logístico do Exército. Em 1989, iniciaram-se as negociações para a venda do local e, em 1996, o empreendimento foi inaugurado; 6) Shopping Estação em Curitiba, antiga estação ferroviária no bairro Rebouças, inaugurado em 1997; 7) Shopping TOTAL em Porto Alegre, cervejaria dos Bopp & Irmãos inaugurada em 1911. Em 1946 foi adquirida pela Brahma e permaneceu em funcionamento até o final dos anos 1990, quando a companhia decidiu mudar a sede para Viamão. Foi vendida para implantação do *shopping*, inaugurado em 2003. Esses exemplos demonstram edifícios antigos transformados em *shoppings*, um fenômeno cada vez mais comum em que há uma combinação entre a reutilização de prédios históricos zelando pela preservação da estrutura original, a revitalização de áreas urbanas e a preservação da memória coletiva associada ao local. Além disso, a adaptação de edifícios históricos para novos fins pode atrair visitantes e promover a experiência da história local de forma mais acessível. Porém, vale garantir o respeito da integridade histórica do edifício para que a sua transformação em um *shopping* não resulte na descaracterização ou banalização do valor histórico original. É necessário considerar cuidadosamente como a história e a identidade do local são construídas na nova estrutura, por meio de elementos visuais, informações históricas, exposições ou outras estratégias que possam enriquecer a experiência dos visitantes e conscientizá-los sobre o significado histórico do espaço. A realização de estudos de impacto e expectativas compatíveis, bem como a adoção de diretrizes de conservação e restauro, podem garantir a preservação do valor histórico do edifício e a sua nova função comercial relacionada à sua importância cultural e histórica.

Entretanto, o *shopping* mencionado pelos alunos como lugar de história não se refere a uma apropriação comercial de um edifício histórico. No caso, o edifício não é antigo, mas tem como finalidade potencializar um *marketing*, apresentando ao consumidor e/ou visitante um cenário londrino, reportando à suposta história da cidade.

Londrina é um município brasileiro situado no Estado do Paraná, localizado na Região Sul do Brasil, a uma distância de 381 km da capital estadual, Curitiba. De acordo com dados do Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, sua população é de 588.125 habitantes, o que a posiciona como a segunda cidade mais populosa do Estado e a quarta da Região Sul, após Curitiba, Porto Alegre e Joinville. A cidade foi fundada em 10 de dezembro de 1934. Durante as décadas de 1950 e 1960, Londrina experimentou um notável crescimento econômico, impulsionado principalmente pela produção de café. Em 1961, estima-se que a região seria responsável por cerca de 51% da produção mundial de café, recebendo então a alcunha de “Capital Mundial do Café”. Em 1975, ocorreu uma grande geada conhecida como “Geada Negra”, afetando todo o norte do Paraná, provocando a destruição das plantações de café e marcando o fim desse “ciclo econômico”. Lord Lovat, visitou o norte do Paraná em 1924, e em 1925, juntamente com outros sócios, fundou a empresa *Paraná Plantations*, responsável pela captação de recursos e financiamento da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP). Essa companhia iniciou o processo de colonização da região por meio do loteamento de terras, sob a administração de britânicos, razão pela qual a cidade recebeu o nome de “Londrina”.

Diversas narrativas históricas perpassam a cidade, com destaque para aqueles relacionados à valorização do “herói da colonização”, frequentemente chamados de “pioneiro” (LEME, 2013). Um determinado passado é invocado para corroborar o progresso alcançado pela cidade, atribuindo-o ao empreendedorismo de homens corajosos porque desbravadores da região. Essa narrativa histórica destaca o desenvolvimento urbano e econômico de Londrina, enfatizando o “pioneiro” como agente fundamental para o desenvolvimento da cidade. E assim, se enaltece a coragem e o espírito empreendedor desses indivíduos, celebrados como responsáveis pelo progresso da comunidade, deixando de lado outras perspectivas e vozes históricas.

A arquitetura e decoração do *Shopping Boulevard*, considera apenas a influência britânica na fundação da cidade, e, inicialmente foram implementadas diversas práticas relacionadas com a cultura inglesa que incluíam o jogo de críquete e a presença de carpetes com estampas inglesas. Outro exemplo é a presença de ilustrações do livro *Alice no País das Maravilhas* nos banheiros. Entretanto, tais elementos não foram mantidos devido à sua falta de funcionalidade prática ou sentido para a comunidade, mas permaneceram imagens da Rainha Elizabeth, de

*Sherlock Holmes*, pilastras com mosaico retratando o *Big Ben*, bonecos vestidos como guardas da Rainha, iluminação em forma de *London Eye*, cabines telefônicas londrinas, caixa eletrônico sinalizado com placas iguais a do metrô londrino, etc. Além do *shopping* mencionado, observa-se na cidade a utilização de representações simbólicas que remetem à cultura inglesa, como cabines telefônicas semelhantes às encontradas em Londres e a presença de elementos distintivos como o *Big Ben* e os guardas da Rainha no portal da cidade.

Apesar de que a história seja posta de forma temática, espetacularizada e lúdica no *shopping*, a repetição de uma mensagem termina por ser internalizada. Assim, uma narrativa histórica constantemente reproduzida termina por “inventar uma tradição”, quando um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, “visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição” (HOBSBAWM, 1984, p. 9).

É evidente que o próprio nome da cidade justifica a argumentação em torno de sua associação com a «inglesidade», porém, apesar da presença de diversas etnias e nacionalidades migrantes para a região, observa-se uma supervalorização da cultura inglesa. Uma tabela de imigração de 1938 aponta a presença de 07 ingleses em Londrina, ao contrário do grupo de italianos, de japoneses e de espanhóis com 500-600 pessoas cada (YAMAKI, 2003 apud SILVA, 2011). O Consulado Italiano de Londrina estima que mais de um terço da população do Norte do Paraná é descendente de italianos, maior grupo étnico da região, enquanto que a comunidade japonesa de Londrina soma cerca de 25.000 indivíduos (entre nacionais e descendentes), a segunda maior do Brasil e uma das maiores do mundo fora do Japão<sup>4</sup>.

No entanto, representações circulam na cidade instaurando-a como sendo de origem europeia, porém, não existe uma “colônia”, ou bairro ou região habitada por ingleses, pois estes ficaram na região por pouco tempo, na fase inglesa da colonização (até 1951). Vale ressaltar não ser o caso de se enfatizar que os ingleses não foram os heróis como se divulga nas narrativas cidadinas, o que seria continuar dentro da lógica do pioneiro, o homem, branco, cristão e hetero como ser histórico privilegiado ao fundar, formar e desenvolver a cidade, mas reconhecer que esse tipo de narrativa encoberta outras. Um exemplo adicional sobre a forma como a história

---

4 Disponível em <https://shorturl.at/ajzK0>, Acesso em 10 de jul. 2023.

da cidade é contada seria a exposição permanente do Museu Histórico de Londrina, que oferece uma oportunidade de compreender como uma narrativa histórica é construída e mesmo assim permite a realização de uma crítica em relação a essa narrativa.

Esse museu narra a história de Londrina, cidade relativamente jovem com 90 anos, considerando desde o período anterior à colonização quando os indígenas Kaingáng, Guarani e Xetá aqui habitavam, até a contemporaneidade, com as primeiras indústrias (em especial, do café) que se estabeleceram na região. Sua exposição permanente comporta cenários como, por exemplo: “venda”, “cozinha”, “indústria”, “imprensa” (jornal), “alfaiataria”, etc. Tais cenários procuram reproduzir o ambiente do passado, procurando criar uma empatia no público, o que de fato acontece. Os artefatos indígenas ocupam um espaço mínimo, sendo que se encontram não propriamente na sala de exposição, mas em uma espécie de *hall* de entrada, como se estivesse “fora” da história<sup>5</sup>. A exposição culmina na indústria de café solúvel, destacando determinada marca. Essa disposição espacial e ênfase na indústria do café podem suscitar questionamentos em relação à seleção e representação dos elementos históricos na exposição. A relegação dos indígenas a um espaço periférico sugere uma marginalização ou subvalorização da história e da cultura indígena no contexto da narrativa principal. Além disso, a ênfase na indústria do café solúvel, com destaque para uma marca específica, pode levantar questões sobre a influência de interesses comerciais na apresentação da história. Mas não há referência explícita nessa exposição museal da “questão dos ingleses”, como há no *shopping*.

Este *shopping center* pode ser analisado como um espaço que se apresenta como uma narrativa espetacularizada da história, alinhada com a cultura midiática que atrai, especialmente, os jovens<sup>6</sup>. É interessante refletir sobre

---

5 Este modo de representar o indígena como sujeito anistórico foi reconhecido pelas últimas diretoras do MHL.

6 As respostas dos alunos que sinalizaram o referido shopping como lugar em que se narra a história na cidade justificam-se por ser um espaço, – depois da internet –, onde os jovens estudantes passam a maior parte de seu tempo de lazer. Uma breve pesquisa realizada por meio de um questionário revelou que os 32 alunos possuem acesso à internet, com uma média diária de quatro horas de navegação. Eles acessam principalmente redes sociais, bem como plataformas como YouTube e sites de pesquisa. Esses alunos são provenientes de uma escola pública e, de acordo com a pedagoga da instituição, pertencem a famílias com renda familiar variando entre 3 e 6 salários mínimos. Os discursos simbólicos expressados pelos alunos não indicam claramente uma integração a uma “tribo urbana” específica, mas

o fato de que dificilmente um especialista o consideraria um patrimônio histórico-cultural. No entanto, ele se tornou um ponto de encontro para diversos indivíduos, especialmente os jovens, e sua temática está associada à história de Londrina. Se considerarmos que um patrimônio histórico-cultural é aquilo que é importante para a história de uma determinada sociedade ou comunidade, podemos perceber esse *shopping* mimetizando essa definição.

Segundo Beatriz Sarlo, o *shopping* apresenta um “modelo de cidade de serviços miniaturizada” e praticamente se autonomiza diante da cidade, criando um a atmosfera irreal de onde a história está ausente. Por vezes, “a história é usada para desempenhar um papel servil, convertendo-se em decoração banal” (SARLO, 2004, p. 18). A história no *shopping* seria um *souvenir*, mesmo porque se um espaço como este pretendesse apresentar uma história “séria”, haveria um choque de finalidades, pois seu último significado seria mercantil, em que os objetos são efêmeros e descartáveis, portanto, anistóricos (SARLO, 2004, p. 21). Conforme argumentado pela autora, os jovens são os sujeitos mais suscetíveis para compreender os significados transmitidos pelo *shopping*. A suspensão do tempo, o labirinto do espaço, o discurso *fast*, “a velocidade de circulação, e, portanto, a obsolescência acelerada”, então combinam com a juventude, sob o mesmo mito da novidade e da renovação que também impulsiona a juventude (SARLO, 2004, p. 40-41).

Se, como Sarlo, explorarmos a questão da proximidade, ou seja, o emprego que os sujeitos fazem do espaço como meio de organização e relação social, o espaço do *shopping* apresenta uma contraposição ao ambiente escolar. Nesse sentido, ao considerarmos uma reconceituação do currículo, conforme proposto por Goodson (1991), torna-se claro que o espaço e a arquitetura não são elementos neutros, mas sim portadores de um sistema de valores incorporados em sua materialidade. Esses aspectos promovem não apenas a aprendizagem ou experiência sensorial e motora, mas também influenciam a assimilação de símbolos culturais e até mesmo ideológicos.

Segundo Agustín Escolano (2001), a organização espacial do ambiente escolar vai além de sua materialidade, expressando e refletindo uma

---

observa-se que seus calçados, mochilas, roupas e acessórios refletem a condição juvenil da classe média. Todos os alunos possuem celulares e frequentam shoppings.

tecnopolítica disciplinar que afeta tanto os corpos quanto as consciências dos envolvidos. Elementos como a separação das salas de aula por série, a disposição das carteiras, a arquitetura do espaço (pátio, salas, corredores, etc.), a posição do professor e dos estudantes, bem como o mapeamento das salas, entre outros componentes, contribuem para estabelecer uma ordem, disciplina, hierarquia e um pensamento restrito e inflexível. Por outro lado, o *shopping center* com sua espacialidade incide em um comportamento mais errático e intermitente, promovendo um modo de pensamento mais flexível. Isso não significa que ele não discipline os indivíduos, especialmente no que diz respeito ao consumo. A ausência de janelas, a ausência de uma clara delimitação de começo e fim, assim como a disposição dos corredores que levam os consumidores a percorrerem trajetos repetitivos e o embaralhamento das vitrines, são estratégias que contribuem para facilitar o ato e a mentalidade da compra (SARLO, 2004).

Para Rüsen (2022, p. 36), os potenciais de sentido de uma cultura histórica correspondem à cognição, política e estética vistas na sua complexidade, na sua movimentação interdependente, na articulação crítica entre si. Se enfatizamos uma ou outra, comprometemos a nossa significação. Quanto à “fascinação estética acrítica” diz: “... a estetização da memória histórica conduz no mais das vezes a déficits de orientação política e à debilitação da força argumentativa do uso metódico da razão ao lidar com a experiência histórica” (RÜSEN, 2022, p. 34).

### **PODE UM ‘LEPROSÁRIO’ CONTAR A HISTÓRIA DA CIDADE? O PATRIMÔNIO HISTÓRICO INCÔMODO**

Pode e conta, mas quase ninguém consegue ouvir, pois são patrimônios incômodos, pautados em uma história sobrecarregada: “cuando hablo de patrimonios incómodos me refiero a activaciones patrimoniales que existen y que no se pueden extinguir a causa de su legitimación simbólica, pero que nadie los quiere ni sabe qué hacer con ellos (PRATS, 1997, p. 89). Bodo Von Borries (2011), permite refletir sobre essa história em que o passado não passa suficientemente quando cunha o termo “história sobrecarregada”, porém se referia às histórias polêmicas, controversas e traumáticas, e que por isso mesmo ou são silenciadas ou deturpadas. Pode-se fazer uma relação do patrimônio incômodo com a história sobrecarregada, na medida em que ele é indesejado e dissonante, e

quanto ao patrimônio aqui considerado, um “leprosário”<sup>7</sup>, de certo, algo configurado como traumático.

Piraquara é um município do Estado do Paraná e integra a chamada Grande Curitiba. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, a população do município é de 135.242 habitantes. A região era e ainda é habitada por indígenas de ramificação do povo guarani. Com a chegada da atividade mineradora por volta de 1660, Piraquara tornou-se um local de passagem para bandeirantes, vicentistas e portugueses. Apesar de antigo, o povoado de Piraquara ficou estagnado durante muitos anos, sendo inicialmente parte do Distrito Policial e posteriormente integrado ao município de São José dos Pinhais. O desenvolvimento dos setores agrícolas e pecuários teve início com a chegada de imigrantes europeus em 1878, especialmente italianos de Trento, que se estabeleceram na Colônia Santa Maria, atualmente conhecida como Nova Tirol. Outro fator importante para a região foi a inauguração da Estrada de Ferro do Paraná em 1885, ligando o litoral paranaense a Curitiba, com os trilhos passando por Piraquara, onde foi construída uma estação de transporte de passageiros. Em 1885, o povoado foi elevado à condição de freguesia, recebendo a denominação de Senhor Bom Jesus de Piraquara. Em 1890, foi transformada em vila, desmembrando-se de São José dos Pinhais e passando a ser chamada de “Deodoro”, em homenagem ao marechal Manoel Deodoro da Fonseca. Ainda em 1890, foi criado o município, com sede na Vila Deodoro, que posteriormente voltou a ser denominado Piraquara em 1929.

O estudo de Pamela Fernanda de Andrade (2020)<sup>8</sup> oferece recursos que nos permitem compreender a ênfase dada à colonização italiana, mais precisamente de trentinos, que certamente tiveram um papel crucial

---

7 De acordo com o Guia Prático da Hanseníase, lançado pelo Ministério da Saúde em 2017 descreveu-a como: “Uma doença crônica, infectocontagiosa, cujo agente etiológico é o *Mycobacterium leprae*, um bacilo álcool-ácido resistente, fracamente gram-positivo, que infecta os nervos periféricos e, mais especificamente, as células de Schwann. A doença acomete principalmente os nervos superficiais da pele e troncos nervosos periféricos (localizados na face, pescoço, terço médio do braço e abaixo do cotovelo e dos joelhos), mas também pode afetar os olhos e órgãos internos (mucosas, testículos, ossos, baço, fígado, etc.)” (BRASIL. Guia Prático da Hanseníase. Ministério da Saúde, 2017, p. 06)

8 Como o trabalho está no âmbito do ProfHistória, resultou na elaboração de um produto. Uma revista eletrônica que contém uma proposta de aula-oficina abordando o trabalho com os espaços de memória e patrimônios da Colônia Santa Maria do Novo Tirol, Hospital São Roque e a Aldeia Araçá-I. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/63344196/revista-historia-e-cidade>

naquela região. Festas, monumentos, discursos políticos, homenagens e outros elementos simbólicos são direcionados para destacar a presença italiana. Andrade não desmerece a importância dessa imigração, no entanto, por meio de sua pesquisa com crianças em estágios iniciais de escolaridade, ela constatou que poucos deles tinham conhecimento de que indígenas habitavam (ou ainda habitam) a região da cidade. É importante ressaltar que, em Londrina, a supervalorização da cultura inglesa ou de outras etnias resultou também na invisibilidade do indígena tanto no passado quanto no presente, o que ocorre em vários territórios do país. Atualmente, em Piraquara, existe uma reserva onde residem algumas famílias de tradição indígena Mbya-Guarani, com uma história de ocupação do território piraquarense remontando a um período anterior à imigração italiana. Conforme mencionado por Andrade: “ao construir a figura do pioneiro como o personagem que originou a cidade, como o desbravador, o herói que sacrificou-se pelo progresso da cidade, os grupos indígenas são silenciados, não reconhecidos na história da cidade” (ANDRADE, 2020, p. 76), e outros grupos também não são considerados importantes, pois não se enquadram na ideia de identidade do pioneiro, como mulheres, negros, pobres/trabalhadores, baianos, cearenses, entre outros. Consequentemente, apenas o patrimônio histórico relacionado à história dos “pioneiros” trentinos é valorizado.

Fundado em 20 de outubro de 1926, no município então chamado de Deodoro, o Hospital São Roque foi uma referência no acolhimento dos portadores de “lepra”, como então era conhecida a hanseníase, servindo ao propósito profilático ao buscar conter o avanço da doença, isolando os acometidos. Além disso, ela também se insere em uma política governamental de atenção à saúde pública, que se estruturava no Paraná e no país a partir daquele período, com padrões internacionais em termos de “leprosário”.

Com uma área de 42 alqueires, cerca de 25 quilômetros distante de Curitiba, dispunha de água, energia elétrica e espaço para a agricultura e a criação de animais, o que lhe dava certa independência em relação à cidade. Além da ala hospitalar, o espaço chegou a contar com cinema, igreja, minimercado, delegacia, correios, cemitério, campo de futebol, e duas áreas de moradia: os “carvile” e as casas da colônia. Nos Carvile eram abrigados os doentes que não precisavam ficar hospitalizados, mas ainda

demandavam cuidados de enfermagem. Já as casas serviam aos internos com boas condições de saúde, que eram abrigados aos pares. O Hospital chegou a abrigar em torno de 1.300 pacientes. No início de suas atividades a manutenção ficaria a cargo do Estado e a administração foi confiada a uma congregação religiosa da ordem das irmãs franciscanas de São José, inicialmente com oito Irmãs vindas da Alemanha, a pedido do governador do Paraná, para atender aos enfermos, que eram transportados até ali de trem em um espaço isolado. A partir de 1983 assim que descobertos os mecanismos de controle e cura, foi abolida a prática de isolamento compulsório e São Roque perdeu sua condição de Hospital Colônia, recebendo então a denominação de Hospital de Dermatologia São Roque, mantido pela Secretaria de Estado da Saúde. A partir de 20 de agosto de 1990 a denominação foi alterada para Hospital de Dermatologia Sanitária do Paraná<sup>9</sup>.

No Brasil por determinação do governo trocou-se nos documentos oficiais no ano de 1976, a nomenclatura “lepra” por “hanseníase”, em uma tentativa de acabar ou diminuir o preconceito social com os acometidos pela doença. Contudo, mesmo que o Hospital não seja mais um local de tratamento e isolamento relacionado à hanseníase, permanece como patrimônio incômodo, como espaço interdito, silenciado ou menosprezado na sua história.

No caso do Hospital São Roque, antigo “leprosário”, sua arquitetura desempenha um papel crucial na atribuição de uso e significado, diferentemente do *Shopping Boulevard*, onde é o uso e o sentido atribuído a ele que o transformam em patrimônio histórico-cultural. O projeto arquitetônico do Hospital São Roque, elaborado pelo engenheiro civil Jorge Meissner, foi concebido com espaços hierarquizados, partindo de um núcleo central composto pelo prédio administrativo e a área hospitalar. Essa arquitetura apresenta formas simples e prioriza a racionalidade, o que está alinhado com a função do hospital.

---

9 Atualmente são ofertados atendimentos na área da dermatologia, hansenologia e atenção especializada com estomoterapeuta no cuidado com feridas. São realizadas consultas médicas especializadas em dermatologia, hanseníase, vascular e cardiologia; pequenos procedimentos cirúrgicos e biópsias; reabilitação com fisioterapeutas e terapeuta ocupacional, além de atividades com equipe multiprofissional (enfermagem/psicologia/serviço social e nutrição). O acesso ao serviço é via central de regulação do Estado pelo sistema de agendamento CARE/SESA.

