



NATUREZA, DIVERSIDADE

E OS DESAFIOS PARA A CULTURA HISTÓRICA

CRISTIANO NICOLINI & MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA [ORG.]



**NATUREZA, DIVERSIDADE E OS DESAFIOS
PARA A CULTURA HISTÓRICA**

CRISTIANO NICOLINI
MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA
(ORGANIZADORES)

**Natureza, diversidade e os desafios para a
cultura histórica**

cançioneiro

Copyright © 2025 by Cristiano Nicolini, Maria da Conceição Silva (org.)

Todos os direitos reservados.

Editoração, projeto gráfico e diagramação

Ronyere Ferreira

Capa

Lucas Rolim

CANCIONEIRO

Editores

Márcio Douglas de Carvalho e Silva

Ronyere Ferreira

Conselho editorial

Eva P. Bueno (St. Mary's University, Texas - EUA)

Héctor Fernández L'Hoeste (Georgia State University, EUA)

Johny Santana de Araújo (Universidade Federal do Piauí, Brasil)

Josenildo de Jesus Pereira (Universidade Federal do Maranhão, Brasil)

Kátia Rodrigues Paranhos (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)

Talyta Marjorie Lira Sousa (Universidade Federal do Piauí, Brasil)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Natureza, diversidade e os desafios para a cultura histórica / Cristiano Nicolini, Maria da Conceição Silva (org.). – 1. ed. – Teresina: Cancioneiro, 2025.
396 p.: il.

ISBN: 978-65-5330-048-4

1. História 2. Historiografia 3. Cultura histórica I. Título

CDD: 981

Ficha catalográfica elaborada por Larissa Andrade, CRB 3/1179

EDITORA CANCIONEIRO

Teresina - Piauí

www.editoracancioneiro.com.br

contato@editoracancioneiro.com.br

Sumário

Apresentação..... 9

VELHOS E NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A formação como possibilidade de superação
do *status* de “reçaga” da Didática da História na
contemporaneidade..... 17

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Identidades, consciência e educação histórica..... 31

Isabel Barca

Educação histórica em tela..... 49

Marília Gago, Ana Claudia Urban

Educação Histórica: narrativas de estudantes a partir
de uma matriz colonial criada com a viagem de
Pedro Álvares Cabral às terras indígenas..... 67

Maria da Conceição Silva

A consciência histórica e a cultura histórica:
construção de sentidos através da competência
narrativa..... 105

Arnaldo Szlachta, Wilian Junior Bonete

Paul Ricoeur e a Didática da História: vida prática e
ressignificação do passado..... 129

Breno Mendes

EDUCAÇÃO HISTÓRICA, NARRATIVAS E ESPAÇOS
EDUCACIONAIS

“Tio, antigamente tinha paracetamol?”: reflexões
sobre o estágio curricular em História e o método
histórico em sala de aula..... 153

Edinalva Padre Aguiar

A tarefa crítica no ensino de História das Américas:
entre a decolonialidade e a Educação Histórica..... 185

Álvaro Ribeiro Regiani

A Matriz Desconstrutivista e Reconstitutivista
de narrativas históricas: uma proposta teórico-
metodológica da Didática da História para o ensino
de História..... 199

Max Lanio Martins Pina

Educação Histórica e produção estudantil no
LEPEHIS/FH UFG..... 239

Patrícia Maria Jesus da Silva, Cristiano Nicolini

Alteridades abrangentes: o PDI como ferramenta de
auxílio nas aulas de História..... 259

Geicy Clara dos Santos Caires

NOVOS HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
NATUREZA, TECNOLOGIAS E DIVERSIDADE

Colorindo a Vila Sapô..... 275

Niúrica Ribeiro Vinhal

Matriz da leitura histórica: antropólito
sambaqueiro..... 297

Luciano Azambuja

Antropoceno e a Didática da História: diálogos
introdutórios com a teoria e alguns horizontes de
expectativa de estudantes..... 327

Thiago Augusto Divardim de Oliveira

Inteligência Artificial: o iceberg. A utilização da
IA em sala de aula com estudantes do 12º ano de
escolaridade..... 353

Judite Raquel Teixeira Marto, Marília Gago

Educação Histórica e o ensino da temática indígena
no Brasil..... 371

Jonathan Vieira da Silva, Lídia Baumgarten

Apresentação

O XXIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica ocorreu na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, de 25 a 27 de setembro de 2024, dez anos após a décima quarta edição do evento, realizada na Região Centro-Oeste do Brasil pela primeira vez no ano de 2014. Nesse período, muitas foram as transformações no campo da Educação Histórica. Hoje, novos desafios são apresentados aos pesquisadores e pesquisadoras que se propõem a compreender o ensino e a aprendizagem histórica numa perspectiva situada epistemologicamente. Num contexto de alterações climáticas e desafios impostos pela crescente diversidade, a vigésima terceira edição do congresso discutiu o tema “Natureza, diversidade e os desafios para a cultura histórica”. Pessoas de diferentes regiões do Brasil e de Portugal, Chile, Canadá e África do Sul se integraram para debater temas da Educação Histórica durante os três dias do evento. Desse conjunto de discussões nasceu a presente obra, agora apresentada à toda a comunidade acadêmica, escolar e de outras instâncias que se unem a esse movimento.