Devido à estigmatização e ao isolamento associados à hanseníase naquele período, o Leprosário São Roque, quando inaugurado, encontrava-se praticamente confinado e separado dos demais espaços urbanos de Curitiba e Piraquara. Localizado em meio a uma extensa vegetação, formando uma espécie de “muro verde”, o acesso ao complexo hospitalar era possível apenas por via férrea. Com uma política de reclusão forçada, muitos pacientes do hospital perderam o contato com suas famílias e passaram a trabalhar dentro da instituição. Alguns pacientes formaram novas famílias por meio de casamentos entre si. Esses sujeitos, quando foram considerados curados, como ex-internos estabeleceram suas moradias nessas áreas próximas ao Hospital, principalmente devido ao preconceito nutrido da sociedade “sadia” contra eles. Além disso, houve casos em que familiares de doentes se deslocaram de suas cidades de origem para acompanhar os internados, mas não puderam fixar residência no espaço do São Roque, acabando por se estabelecer nos arredores e, conseqüentemente, mobilizando o desenvolvimento da cidade ao precisar resolver suas demandas de sobrevivência.

Ao contrário da população trentina, que ainda não havia consolidado um núcleo urbano, os bairros atuais de Jardim Primavera, Santa Mônica e Vila Macedo desenvolveram-se direta e indiretamente devido às situações descritas anteriormente. O Hospital São Roque, inicialmente concebido como um espaço destinado à separação e isolamento esperados pela sociedade devido a uma doença contagiosa, tornou-se um estigma para seus portadores, mesmo após serem curados. Tanto é que o Hospital não é mais lembrado como antigo “leprosário” pela população de Piraquara. Desse modo, pode-se depreender o fato de nem todos os cidadãos possuírem uma relação com todos os espaços e patrimônios de sua urbe, isto é, não são todos configurados como espaços de memórias para eles. A cidade de Piraquara se orgulha de suas origens trentinas, e a narrativa histórica oficial busca construir uma memória destacando a importância desse grupo para o desenvolvimento da cidade, evidenciando diferentes espaços urbanos relacionados à herança italiana e transmitindo a ideia de uma identidade piraquarense ligada a essas supostas origens. A cidade mostra-se abundante desses mecanismos buscando reproduzir uma memória, a qual mantém-se por meio, inclusive, do seu design arquitetônico.

Os indígenas geralmente figuram um passado e um presente sobrecarregado. Como tal, não entram nas narrativas patrimoniais ou mesmo nas escritas sobre a cidade. Suas histórias, costumes, cultura, demandas, resistências... São higienizadas de história, reduzidas em seu tamanho. O antigo “leprosário” também remete a uma história incômoda, também desprezada em seu tamanho e é plausível serem essas minimizações da história atreladas à ideia de “progresso”. Indígenas e portadores de uma doença ainda entendida como não-curável, parecem estar fora da história/memória, porque considerados como desimportantes para o capitalismo. Rösen (2022, p. 31) resume vários outros autores que interpretam a memória (subjetividade) ou a história (objetividade) – não que essas não ser entrecruzáveis – como atravessadas pelas relações de poder. O que lembrar e o que esquecer envolve também, conforme Rösen, em uma questão política.

A noção de progresso, que baseia em um avanço linear e irreversível, carrega uma visão unidimensional do desenvolvimento humano, desconsiderando alguns problemas que longe de serem superados, muitas vezes se agravam. Essa concepção, historicamente vinculada a uma perspectiva ocidental e eurocêntrica, deslegitima saberes ancestrais e práticas culturais diversas, reduzindo a complexidade da experiência humana a um único modelo de civilização. Nessa lógica, o tempo é representado como uma linha contínua, na qual o novo substitui o passado, apagando a relevância das culturas tradicionais e dos conhecimentos acumulados ao longo dos séculos. Essa ruptura artificial compromete a compreensão histórica e pode reforçar um paradigma de crescimento infinito que se choca com as limitações do mundo finito – evidenciado pela crise climática, pelo esgotamento de recursos naturais e pelos desequilíbrios sociais. Sem a possibilidade de explicações e interpretações sobre o passado, então apagado de forma sistemática, a consciência crítico-genética se enfraquece. A temporalidade deixa de ser apreendida em sua tessitura de mudanças, permanências, rupturas e retrocessos, privando a experiência histórica de seu papel orientador. Sem esse lastro, o presente se esvazia de referências, tornando-se um tempo sem espessura, incapaz de articular problemas e desafios em direção a um futuro pensado e construído de forma consciente (RÜSEN, 2022).

Hanseníase também é um passado que não passa. Embora haja bastante redução da epidemia de hanseníase devido aos avanços nos diagnósticos precoces e tratamentos eficazes, ainda existem desafios no controle da doença. O diagnóstico tardio, o estigma social associado à hanseníase e a falta de acesso aos serviços de saúde em algumas áreas são fatores contributivos para a persistência da doença em certas regiões. Portanto, embora a hanseníase não seja uma ameaça iminente para a saúde pública global, é importante manter programas de vigilância, diagnóstico precoce e tratamento adequado para garantir o controle e a eliminação da doença. A conscientização pública, a educação e a redução do estigma social também são elementos essenciais para prevenir a transmissão e garantir o cuidado adequado às pessoas com hanseníase.

Além disso, um conhecimento histórico fundamentado, baseado na desconstrução de estereótipos, requer ouvir a voz do passado, mesmo sendo essa voz um ruído desconfortável. Para a cidade de Piraquara, é fundamental entender que bem antes dos italianos, já havia população naquele lugar e que sua formação deve-se também a um local em que se isolavam pessoas para não transmitirem uma doença muito séria (e que pode voltar).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A cidade, ao narrar sua trajetória, apresenta-se permeada de evidências históricas que não são meramente casuais ou ingênuas, mas constituem um repertório de memória em permanente tensão e disputa. Portanto, aqueles com a capacidade de pensar de forma histórica são capazes de decifrar a cidade, interpretar as informações ali presentes e reconhecer os espaços produtores de defeitos na memória ao exagerar na valorização de uma história oficial (como no caso do *shopping*) ou ao diminuir a importância do patrimônio histórico-cultural desconfortável (como o antigo “leprosário”).

Esses espaços nos serviram de exemplo desses dois tipos de patrimônios históricos. Um, como “patrimônio” bem entre aspas, pois na verdade tematiza uma história fazendo sentido para muitos sujeitos, mas não existente da forma como é narrado. Outro, um PATRIMÔNIO HISTÓRICO que deveria ser grafado com letra maiúscula, mas que não faz sentido na sua importância para muitos sujeitos. Outros exemplos

poderiam ser dados para pensarmos nessas duas tendências de atribuições de sentido: 1) como espaço histórico-cultural supervalorizado, quando a cidade transforma em festa, monumento, homenagem, a história tradicional-oficial edificadora de terminados personagens e grupos, símbolos e imagens e pode nos levar ao enlevo estético. No Paraná, Curitiba, como cidade europeia ou Cidade Sorriso; Cianorte como capital da moda; Apucarana, capital do boné, etc. São símbolos de comércio, industrialização, civilização e progresso. A exaltação do “pioneiro” pode ser vista em Maringá, a Cidade Canção com sua obra “Monumento ao Desbravador”, conhecida popularmente como “Peladão”, representando o homem recém-chegado ao local sem nada, puro e livre para desbravar a mata e iniciar a cidade. Em Astorga, o portal da cidade em forma de viola lembra que ali nasceu Chitãozinho e Xororó. Em Rolândia, a estátua do guerreiro Roland doada em 1957 pela cidade de Bremen, município de onde vieram alemães para o Norte do Paraná. Em Londrina, desde hotéis até a rodoviária e a Matriz da Igreja Católica, trazem quadros, fotos e ilustrações da história (oficial) da cidade, ou seja, sem a presença indígena e dos patrimônios incômodos e 2) como patrimônio histórico-cultural reduzido porque incômodo, difícil não perceber que toda cidade tem o(s) seu(s). Um prostíbulo militar virou museu em Twain; o Presídio Frei Caneca, no Rio de Janeiro, conhecido por ter aprisionado presos políticos famosos tanto na época do Estado Novo, como Graciliano Ramos, quanto na ditadura militar; a antiga Casa de Câmara e Cadeia em Ouro Preto, hoje Museu da Inconfidência; o antigo “leprosário” de Itanhenga; o Asilo-Colônia de Juquery, antigo manicômio.

Retomando as palavras de Pamela Fernanda de Andrade (2020), é defendida a necessidade de uma educação patrimonial capaz de repensar os espaços de memória, trazendo à tona os patrimônios desconfortáveis e indo além daqueles considerados oficiais pela narrativa da cidade. Isso seria uma forma de equilibrar a “balança” do conhecimento histórico diante dessa disputa de narrativas. A partir do reconhecimento e da crítica dos espaços superdimensionados e daqueles reduzidos, o indivíduo torna-se capaz de se perceber como pertencente à cidade, assumindo-se como sujeito histórico. Dessa forma, ele se reconhece como cidadão, apto a unir-se a outros, transformando sua própria trajetória por meio da mudança histórica da cidade. Em suma, o patrimônio é um processo

complexo, uma construção de sentido capaz de suscitar um interesse que - intencionalmente ou não - lhe confere funcionalidade, significância, relevância. É importante destacar que um bem não considerado patrimônio atualmente pode vir a ser reconhecido como tal no futuro, em diferentes circunstâncias, podendo até passar por esse processo de avaliação várias vezes. Em Londrina, o Mercado Shangri-la ilustra bem essa historicidade do entendimento sobre o que é e o que não é patrimônio, pois antes ser de fato inaugurado em 1954, era um barracão desativado então apropriado por pessoas que vendiam seus produtos agrícolas. Hoje, é tido como patrimônio histórico-cultural e turístico, contemplado por visitantes da classe média e alta.

Para entender esse complexo processo que é o patrimônio, bem como sua capacidade de trazer o passado no presente e para o futuro, é necessário entender qual o papel desempenhado de determinados espaços na memória. Nesse contexto, surge a necessidade de refletir sobre a forma como a história é abordada nas escolas e como o patrimônio histórico é apresentado à sociedade em geral, examinando se os ambientes construídos para transmitir a história, como o *shopping*, e aqueles que teoricamente são patrimônios históricos entendidos como tal pelos especialistas, como o antigo “leprosário”, provocam silenciamento, minimização, distorção ou simplificação da narrativa histórica.

Essa situação desafia educadores e demais agentes envolvidos no processo de ensino e divulgação histórica a repensar suas estratégias de comunicação e mediação, buscando estabelecer uma relação crítica com o patrimônio histórico e fornecer experiências educativas promovedoras de uma compreensão mais aprofundada e reflexiva do passado. O diálogo entre a escola, os espaços de memória e a sociedade em geral é fundamental para abordar essas questões, visando construir uma consciência histórica mais elaborada e promover uma relação equilibrada entre a identidade coletiva, a memória e o patrimônio histórico.

## REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ANDRADE, Pâmela Fernanda. *Ensino de história por meio dos espaços de memória da cidade*. Mestrado Profissional em Ensino de História, UEM, 2020.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001

GERMINARI, Geyso Dongley. *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*. Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Paraná. 2010.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Apropriações de alunos do ensino médio quanto à história da cidade de Londrina-PR. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 60 - 95. set./dez. 2016.

RÜSEN, Jörn. *Cultura histórica*. Formação e identidade. Sobre os fundamentos da Didática da História. Curitiba, PR: WAS Edições, 2022.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Trad. Sérgio Alcides. 3 ed., Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan P. Cidade, memória e educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (Org.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SILVA, Bruno Sanches Mariante da. Os imigrantes de Londrina: uma análise hodonímica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, V, Maringá, 2011. Anais.... Maringá: UEM, 2011.

GOODSON, Ivor. *História del currículum: la construccion social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A., 1995.

PRATS, Llorenc. *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Editorial Ariel. 1997.

MORENO, Nidia Manrique. *Patrimonio Incómodo*. Representación y Memoria de la Penitenciaría de Tunja en el siglo XX. 100 f. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Maestría en Patrimonio Cultural, Tunja, 2019.

LEME, Edson José Holtz. *O teatro da memória: O Museu Histórico de Londrina – 1959-2000*. Tese (Doutorado em História) Universidade Estadual Paulista. Assis, SP: 2013.

HOBSBAWM, Eric. Introdução In: HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. IN: VIÑAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Rio de Janeiro. *Currículo, espaço e substividade*. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

Von BORRIES, Bodo. Coping with burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.). *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on History Culture, Historical Consciousness and didactics of History related to World War II*. Bielefeld: Transcript, 2011.

# **O LUGAR DA AFECÇÃO COMO CATALIZADORA DO FENÔMENO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

**RAFAEL REINALDO FREITAS**

(Rede de Educação Básica – Cuiabá, MT)

**P**retendo com este texto desenvolver algumas categorias de análise utilizadas como aporte analítico que culminaram em escolhas caras para a tese de doutorando desenvolvida no Programa de Pós-graduação em História na Universidade Federal de Mato Grosso. Primeiramente, exporei as impertinências que apareceram em forma de carência de orientação para mim, enquanto professor de história e outras humanidades, quando a prática docente ao longo do ano de 2022 tornou patente questões que transmutavam a matriz disciplinar da história enquanto ciência, vida factual e narrativas oriundas do agir e sofrer humano; seja nas fontes elencadas para a aula, nas consciências históricas substancializadas na narrativa e em outras formas de linguagem.

*A priori*, busco me nortear pelo entendimento da aprendizagem histórica que não se encerra em jovens estudantes, uma vez que a pertinência do antagonismo como potência motriz apresenta para o professor e para professora não só a obrigação ética de oferecer possibilidades de orientação temporal à juventude, bem como, ao se deixar afetar pela carência oriundas da vida factual da juventude, é motivado a recortar, selecionar fontes, e fazer uso de técnicas de intervenção sempre a partir das suas próprias carências.

Essa relação entre sujeitos participantes de uma aula de história é extremamente complexa em sua dinâmica e por vezes esbarramos, como pesquisadores, em limites interpretativos e a sensação de que chegamos em situações-limites (FREIRE, 2005) em sensação de desorientação ou até mesmo de impotência.

Estes limites ou obstáculos abrem a possibilidade de um retorno às reflexões teóricas de maneira que estes pontos de impertinência não encerrem a relação axial entre didática da história e aprendizagem histórica, pois são situações oriundas das relações humanas e da busca por significado, inclusive do antagonismo inevitável no processo de entendimento de si e do mundo.

Assim, tais situações-limites deixam claro que jovens estudantes não aceitam passivamente os dados presentificados em sala de aula. São afetados, logo afetam também o professor e a professora, a relação mediante significação e substancialização todos aqueles que participam do “mundo aula de história.”

É esta condição de ser afetado próprio do ser-aí se apresenta para mim como ponto de impertinência, a qual registrei no caderno de campo com a seguinte pergunta heurística: **como perceber, catalogar e interpretar, na e pela práxis, as afecções no processo de aprendizagem histórica e como as já sabidas disposições de humor (ânimo) (HEIDEGGER, 2008;2009) fazem parte da mobilização das consciências históricas antagônicas nas aulas de história (RÜSEN, 2015)?**

Em certa medida, tal situação limite que funda a impertinência pode ser percebida em Jörn Rüsen ao tratar da vivacidade com que a consciência histórica busca na linguagem meios de compreender e ser compreendido. Esta pertinência de compreender e ser compreendido que o caos criativo se configura, cuja compreensão se dá no retorno as funções reflexivas da teoria da história no âmbito das operações mentais da consciência histórica onde a práxis se vale da didática da história.

A partir disso, percebo a relevância do trabalho doutoral de Thiago Augusto Divardim (2017) ao me ver na condição por ele descrita quando afirma:

A apreensão dos elementos que foram considerados como carências pelos professores envolvidos na pesquisa, não necessariamente aparecem sob a forma de enunciados linguísticos, mas também através de comportamentos (individuais e coletivos) que ultrapassam

a enunciação escrita ou falada que é possível de apreender devido a sua materialidade. Nesse caso, campos diferentes de conhecimentos (como a psicologia, a antropologia e a sociologia, ou mesmo a linguística podem ser grandes auxiliares na compreensão dos fenômenos e das relações escolares. Em algumas ocasiões, grupos com oposição de ideias eram percebidos através de gestos, olhares e comportamentos mais difíceis de dar materialidade empírica com as metodologias que foram utilizadas; (DIVARDIM, 2017, p. 226).

Sinto-me particularmente contemplado por esta passagem, sobremaneira, por estar interessado em compreender como a estética do jogo eletrônico suscita afecções na experiência da narrativa histórica ali coisificada, que influenciará interpretações revelando na ação em sala de aula preferências e possíveis agir ao se abrir subjetivamente a ambiência de um jogo eletrônico.

A experiência em sala de aula, na qualidade de professor, já deixava anunciado a preocupação ética na seleção deste tipo de intervenção. Buscar afetar requer uma grande responsabilidade uma vez que a tonalidade afetiva nem sempre aparece de formas positiva, em sentimentos virtuosos, para aludir as categorias aristotélicas.

Recordo-me de um momento particular quando me ceguei para este imperativo e, ao intervir nas consciências históricas na sala de aula, provoquei uma grande violência como reação moral às carências de orientação de jovens estudantes.

O ano era 2014. A sociedade brasileira vivia um momento particularmente agitado na vida social, pois no ano anterior, testemunhamos movimentos de contestação a situação política, econômica do país. Tal espaço de experiência provocou em algumas consciências históricas a necessidade de visitar o passado brasileiro pelo viés do revisionismo decadente materializado no relativismo moral e até mesmo do negacionismo.

Este adjetivo decadente está para a compreensão como valor à dignidade da humanidade decorrente do pensamento democrático ser ameaçado por falas que relativizavam o uso da tortura, censura, exílio e assassinatos principalmente no período da ditadura civil-militar (1964-1985). Enquanto professor de História e História da arte em uma escola particular localizada em Aracaju, capital de Sergipe, constantemente era interpelado por falas provocativas que, ora procuravam denunciar a desimportância da história vista como instrumento de alienação; as artes como lugar de degeneração moral.

Em uma aula onde propus discutir descolonização a partir da comparação das experiências latino-americana e africana, uma estudante do 2ª ano do ensino médio pôs abaixo todo meu planejamento quando denunciou seu colega que defendera a ditadura civil-militar ao afirmar “a ditadura matou pouco.” Neste momento me senti particularmente atacado e a raiva se apoderou de mim, porém, consegui conter-me agindo de forma aparentemente serena, devolvendo uma série de indagações sobre a possibilidade de quantificar como “pouco” a morte violenta de pessoas simplesmente por fazer oposição.

Disto, fiz uso da pertinência comunicativa para a ciência histórica e me coloquei a pensar alguma narrativa que pudesse despertar a identidade como competência de aprendizagem. Rapidamente, me lembrei que tinha em meu pen-drive o arquivo do filme argentino *La noche de los lápices*, drama histórico dirigido por Hector Oliveira publicado em 1986.

Como o próprio título revela, o filme narra a perseguição, tortura física e psicológica, desaparecimento, estupros como instrumento de opressão por parte do estado teorista argentino sobre o movimento estudantil secundário e universitário em 1976. Hector Oliveira toma como ponto de partida a força subversiva de uma juventude que protestava por tarifas de ônibus mais acessíveis em uma ação pacífica, colorida alegre, debochada. Encontravam na alegria uma estética para resistência e buscavam a felicidade coletiva como objetivo fim.

Ainda que sendo brutalmente asfixiada pela força policial de um estado ditador, a alegria se mantém ao longo do filme, ao se representar a juventude em seus espaços – a província da prata – as angústias existenciais e as estratégias de significação individual e coletiva demonstrada nos laços de amizade, nos encontros nos bares, nos amores florescentes.

Todavia, quando começam os sequestros de certos personagens, esta mesma juventude afina seu humor ao terrorismo de estado dando lugar à ansiedade e a preocupação com a integridade física em plano individual e coletivo, que dominam o ser e tornam o horizonte de expectativa obscuro ao interpretar a experiência presente a partir desta disposição de humos.

No filme, os sorrisos dão lugar a gritos de desespero, apresentam-se agentes encapuzados ao lado de figuras de autoridades legitimadoras da violência e da experiência do absurdo típica de sociedades opressoras. Estes momentos do filme transcendeeram o simples ato de assistir ao

filme e afetou a classe, de maneira que os estudantes que aparentavam um certo desdém com o filme tecnologicamente datada, fixaram seus olhos em aparência de perplexidade.

As cenas de tortura provocaram uma reação que eu nunca tinha testemunhado enquanto professor. Corpos jovens são desnudados, seguem-se agressões com aparatos eletrificados, socos, xingamentos e por último o estupro. Neste momento meus olhos, que buscavam os olhos do aluno denunciado, repousou despreziosamente em uma jovem que se encolhia e se contorcia em sua carteira. Assustado, procurei outros tipos de reações, pois só consegui notar aqueles que estavam de acordo com esse susto: olhos abertos, respiração suspensa; mãos repousando na boca, mãos que protegia o colo do útero.

Quando na narrativa fílmica se dá a execução de prisioneiros comandada por um padre que antes evoca a presença de Deus e Jesus Cristo, outro estudante desdenha com uma boca a manifestar uma repulsa seguido de um balançar de cabeça em reprovação.

As aulas, eram duas geminadas após o segundo intervalo, terminaram, faltando aproximadamente 15 minutos de filme. O silêncio que acometera a classe era sinal que os humores dos estudantes estavam afinados com a ambiência proposta pelo filme, nenhuma pergunta foi levantada, nenhuma reação posta na linguagem. Ainda assustado, concluí que deveria deixar meus estudantes sentidos, de modo que em outro momento interpretaríamos quando discutiremos o que foi exposto. No entanto, este momento conclusivo tão necessário nunca veio a acontecer.

A primeira pergunta que podemos fazer é: houve aprendizagem histórica? A pergunta imediata é sim! No entanto, a violência da descoberta foi tão forte, que interrompera a possibilidade de uma possível averiguação por dois motivos. Primeiramente, nas horas seguintes ao dado relatado, fui acometido de por um arrependimento colocado na culpa. Fui me censurando, pois já sentia que a minha intervenção, apesar de necessária, foi desmedida, reativa, logo, não racional.

A consciência histórica de jovens estudantes foi invadida por um artefato da cultura histórica – filme – pela escolha da consciência histórica de seu professor. Como resultado se verificou o fechar-se – silêncio – como ação demarcada pelo medo oriundo da perplexidade, ainda que seja

indício de uma concordância e identificação entre a juventude argentina e a aracajuana, respectivamente demarcada pelo filme e pela aula de história.

Minha resposta à carência de orientação dos estudantes apesar de ter sido forte foi, porém, inadequada, O fluxo de pensamento e a matriz disciplinar foram fortemente abaladas pela ambiência da violência.

Como sujeito agente de uma ciência específica introduzindo e refletindo a filosofia e teoria da história – já me encontrava na elaboração do projeto de mestrado que resultou na dissertação inicialmente referida – eu deveria compreender que tal carência estava para a sobreposição da dimensão moral e política em detrimento da cognitiva, logo, a fala “a ditadura militar matou pouco” mobilizou estas mesmas dimensões na sala de aula.

Sendo eu introduzido ao pensamento histórico científico e de formação profissional com a educação, o que deveria ocorrer era, antes, uma compreensão da forma que fui afetado. O horizonte social dos meus estudantes era o mesmo que o meu, portanto, a crítica não era feita diretamente a minha pessoa, mas a reprodução acrítica de falas que buscam atacar a razoabilidade da história enquanto disciplinar escolar e saber público.

Deveria eu ser mais benevolente ao invés de ressentido; compreender que a falta de crítica é resultado de uma orientação temporal elaborada na **consciência histórica tradicional**, cuja inocência é aceita para um jovem em grau de escolarização, etapa fundamental para sua humanização, sem que se deixe perceber a violência naturalizada na cultura histórica ao ponto de ser repetida por um jovem de maneira tão livre no espaço escolar.

Neste curto-circuito de afetos, presentifiquei o conceito ditadura sob o viés da **consciência histórica em seu tipo exemplar**, pois ainda que tenha provocado uma ruptura temporal, antes apresentada por um filme que faz uso de uma cinematografia de tecnologia possivelmente vistas como ultrapassadas pela juventude (competência estética), tenha causado um distanciamento subjetivo por trazer o espaço de experiência argentino, minha intensão foi deixar claro que aquilo poderia acontecer com sujeitos aprendizes no presente de 2015.

Sei que esse relato carece fortemente de uma plausibilidade empírica, mas hoje entendo como momento originário da necessidade de compreender os afetos em sala de aula. Faço apelo à plausibilidade narrativa de forma a

antever o desafio que se estabelece quando se busca investigar os afetos e tipos de afecções no processo de aprendizagem histórica.

Logo, aprego-me a afirmação de Jörn Rüsen (2015):

Nessa medida elas constituem um elemento essencial da efetivação da função de orientação do pensamento histórico. Trata-se do 'motivo' do pensar. Seria equivocado excluir do pensamento as emoções e restringi-las a motivação geradoras de ação. (RÜSEN, 2015, p.49)

A experiência acima registra também o momento que tomei consciência do movimento um tanto estranho na aprendizagem histórica e a passagem da história científica e história vivida. Ainda devo refletir sobre as afecções que podem conduzir ao aparecimento do tipo **ontogenético da consciência histórica**.

Conforme disse anteriormente, as reflexões sobre aprendizagem histórica que tomem a consciência histórica como objeto de estudo, precisa levar em consideração o tempo como revelador de aprendizagem.

Em última instância, toda e qualquer tentativa de coisificar a consciência histórica não se encerra em aplicações de questionários, exames escritos ou orais, mas na possibilidade de práticas que tomem pressupostos éticos como orientação do agir e normatizador do superávit da ação.

A consciência histórica em seu tipo ontogenético se aproxima fortemente da experiência filosófica existencialista, uma vez que, pode ser entendida como uma postura científica diante do agir e sofrer humano escorada na crítica como intuição. *Ser e Tempo* (HEDEGGER, 2008) é uma grande contribuição para alargamento desse entendimento, quando Martin Heidegger busca formas pré-científica, até mesmo não-científica, para permitir ao Dasein uma liberdade diante das escolhas interpretativas de seu ser.

Pensando junto a Heidegger (2008) a vida fática do Dasein humano possui um movimento onde a substancialidade parte da metafísica, compreende-se a partir dela e se esforça para não se deixar determinar nela. Existir é ser, ser é estar, estar é compartilhar; do compartilhar ao transcender, logo, a existência é um entre-aberto vivo, um constante ato revogador do previamente dado, de maneira a apoderar-se do poder-ser como característica fundamental.

Interpretando o que foi proposto por Jörn Rüsen sob o raio da filosofia heideggeriana, a consciência histórica enquanto constante antropológica

se inscreve na lógica do existir como Dasein ser substancializado no estar, estar como constante aprender na disposição do ser-descobridor – da metafísica hermenêutica à pragmática.

Com a crítica como intuição, a tradição é posta em evidência e as estruturas estáticas e monocausais de significação histórica ganham formas de ocupação desveladoras de momentos de decisão tomados na escolha. “Viver é decidir sem trégua” (COSTA, 2015). Esta decisão irrompe na medida em que a crítica se torna instrumento de escolha pelo juízo, quando a exemplaridade torna patente as causas e conseqüências para a vida factual e torna o horizonte de expectativa substancial e menos caótico despontando o ser-descobridor

O Dasein compreende a regularidade das explicações como aquilo que não esgota a significação do passado tão pouco o projetar o futuro. Manifestando sua singularidade e apropriando do seu ser de forma autêntica em contraposição ao inautêntico das disposições públicas do deveria-ter-sido.

No momento da decisão, a existência inquieta pela crítica como intuição do ser-aí, ao Dasein é negado o repouso, angústia de entender o ser como condição de tempos em tempos, jogado no possível.

Se o ente do ser compreende a angústia existencial como mera ansiedade, toda possibilidade de ser poderá ser sufocada por formas inautênticas na busca de segurança e estabilidade realizadas nas formas pré-estabelecidas de interpretação e orientação reduzindo o futuro a experiência do simplesmente dado. A mundanização da existência, a coisificação do passado em busca de sentido objetivo, pode levar a poluição do ser pela doutrina, pela fé, pela vocação suicida existencial em um simples propósito.

Na construção da visão de mundo (HEIDEGGER, 2009), a consciência histórica torna-se refém de protonarrativas (RÜSEN, 2015) que impedem o distanciamento temporal e a busca por outras explicações das intenções do agir e da interpretação deste. A consciência histórica tradicional tende a explicar tudo a partir da repetição no sempre foi assim; a consciência histórica exemplar procura grandes narrativas para explicar o mundo dando nenhuma ou pouca abertura para casos singulares.

A concessão da possibilidade do poder-ser em busca de abrigo na objetividade não se sustenta na vida factual reelaborando a angústia como ansiedade para com o superávit do agir, pois “o ser ao qual responder e

com o qual se preocupar, não é algo que esteja além do fenômeno além da possibilidade da existência” (COSTA, 2015, p.57).

Nesta linha de raciocínio, a aprendizagem que leva da angústia à serenidade, em contraposição do movimento da angústia à ansiedade, não está inscrita no aprender história, mas uma disposição que leva o Dasein ao cuidado de si. O cuidar de si mesmo, ocupar-se da própria existência parte da angústia egocêntrica, que dá lugar à serenidade na compreensão de que toda singularidade guarda em si a coletividade, que todo eu é construído no espelho do outro, cuja presença se faz no eu, mas o estranhamento devolve a ocupação de si sem se preocupar com o outro.

A serenidade permite a ideia fundamental da copertença de identidade sem que a diferença seja excluída. Ao contrário, esse copertencimento experimentado na dialética cotidiana possibilita a contraposição da metafísica, que pela característica do irreconciliável, põe em xeque as estruturas preconcebidas sobre a existência de si e do outro e do mundo, críticas em forma de questionamentos que mobilizam a pertinência do desaprender para reaprender.

E pelo valor à empatia, o Dasein que consegue enxergar o nada como possibilidades de inovação pela melhoria como característica fundamental do ser-aí, reconhece o direito do outro de seguir em tal empreendimento.

Meu esforço com a leitura do pensamento heideggeriano para compreender o afeto como movimento inicial para a aprendizagem histórica, fez-me compreender a didática da história como catalizadora do antagonismo que encadeia o movimento existencial. Para evitar o demasiado uso da conceção de abrigo, as narrativas históricas apresentada ao estudante deve impor o despojar-se, o perder o já sabido, o criticar o já dito, o abrir o poder-ser mediante a multiperspectividade.

É função pragmática da didática da história fazer o estudante voltar-se contra o seu ser, ao descobrir em si a possibilidade de autoaprimoramento e decidir pela virtude ao atuar em seu espaço coletivo coisificado na cultura histórica. Ao se descobrir como um sujeito em constante construção e aprimoramento, a didática da história deve suscitar o ter-sido-descoberto:

Segundo a sua essência, todo ter-sido-descoberto deve ser um acontecimento que o ser-aí compartilha com outros. Por conseguinte, o ter-sido-descoberto deve ser um acontecimento tal que o ser-aí nunca retenha para si, como uma posse encerrada em si mesma. Todo ter-sido-

descoberto do ente já deve se mostrar essencialmente como compartilhado com (HEIDEGGER, 2009, p. 134).

Neste ter-sido-descoberto do ser-aí, no caráter de antagonismo oriundo da didática da história, transforma a aula de história como o acontecimento de encontro, pois põe evidência a característica (des)veladora na medida que o Dasein (des)cerca-se. Este descerramento da substancialidade na experiência de narrativas históricas antagonistas no espaço controlado aula de história permite ao Dasein a tomada de consciência de intensões, que até então, por quaisquer motivos [contingenciais], mantinham-se velado para si, mas desvelados para outros.

Na intramundandade, condição fundamental de ser-aí, o Dasein estabelece relação com seu ser mediante ser-um-com-o-outro onde a possibilidade de aprendizagem alude o encontro como acontecimento em quatro tempos distintos, cuja síntese ocorre na relação entre didática da história e aprendizagem histórica.

Pensando a aula de histórica como o acontecimento de encontro, percebe-se o seguinte movimento: o professor com os estudantes, do estudante com seus colegas, dos estudantes com o professor. Nesta disposição de temporalidade fundamental, se o Dasein vai a este encontro apresentando **a serenidade como abertura de humor**, o guardar em si desponta como valor de aprendizagem do tipo ontogenético ao ser retirado do egocentrismo e do tempo individual para outros tempos e consciências históricas.

Em uma apresentação esquematizada, descrevo esses diferentes tempos como:

1. **Tempo do professor e da professora de história.** Na aula de história, o tempo do profissional de história é o único que não apresenta um despontar puramente orgânico e original. Essa característica se dá pelas pressões normativas oriundas das obrigações profissionais enquanto docente e o recorte epistemológico da história enquanto ciência. Este tempo é orientado, portanto, pelo projeto político e pedagógico da escola; grade curricular; material didático – em sua maioria de autoria de outros – função reflexiva da teoria da história; função pragmática da teoria da história; métodos de intervenção

pela didática da história. Por ser um profissional, o professor e a professora têm seu agir orientado por cabedal cognitivo. No entanto, devem estar atentos às carências de orientação de seus estudantes; escolhendo possibilidades de narrar o passado humano, a professora de história pré-estabelece possibilidades de existência e busca afastar outras possibilidades de si e de seus estudantes.

2. **Tempo do estudante da angústia egocêntrica.** A experiência das narrativas históricas no mundo sala de aula abre o fenômeno da intramundandade utilizando-se do ser-descobridor do estudante e sua angústia em busca de sentido interpretativo de si; confrontado pelo antagonismo da apresentação histórica docente, a participação do estudante traz a coisidade da consciência histórica abrindo um outro mundo revelando valores interpretativos da sua própria historicidade, mobilizando o que há de coletivo nesta singularidade;
3. **Tempo dos estudantes como ser-aí.** Na medida que é afetado pelas consciências históricas de seus próprios colegas, a singularidade é arrancada de si mesmo e se ocupa da sua característica de ser-aí. Sua própria consciência histórica afetará outras presenças na aula de história; conseqüentemente a empatia abre seu ser para uma totalidade de possibilidades de poder-ser, e neste entremeio inquieta a existência gerando novas carências de orientação pela necessidade de autenticidade, pois reconhece-se o passado herdado comum, mas se recusa a tomar esse passado como totalizante ao transcender o conhecimento escolar para a vida factual cotidiana.
4. **O tempo dos estudantes para o professor e para a professora.** Neste momento, o profissional de história é afetado pelo mundo de seus estudantes e se permite refletir sobre sua relação com a vida, sua disciplina e sua prática docente; neste tempo, a práxis pode ser renovada e a identidade docente revolucionada.

Estes tempos de afecções elaboram tal percepção imagética

**Figura 1 – A Afecção na aprendizagem histórica**



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O tempo que desvela o imbricamento de diversos tipos de histórias, e até mesmo outros campos que trabalham com o passado e a memória tem seu início com o afeto. A língua alemã apresenta duas palavras para história, *Geschicht* e *Historie*. Já no português falado e escrito no Brasil, o termo história compreende ao mesmo tempo uma ciência que toma o passado como objeto de estudo, demarcada epistemologicamente com a rede de significação sobre o mesmo, do compartilhamento ao narrar historiograficamente.

Em outras linguagens, o caráter público e a conexão com a vida pública estão sob responsabilidade da didática da história, pela pertinência comunicativa da filosofia e teoria da história, por meio da pertinência comunicativa da filosofia e teoria da história de tradição alemã.

Em *Ser e Tempo* (2008), Martin Heidegger explora a ambiguidade dos termos *Geschicht* e *Historie* para demonstrar as diferenças fundamentais, não para hierarquizá-las, mas compreender a historicidade como uma característica fundamental do ser-aí. Para este filósofo alemão, *Geschicht* compreende a vida factual transcorrente, *Historie* como um esforço qualificado de busca de sentido ao passado humano. *Geschicht* faz parte

e constitui a existência humana de modo que e a consciência temporal nos diferencia de outros tipos de existência, já a *Historie* vem da palavra grega *historein*, logo demarca uma produção intelectual intencionalmente elencada na identidade historiador.

Todo Dasein humano possui temporalidade finita na característica fundamental da existência humana da finitude, isto é, a irremissível experiência da morte. No entanto, a sistematização de possibilidades de significação desta temporalidade não é exclusiva da história enquanto ciência; a religião, as artes - como a poesia, a literatura e o teatro - e a própria filosofia cumprem com esta tarefa.<sup>1</sup>

Sendo o Dasein humano o único capaz de tomar consciência da sua própria morte, *Geschicht* interpela o ser do ente para sua temporalidade, logo, como ser histórico [*Geschichtlichen*] abrindo outras possibilidades de entender o significado da palavra temporalidade em sua diversidade do ato de narrar.

Para não se distanciar muito da história enquanto ciência, esta questão também está presente nas reflexões de Koselleck, intelectual altamente influenciado pela filosofia heideggeriana. Para Koselleck (2020, p. 94-95) *historie* apropria-se de *historein* pelo uso germânico que buscava codificar a indagação, crítica, pesquisa e narrar, posto a necessidade de experimentar (*erfahren*), experiência (*erfahrung*), comunicar (*erfahrung mitteinlen*).

Disso, história no uso aproximado da *Geschicht* situa o espaço da ação, no agir e sofrer humano, já a *Historie* buscava formas metodológicas, de pesquisa e comunicação, que alocassem a ambiência que afetavam a história factual aglutinando ações singulares como espelho de uma coletividade, torando-se uma lógica poderosa, “a história em si e para si ou a história propriamente dita se faz pensável: poderosamente, ela precede toda experiência” (KOSELLECK, 2020, p. 95).

Essa concepção de história, de si para si, tão poderosa que ela mesma é sujeito e objeto de si, ancora-se no pressuposto que ela mesma transcende sua semântica, considerando a própria realidade com a consciência de si própria, pois “a história narrada compreende a chamada história real e vice-versa. Narrativa e ciência histórica efetiva (*tatsächliche Geschichte*).

---

1 Sobre isso conferir: RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: W. A. Editores, 2015, à altura da página 53.

Reflexão e realidade encontram seu dominador comum na expressão ‘história’ (*Geschichte*) (KOSELLECK, 2020, p. 96).

Tal entendimento de história, segundo Koselleck, é uma ousadia elaborada teoricamente que só existem no espaço de experiência alemão. Recorro a Koselleck com o objetivo de reconciliar a história científica e a história factual para que essa interlocução aconteça de maneira que seja possível estarmos atentos as nossas intenções ao operar historicamente sem se deixar seduzir pela possibilidade de manipular ideologicamente em si como sintoma de uma alienação.

Com Koselleck, a crítica, primeiramente dirigida a nós, profissionais de história e à nossa ciência, evita elaborarmos um horizonte utópico do papel da história científica, pois devemos reconhecer os limites epistemológicos na tarefa de educar historicamente, bem como nos manter sensíveis e benevolentes com o trato de consciência históricas que favorecem constitutivos pré-científico ou a-científico para a interpretação do passado humano.

A autocrítica é necessária para despojar qualquer compreensão sobre o que seria uma “boa consciência histórica.” Entendamos, portanto, que o fazer historiográfico e a didática da história são extremamente vulneráveis a sobreposições de ordem histórico-filosóficas e metafísicas preexistentes no ato de interpretar a experiência histórica.

O antagonismo pela crítica como intuição presentifica categorias como Estado, Classe, gênero, sexualidade sem serem vistas como padrões fixos e oniscientes, reivindicando uma aprendizagem histórica que veja a consciência em movimento e não como narrativas estáticas que reproduzem valores injetados nessa ou em outra categoria.

A aprendizagem histórica que busca formar uma boa consciência só se faz coerente se aderirmos ao pressuposto que dos estudantes não existe substancialidade interna, isto é, que a consciência história só possui valor ou validade, caso uma outra consciência atribua valor subjetivo à outra, logo, uma boa consciência seria aquela que segue o sentido dado por outrem.

Todavia, não nos deixemos enganar sobre a produção de conceitos influenciados como verificação de aprendizagem. A pertinência reflexiva da teoria e da filosofia da história, bem como a atualização epistemológica oriunda da práxis coisificada na didática da história torna disponível

ao professor, mediante certos mecanismos políticos, mecanismos de dominação.

Tal dominação afrouxa-se, nunca se desfaz, quando verificamos a simultaneidade de tempos na aprendizagem histórica pelo fator da intramundandade coisificado na aula de história. Nos tempos das afecções, a visão de mundo é o próprio homem, portanto, há uma lógica que se faz presente pelo acidente, situações contingenciais do aprender história, pois a visão de mundo comporta o momento do encontro aula de história de maneira a mobilizar a consciência no sentido existencial e sua atuação no mundo dos outros, “pois compreensão de ser é transcender, transcender significa ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2009, p. 326).

A compreensão de ser-no-mundo está para a transcendência da metafísica pela ideia de visão de mundo como organizador e catalizador do agir. Se a compreensão de ser-no-mundo envolve a ação e a afecção, a visão de mundo se transforma com a possibilidade de uma nova sensibilidade tida na estética. Ser-no-mundo e visão de mundo não coincidem, apesar de se relacionarem na lógica da afecção.

A visão-de-mundo compreende toda e qualquer forma de possibilidades de orientação e do movimento relacional, logo, registrado como experiência finita, pois sempre se atém ao ente e nunca ao ser do ente. O fenômeno da experimentação se dá com possibilidades hermenêuticas metafísicas sob certas pertinências que tornam o ato da experiência cognoscível.

No encontro como acontecimento, característica de ser-no-mundo, o acidente provoca a transcendência irrompendo na expansão qualitativa da visão-de-mundo. A visão-de-mundo confia em conceitos mais restrito, um *a priori*, que busca organizar a vida factual de maneira quantitativa sempre finita. O valor propedêutico da filosofia e da teoria da história, portanto, é registrado como visão-de-mundo – competências finitas e necessárias para orientação temporal – cujo valores são expandidos qualitativamente na intramundandade.

Compartilho com Martin Heidegger o desconforto de uma noção de história que se posiciona de maneira tão absoluta diante da vida ao ponto de causar uma hierarquização, afinal, a boa consciência só existe na medida que se diferencie de uma “má consciência”. Heidegger muitas vezes se coloca como grande crítico a esta pretensão universal da história e observa a temporalidade do ser, muitas vezes, desprovida da crítica do

método histórico, mas está na repetição de ser-aí cujo elemento de estar lançado em uma estrutura de possibilidade de poder-ser ao antecipar o que podia-ter-sido tomando por crítica valores outros que da ciência.

A crítica heideggeriana não está para a negação relacionada com a negação da importância da história enquanto ciência, mas fundamentalmente na invasão e monopolização da narrativa histórica enquanto ciência aos processos constituidores de ser. A interpretação temporal na modernidade é a sistematização refletida em um empreendimento descobridor projetado em paradigmas específicos em si passível de historicidade.

A dignidade humana e a diferenciação do homem em relação a outras formas de existência não estão vinculadas diretamente à capacidade de raciocínio, mas é a consciência da sua existência finita que expõe a peculiaridade da necessidade de orientação na temporalidade que vai do nascimento até a morte.

Do nascimento à morte o homem, portanto, se move em um espaço aberto que lhe impregnam de formas de sentido protonarrativos provocadores de angústia. Nesta afecção inicial fundamental, o cuidado-de-si coloca como ponto de ocupação as narrativas, ou seja, é dado que deve proteger seu ser na observação de como a linguagem pela a qual a verdade toca-o (HEIDEGGER, 2008).

Como consequência, Martin Heidegger recusa a premissa humanista da possibilidade de autonomia e da liberdade absoluta no que se refere a construção de ser. Se a visão-de-mundo é em si uma publicação metafísica, ela permanece na metafísica, logo finita e incompleta. A própria noção de liberdade, tomada pelo humanismo, é cerceada pelas várias leis impostas em diversas formas adquirida na linguagem. (HEIDEGGER, 2008 & 2009).

A própria noção de humanidade é passível de se tornar objeto da história, significando que qualquer ideia sobre o que é humano não revela a essência do homem e da mulher, mas uma forma de dominação do ser através da verdade pela linguagem. É este o entendimento que permitiu à Simone de Beauvoir a afirmação “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” e do mesmo tanto à Neusa Santos Souza a afirmação “ninguém nasce negro, torna-se negro”.

Com Martin Heidegger, compreendo o deslocamento do ente em seu espaço factual, em busca do ser pela característica de ser-um-com-o-outro, lógica da ação e a afecção registrada essencialmente pela estética,

logo, Verdade e ser, pelo atributo da liberdade, é um procedimento estético que coisifica valores oriundos da religião, da moral, da ética e da política. A liberdade, portanto, envolve a astúcia e a força de ir além daquilo que a totalidade condiciona o ser regulando o ente, e toda e qualquer mudança de conteúdo como uma mudança essencialmente estética.

Logo, a narrativa histórica como resultado do empreendimento histórico sempre é consequência daquilo que foi dito, seja na crítica modificadora ou na repetição mantenedora, longe da materialidade do povir humano, que urge um retorno da historicidade do ser do ente em outras preposições, algo em nada de definitivo que se propõe a edificar algo; Heidegger busca recuperar a história a partir da singularidade e unicidade no poder-ser do Dasein.

Desta crítica, assimilo três entendimentos somada a experiência de professor de história e outras humanidades, que apresento em tópicos para que seja entendido como síntese e posicionamento intelectual final.

- I. Se a história é elementar para o entendimento humano sobre si, o outro e o mundo circundante, é necessário estar atento a outras formas de coisificação do passado humano que não somente a historiografia ou outras fontes assimiladas pela tradição acadêmica da história enquanto ciência. **O jogo eletrônico constitui linguagem importante na orientação temporal, logo torna-se objeto de estudo para a história enquanto ciência e de como este afetam o agir e sofrer humano;**
- II. Ao ler as considerações heideggerianas sobre temporalidade, interpretação e ciência histórica, sua crítica já denota que a história científica é traço marcante na constituição de sentido histórico e **seu saber se faz presente em outros espaços e em outras linguagens** estando a disposição democrática como possibilidade de resistir, enquanto professor, à sedução infrutífera do monopólio, sem no entanto, reduzir o pensamento histórico a um mero instrumento, mas como possível caminho para que se transcenda a afecção inicial mediante uso da cognição;
- III. Levo em consideração o estar-lançado na disposição do ser-ai como um diagnóstico. A pertinência de recepção e do guardar em si como disposição de ânimo para a aprendizagem histórica passa

em grande medida pelas pertinências de plausibilidade oriunda da epistemologia da história enquanto ciência. Se Heidegger, enquanto filósofo, questiona a dominação da história e pede um retorno à filosofia; eu, enquanto historiador recupero a filosofia sem se desgarrar da história.

Proponho um retorno crítico ao entendimento de história que reconcilia a ciência do passado com a vida factual do agir e sofrer cotidiano para que seja possível romper com a tradição historicista cuja objetividade aniquila o afeto necessário para a educação histórica, sem que nos sujeitemos aos revisionismos e negacionismo de toda a sorte.

Digo isto, pois, ao me alinhar com as reflexões acerca da necessidade constante de significação de si, dos outros e do mundo, compreendo que se trata de uma questão de dignidade humana, portanto, a história enquanto ciência e a didática da história como resultado de empreendimento específico de tomada de consciência, estão registradas com noções políticas.

Penso não ser errado compreender o laço entre o tempo histórico como empreendimento científico e o tempo histórico da vida factual como resultado do esforço oriundo da didática da história. Sobretudo, se nos atentarmos à afirmação rüseniana que diz:

O interesse público consiste no e reascende-se sempre através do fato de que a memória histórica compartilhada, sua duração para além da mudança de gerações e sua disseminação por todos os segmentos da vida social são necessidades culturais da vida social. Esta demanda funcional fornece um fundamento social firme para a didática da história. (RÜSEN, 2012, p. 118).

A didática da história é o momento em que o encontro como acontecimento deve reconciliar o ser-um-com-o-outro mesmo compreendendo que estamos diante do irreconciliável. Ela divide com muitas outras instâncias e formas de orientação de temporal, a tarefa de desvendar reflexivamente a manifestação fenomenológica da intramundandade, pesquisá-lo empiricamente e interferir no irreconciliável.

A cultura histórica é um entendimento que permite coisificar a intramundandade típica do ser-aí, cuja compreensão dos momentos de

regulação da ação que trata do aprendizado histórico, permite a ocupação reflexiva e pragmática pela didática da história. A cultura histórica permite uma historicidade do agir e sofrer cotidiano ao expor as operações mentais como força motriz desta busca.

Toda substancialidade do Dasein se manifesta em um espaço circunspecto cuja coisidade metafísica manifesta as dimensões da cultura histórica, descrita por Rösen (2012) nas disposições estéticas, éticas, cognitivas, políticas, morais e religiosas. Tais dimensões remetem aos momentos de regulação acima mencionado e podem se tornar interdições para o transcender e a expansão qualitativa da visão-de-mundo.

Penso a didática da história como o campo que expõe a democracia como valor máximo para a elaboração, comunicação e atualização epistemológica da história enquanto ciência. Digo isto, pois entendo junto a Rösen (2015b) que a liberdade de ir além de toda e qualquer totalidade condicionante faz parte da dignidade humana. Dignidade é o elemento fundamental da empatia que permite o transcender sem incorrer na obliteração do direito fundamental de descer-se e busca do aperfeiçoamento.

Sobre isso, Jörn Rösen afirma:

A dignidade humana é mais do que uma regra e princípio ético. É um fator constitutivo da identidade humana também. Como tal, ancora a legitimidade da dominação política e da forma da vida social no núcleo e profundidade da subjetividade humana. (RÖSEN, 2015b, p. 101)

Como dito anteriormente, a didática da história é a culminância da relação entre ciência histórica e sociedade, portanto, ela executa racionalmente intervenções pela afecção das apresentações da narrativa históricas em prol ao projeto de sociedade de ardor democrático.

A dignidade é o entendimento que toda e qualquer tarefa de significação e construção de visão de mundo - a necessidade do Dasein de compreender a si, os outros e o mundo - devem ser levadas em consideração com máximo respeito para que a angústia não seja vista como imperfeita e passível de interdição. Esta inferência é elementar a todo e qualquer Dasein e se manifesta em seu sentido originário pela dimensão moral da cultura histórica, entendimento subjetivo dos limites da ação para superação da angústia.

No entanto, ao se posicionar ao lado da democracia claramente nos colocamos como opositores ao seu contrário. Para Jörn Rösen (2015b,

p. 100), o contrário a democracia “é a teocracia, o autoritarismo e o totalitarismo”, formas de orientação temporal que destrói a construção da identidade na lógica do eu-nós, violentamente substituída pelo eu-outro.

Se a busca de sentido para a existência implica uma certa distinção entre a singularidade do ser em confronto com o outro, posso chamar de formas degeneradas a constituição de sentido que trata do antagonismo como aquilo que deve ser destruído. Somando a dignidade e a empatia como valor democrático, devemos buscar entendimento de quando e como interferir se percebermos tais degenerações.

Lembremos: formas inautênticas de orientação temporal são aquelas que buscam excessivamente a objetividade como concessão de abrigo diante do antagonismo próprio de ser-um-com-o-outro. O estranhamento inerente a copertença na significação identitária é alimentado por um viés egocêntrico e ansioso que busca estabilidade tornando o passado uma esfinge veladora das carências de orientação obscurecendo do horizonte de expectativa. Um embrutecimento e dessensibilização no processo de humanização.

Este entendimento está articulado, primariamente, como uma posição política, face à tarefa civilizatória da história enquanto ciência e do agente profissional dela. Já me fiz entender sobre a necessidade da crítica como intuição e da autocrítica articuladora da renovação da epistemologia da história conforme a matriz disciplina para nossa área de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, Martin. **A origem da Obra de Arte**. Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Edições 70, Portugal, 2019

\_\_\_\_\_. **Introdução à Filosofia**. São Paulo, Editora WMF Martins, 2009

\_\_\_\_\_. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

KOSELLECK, Reinhart. **Uma latente filosofia do tempo**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim. **A Formação Histórica (*Bildung*) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis**. Tese de doutorado apresentado ao programa de pós-graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da história**. Curitiba, W.A editores, 2016

\_\_\_\_\_. **A razão histórica:** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2010a.

\_\_\_\_\_. **História Viva:** Teoria da III: Formas de e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado:** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem Histórica:** Fundamentos e Paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012

\_\_\_\_\_. **Teoria da História:** Uma teoria da história como ciência. Curitiba: W. A. Editores, 2015

# **PELAS FISSURAS E FENDAS DA BASE: ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE NO BRASIL**

**NAYARA BIANCA SERRA VARELLA**

(Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso)

**RENILSON ROSA RIBEIRO**

(Universidade Federal de São Carlos)

O ano de 2020 ficou marcado pelo início das mais diversas e significativas mudanças advindas da pandemia causada pelo Covid-19, transformando profundamente segmentos da sociedade e expondo a todos a novas demandas e desafios. A educação brasileira também se transformou diante de tal realidade, aderindo ao fechamento de escolas, “*Lockdown*”, trabalho remoto, aulas online e o uso de tecnologias e redes sociais. Diante dessa nova vivência, a pandemia destacou profundamente os problemas estruturais no campo da educação brasileira, tais como, exclusão escolar por falta de infraestrutura para os atendimentos dos alunos, desigualdades sociais e educacionais, abandono escolar entre outros. Além do contexto pandêmico vivenciado em escala global, outros acontecimentos como polarizações políticas, eleições, destruições ambientais, protestos reivindicando o fim da violência contra negros, como por exemplo o “Black Lives Matter” (“Vidas Negras Importam”) se espalharam pelo mundo e tiveram reflexos no Brasil.

Diante desse cenário, a contemporaneidade convoca a humanidade para repensar e ressignificar a sociedade em que vivemos, e o campo do ensino

de História se apresenta como um poderoso interlocutor na construção de um novo desenvolvimento social, priorizando outros diálogos, novos lugares de fala e possibilitando a criticidade da postura do sujeito histórico diante da realidade instituída, compondo desta forma, novas práxis no que se refere a valorização da diversidade e de uma educação antirracista.

No âmbito educacional brasileiro nos anos de 2020/2021, os professores (as), enfrentam atualmente desafios relacionados a pandemia de Covid 19, a interrupção parcial das atividades escolares e o desenvolvimento prático da BNCC. A base é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica, não devendo ser atribuída como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá dirigir os grupos pedagógicos na preparação dos currículos locais. Esse documento deve ser adotado tanto por escolas de ensino público quanto por escolas de ensino particular.

Atualmente a Base está dividida em três etapas: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio. Em comum, essas etapas compartilham e articulam-se na construção do conhecimento através de 10 (dez) Competências Gerais<sup>1</sup> para a Educação Básica.

A estrutura da Base Nacional Comum Curricular voltada para o Ensino Fundamental<sup>2</sup> Anos Finais (6º ao 9º ano), apresenta cinco áreas do conhecimento, sendo, Linguagens composta por (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas composta por (Geografia e História) e Ensino Religioso.

Cada área do conhecimento estabelece suas Competências Específicas, orientando o que vai ser desenvolvido ao longo do processo de escolarização. Essas Competências Específicas dialogam com as 10 (dez) Competências Gerais para a Educação Básica. No caso específico de Linguagens e Ciências Humanas em que apresentam mais de um

---

1 A Base Nacional Comum Curricular apresenta como as 10 (dez) Competências Gerais: 1. Conhecimento; 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e Projeto de Vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e Autocuidado; 9. Empatia e Cooperação; 10. Responsabilidade e Autonomia.

2 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 7 mai. 2020.

componente curricular, também são definidos Competências Específicas<sup>3</sup> para esses determinados componentes.

De acordo com a estruturação da Base, as Competências Específicas possibilitam a articulação dos conhecimentos de forma horizontal (que perpassa todos os componentes curriculares) e a articulação vertical que pode ser compreendida como (progressão de habilidades entre ensino fundamental e anos iniciais, ensino fundamental e anos finais) e a continuidade das experiências dos alunos, atentando-se as suas especificidades.

Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, que conforme a base, são as aprendizagens essenciais que devem ser garantidos aos estudantes nos diversos contextos escolares. Essas habilidades estão associadas a diferentes objetos do conhecimento (entenda-se como conteúdos, conceitos e processos) que por conseguinte, são organizadas em unidades temáticas (que podemos compreender como um conjunto dos objetos de conhecimento adequados às particularidades dos diferentes componentes curriculares).

---

3 A Base Nacional Comum Curricular apresenta 7 (sete) Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental, sendo eles: 1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. 2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. 3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. 6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. 7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 7 mai. 2020.

## **TRAJETÓRIA E AVANÇOS (DISSENSOS) NA ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC**

A Constituição Brasileira de 1988 é um grande marco nas políticas de cidadania, garantindo acesso universal à saúde e à educação. Em seu artigo 210, fica estabelecido que:

[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Diante dessa normativa, o debate para a necessidade de uma base curricular comum passa a existir juntamente com as medidas institucionais para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, tendo como encadeamento a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, documento este que discorre sobre propostas de elaboração de um currículo escolar.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§5º - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

A década de 1990 é o apogeu da definição de políticas educacionais nacionais amplamente caracterizadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de docentes. Essas reformas curriculares, tendo como eixo os aspectos neoliberais do período, desempenhou demandas de padronização curriculares em diversos países. Segundo Elizabeth Macedo,

Tais reformas, embora com características muito diversas em função da história dos diferentes países, surgiram na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, aí seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial. No Brasil, além dos parâmetros curriculares nacionais, em

1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década. Os blocos econômicos que se desenhavam nas regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. [...] Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. (MACEDO, 2014, p. 1533).

Neste aspecto, seguindo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a elaboração de Parâmetros Curriculares e resultando na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e do Plano Nacional de Educação, essas normativas corroboraram para as articulações políticas que levaram à citação da BNCC em nível nacional.

No que tange a bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de suas necessidades no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue base nacional comum (BNCC) de DNC e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (MACEDO, 2014, p. 1535).

No Plano Nacional de Educação, criado em 2014, o objetivo era apresentar metas para a melhoria da educação no Brasil. Cabe salientar que a Base Nacional Comum Curricular é relacionada às metas que dizem respeito à universalização e a melhoria do ensino fundamental no Brasil, dentre essas metas:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) anos a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano da vigência deste PNE [...] Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezssete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (PNE, 2014).

Diante das articulações e discussões em torno dos planos e metas para a educação, o início da composição da BNCC foi durante o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), tendo seu início em junho de 2015 juntamente com uma comissão de membros especializados nas

áreas do conhecimento, ao todo, foram selecionados 116 especialistas. No momento da elaboração da base, Renato Janine Ribeiro era o ministro da educação responsável pela equipe destinada a organizar a base curricular. A primeira proposta foi exposta preliminarmente pelo Ministério da Educação no mês de setembro de 2015, sendo admitida como projeto respaldado no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

O Ministério da Educação foi o órgão responsável por convidar pesquisadores, formadores, professores e representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outros, para o preparo e arranjo dos seminários que debateram e discutiram sobre as obrigatoriedades do currículo.

Os integrantes responsáveis pela comissão de História foram divididos em grupos de quatro componentes, contendo dois professores universitários em cada. Os professores das redes pública de educação básica foram indicados por dois órgãos o UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). A distribuição dos grupos foi realizada levando em consideração os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio<sup>4</sup>. O grupo dirigente pelo trabalho de História foi coordenado pela professora Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci (UFMG), especializada na área de ensino de História.

Cabe salientar, que este processo de seleção dos membros da comissão de História foi objeto de indagação entre os profissionais da área, principalmente pela Associação Nacional de História (Anpuh), por não ter sido consultada na elaboração da equipe de trabalho. Demais críticas e questionamentos foram interpostos no que tange ao real interesse de alguns membros vinculados ao ministério da educação que tiveram seus nomes envolvidos a grupos políticos empresariais.

O início das discussões em torno da primeira versão da Base, possibilitou levantar indagações se deveríamos ter uma base curricular em nível

---

4 Foi nomeada a seguinte equipe específica de História: Antônio Daniel Marinho Ribeiro – CONSED/AL; Leila Soares de Souza Perussolo – SME/RR; Maria da Guia de Oliveira Medeiros – UNDIME/RN; Marinelma Costa Meireles – CONSED/MA; Rilma Suely de Souza Melo – UNDIME/PB; Tatiana Gariglio Clark Xavier – CONSED/MG; Claudia Ricci – UFMG; Giovani José da Silva – UNIFAP; Itamar Freitas – UNB; Leandro Mendes Rocha – UFG; Marcos Silva – USP; Margarida Maria Dias de Oliveira – UFRN; e Mauro Cezar Coelho – UFPA.

nacional, que pudesse estabelecer um determinado nível de percentual de conteúdo a serem ensinados e quais conteúdos seriam selecionados. Uma resposta positiva diante dessas questões em torno da elaboração da base foi o encadeamento de discussões e mobilizações de interesse geral, por parte da comunidade de historiadores, professores, intelectuais, jornalistas, associações e representantes. De acordo com os historiadores Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira, membros responsáveis pela comissão de especialistas para a elaboração da BNCC de História,

[...] O resultado foi esplêndido. Nunca antes na história desse país tantas pessoas comuns, misturados a tantos luminares da historiografia manifestaram-se sobre o que deveria ser ensinado como história. Nesse sentido, a primeira versão da Base já é vitoriosa (FREITAS, OLIVEIRA, 2016)<sup>5</sup>.

O campo do ensino de História apresentou muita visibilidade e interesse na primeira versão da Base, conforme ressalta Flávia Caimi,

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente sobre o tempo presente. [...] A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer, ao âmbito do debate público, as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações. (CAIMI, 2016, p. 87-88).

Cabe ressaltar, que durante esse processo de elaboração, divulgação e debates curriculares em torno da base, a sociedade brasileira estava diante de uma forte conjuntura de crise institucional de Estado, situação em que a Presidente da República sofria impedimentos de continuar seu mandato, corrupção e investigações envolvendo parlamentares de vários poderes, acirradas polarizações políticas, desigualdades econômicas, retrocesso de conquistas sociais, extremo conservadorismo nos debates sobre a Escola Sem Partido<sup>6</sup>, movimento este que buscava atender as demandas

5 Itamar Freitas; Margarida Maria Dias de Oliveira. Sobre a Crítica dos Pesquisadores de História da África à Base de História da África à BNCC, publicado em 6 de março de 2016. Disponível em: <https://didaticadahistoria.wordpress.com/2016/03/06/sobre-a-critica-dos-pesquisadores-de-historia-da-africa-a-base-nacional-curricular-comum-bncc> Acesso em: 24 mar. 2021.

6 Escola Sem Partido foi um movimento que surgiu no ano de 2004, que se definia como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. O movimento foi “criado para

de um determinado grupo da sociedade, cujo objetivo era o domínio dos currículos e o controle das práticas docentes, além do cercamento e até criminalização do exercício da docência, se fizeram presentes.

Mesmo diante do contexto vivenciado no país, a primeira versão do documento da base possibilitou significativos avanços na organização proposta, garantindo a determinação legal na composição curricular ao definir 40% dos conteúdos para a temática envolvendo a diversidade e 60% do conteúdo voltado para a base comum, além, de evidenciar uma estrutura temática em que os objetivos eram relativos a temas como: cidadania, temporalidades, conceitos e pesquisa, o que possibilitava ao currículo uma renovação histórica. Esses progressos viabilizavam uma trajetória de construção do conhecimento em que o sujeito pudesse ser capaz de agir nas mais variadas dimensões dos saberes.

Conforme observa Flávia Caimi,

[...] acredito na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação, por meio de uma base curricular que indique objetivos de aprendizagem e defina as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente nas/das sociedades da informação e do conhecimento. (CAIMI, 2016, p. 86).

Diante dessa possibilidade de se estabelecer uma política educativa que contemple as competências básicas para a contemporaneidade, com o enfoque na diversidade, foi possível observar o empenho e a coragem da equipe de História na elaboração da primeira versão do documento da BNCC, em que são propostas mudanças singulares ao modelo atual de ensino de História. A disciplina de História evidenciava uma ruptura com a História quadripartite e eurocêntrica, trazendo para a discussão da base o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, valorizando a História do Brasil, considerando as leis n. 10.639/03<sup>7</sup> e 11.645/08<sup>8</sup>,

---

dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos". Para maiores informações: <https://www.escolasempartido.org>. Acesso em: 18 mar. 2021.

7 Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

8 Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

ênfatizando as culturas afro-brasileira e indígena, rompendo assim, com um História eurocentrada, que não corresponde com a realidade brasileira atualmente.

Segundo Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues,

A Primeira Versão da Base nos dá essa impressão: é possível pensar fora da história quadripartite, da continuidade e do eurocentrismo. Além disso, essa primeira versão pensou que as novas gerações têm direitos de aprendizagem: direito a uma memória, direito à justiça, direito a conhecer suas referências e seus pertencimentos, de constituir mesmo uma história para si e para os seus. De reconhecer-se no interior de uma história e também de uma memória. De partilhar lutas, vidas, práticas políticas e culturais. O direito de aprender sobre si mesmo e os outros, de aprender sobre sua ancestralidade, suas identidades. (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 39-40).

Neste âmbito, de trazer para o sujeito histórico as suas referências e pertencimentos, a primeira versão da base inovou ao propor uma centralidade à ideia de sujeito e a construção de consciência histórica, partindo de procedimentos respaldados pela investigação e problematização histórica.

Ainda de acordo com Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues, observa-se que,

Em se tratando de um currículo de identidades, considerando que a inversão de “centro geográfico” proposto inicialmente poderia contribuir para compensar silenciamentos e esquecimentos de longa data na memória nacional. Pensamos também o quanto os desafios colocados por uma Base assim construída influenciariam as para as formações iniciais e continuadas para os professores” (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 36).

Outro aspecto, que ressalta o avanço inovador que a primeira versão da Base permitiu em seu documento, foi trazer a luz do ensino de História uma proposta de uma História do Brasil como referência mobilizadora de análise histórica, partindo de articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias. De acordo com Sônia Regina Miranda, a primeira versão trazia em si potência para outras aberturas e debates para a inovação no ensino de História, conforme enfatiza:

Além disso, era um documento que trazia presente, em suas linhas e entrelinhas, a convocação da escola e da sala de aula diante da dimensão da problematização própria do conhecimento

---

e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

histórico, o que preconiza a revisão de um ensino baseado na centralidade da aula expositiva e do professor como única autoridade no processo educativo. (MIRANDA, 2019, p. 87).

Nesta perspectiva, pode-se salientar que a primeira versão da BNCC, apresentou propostas que possibilitavam um significativo progresso em sua composição, corroborando com um ensino de História mais abrangente e diversificado, viabilizando novas e importantes conexões com o conhecimento histórico, enquanto elemento imprescindível para a educação das futuras gerações.

A primeira versão da Base com as suas modificações para o ensino de História, era uma exposição preliminar, e como tal, apresentava sim, algumas deficiências e estava sujeita a receber críticas e sugestões em sua plataforma de acesso no site do Ministério da Educação (MEC), possibilitando contribuições para as mudanças e inclusões de conteúdo, podendo ser aproveitadas para a segunda versão da BNCC.

Em 2016 é apresentada a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, neste período, o ministro da educação era Aloizio Mercadante, que já havia sido ministro da educação nos anos anteriores de 2012 e 2014. A proposta divulgada na segunda versão da base, apresentava significativos retrocessos, com o retorno de uma História tradicional<sup>9</sup>, conteudista, com uma abordagem eurocentrada, perpetuando a superioridade da cultura europeia em detrimento das demais culturas, inviabilizando dessa forma o papel do negro e do indígena na História do Brasil, indo na contramão de um ensino de História que possibilita a expansão de novos olhares, abordagens e problematizações. Nesta mesma versão, uma nova equipe de historiadores ligados a Anpuh foram convidados para a elaboração do novo documento.

Em 20 de dezembro de 2017, no governo do presidente Michel Temer a Base Nacional Comum Curricular, marcada pelo conservadorismo e retrocesso histórico, em que ignora o espaço de relações de pertencimento e o lugar de alteridade, é homologada pelo governo federal, silenciando o debate que se estabelecia para às etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental.

---

9 Compreendida aqui como uma História que apresenta uma única narrativa centrada nos feitos de grandes homens brancos.

## **VOZES EM DEBATES E RELAÇÃO DE PODER NA CONSTRUÇÃO DA BNCC**

Considerando que a elaboração de um documento oficial que orientará as práticas educacionais, é uma construção social permeada a partir de recortes, omissões, ênfases, e silenciamentos, o caráter político de disputas e embates de *quem e o que*, vai fazer parte desse projeto se torna evidente em seu processo de construção.

No campo da História, as lutas sempre se fizeram presentes durante toda a trajetória de discussões e construções de propostas curriculares. Podemos mencionar como exemplo desse campo simbólico de disputas e embates, a reforma curricular que ocorreu no estado de São Paulo na década de 1980, conflito que gerou manifestações da mídia e de segmentos que não se sentiram beneficiados com as definições realizadas<sup>10</sup>.

Neste mesmo aspecto de debates e embates na formulação de uma proposta curricular, a elaboração da Base também acarretou mobilizações, debates políticos e opiniões por parte dos veículos de comunicação, grupos empresariais, grupos de pesquisas e instituições acadêmicas, fazendo ressurgir discursos antidemocráticos.

Neste âmbito, destacamos as colunas de opinião redigidas por historiadores, que tiveram suas convicções publicadas no jornal “O Globo” e reproduzidas em outros segmentos de comunicação de grande repercussão nacional, entre os autores, destacamos: Ronaldo Vainfas, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF); Marco Antônio Villa, professor aposentado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e Demétrio Magnoli, doutor em geografia e Elaine Senise Barbosa, historiadora.

Em seu texto denominado “Nova face do autoritarismo”<sup>11</sup>, publicado em 2015, o renomado historiador Ronaldo Vainfas, se apresenta como

---

10 Manifestação do Estado de São Paulo, de 1987, a respeito da Proposta Curricular da rede pública de São Paulo, iniciada em 1986, da qual participavam assessores técnicos como Déa Fenelon, Pedro Paulo Funari e Marcos da Silva: “a Proposta Curricular para o ensino de História (1º Grau) [...] é vazada em moldes tipicamente ‘marxista-leninista’, com o objetivo mais do que evidente de ‘fazer a cabeça’ das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológico declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada” (O Estado de São Paulo, 1987).

11 Página da Anpuh Brasil. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo> Acesso em: 20 mar. 2021.

uma das vozes contrárias à BNCC, apresentando em seu discurso, um tom marcadamente influenciado por posições políticas e fundamentações superficiais no que tange ao teor da base. O historiador em sua narrativa critica o processo de elaboração do documento e classifica a Base como uma aberração, como consequência de um “governo cara de pau”, designado por ele de “lulopetista”.

Não é de hoje que o Estado brasileiro tenta estropiar o ensino da História no país. No regime militar, a principal tentativa veio com a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais, fundindo a História e a Geografia em uma mesma disciplina, em detrimento de ambas. [...] A sociedade brasileira reagiu, e a História foi restaurada como disciplina específica, entre 1984 e 1993, em meio ao processo de redemocratização do país. [...] Eis que agora vem à baila a discussão da Base Curricular Comum, urdida pelo Estado desde o primeiro governo lulopetista. (VAINFAS, 2015)<sup>12</sup>.

O historiador em sua concepção, se opôs também ao processo de indicação dos membros da comissão de especialista encarregados pela elaboração do documento e pela priorização de temáticas consideradas sensíveis para o campo do ensino de História.

Segundo Ronaldo Vainfas, especialista em História do Brasil colonial,

A disciplina História prevista pelo regime lulopetista estabelece para o fundamental I o ensino de sujeitos, grupos sociais, comunidades, lugares de vivências e, por fim, o dos “mundos brasileiros”. Conceitos abstratos e anódinos, impossíveis de serem ensinados a crianças, salvo como doutrina. Os primeiros dois anos do fundamental II prosseguem nesta linha abstrata de “processos e sujeitos”. [...] O ensino da História do Brasil sempre foi problemático entre nós, brasileiros, sendo ora admitida como disciplina específica, ora inserida na História Geral. Reaparece, na versão lulopetista, de maneira desastrosa. A comissão encarregada de formular o currículo comum não se avexa de escrever que “ênfatisa-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da educação básica” [...] A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional. Que Deus salve o Brasil desta praga — só apelando a Deus, *et pour cause* (VAINFAS, 2015).

Pode-se observar diante da narrativa apresentada, a insatisfação e a negligência por parte do historiador, ao perceber que as novas propostas

12 Ronaldo Vainfas. Nova face do autoritarismo. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo> Acesso em: 20 mar. 2021.

de uma História do Brasil ganhavam centralidade, assim como as matrizes que contribuíram na construção histórica do país, como a História da África, dos afrodescendentes, dos povos indígenas e dos latino-americanos.

Nesse sentido, destaca-se a contribuição da pesquisadora do campo do ensino de História Flávia Caimi, que reconheceu as lacunas presentes na primeira versão da BNCC, mas ressaltou o empenho da comissão na elaboração de uma proposta que valorizava as demandas sociais. Conforme destaca,

[...] a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais; e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo que estabelece nexos de articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeia; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas e aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender. (CAIMI, 2016, p. 90).

Neste cenário de vozes que se levantaram durante a elaboração da base, o historiador e comentarista político Marco Antônio Villa, autor do polêmico artigo de opinião intitulado “A revolução cultural do PT”<sup>13</sup>, publicado em 2016, apresentou uma abordagem contrária ao documento da base, ressaltando em seu argumento adjetivações e um posicionamento tendencioso.

É um desserviço. É uma proposta panfletária, anti civilizatória. Há um conjunto de erros, mas o mais grave é que apaga nossa tradição, nossa formação, aquilo que é fundamental para a compreensão do Brasil de hoje. (VILLA, 2016)<sup>14</sup>.

13 Marco Antônio Villa. A Revolução Cultural do PT. O Globo. Opinião, 5 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995> Acesso em: 20 mar. 2021.

14 Marco Antônio Villa. Polêmicas do novo currículo de História serão temas de seminário. Portal G1, 5 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/polemicas-do-novo-curriculo-de-historia-serao-temas-de-seminarios.html> Acesso em: 24 mar. 2021.

Outro artigo de opinião que repercutiu nos meios de comunicação e que merece destaque, é do jornalista e sociólogo Demétrio Magnoli e da historiadora Elaine Senise Barbosa, intitulado “História sem tempo” publicado em 2015. Neste artigo, os autores se posicionam contrários as escolhas dos conteúdos e associam a base nacional a um projeto de caráter político.

Renato Janine, o Breve, transitou pela porta giratória do MEC em menos de seis meses. No curto reinado, antes da devolução do ministério a um “profissional da política”, teve tempo para proclamar a Base Nacional Comum (BNC), que equivale a um decreto ideológico de refundação do Brasil. Sob os auspícios do filósofo, a História foi abolida das escolas. No seu lugar, emerge uma sociologia do multiculturalismo destinada a apagar a lousa na qual gerações de professores ensinaram o processo histórico que conduziu à formação das modernas sociedades ocidentais, fundadas no princípio da igualdade dos indivíduos perante a lei. (MAGNOLI, BARBOSA, 2015)<sup>15</sup>.

Os autores ressaltam em seus argumentos que a “sociologia do multiculturalismo” como prioridade no ensino de História ocultava uma visão ideológica na elaboração do componente curricular da área de História. Diante de tais pontuações, pode-se observar um forte e enaltecido discurso político para desqualificar a primeira proposta da BNCC.

O ex-Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, também apresentou ressalvas a primeira versão da Base, que foram publicadas em sua página pessoal do Facebook, logo após a sua demissão do MEC.

O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem. [...] Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. [...] Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, por exemplo, propunham a certa altura estudar revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira! (RIBEIRO, 2015).<sup>16</sup>

Diante do discurso taxativo realizado pelo ex-ministro e professor de filosofia e ética da USP, pode-se observar um raciocínio justificado e baseado em um senso comum, pautado pela concepção eurocêntrica, limitando a importância do destaque dado a processos e fenômenos históricos alusivos à formação social e política do Brasil, em favor de

15 Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa. “História sem Tempo”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaohistoria-sem-tempo-17719022> Acesso em: 20 mar. 2021.

16 Mensagem do ministro da educação Renato Janine Ribeiro, via Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795> Acessado em: 24 mar. 2021.

conteúdos considerados importantes para se compreender a História. Em face desse pronunciamento, ocorreram grandes repercussões por parte da imprensa e manifestações entre os próprios historiadores, contrapondo a narrativa do ex-Ministro Renato Janine, a professora Hebe Mattos ressalta,

Por onde recortar para apresentar aos estudantes uma história global não eurocêntrica? Do neolítico à internet, como escolher o que estudar? A entrada pela história do Brasil, espaço de inserção política do estudante, faz todo sentido no contexto de um base curricular mínima *nacional*. E pode ser amplamente cosmopolita, se conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional. A ênfase nas representações do passado no tempo presente também me pareceu chave interessante para propor recortes em sala de aula, capazes de ajudar o professor a problematizar as noções de tempo e de historicidade, matérias primas da disciplina da história. Os usos do passado no presente são também ferramenta eficaz para elencar conteúdos programáticos anteriores à colonização portuguesa no Brasil, problematizando legados filosóficos, artísticos ou religiosos fortemente presentes na contemporaneidade. No conjunto, porém, parece-me necessário precisar mais quais contextos, em cada uma das fases do aprendizado, permitirão refletir sobre a *dimensão temporal da história humana*, bem como sobre a alteridade entre épocas e culturas. (MATTOS, 2015).<sup>17</sup>

Perante os posicionamentos contrários ao documento da base, pode-se evidenciar os discursos de insatisfação, desvalorização e desmonte da base, medidas estas, que contribuem para a manutenção de uma lógica conservadora de ensino. As temáticas do campo da história que traziam avanços na primeira versão da BNCC, eram uma oportunidade de interlocução com os mais diversos movimentos sociais, possibilitando um redimensionamento da trajetória histórica desses grupos.

Para Sônia Regina Miranda, o debate da primeira versão do documento gerou o coro dos descontentes que provinha de vários endereços,

Vozes públicas regularmente presentes na grande mídia somavam-se a nomes do plano acadêmico e Associações específicas que se juntavam em torno de um mesmo movimento de destruição radical da proposta. Seus argumentos iam desde a indignação derivada de uma ruptura com uma ideia de tempo histórico consagrada pelo pensamento ocidental – seria o fim de uma História necessária à educação de nossas crianças e jovens que, iam ficar sem estudar História Antiga e Medieval em suas “completudes” – até a acusação de que temas fundamentais estavam sendo sequestrados do suposto “direito à aprendizagem” em nome de uma proposta por alguns designada “Brasil cêntrica” e “presenteísta”. (MIRANDA, 2019, p. 86).

---

17 MATTOS, Hebe. Sobre a BNCC e os historiadores, em 1º de dezembro de 2015. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores> Acesso em: 24 mar. 2021.

Entre essas vozes que se manifestaram durante a construção do documento da base, também podemos citar a Associação Nacional de História (Anpuh), que publicou um documento intitulado “Manifestação Pública da Anpuh sobre a BNCC<sup>18</sup>”, apresentando em seu teor, críticas e propostas de mudanças para o Ministério da Educação. No que tange ao ponto mais discutido na elaboração da base e que acarretou muitas incompreensões por docentes e pesquisadores da área, faz referência a suposta ausência de História Antiga e Medieval no documento, conforme exposto,

A ausência de referências à História Antiga e à História Medieval foi considerada lacuna inaceitável da Proposta e, não por outra razão, mereceu inúmeras críticas. Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade. Ao acompanhar e analisar o significado dessas transformações históricas, muitos aspectos, inclusive, poderiam ser explorados para a fundamentação da crítica ao eurocentrismo.

Por meio de Carta Aberta, grupos de Profissionais das áreas especializadas em História Antiga e Medieval das regiões norte e nordeste do Brasil, também se manifestaram perante a primeira versão da base.

Entre os elementos presentes na versão da BNCC para o componente História, um dos mais controversos é a exclusão das áreas de Antiga e Medieval, que passam a ser conteúdos opcionais a serem definidos pelos docentes. Tal orientação, no que pese a importância da defesa e promoção da história Indígena, da história da África e mesmo a história da América, pode ter resultados nefastos para o ensino de História, tanto nas escolas como nas universidades. Consideramos que a História deve trazer para o primeiro plano de análise regiões e povos que tradicionalmente foram alijados da escrita oficial de nosso país e mesmo do Ocidente, porém isso não deve ser feito em detrimento de experiências humanas na antiguidade e no medievo, as quais forjaram, em grande medida, o mundo em que vivemos atualmente. Os efeitos de tais experiências extrapolam amplamente os limites geográficos do chamado mundo ocidental e suas ressignificações, ao longo dos séculos, deixaram e ainda deixam marcas indelévels em inúmeras culturas de várias regiões do globo. A língua portuguesa e o cristianismo, dois

---

18 Manifestação Pública da Anpuh sobre a Base Nacional Comum Curricular, em 10 de março de 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular> Acesso em: 25 mar. 2021.

elementos constituintes e definidores da sociedade e da cultura brasileira, são dois exemplos claros deste processo.<sup>19</sup>

Neste campo permeado de vozes em disputas e na tentativa de se estabelecer a defesa de áreas como História Antiga e Medieval, ficou evidente nos discursos apresentados, que os professores especializados nestas áreas do conhecimento, estavam preocupados em como a base estava elaborada, não se discutindo de fato o elemento primordial que se desejava fortalecer, ou seja, o conhecimento histórico e o direito de aprendizagem das futuras gerações.

Os discursos expõem resistências ao que tange a outros modelos explicativos da realidade, que segundo Cristhian Laville, as batalhas narrativas inerentes aos currículos de História em vários lugares e contextos mundiais, sempre sofreram com críticas ou denúncias, tendo em vista o caráter de seus conteúdos factuais serem suprimidos ou acrescentados nos programas escolares, resultando desta forma, em uma “guerra de narrativas” em busca da legitimação do poder. Para o autor, “a maioria das vezes, o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino de história é a manutenção de uma determinada tradição.” (LAVILLE, 1999, p. 127).

Procurando estabelecer avanços em uma nova proposta de perspectiva histórica, a equipe de especialistas responsáveis pela construção da primeira versão do documento da área de História, ressaltaram em seus discursos a importância de se apresentar a História do Brasil como eixo central de uma análise histórica, não excluindo a vertente europeia. Conforme destaca,

A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, por oferecer um significativo saber para as crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de qual opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a

---

19 Carta de Professores do Norte e Nordeste sobre a BNCC. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3149-carta-de-professores-do-norte-e-nordeste-sobre-a-bncc>. Acesso em: 25 mar. 2021.

partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e manutenção de uma sociedade democrática. (BNCC, 2015).<sup>20</sup>

Cabe salientar, que a ênfase pela proposta de um ensino viabilizado pela História do Brasil, contribui significativamente para os mais diversos processos formativos, possibilitando novas problematizações, configurações, sujeitos e sensibilidades, ressignificando as relações dos indivíduos com o meio ao qual estão inseridos, oportunizando enriquecedoras prática de cidadania e respeito às pluralidades.

Nessa perspectiva, a Associação Nacional de História, Seção Rio Grande do Sul (Anpuh/RS<sup>21</sup>) também se fez presente e atuante ao discutir a proposta da primeira versão da BNCC de História, se posicionando pela defesa da base pautadas em considerações éticas e políticas do documento “que exteriorizam uma intenção de investir em uma escola que forme cidadãos comprometidos com a realidade social e o respeito à diversidade” (2016). Desta maneira, a ANPUH/RS, ressaltou positivamente a valorização da ideia de tempo como construção histórica e social, possibilitando aos sujeitos considerar as mais diversas cronologias e âmbitos temporais, significando desta forma, uma reorientação de análise do viés eurocêntrico.

Diante de apontamentos e proposições apresentados no documento da ANPUH/RS, a associação argumenta a escolha da História do Brasil como eixo estruturante da primeira versão da base, conforme ressalta,

A escolha da história do Brasil como eixo estruturante da disciplina no Ensino Fundamental parece decorrer não do objetivo de excluir o estudo da história europeia, mas de tornar o país o ponto de observação para se conhecer o mundo. A partir de questões pertinentes ao Brasil, o lugar de vivência dos estudantes, pode-se gerar problemas e indagações para conhecer histórias ocorridas na América, África, Europa ou Ásia. Da mesma forma, ao conhecer a especificidade de outras histórias, de outros tempos e lugares, podemos voltar ao Brasil para repensar e problematizar sua história. Ao elaborar o raciocínio lógico-histórico desta maneira, podemos romper com a concepção de que os acontecimentos, instituições e saberes (como a agricultura ou o Estado) relevantes ao estudo da história surgiram na Europa ou áreas geograficamente próximas e depois se espalharam pelo mundo. No entanto, apontamos a necessidade de não se apresentar o Brasil como um ente trans-histórico, como se existisse desde sempre, mas sim de forma problematizada, abordando-se rupturas, continuidades, conflitos, de modo a evitar uma visão nacionalista ou chauvinista. A história do Brasil não deve ser o limite, mas sim o ponto

---

20 Base Nacional Comum Curricular (2015) Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 23 mar. 2021.

21 Nota da Anpuh RS Disponível em: [https://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=5658](https://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=5658) Acesso em: 23 mar. 2021.

de partida e alavanca para se conhecer a história do mundo de uma maneira mais complexa e menos preconceituosa (ANPUH/RS, 2016).<sup>22</sup>

Neste aspecto, a primeira versão da Base apresentou uma abordagem de ruptura ao indagar uma tradição conteudista presente desde sempre no ensino de História, propondo inovações e políticas de expansão de direitos e reconhecimento de identidades antes pouco examinadas. Dentro dessa perspectiva, a primeira versão da base, reforçou os objetivos relacionados à aprendizagem de valores e conhecimentos relativos a História Africana e Indígena como ponto fundamental para novos olhares e ressignificações. Mediante as possibilidades de inovações, outra voz importante se manifestou contrária ao que tange alguns aspectos da História da África apresentados no documento preliminar da base. A associação Brasileira de estudos Africanos (ABE-ÁFRICA) se posicionou.

Conforme ressalta a nota do GT de História da África,

É preciso apontar que o destaque dado à área de História da África na proposta atual da BNCC é de grande importância e fornece uma contribuição para o ensino de História e para o enfrentamento dos atuais desafios à plena integração social e ao exercício da cidadania no Brasil. Contudo, causa incômodo e estranheza aos historiadores brasileiros, estudiosos da África e promotores de vários eventos, debates e publicações sobre ensino e pesquisa, a elaboração de uma proposta curricular nos termos apresentados na BNCC. Os conteúdos relativos a esse campo do conhecimento não contemplam toda a complexidade das organizações sociais, culturais e políticas africanas, necessária à compreensão da História do continente. (GT História da África/ANPUH e ABE-África 2016)<sup>23</sup>

Salientam ainda:

A proposta parece desconsiderar os conhecimentos apresentados por uma historiografia contemporânea internacional, inclusive africana e brasileira sobre África. Essa historiografia contemporânea é crítica à perspectiva eurocêntrica, sobretudo no que se refere à abordagem

22 Documento da ANPUH/RS sobre a BNCC; de 15 janeiro de 2016. Disponível em: [https://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=5658](https://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=5658) Acesso em 25 mar. 2021.

23 Nota do GT de História da África da Anpuh Brasil e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE- África) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia> Acesso em: 25 mar. 2021.

das sociedades africanas que privilegia as noções de estado e formações políticas centralizadas e hierarquizadas. [...] Isso fica evidente, por exemplo, nos objetivos apresentados para o Oitavo Ano. As referências temporais e espaciais desta unidade são altamente problemáticas, pois organiza a História da África Antiga tomando como um marco histórico central a chegada dos Portugueses (“às vésperas da Conquista”), no século XV. O uso do termo “Conquista”, que neste contexto é especialmente incômodo, expõe claramente uma narrativa eurocêntrica que o currículo supostamente deveria superar. [...] Além disso, chama atenção a menção apenas ao “Reino” do Mali. Porque apenas “Estados Centralizados” importam? Por que não falar de Jenne-Jeno caracterizada como a maior cidade da África subsaariana no século VIII, portanto antes até da expansão do Islã? A história da África novamente cai na antiga concepção de que ela só tem algum valor a partir do momento em que se assemelha aos processos históricos da Europa. [...] As múltiplas formas de organização social e política africanas em geral não podem ser compreendidas na sua totalidade a partir dessas noções: estados, reinos e impérios. Assim, o destaque dado para os chamados grandes impérios e reinos africanos deixa de lado a grande maioria das formações sociais organizadas a partir de outros critérios, que não os de poderes centralizados. A proposta ainda evidencia a não problematização dos limites dessas formações políticas e sequer menciona as conexões e articulações políticas, sociais e econômicas entre os chamados grandes reinos e impérios e as formações sem poder centralizado ou denominadas segmentárias. (GT História da África/ANPUH e ABE-África 2016).

Tendo em vista que a elaboração do documento de História da Base gerou vários debates em seu campo de atuação, cabe salientar os contrapontos apresentados por alguns dos autores encarregados pela produção da mesma. De acordo com os professores Itamar Freitas (UnB/UFS/UFRGS) e Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) “a primeira versão de história da BNCC é o que é: primeira versão. Ela foi fruto de debates calorosos [...] em síntese o que está no portal reúne tese de dezenas de pessoas” [...] (2016).

No que se refere as críticas específicas dos profissionais da área de estudos africanos, dirigidos a primeira versão do documento da Base, acarretou posicionamentos por parte de alguns autores responsáveis pela produção da base, que argumentaram em sua defesa,

[...] também sentimos a falta de exemplos das estratégias que poderiam contemplar a chamada “complexidade... necessária à compreensão da História do continente.” Por onde começar, pela possibilidade de unidade africana ou pelo contrário? Como fazer com que as crianças e adolescentes compreendam a “complexidade” da experiência dos africanos? Claro que a nossa experiência com a pesquisa educacional e a atuação na educação básica nos permitem sugerir alguns caminhos. Mas seria muito importante ouvir dos especialistas o que eles pensam a respeito para, em seguida, pôr em juízo as estratégias que aprendemos ao longo dos últimos 20 anos. [...] (FREITAS, OLIVEIRA, 2016)<sup>24</sup>

24 FREITAS, Itamar. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Sobre a crítica dos pesquisadores de História da África à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 6 de março de 2016. Disponível em: <https://>

Diante dos apontamentos apresentados pelos especialistas em África, os autores responsáveis pela produção da base curricular de História, enfatizaram em seus discursos a necessidade da participação efetiva dos especialistas em estudos africanos na elaboração do documento, direcionando estratégias para complementar as deficiências pontuadas na primeira versão, ampliando desta maneira, a contribuição para uma proposta mais eficaz para o ensino de História da África. Segundo Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira,

É [...] uma pena que especialistas em África não tenham produzido um documento e enviado à direção nacional da ANPUH, ou diretamente ao MEC, informando sobre finalidades convergentes para a história da África na BNCC, que envolvem respostas a questões do tipo: 1) o que está vivo e o que está morto na lei n. 10.639/2003? 2) Que lógica devemos encampar (integração da África à história universal, África como berço da história da humanidade, as Áfricas como singulares tão significativos como os singulares centro-europeus e meso-americanos ou a África como positivadora das identidades de afro-brasileiros? 3) Devemos por ênfase nas singularidades ou nas similitudes internas das suas organizações sóciopolíticas? 4) Devemos priorizar as continuidades e rupturas em relação à experiência centro-europeia, as continuidades/rupturas em relação à Ásia do centro, do leste, do oeste, do norte ou do sudoeste ou as similitudes e distanciamentos entre a experiência dos povos americanos do norte, do centro e do sul; 5) Devemos conceder maior espaço ao território físico africano (o espaço de fundo “cartesiano”) do centro, leste, oeste, do norte ou do sul); 6) Quais seriam os marcos temporais conformadores da diacronia mais significativa para a formação dos estudantes brasileiros, os três milhões de anos antes de cristo, os séculos III e XIX ou o espaço circunscrito entre “roedura da África” e o “ultracolonialismo”? (FREITAS, OLIVEIRA, 2016).

No momento histórico de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, os embates gerados pelos discursos proferidos através da comunidade específica de historiadores, demonstraram que há diversas concepções em disputas sobre o que os estudantes brasileiros devem aprender sobre a História, refletindo em intensos conflitos por uma legitimação de poder.

Nesse sentido, ressaltamos o conceito do sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre a teoria do campo, em que o autor analisa a estrutura e o desenvolvimento dos campos ou disciplinas acadêmicas e científicas, que segundo ele, são conseqüências de lutas ente posições e agentes que competem pelo capital simbólico, ou seja, pela autoridade e legitimação

científica. Esses agentes são portadores de uma determinada internalização social, o que autor denomina de *habitus*. Segundo Bourdieu,

Um campo, e também campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses científicos que são irredutíveis aos objetos de disputa e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprios dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesse implica a indiferença em relações a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar. O jogo dotado de *habitus* que impliquem o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Pierre Bourdieu, situa o campo científico como um campo social, um ambiente marcado por jogos, lutas, estratégias, concorrências, que está submetido a imposições e tensões do mundo global. Para o sociólogo, um campo só consegue conter essa pressão social, se for um campo autônomo, capaz de refrear as premissas externas. Neste âmbito, o campo do ensino de História, revelou-se como um campo multifacetado, com uma limitada autonomia para decisões referentes ao documento da base, sofrendo significativamente imposições e pressões externas. Ainda de acordo com Bourdieu, a maior dificuldade no campo das ciências sociais em encontrar a autonomia é o fato de que pessoas pouco competentes do ponto de vista de normas específicas, possam sempre intervir em nome de princípios heterônomos, sem serem imediatamente desqualificadas.

Neste contexto, outro agente se posicionou diante dos debates da primeira versão da BNCC, produzindo uma intensa articulação com os discursos dominantes, o movimento intitulado Escola Sem Partido, criado no ano de 2004, e fundado pelo advogado Miguel Nagib, apresentou-se como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.<sup>25</sup> O movimento conservador, suspenso recentemente, motivava teorias de cunho religiosos e a defesa da família tradicional brasileira. Várias tentativas de interferências na política educacional estavam em trajetória, alterações e censura aos direitos, com o propósito de submeter a Base a um conjunto de conteúdo a ser ensinado,

<sup>25</sup> Maiores informações, disponível em: <https://www.escolasempartido.org>. Acesso em: 25 mar. 2021.

norteavam práticas em direção a consolidação das reivindicações de cunhos neoliberais.

O movimento defendia em seus argumentos uma série de diligências para combater um suposto currículo doutrinador de esquerda. O discurso enaltecido pelo movimento explicitou uma postura pautada pelo viés conservador, antiético e desrespeitoso com a escola e os professores, legitimando caminhos para a coerção e a violência dos que pensam diferente. A tentativa de denunciar e inviabilizar temas como posicionamentos de ideias, desigualdade de gênero, combate ao preconceito entre outras temáticas importantes, é uma ofensa destrutiva e perigosa ao Estado Democrático de Direito.

Cabe ressaltar, que a educação escolar deve ser feita de forma plural, explorando sempre diferentes pontos de vistas, não existindo desta forma, uma educação neutra e despolitizada, o ensino perpassa pela complexidade e interação entre professores e alunos, o processo de ensinar e aprender, possibilitando o compartilhamento de pensamento crítico e construtivo, gerando experiências e ressignificações de mundo.

As argumentações promovidas pelo movimento Escola Sem Partido, ganharam força na sociedade no ano de 2015, acarretando ondas de polêmicas e posições partidárias em defesa de uma educação censurada. Segundo Sônia Regina Miranda,

É o que assistimos, por exemplo, em relação aos designios estabelecidos pelo Movimento Escola Sem Partido acerca daquilo que deve ser ou não ser estudado nas escolas, o que se dá sem que os sujeitos enunciadorees daquilo que é considerado como legítimo no âmbito do movimento sejam oriundos de cenários acadêmicos, ocorrendo, na maior parte dos casos, justamente o inverso: uma construção discursiva ancorada em quesitos notadamente marcados por forte anti-intelectualismo e anticientificismo. (MIRANDA, 2019, p. 92-93).

Neste âmbito, a agenda conservadora do movimento para deliberações educacionais gerou grandes embates com a elaboração da primeira versão BNCC, houve intensas tensões e disputas para se rever o documento da base, ocasionando pressões para o controle e exclusões das diferenças. Ficava evidente perante as prerrogativas de mecanismos de exclusão promovidas pelo movimento, que o termo “Escola Sem Partido”, fazia muito sentido a sua denominação, estabelecendo retrocessos às instituições escolares, gerando a falta de pluralidade, liberdade, diversidade, inclusão e democracia, uma escola que segregava, discriminava e reprimia.

Além das vozes públicas e dos planos acadêmicos que se levantaram no processo de construção da primeira versão da Base, ressalta Elizabeth Macedo, que existem grupos interessados na construção de um currículo comum para a educação básica. Esses grupos desde o final dos anos de 1990 possuem associações com grandes empresas atuantes no Brasil.

[...] agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Aírton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupo educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como este não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. Ball (2014) vai nomear esse fenômeno como “acordo político Pós-Estado da Providência (p. 106), em texto em que se debruça sobre a mercantilização da educação no [mas não apenas] Reino Unido. (MACEDO, 2014, p. 1533-1534).

Esses grupos já exerciam articulações no cenário da educação auxiliando movimentos por avanços na educação básica, e justificavam a necessidade de uma reforma curricular para integrar a melhoria na qualidade da educação do jovem brasileiro as demandas do cotidiano. Com essa finalidade foi criado o *Movimento pela Base*.

O Movimento pela Base é um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país. O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos. [...] A implementação é um processo que deve envolver governo, gestores e professores, em diversas frentes: revisão dos currículos locais, dos materiais didáticos, formação continuada e inicial dos docentes, alinhamento das avaliações.<sup>26</sup>

Desse modo, ao estabelecer um processo de implementação que envolvem “revisão dos currículos locais, dos materiais didáticos, formação continuada e inicial dos docentes, alinhamento das avaliações”, a proposta por uma elaboração da Base Nacional Comum Curricular funciona

26 Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>. Acessado em 12 mai. 2021.

como uma tentativa de domínio e disputa de um território poderoso que é o campo educacional, uma busca por regulamentação e controle de individualidades, uma mercantilização do ensino.

Na leitura do sociólogo Stephen Ball (2005), o conceito de gerencialismo atinge profundamente a área da educação, sendo esta uma denominação caracterizada como mecanismo central de uma reforma política em que ocorre a reengenharia cultural do setor público, estabelecendo novas orientações, regras, desempenhos e critérios de qualidade, que remodelam as relações de poder e atingem as práticas de ensino e controle dos currículos.

Ainda de acordo com (BALL, 2005, p. 544) o gerencialismo exerce um significativo papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização.” (LOWNDES, 1997, p. 61).

Tendo em vista, que a construção de uma Base Nacional é um projeto político em que envolvem conflitos simbólicos e propósitos de dominação por meio de “regulação de uma verdade”, para Michel Foucault (1986, p. 12),

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estudo daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A propagação dos discursos voltados para o paradigma neoliberal, direcionam os sistemas educativos a assumirem posições mercadológicas com enfoque no mercado financeiro, de maneira que acabam sendo sujeitas as imposições de ordem econômica.

Uma estratégia-chave neste redirecionamento dos sistemas educativos é o emprego de conceitos e expressões que em seguida são divulgados e impostos com muito sucesso [...]. Esses conceitos, devidamente ressignificados com base nos marcos teóricos com os quais estes órgãos econômicos trabalham, são de uma importância notável para rediregir e aplicar suas filosofias e seus modelos produtivistas também nas instituições escolares. (SANTOMÉ, 2013 p. 99).

Para a construção dessa relação de discursos e “regimes de verdades” propostos por grupos dominantes das esferas do mercado de capital (associações, grandes empresas, aliadas ao regime Estatal) o modelo de uma Base Nacional Comum Curricular é pautado em mecanismo de aprendizagem e competências, tendo como foco primordial o aspecto político, social e econômico da cidadania brasileira, a chamada qualificação, empregabilidade e desempenho.

Conforme salientam Jan Masschelein e Marteen Simons,

[...] não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. A medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca de matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências. (MASSCHELEIN; SIMONS 2014, p. 90).

Com o advento de uma crescente e valorizada sociedade empresarial, manifesta-se neste contexto, uma hegemonia pautada em ambições de cunhos neoliberais que enfatizam principalmente os ditames privatistas no campo educacional, viabilizando desta forma, uma proposta de currículos a serem conduzidos e submetidos as exigências de eficácia semelhantes ao que estão sujeitas as empresas privadas. Para Bernstein, “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva”. (BERNSTEIN, 1996, p. 75).

Nesta perspectiva de análise, na primeira e na segunda versão da BNCC, a base estava estruturada em torno da noção de direitos (de aprendizagem), ligada a ideia de que a educação é um bem público, que recai sobre a obrigação do Estado, tendo este, o dever de fornecer uma educação como direito social disposto na Constituição Federal, garantindo o desenvolvimento da cidadania, formação integral dos sujeitos, melhoria na infraestrutura das escolas, valorização dos docentes, pluralismo de ideias e melhoria na distribuição de renda.

Já a terceira versão da Base (versão definitiva), parte do conceito de competências, que recai sobre a responsabilidade do indivíduo, aquele que por seu esforço pessoal garante a sua própria formação, por meio de suas

escolhas e atitudes, baseado no fundamento da meritocracia. De acordo com Pierre Dardot e Christian Laval, no “novo mundo da ‘sociedade em desenvolvimento’ o indivíduo não deve ser mais como um trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço em um mercado”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335).

Ao abordar o conceito de competências, a base enfoca em uma listagem rígida, fechada e prescritiva dos comportamentos (objetivos ou competências), que se situam em um saber operacional, em que os sujeitos inseridos na lógica neoliberal se tornam indivíduos competentes, adaptáveis, flexíveis e hábeis para o mercado do trabalho.

A BNCC indica que as condições pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de que os alunos devem “saber” (considerando a constituição dos conhecimentos, habilidades atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando as mobilizações desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação as competências oferece referências para o fortalecimento das ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2017, p. 13).

O neoliberalismo com o discurso claramente configurado na Base, pautado pela lógica “saber/saber fazer”, em que “considerando as mobilizações desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, apresenta-se com o objetivo primordial em implementar uma reforma empresarial da educação, em que o indivíduo é obrigado a agir como um capital, em que necessita ser reconhecido para ter o seu emprego, favorecendo desta maneira, situações de inseguranças, precarizações do trabalho e do ensino, promovendo consequentemente a subproletarização. A aprendizagem como progressão de competências e habilidades, insere o conhecimento na perspectiva mercantilista de responder as demandas e as exigências capitalistas da sociedade.

Assim sendo, a aprendizagem no cenário da economia liberal institui que,

Os sistemas educativos a serviço de governos que apostam em modelos econômicos neoliberais também são contemplados de modo simplista como o conjunto de possibilidades oferecidas a cada pessoa para que ela se capacite e tenha melhor empregabilidade no mercado

de trabalho; ou seja, uma educação para poder participar do mercado de trabalho e dele obter os maiores benefícios econômicos possíveis. As necessidades empresariais passam a ser o referente que condiciona tanto a duração da escolarização obrigatória, como, principalmente o currículo obrigatório a ser cursado as especialidades que são oferecidas e, por sua vez, o controle para decidir os níveis de qualidade e excelência dos sistemas educativos. (SANTOMÉ, 2013, p. 95).

Neste âmbito, a base define em seu texto quais conhecimentos e habilidades são essenciais para que os estudantes possam aprender em cada etapa da Educação Básica. Conforme ressalta Carvalho, Silva e Delboni:

[...] a BNCC funciona como uma prática discursiva que envolve um jogo de prescrições que determina escolhas e, também, exclusões. Esse jogo de definição de “verdades”, normalização, controle – consolidado a partir de uma tecnologia do corpo social – implica uma nova leitura biopolítica, tomando como fio condutor a noção de “governo”, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens: há, assim, o desdobramento das “artes de governar”, da soberania, para a razão do Estado e, posteriormente, para “governabilidade”. Ou seja, trata-se do modo pelo qual o governo dos homens é racionalizado, pensado, analisado, refletido. (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 491).

Segundo Luiz Carlos Freitas, cabe destacar que

[...] não existe somente o direito de aprender/ensinar, devemos nos lembrar. Há ainda que se garantir o direito à infância saudável, à alimentação, à habitação, ao trabalho, à saúde. Isolar o direito de aprender dos outros direitos, faz parte deste processo de ocultação dos reais problemas que cercam a educação brasileira. (FREITAS, 2014).<sup>27</sup>

Nesta perspectiva, é de se indignar diante de grupos empresariais que estabelecem por completo o domínio do campo educacional em prol dos maiores benefícios econômicos, estabelecendo uma política de regulação e controle, em que o indivíduo é tratado como produto, objeto, mercadoria, não se respeitando a dignidade da pessoa humana, de ter acesso à uma educação libertadora, justa e cidadã, em que os sujeitos possam agir e modificar positivamente a sociedade na qual estão inseridos. A política fundamentada por competências, também ocasionam significativas implicações na atuação do profissional docente, em que há “a formação e a reformação de capacidade e atributos do ‘eu’ [do professor].” (DEAN, 1995, p. 567).

---

27 FREITAS, Luiz Carlos de. Isolando o direito de aprender. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/05/03/isolando-o-direito-de-aprender/> Acesso em: 15 jun. 2021.

Conforme ressalta Miguel Arroyo,

Se como docentes nos prestamos a reduzir os educandos a mercadoria, a empregáveis, reduzindo os conhecimentos a habilidades para o emprego, estaremos reduzindo nosso trabalho e a própria docência a mercadoria. Seremos tratados como mercadoria nas políticas de salários, de carreira... Estaremos reproduzindo uma das concepções que legitimam a desvalorização de nosso trabalho docente. Resulta politicamente inconsequente lutar pela valorização dos profissionais do conhecimento se submetemos os alunos a mercadoria e reduzimos nossos ensinamentos a treinar empregáveis. A sociedade e as políticas nos tratam com o mesmo padrão com que tratam e tratamos os educandos. Se os mercantilizamos seremos mercantilizados nos conhecimentos que lecionamos. Nossa docência transforma-se em treinamento. (ARROYO, 2013, p. 107).

Segundo Stephen Ball, a teoria de “gerencialismo busca estabelecer uma performacidade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545), os professores no caso exemplificado, são pensados sobre a ótica de uma nova perspectiva, em que o trabalho técnico predomina, não havendo desta maneira, capacidade para reflexões e análises críticas, atendendo apenas as demandas externas impostas.

No entanto, em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. (BALL, 2005, p. 548).

Ou seja, a elaboração de uma Base enquanto espaço de poder aliados aos aspectos globais de avanços gerencialistas, consumo e as necessidades do mercado de trabalho, acarretam perspectivas de demandas e criações de narrativas nos campos dos saberes, estabelecendo desta maneira, novas e significativas configurações nas realidades dos docentes, alunos, e na produção do conhecimento. Segundo ainda Foucault,

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por rendas, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais. (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Neste aspecto, a implantação e os investimentos nas áreas dos saberes é uma dinâmica importantíssima na execução da biopolítica<sup>28</sup>. Para Carvalho, Silva e Delboni (2017, p. 492), “ao definir os rumos do currículo e do processo de escolarização no país, a lógica financeira prevalece sobre a social, subordinando, assim, a educação à racionalidade financeira”.

Diante desse panorama de uma nova configuração social alicerçada na Base Nacional Comum Curricular, o documento com ênfase em sua primeira versão voltada para o ensino fundamental – anos finais, é resultado dos arranjos de discursos e negociações de grupos econômicos que se estabelecem na disputa por determinar novas problematizações e finalidades para o campo do ensino.

A realidade nacional vivenciada por inúmeros brasileiros, a ocultação dos reais problemas que cercam a educação brasileira (direito à sobrevivência) são uma das muitas faces que não alinhadas e inseridas a um real projeto de base nacional comum curricular, nada produzirão de efeitos significativos no campo educacional. O direito de acesso a uma aprendizagem digna, inclusiva e democrática, está muito além da normatização do documento da base como está posta, esta, marcada por interesses econômicos ambiciosos, e egoístas, em que há uma disposição de ordem global e disputa pela mercantilização da educação.

O resultado das políticas educacionais em construção e efetivadas por parte do Estado, juntamente com os grupos empresariais e as suas narrativas vigentes, produzem e estabelecem importantes relações de poder, sendo desta forma, inconcebíveis e retrógrafos, não se pautando na pluralidade de ideias com outros atores sociais presentes no cenário escolar, não se estabelecendo à defesa dos direitos dignos à educação, tornando a precarização da aprendizagem em um projeto de ataque e destruição do ensino público.

Neste âmbito, o sistema educacional (escola/profissionais da educação/cidadãos) necessitam impreterivelmente repensar em conjunto e permeado pelo espírito de luta e resistência, as estratégias de trabalho e ensino a partir dê, em que a expectativa de aprendizagem se faça presente, possibilitando a implementação da BNCC no contexto de uma educação crítica, reflexiva, política, ética e acima de tudo humanitária, desenvolvendo

---

28 Termo elaborado por Michel Foucault nos anos de 1974, para designar uma modalidade de poder e de governo sobre as populações.

nos sujeitos dimensões de consciência que estimulem a ressignificação de uma sociedade mais justa e plural, pautada pelo respeito às diversidades, igualdades sociais e exercício pleno da cidadania, tornando a base como ponto de partida para o conhecimento e não como ponto de chegada.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (2014)*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: SEF/MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf). Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. MEC, 2013. Brasília, 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular, pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*. Porto Alegre, n. 4, v. 3, p. 86-92, jan./jun. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães.; SILVA, Sandra Kretli da.; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “Capital Humano”. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017.

Carta crítica da Anpuh Rio à composição do componente curricular de História na BNCC. Anpuh Rio. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acesso em: 14 jul. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEAN, Mitchel. Governing the unemployed self in an active society. *Economy and Society*, v. 24, n. 4, p. 559-583, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Isolando o direito de aprender*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/05/03/isolando-o-direito-de-aprender/>. Acesso em 15 jun. 2021.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LOWNDES, Vivien. Change in public service management: new institutions and new managerial regimes. *Local Government Studies*, v. 23, n. 2, p. 42-66, 1997.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIRANDA, Sônia Regina. A pesquisa em ensino de História do Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs). *Cartografias de Pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

Movimento pela Base. Disponível em: <http://www.nepales.ufes.br/sites/nepales.ufes.br/files/field/anexo/BNCCAPRESENTAC O.pdf> Acesso em: 15 jun. 2020.

Nota da Associação Nacional de História sobre a BNCC. Anpuh Brasil. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: JÚNIOR, Halfred Carlos Ribeiro.; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. Arquivos analíticos de políticas educativas. *Revista Acadêmica*. v. 26, n. 107, p. 1-22, de 3 set. 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

# CONVERGÊNCIA DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS: DIÁLOGO ENTRE DIDÁTICA DA HISTÓRIA ALEMÃ E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM

(Universidade Federal do Paraná)

No Brasil, a Didática da História continua a evoluir. Embora não saibamos exatamente para onde está se dirigindo, já é possível perceber alguns indícios, algumas marcas, ou melhor, metaforicamente, algumas ondulações deixadas nesse vasto e ainda (des) conhecido mar<sup>1</sup>. Como várias embarcações, cada uma seguindo sua própria direção, muitas vezes orientando-se por instrumentos estrangeiros, nossas pesquisas estão em íntima relação com a metrópole. O rumo Norte não garante a chegada e o porto de atracação não está previamente determinado. No decorrer da jornada, são os movimentos de originalidade, a curiosidade atenta e a interpretação desses pesquisadores navegantes que garantem a relevância da navegação para o (re)conhecimento de nossas águas.

Instrumentalmente, ao analisar isoladamente uma dessas embarcações, podemos dividi-la em três partes, embora essa divisão não seja rígida.

Na *proa*, olhando para frente, alguns pesquisadores vêm discutindo o futuro de nossas pesquisas, uma adequação entre os conceitos, as teorias e

---

<sup>1</sup> Permitam-me nos próximos parágrafos recuperar e atualizar uma metáfora já publicada em *A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores* (BAROM, 2016).

a realidade brasileira. Eles se lançam no desafio de explorar o estrangeiro, seja lendo obras em suas línguas originais, seja através de viagens pessoais, estudos, eventos e orientações internacionais. Com experiências únicas, traduzem esses achados, introduzindo novos recursos na orientação e tornando acessíveis as discussões e ideias que ocorrem internacionalmente. Internamente, orientam trabalhos acadêmicos, promovem grupos de pesquisa, eventos nacionais e internacionais e estão constantemente ativos, tanto no meio acadêmico quanto fora dele. São intelectuais que buscam a inovação, apontam para contribuições e descobrem novas experiências, teorias e conceitos. Esta é a categoria onde se enquadram as produções reflexivas e metateóricas que analisam e problematizam a relação entre teoria e realidade.

No meio da embarcação, que podemos chamar de *meia-nau*, encontram-se os pesquisadores que recebem essas contribuições, críticas, traduções e novos conceitos, e buscam experimentá-los em suas pesquisas empíricas. Geralmente, estão vinculados a programas de pós-graduação ou grupos de estudo e pesquisa, onde criam perspectivas, formas de aplicar a teoria, testam, corrigem, refutam e fundamentam, produzindo individualmente e coletivamente. Neste grupo, incluem-se teses, dissertações, monografias, artigos, relatos de experiências, entrevistas, comunicações e obras, entre outros.

O retrato da época, o sentido em que caminha a embarcação, depende da forma como esses navegadores interagem, tanto interna quanto externamente. Isso inclui suas dinâmicas de grupo, disputas de poder, potencial para diálogos, abertura (ou falta dela) para críticas, influências mútuas, estabelecimento de hegemonias e controle de espaços políticos. Isso nos leva a compreender a Didática da História no Brasil como um fenômeno plural e em disputa.

Na *popa* da embarcação, olhando para trás, encontram-se os pesquisadores que buscam analisar o que foi efetivamente realizado pela *meia-nau*. Eles prestam atenção aos dois degraus que devem ser considerados: um entre o conteúdo da teoria e a compreensão dos pesquisadores e outro entre essa compreensão e a aplicação prática em suas pesquisas. Assim, os pesquisadores da *popa* procuram construir uma ideia provisória do todo, por meio da comparação, analisando as produções internamente e também externamente, numa espécie de

sociologia crítica da produção científica. São intelectuais que observam os desenhos deixados nas águas, buscam dar forma e sentido a essas ondulações e tentam identificar a direção em que as embarcações estão navegando, mesmo quando inúmeras curvas são realizadas no caminho. Por fim, deixo aqui registrado também a existência de embarcações piratas no percurso, os coletivos negacionistas e revisionistas que aqui não valem nem um parágrafo.

Essa arquitetura provisória e metafórica serve aqui como um instrumento analítico. Queremos destacar que, ao contrário dos tempos difíceis do passado, os anos de chumbo da educação, estamos agora em uma era com múltiplas embarcações, onde teorias, métodos, grupos de pesquisa e instituições coletivas competem pelas narrativas relacionadas ao ensino escolar da História, até mesmo em espaços virtuais de grande visibilidade e fora do âmbito acadêmico. O presente capítulo busca contribuir para a Didática da História ao sintetizar uma discussão interessante e, ao mesmo tempo, provocadora que ocorreu no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História em Recife, em novembro de 2022, mais especificamente no Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) intitulado ‘Consciência Histórica e Decolonialidade: Um Diálogo Possível?’. Nessa discussão, podemos afirmar que duas dessas embarcações foram colocadas lado a lado, e as conclusões dessa aproximação não refletem a totalidade da área da Didática da História, mas apenas esses dois coletivos que atualmente se destacam no cenário nacional com um significativo número de tripulantes.

Numa aproximação crescente e recente com a área da Teoria da História, que reloca para o campo da ciência da História a reflexão didática, inúmeros micro campos vêm se desenhando no interior da literatura nacional a partir da consideração de múltiplos objetos, conceitos e metodologias, que por vez, gravitam em torno da expressão consciência histórica (BAROM, 2016). Por outro lado, na mesma literatura que aborda o ensino, também encontramos pesquisas que indicam um movimento aparentemente oposto, pesquisas que se afastam da tutela “científica” em relação à teorização do ensino e desenvolvem novas abordagens para se conectar com o cotidiano. Essas pesquisas aproximam-se cada vez mais dos saberes populares, das cosmovisões e das memórias transmitidas que orientam a vida, sem necessariamente passar pelo crivo de uma ciência acadêmica

de referência. Isso está levando, por exemplo, ao desenvolvimento de um ensino fundamentado nos saberes originários dos próprios movimentos sociais a nível local<sup>2</sup>.

Ora, este caminho teórico não consensual, evidentemente, traz ao campo do ensino da História um mosaico de formas e feitos, onde a padronização não é regra, dada à complexidade da apreensão do ensino escolar (ou não) da História enquanto fenômeno social.

Tendo visto que o problema aqui exposto gira em torno do quanto podemos esticar o conceito de ciência em um ensino que se habilite a ser transgressor e/ou criador de um projeto de sociedade, convém então problematizarmos estas duas perspectivas – a Didática da História alemã, comumente chamada de Teoria da Consciência Histórica, e a perspectiva decolonial do ensino da História - que se desenham como bastante promissoras no interior do campo. Recentemente, esses caminhos não estão tão distantes, nem rigidamente definidos e demarcados. Em debates informais em grupos de estudo<sup>3</sup> e em algumas publicações recentes, é perceptível que ambas as correntes estão se aproximando. Isso revela tanto seus pontos fortes quanto suas fragilidades.

Neste sentido, a proposição do Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) “Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?”<sup>4</sup> foi um esforço em dar visibilidade a esta questão, no sentido de promover um espaço aberto e dialógico de enfrentamentos e conhecimentos recíprocos.

## **AS CONCLUSÕES DO GPD “CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DECOLONIALIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?”**

2 Ver GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

3 Esta aproximação vem sendo discutida no interior do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR desde, pelo menos, o ano de 2020, quando propuseram um ciclo de estudos e leituras decoloniais. Para o grupo, o conceito de Didática da História vem sendo colocado em questão, a partir de sua matriz rüseniana, tendo visto alguns de seus limites no entendimento e apreensão do contexto brasileiro, o que sugere ao grupo a necessidade da deriva em direção à proposição de uma Didática da História Brasileira, uma ideia ainda em construção.

4 <https://www.enpeh2022.abeh.org.br/atividade/hub/gdps> .

Este GPD, coordenado pelos professores Wilian Carlos Cipriani Barom (UFPR), Janaína de Paula do Espírito Santo (UEPG) e Rafael Saddi (UFG), contou com a participação de apenas sete inscrições de apresentações de trabalhos, o que pode denotar, em alguma medida, ou certa desconfiança dos pesquisadores em se apresentar em um espaço intencionalmente de contraste, ou da fidelidade para com seus grupos e perspectivas. Felizmente, as apresentações que ocorreram nos permitiram iniciar a reflexão sobre a questão.

**Tabela 1 – Trabalhos inscritos no GPD Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?**

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>
Questões de ensino de História e Decolonialidade	Janaína de Paula do Espírito Santo
Humanidade e natureza: reformulação dos fundamentos da Ciência Histórica e suas consequências para a Didática da História	Rafael Saddi
Os estudantes do ensino básico, a consciência histórica e a decolonialidade	Márcia Santos Severino
Didática da História no Brasil: Por quê? Para quê? Para quem? olhares sobre a construção social da temporalidade da discussão	Thiago Divardim
Por uma América Decolonial: experiência docente, latinidade e a importância dos Lugares de Memória	Lorena Zomer
Conseguimos calçar os sapatos uns dos outros? Respostas de estudantes latino-americanos	Luis Fernando Cerri
Lugares do passado morto no tempo: história entre conhecimentos e afetos	Giuvane de Souza Klüppel

Fonte: Autoria própria.

Podemos sistematizar as temáticas destas apresentações a partir das seguintes indagações: a) É possível uma leitura decolonial dentro da Didática da História alemã que atualmente é relocada para o contexto brasileiro? b) Quais os benefícios que uma reaproximação entre a Ciência da História e a Natureza pode trazer para a Teoria da História e para o Ensino da História?; c) Uma teoria eurocentrada sobre como ensinar e aprender história encontra limites em um contexto atravessado por traumas da colonialidade?; d) Quais os campos teóricos (ou autores e teorias) que atualmente são fundamentais para a Didática da História?; e) Como a

formação do professor de História pode propiciar novos sentidos para a vida, de tradução e de solidariedade por meio da interculturalidade?; f) Conceitos como “aprendizagem”, “cultura histórica” e “cultura política” nos permitem avaliar as percepções dos jovens sobre a história na escola e fora dela, em países distintos da América Latina?; g) Jovens brancos do sexo masculino lembram e narram o passado da História do Brasil da mesma maneira que jovens negros, indígenas, mulheres e/ou de minorias LGBTQs?

Como se pode observar, são questões que, por mais que apontem para discussões específicas, parecem girar em torno da reflexão indiretamente proposta pelo GPD: que Didática da História desejamos para o país? No entanto, durante o evento, as discussões avançaram pouco nesse sentido, pois optaram por refletir sobre os desafios decorrentes dessa possível aproximação entre as perspectivas em curso. Assim, podemos listar aqui algumas questões discutidas, que de forma alguma constituem conclusões, consenso ou afirmações definitivas, mas sim elucubrações, desafios e problemas em aberto.

#### A) CARÊNCIA DE HOMOGENEIDADE NAS PERSPECTIVAS

Por mais que haja certo consenso entre alguns dos pesquisadores nacionais, que os fazem agir como uma escola de pensamento, o grupo apontou a dificuldade que existe atualmente em definir com precisão o que seria uma perspectiva especificamente centrada na didática da história alemã (e no conceito de consciência histórica a partir de Jörn Rüsen) e/ou no pensamento/pedagogia decolonial. Esta imprecisão decorre, em parte, do fato de que, por mais que haja uma infinidade de pesquisas que se ancorem nesta ou naquela perspectiva, o que há é uma apropriação/tradução destes conceitos para os casos particulares de suas metodologias, pesquisas, objetos e problemas. Essa observação inicial do grupo de discussão, que não é novidade em pesquisas que frequentemente importam suas referências, nos chama a atenção como um primeiro alerta em relação a essas possíveis aproximações entre as perspectivas. Isso nos faz perceber que não estamos necessariamente falando da mesma coisa quando usamos os mesmos termos, como “consciência histórica”. O que esse conceito representa em uma pesquisa realizada no norte do país pode ter um significado diferente daquele em outra pesquisa em outra região. Além disso, nem mesmo na mesma região há garantia de que haverá o

mesmo entendimento ou uso desse conceito, mesmo entre o mesmo grupo de pesquisadores.

Pois bem, este primeiro ponto impossibilita, então, qualquer possibilidade de aproximação/distanciamento entre as correntes? Julgamos que não. A constatação da pluralidade de perspectivas que podem estar em jogo não nega a crença dos sujeitos em compor uma mesma perspectiva. As características da perspectiva decorrem menos da fidelidade da matriz de referência – o filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen para os estudos da consciência histórica, e os autores latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade<sup>5</sup> para os estudos decoloniais – e mais das intenções e feitos com a teoria, no âmbito particular das pesquisas e das práticas docentes, e as movimentações e organização política enquanto coletivos de pesquisadores.

Como bem lembrou Rafael Saddi durante a discussão coletiva do GPD, os pesquisadores brasileiros que foram influenciados pela didática da história alemã e/ou pela educação histórica anglo-saxônica, mesmo quando utilizam os autores dessas tradições ocidentais como suas principais referências, são igualmente influenciados pela tradição da educação crítica brasileira, cujas influências provêm dos desafios enfrentados na escola pública brasileira, bem como das lutas e resistências empreendidas pelas populações subalternizadas, incluindo as classes trabalhadoras marginalizadas, as populações indígenas, a população negra, as lutas das mulheres, entre outras. No entanto, em algumas ocasiões, essas influências podem encontrar limitações nas próprias teorias que se originaram em contextos muito distintos da realidade brasileira, como, por exemplo, um foco maior nos eventos nazistas na Europa em detrimento das implicações das ações europeias no restante do mundo.

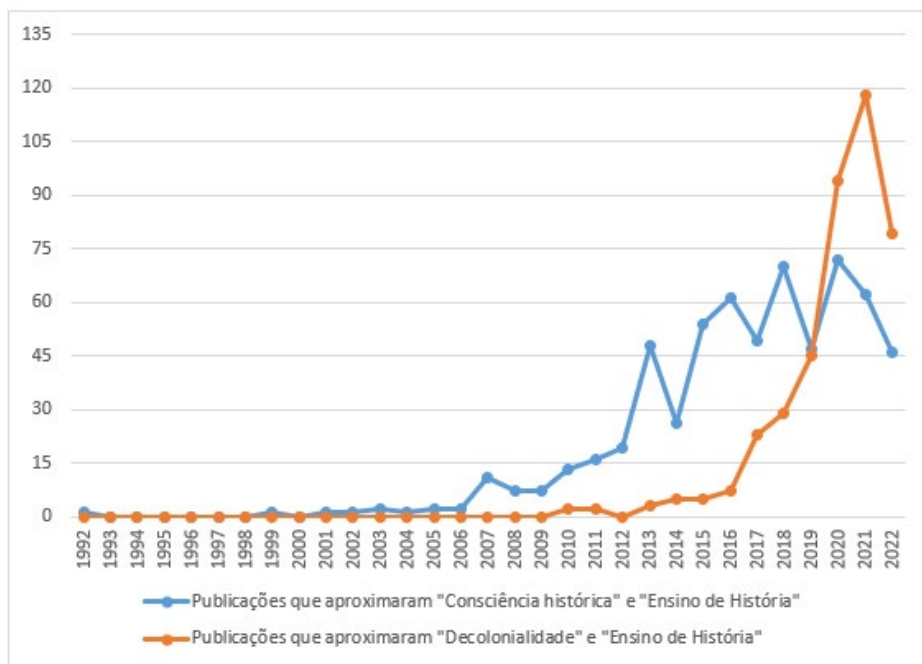
Esse limite parece não ocorrer com a perspectiva decolonial. Ela vem ganhando espaço por se apresentar como um grande guarda-chuva de pautas diversas, questões e teorias que são até mesmo anteriores ao surgimento do próprio pensamento latino decolonial e do grupo modernidade/colonialidade na região. Assim, grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos básicos por questões étnicas, de

---

5 Dentre os participantes, destacam-se os sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, os semiólogos Walter Mignolo e Zulma Palermo, a pedagoga Catherine Walsh, os antropólogos Arturo Escobar e Fernando Coronil, o crítico literário Javier Sanjinés e os filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres.

origem, por questões financeiras e por questões de gênero e sexualidade, e suas organizações enquanto coletivos de luta e movimentos sociais afrocentrados, feministas, indígenas, anticapacitistas, direito à moradia, educação popular, e outros, encontram na pós-colonialidade, e depois na decolonialidade, uma concentração de intenções que vem permitindo a idealização de uma pedagogia socialmente interessada, uma abordagem compromissada com uma outra política e sociedade. Deste modo, o “decolonial” não é um modo, ou metodologia da História e seu ensino (ou ao menos ainda não se tornou ou se apresentou desta forma), mas uma postura questionadora das permanências de “colonialidades” nas mais diversas áreas do “saber”, “poder” e “ser”, que, recentemente, vem sendo evocada nas discussões específicas sobre o ensino da história. Seria um grande exagero acreditar que esta postura questionadora decorre exclusivamente da literatura decolonial, tendo visto que, a exemplo, a descolonização dos currículos em direção a uma educação antiracista, afrocentrada e libertadora é uma das reivindicações históricas dos movimentos negros do país. Contudo, talvez por haver este caldo cultural, que também pode ser percebido nos demais movimentos sociais, e por, também, coincidir com um certo desgaste da pedagogia histórico-crítica na região, que o pensamento decolonial de crítica às estruturas econômicas, culturais, políticas e sociais encontrou significativo aceite entre os pesquisadores.

**Gráfico 1 – Publicações que aproximaram “consciência histórica” à “ensino de história” e “decolonialidade” à “ensino de história” nas últimas décadas.**



Fonte: Google Acadêmico. Estes resultados contemplam artigos publicados em periódicos, anais de eventos e capítulos de livros. Teses, dissertações acadêmicas e dissertações provenientes do Mestrado Profissional foram desconsideradas.

## B) O PAPEL QUE OCUPA A CIÊNCIA E A RAZÃO

Tendo visto que a trilogia *Grundzüge einer Historik* (Fundamentos de uma teoria da história), de Jörn Rüsen é um monumental esforço de defesa e relocação dos principais postulados científicos da modernidade – razão, verdade, método, ciência, progresso, sentido, interculturalidade e humanidade (a partir da Europa), etc. – uma pesquisa atual (ou prática escolar) que ambicione aproximar didática da história na perspectiva alemã com decolonialidade precisa atentar à crítica decolonial sobre como a ciência moderna europeia criou um modo particular de ver e catalogar o mundo, que constantemente se propõe universal, e que historicamente se instituiu a partir da violência sobre as outras epistemes, vozes e culturas.

Esta consideração gera implicações bastante práticas no ensino da história, principalmente no momento atual de avanço do fascismo na

sociedade brasileira, e do projeto em curso de descredito da educação pública e dos professores: sobre a consideração (ou não) de outros conhecimentos, memórias, histórias, sujeitos, culturas, fatos e tempos; sobre qual literatura científica considerar, que diálogo estabelecer com outros saberes; sobre como lidar em ambiente escolar com a parcialidade, provisoriedade e tendenciosidade de algumas tradicionais explicações históricas, que se constituíram e legitimaram a partir do corte de classe, raça e gênero, sem perder a credibilidade da ciência e sua disciplina; sobre refletir acerca da finalidade do ensino escolar da História e seu papel reprodutor (ou não) de ideologias; e sobre que espaço diminuir no currículo escolar para que a localidade (de culturas, sujeitos, estruturas de dominação e opressão) seja considerada e problematizada para que o resultado das experiências seja um ensino libertador. Aqui temos um ponto bastante diferenciador entre as duas perspectivas: a perspectiva que decorre da Didática da História alemã e anglosaxônica visa o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a forma como organizam suas narrativas e ancoram suas ideias históricas em fontes, sendo o horizonte, tal como postula Rüsen, a identidade histórica do indivíduo, a convivência intercultural e o humanismo como projeto de sociedade, ambientado no reconhecimento mútuo dos sujeitos de suas constantes antropológicas (RÜSEN, 2001; 2007a, 2007b); a literatura decolonial, por sua vez, se propõe explicitamente em ser uma pedagogia combativa, de enfrentamento e desmonte das estruturas modernas de dominação e opressão, dentro e fora do indivíduo, o que reloca o horizonte para um projeto político de outra sociedade, descolonizada e plural – um ensino pensado a partir de outro lugar.

Neste sentido, dois cuidados são necessários nesta aproximação.

Primeiro, o conceito de consciência histórica, tão caro para a perspectiva, que quando entendido como uma finalidade para o ensino (“desenvolver a consciência histórica”), e aproximado com expressões como “pensamento histórico dos estudantes”, pode gerar como produto um estudante em abstrato, descorporificado. A aproximação entre estas duas perspectivas em questão nos faz perceber o quanto facilmente separamos corpo e mente em nossas análises da cognição. A perspectiva decolonial vem lembrar à perspectiva da Didática da História alemã que as ideias históricas não são “dos estudantes”, mas o produto de corpos subjugados, em relações de interseccionalidade, e em meio a condições materiais de

opressão e poder: um jovem pensou isso ou aquilo, não como um jovem em geral, mas como um aluno negro pensando, uma estudante mulher, um adolescente homossexual, um aluno ribeirinho, sertanejo, de comunidade em condição de vulnerabilidade social, ou uma estudante com deficiência. Pensamos com o corpo inteiro.

Por outro lado, a perspectiva da Didática da História alemã (e aqui incluo também a anglo-saxã) ressalta a perspectiva decolonial de que neste corpo de conhecimento existe uma capacidade cognitiva que demonstra a base das ideias, suas apropriações, interpretações, traduções, ancoragem e aplicação prática. Quando essa capacidade não é devidamente acompanhada no ambiente escolar, pode desviar a atenção do pesquisador/professor do processo de aprendizado histórico dos estudantes para o método ideal de ensino, o ensino de história resumido a uma discussão metodológica.

Como segundo cuidado, ainda em torno do conceito de consciência histórica, o silenciamento de Rüsen com relação à categoria de inconsciência – compreensível e justificado pelo autor em sua trilogia –, abre espaço, contudo, para refletirmos aqui acerca da natureza e participação da memória como substrato único (e não todo compreendido) da consciência histórica.

De acordo com a teoria, nos procedimentos de fala ou escrita, em que se utilizam palavras para organizar frases, sentenças, constituir um conjunto de ideias, elaborar um raciocínio, uma opinião, defender um argumento, a linguagem tem a propriedade de organizar e apresentar o pensamento, sendo o meio pelo qual – talvez, não único – a consciência histórica se expressa. Enquanto texto, essa narrativa decorrente seria uma mescla criativa de conhecimentos científicos e não científicos, imagens, experiências do cotidiano, memórias, representações e tradições herdadas.

Neste sentido, com base em Rüsen (2001), a premissa para que exista uma consciência que se chame histórica tem a ver com esta participação constante da história como filtro de entendimento e/ou explicativo da realidade. Em seu sentido mais livre, este termo realidade, do latim *realitas* que remete a “coisas” do exterior, externas ao sujeito, quando trazidas à consciência, seriam, em boa medida, tomadas a partir destas memórias prévias dos sujeitos. É porque possuem uma ideia no pensamento que a reconhecem no exterior, sendo a maneira como a reconhecem altamente

peçoalizada. Estas experiências dos sujeitos, que se atravessam no entendimento enquanto memórias, lançam luzes sobre o presente, seja num momento ultra curto (um símbolo ou sinal reconhecido em milésimos de segundos que evoca paixões, medos, ansiedades, desejos e/ou esperanças), ou em momentos de maior duração/complexidade, quando estes sujeitos narram discursivamente para si mesmos ou para outros um dado entendimento, julgamento ou decisão sobre uma situação de conflito.

Como uma espécie de mecanismo apriorístico, esta utilização da história pela consciência (via memória) nos indica que, em alguma medida, os passados estão presentes o tempo todo no movimento que o pensamento faz de recuperar informações para o entendimento e explicação. Então, quando pesquisas na área do ensino da história adotam o conceito de consciência histórica como eixo estruturante em suas análises, estão elegendo como problemática ao ensino questões como: que memórias fundamentam este tipo de comportamento? Com base em quais informações históricas tomam estas decisões? Por que conceituam desta e não de outra maneira? Como a história que se apresenta nos objetos da indústria cultural, nas memórias oficiais e subterrâneas, nas tradições inventadas e populares, nos conhecimentos científicos e de senso comum participam e/ou fundamentam as opiniões dos jovens? Assim, uma infinidade de questões que cada vez mais vêm aproximando o aprendizado histórico em ambiente escolar ao mundo da cultura, da política e da sociedade.

Contudo, somos assaltados por memórias aleatórias nos momentos de crises de orientação e interpretação da realidade, ou há algum tipo de controle por parte do sujeito sobre qual memória utilizar para orientar a vida? Pode o estudante, no momento de agir, questionar a própria interpretação da realidade, em virtude de uma memória problemática ou insuficiente que se atravessou como filtro, ou as memórias que fundamentam e condicionam o agir humano não são conscientes no momento presente da interpretação da realidade? Estamos sempre condenados à uma análise ulterior da interpretação feita ou temos algum controle metateórico no curso da ação?

São questões que são pertinentes mais pela abertura teórica que proporcionam do que por suas efetivas respostas, que dificilmente teremos algum dia. Vejamos, se assumirmos a memória como fundamento

da operação da consciência, e temos estas indagações acima que nos possibilitam questionar a qualidade destas memórias, então novas questões de pesquisas se abrem para o campo, como: uma memória social pode substituir uma memória pessoal na orientação da vida prática? Uma memória de longa duração, uma experiência vivida pelo sujeito por um longo período de tempo, pode não prevalecer no momento de interpretação e orientação da realidade e ser substituída em benefício de uma memória exógena e recente? Em última instância, estamos falando sobre possibilidades de pesquisas que consigam mensurar empiricamente a força e capacidade de uma ideologia em suplantar experiências pessoais, ou sobre quanto tempo as pessoas permanecem contraditórias a si mesmas (graças a esses movimentos da consciência em recuperar histórias – quais? – para o entendimento do presente).

Este é o ponto que possivelmente aproximam as perspectivas em questão: sobre como o conceito de consciência histórica é insuficiente para o entendimento e orientação do negro latino-americano, a exemplo, se o conceito for entendido como um estágio/estado de consciência, alcançado por certo grau de conhecimento acadêmico. Dado os pontos enunciados acima, talvez a memória não leve, apenas, à elucidação qualitativa da consciência, na melhor das hipóteses, mas também ao fenômeno descrito por Du Bois, Rigoberta Menchu e Édouart Glissant como “dupla consciência”, “consciência mestiça” e “crioulização”. Ou seja, este movimento do pensamento, de recuperar uma memória e lançar sobre o presente, fundamental para o conceito de Lélia Gonzales de “amefricanidade” (GONZALEZ, 2020), também permite o “contato com a parte sombria e as regiões obscuras do inconsciente”, que participam cotidianamente do próprio racismo (MBEMBE, 2020, p. 70).

### C) A TENDÊNCIA DO NARRATIVISMO TEXTUALISTA E A IDENTIDADE SUBJETIVA COMO PRODUTO

Pela narrativa histórica os homens contam as suas vidas, explicam-se e instituem-se como pertencentes ao mundo, percebem a presença do passado no presente, historicizando a si próprios e também as suas culturas, tradições, regras e valores. Nas palavras de Pacievitch (2007), seria possível inferir que as tomadas de decisões de cunho ético e moral, ações individuais ou coletivas e a formação de identidades estariam diretamente

ligadas ao modo como as pessoas organizam suas narrativas históricas. Desta forma, haveria uma relação entre a instituição de identidades no presente e o modo como a consciência histórica recupera e interpreta os dados do passado e exprime em forma de narrativa.

Tendo essa ligação como premissa, e também muito enfatizada pelas pesquisas da perspectiva da consciência histórica, existe uma relação entre a identidade dos sujeitos no presente e a forma estética como operam os seus pensamentos<sup>6</sup>. Este passado evocado no presente se apresenta enquanto narrativa, como uma operação mental, que orienta de várias maneiras para a vida. Um ensino que qualifique as ideias históricas dos sujeitos passa por essa requalificação das formas narrativas do pensamento.

Uma das dificuldades aqui é que, mesmo que, conforme a formulação de Rüsen, a narrativa não signifique necessariamente texto, podendo ser, por exemplo, imagética, há uma grande preferência por entender a forma textual como o parâmetro central para qualquer narrativa e, conseqüentemente, para acessar a consciência histórica dos sujeitos. Isso é bastante grave quando pensamos tanto na grande camada ou classe de trabalhadores marginalizados, descendentes, sobretudo, de africanos e indígenas, que, por tradição e pela exclusão do acesso à instrução formal, se expressam muito mais pela oralidade do que pela escrita, quanto nas populações indígenas que não assentam suas narrativas na escrita, sendo que algumas delas falam o português tão somente como segunda língua. Ainda, se centrarmos a ênfase, unicamente, na requalificação textual destas narrativas, encontraremos limitações na teoria, também, quando o caso for a consideração de outras estruturas de pensamento, como é o caso, por exemplo, das pessoas surdas.

Neste momento, vale a observação do parágrafo abaixo,

(...) a nossa voz interior, o monólogo privado em nossas cabeças, é essencial não apenas para o pensamento abstrato, mas também desempenha um papel fundamental em outras funções mentais superiores, como memória e auto-consciência. Nossa voz interior é como software que usamos para conduzir o hardware do cérebro. As pessoas nascidas com surdez profunda nunca irá ouvir e assim nunca vai ter a imagem auditiva com que manter o pensamento privado.

---

6 Para Rüsen, este processo de rememorar o passado não se faz de forma uniforme no sujeito, mas de quatro maneiras distintas e complementares, entendidas como “tipos de geração de sentido”, “constituição de sentido” ou “tipologias da consciência histórica”. Estas formas de recuperação implicam em tipos de narrativas e também de identidades. Estas quatro maneiras seriam: modo tradicional, exemplar, crítico e genético.

Sua única alternativa é pensar em linguagem gestual, essa que o coloca dentro do mundo. (...) Os surdos também não compreendem como pensamos, da mesma forma que temos dificuldade em entender o pensamento deles. Os surdos garantem que pensam, mas eles sabem que aquela língua pensada não é o português, ou outra língua qualquer. Assim, o pensamento do surdo é muito mais complexo do que podemos imaginar, ele envolve, formas, imagens, leitura labial, gestos e palavras que eles mesmos criaram. De fato, conseguem interagir e seu cérebro é capaz de raciocinar de uma forma muito mais complexa do que aqueles que podem ouvir<sup>7</sup>.

Lógico que, como dissemos, a sequência de símbolos também produz um texto, mas o grau de certeza que algumas pesquisas da consciência histórica possuem acerca da evolução das ideias históricas dos jovens, a partir de suas palavras manifestadas textualmente em narrativas históricas, perde sua universalidade ao não conseguirem (ainda) mensurar ou qualificar a evolução do pensamento de pessoas surdas. O mesmo poderíamos apontar com Síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Dislexia e Déficit de Processamento Auditivo (DPA)?

Pesquisas – para ontem – são necessárias para entendermos a construção das ideias históricas nestes casos específicos, tendo visto que com o arrefecimento da pandemia, segundo o Censo Escolar 2022<sup>8</sup>, houve um salto no número de matrículas de estudantes da educação especial para classes comuns na educação infantil, de 106.853 em 2021 para 174.771 em 2022, um aumento significativo de 63,5%. Nos ensinos fundamental e médio, o registro de matrículas também aumentou, chegando em 914.557 e 203.138, respectivamente. Índices que resultam do movimento de inclusão que vem acontecendo nas últimas décadas, que provém das lutas de familiares e dos movimentos sociais por mais acesso à educação (LOPES, 2019), e que no ensino médio – faixa etária muito comum e visada em pesquisas acadêmicas e estágios supervisionados – representaram um aumento de 633,48% nos últimos dez anos.

E se há uma relação, conforme postula a teoria rüseniana, entre a manifestação textual e a identidade histórica dos sujeitos, essa identidade observável a partir das narrativas corre o risco de ser compreendida apenas

---

7 Disponível em: <<https://diariodebiologia.com/2011/12/9970/>>. Acessado em 02/04/2023, às 20h17.

8 Ver em: < [https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2023/03/09190039/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2023/03/09190039/apresentacao_coletiva.pdf)> Acessado em 02/04/2023, às 21h31.

em sua dimensão individual, no âmbito psicológico, o que empobrece a potencialidade da educação escolar como fenômeno social.

a consciência da criança não é algo individual e muito menos individualizado, é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc. (GRAMSCI, 1995, p.131).

Aqui vale, quiçá, acrescentar que se for a identidade histórica a finalidade do ensino da história, convém adicionar que o nosso contexto latino-americano requer saídas mais coletivas, talvez, a “identidade como copertencimento mútuo a um mesmo mundo” como nos indica Achille Mbembe (2020. p. 11), o que pode relocar as práticas e atividades intra e extra escolares para uma outra relação e experimentação com as fontes históricas.

## REFERÊNCIAS

- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 224–246, 2016.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *Integração latino-americana e consciência histórica: a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2017.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Pesquisas na área do ensino da história e o Software ibm spss statistics: limites e possibilidades no diagnóstico do Conhecimento histórico escolar em grande escala. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 02, p. 239-268, jul./dez. 2019.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Organizado por. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LOPES, Bruna Alves. *Não existe mãe-geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019)*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil, 2019.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: N-1 edições, 2020.
- RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007b.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB, 2007a.

PACIEVITCH, Caroline. *Consciência Histórica e Identidade de Professores de História*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR 2007.

## **SOBRE OS AUTORES/AS**

### **Aaron Sena Cerqueira Reis**

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestrado em Educação pela mesma instituição, e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (UNIT). É professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe. Atua nas áreas da História e Educação com ênfase nos seguintes campos: ensino de história, consciência histórica e educação de surdos.

### **Arnaldo Martin Szlachta Junior**

Possui graduação e mestrado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutorado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisador da área de Ensino de História, Didática da História e Tecnologias no Ensino de História. Docente da Licenciatura em História, lotado no Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. É Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em História (PPGHistória UFPE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória UFPE) é fundador e coordenador do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH/UFPE) e membro do Grupo de pesquisa Saberes Históricos: Teoria, Ensino e Mídias do PPGH/UFPE.

### **Caroline Pacievitch**

Possui Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestrado em Educação pela mesma instituição e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Université Toulouse

Jean Jaurès É professora Adjunta no Departamento de Ensino e Currículo (Área de Ensino de História) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é docente no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRGS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino, didática e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, didática e utopias.

### **Dora de Sá Gallindo**

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialização em Metodologia e Práticas Pedagógicas do Ensino de História pela Universidade Cândido Mendes e Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É servidora da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, na Paraíba, onde atua como professora de História nas séries finais do Ensino Fundamental. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História.

### **Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski**

Possui graduação em História pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciência e Letras de União da Vitória (FAFIUV, atual UNESPAR) e especialização em História e Sociedade pela mesma instituição, Mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Doutorado em História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Nova Andradina. É membro do LEGH - Laboratório de Estudos de Gênero e História da UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq LindeCult - Laboratório Interdisciplinar de Estudos Culturais. Desenvolve pesquisas nas áreas de Gênero, Ensino de História e Patrimônio Histórico Cultural.

Júlia Silveira Matos

Possui Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), especialização em Teologia com habilitação para Ensino Religioso, Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutorado em História pela mesma instituição. É professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), coordenadora do LAPEDHI – Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História. Desenvolve pesquisas sobre o papel

das tendências historiográficas na construção dos saberes históricos nos livros didáticos.

### **Márcia Elisa Teté Ramos**

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Realizou Estágio Pós-Doutoral em Educação na Universidade de São Paulo (USP). É professora do curso de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, currículo, metodologia do ensino de história, história pública e cultura midiática. É membro do Laboratório de Ensino e Multimeios de História (UEM).

### **Nayara Bianca Serra Varella**

Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Especialização e Mestrado em Ensino de História pela mesma instituição. Possui graduação em Secretariado Executivo pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). É Professora de História da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). Atua nos seguintes temas: Educação Patrimonial, BNCC, educação antirracista e ensino de História.

### **Rafael Reinaldo Freitas**

Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestrado e Doutorado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)). É Integrante do Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq); membro pesquisador da Associação Ibero-americana de Pesquisadores em Educação histórica (AIPEDH). É professor de História e Ciências Humanas na Rede de Educação Básica em Cuiabá, MT. Desenvolve investigações voltadas para as áreas de História e Educação, com ênfase em Didática da História, Educação Histórica e Jogos Eletrônicos, e Teoria da História.

### **Renilson Rosa Ribeiro**

Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestrado e Doutorado em História Cultural pela mesma instituição. Realizou Estágio Pós-Doutoral em Educação na Universidade de São Paulo (USP). É Professor Associado do Centro de Educação e Ciências Humanas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

### **Rosiane da Silva Ribeiro Bechler**

Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestrado em Educação pela mesma instituição e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). É professora Adjunta da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (UFVJM). Atua na área de Educação e História, principalmente nos seguintes temas: produção de materiais didáticos, formação de professores, metodologias de ensino, gestão de projetos, programa nacional do livro didático, ensino de história local/regional.

### **Willian Carlos Cipriani Barom**

Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialização em Formação Pedagógica do Professor Universitário pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integra o Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de História e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologia do Ensino e da Pesquisa, Filosofia da Ciência e Didática da História, Ensino de História e América Latina.

### **Willian Junior Bonete**

Possui Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Mestrado em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutorado em História pela Universidade

Federal de Mato Grosso (UFMT). É Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. É coordenador adjunto do Laboratório de Ensino de História - LEH/UFPEL e HEDUCA – História e Educação: textos, escritos e leituras (CNPq). É Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (PPGH/UFPEL). Tem interesse em temas investigativos que abordam o ensino de História, saberes históricos, pensamento histórico, Didática da História, consciência histórica, História digital, cultura digital, Educação de Jovens e Adultos, identidade e formação histórica docente e discente, tecnologias digitais, fontes históricas e educação patrimonial.

### **Thiago Augusto Divardim de Oliveira**

Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É Professor de História no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH - UFPR). Atua principalmente nos seguintes temas: didática da história, aprendizagem histórica, consciência histórica, professores de história e educação histórica.

**D**idática da História é um campo investigativo que tem por finalidade analisar os diferentes significados do conhecimento histórico e seus impactos na formação da consciência histórica, sobretudo de estudantes, na sociedade contemporânea. A Didática da História também pode ser compreendida como uma ciência que se ocupa da aprendizagem histórica, em contextos escolares e não escolares, cujas bases estão na cultura histórica da sociedade. Neste sentido, o presente livro aborda um conjunto de trabalhos e reflexões, oriundas de um curso de extensão, com o mesmo título, desenvolvido junto à Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e conta com capítulos escritos pelos/as convidados/as que participaram do referido curso. O objetivo central é apresentar reflexões e trabalhos a partir de diferentes questões e temáticas oriundas de pesquisas e debates de outras áreas da História, mas que podem ser articuladas com as pesquisas e práticas da Didática da História no Brasil.



UFPEL



  
casalettras

[casalettras.com](http://casalettras.com)



9 786552 200211

ISBN: 978-65-5220-021-1