Jörn Rüsen¹ aponta alguns grandes desafios decorrentes dos crescentes encontros interculturais e comunicacionais

1. RÜSEN, Jörn. Sobre a formação da consciência histórica – elementos de uma didática humanista da História. In: **Cultura histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da Didática da História. Curitiba: WAS Edições, 2022, p. 189-209.

em todas as dimensões da cultura histórica, incluindo a vida cotidiana dos estudantes no contexto escolar. Além dessas questões apontadas pelo autor, apresentaram-se outras chaves interpretativas a serem debatidas no XXIII Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Assim, foram propostos os seguintes eixos-desafios:

1º Eixo-Desafio – A insegurança da identidade histórica: incertezas e indefinições acerca das identidades nacionais, antes coesas e unificadas, hoje estão presentes nos confrontos com multiplicidades étnicas, bem como com sub e transidentidades resultantes das migrações. A resposta à pergunta sobre quem somos nunca foi simples, pois sempre esteve ligada a práticas culturais. No entanto, há momentos em que as formas estabelecidas de identidade ficam sob forte dúvida e precisam passar por uma revisão crítica. Vivemos numa época assim, em que a identidade nacional, devido à crescente multiplicidade de origens étnicas pela imigração, necessita cada vez mais de relações inclusivas.

2º Eixo-Desafio – As pressões da diversidade cultural: a busca de uma identidade em meio à multiplicidade de identidades é um movimento marcante do contexto histórico presente. A vida cotidiana da maioria das pessoas é profundamente condicionada pela experiência de diversidade cultural e as tensões entre diferentes tradições e culturas. Esta experiência não é uma novidade em si, mas sua intensidade marca as relações contemporâneas, chegando também às salas de aula e demais ambientes de aprendizagem. A diferença não é mais uma questão de distância, mas de proximidade, o que levanta uma necessidade urgente de identificarmos o nosso próprio lugar na diversidade de visões de mundo e formas de vida, encontrando estabilidade na multiplicidade de possibilidades. As perguntas “quem sou eu, quem é meu

povo ou comunidade e quem são os outros com quem tenho que conviver?” adquiriram uma nova qualidade de urgência.

3º Eixo-Desafio – Enfrentamentos às tradições ocidentais: na história recente acompanhamos enfrentamentos à racionalidade ocidental, tirando a sustentação e a estabilidade de antigas concepções e verdades que são contestadas por estudos pós-coloniais e pós-modernos. Conceitos básicos da História e da identidade vêm sendo questionados por novas abordagens que contestam a racionalidade elaborada principalmente a partir de referenciais europeus. O pós-colonialismo acusa a modernidade cultural como sendo apenas um meio ideológico de suprimir a alteridade, a qual seria impulsionada não por reivindicações de liberdade e razão, mas por pura vontade de poder.

4º Eixo-Desafio – A nova ameaça da natureza: a crise ambiental exige um novo trato com a natureza: uma relação que se redesenha e envolve as múltiplas identidades frente aos problemas ambientais e às possíveis soluções, que agora despertam também uma reconfiguração da história em relação ao meio natural. Esse quadro impõe novas urgências de orientação e autocompreensão humana. Neste eixo-desafio foram discutidas investigações e práticas de ensino que tinham como tema central a consciência histórica e sua relação com o meio ambiente, as abordagens pluriespistemológicas em diálogo com os povos originários e as comunidades tradicionais, pensando a relação entre história e natureza, dentre outras abordagens e propostas nessa perspectiva.

5º Eixo-Desafio – Tecnologias digitais da informação, comunicação e Educação Histórica: educar na era digital é um desafio, principalmente para professores que têm a sua formação pautada por metodologias que hoje se mostram muito aquém das expectativas das novas gerações. Neste

cenário, opera-se com a ideia de que o “letramento digital” torna-se fundamental para a Educação Histórica, na medida em que esse processo atua na formação da consciência histórica e impacta na cultura histórica do tempo presente. O eixo-desafio aqui apresentado convidou pessoas de diferentes frentes de atuação para compartilhar pesquisas, práticas de ensino e demais trabalhos que dialogam com tal demanda, promovendo a reflexão sobre o horizonte de possibilidades que as tecnologias digitais da informação e da comunicação oferecem ao campo do ensino e da aprendizagem histórica.

6º Eixo-Desafio – Trauma, luto e experiências de sofrimento: este eixo teve por objetivo refletir teoricamente sobre a presença do trauma, do luto e das experiências de sofrimento na elaboração do pensamento histórico. Para tanto, foram considerados os desafios impostos por tais temáticas, sua relevância e possibilidades de abordagem. Além disso, foram discutidos aspectos em torno do trabalho com temas sensíveis nas aulas de História e de suas dimensões conflituosas. Com base em reflexões sobre o tema do sentido histórico, foram debatidas considerações sobre a sua dimensão estética, particularmente no que se refere ao papel constitutivo dessa dimensão na produção da conexão entre história e vida. O eixo-desafio recebeu trabalhos que abordam narrativas de vida, (auto)biografias, História Oral, dentre outras abordagens e metodologias que contemplam o trauma, o luto e as experiências de sofrimento na elaboração do pensamento histórico.

7º Eixo-Desafio – Educação Histórica e ensino de História: práticas docentes inovadoras: este eixo teve como objetivo fomentar a discussão das práticas docentes inovadoras no ensino de História. Idealmente, os professores refletiram sobre suas práticas de ensino regularmente. As inovações

tecnológicas, as mudanças curriculares, o perfil do alunado e a própria evolução das formas de atuação docente impõem desafios que demandam uma avaliação contínua dessas práticas. O eixo-desafio recebeu, portanto, trabalhos que relataram ou abordaram práticas docentes no ensino de História em vários níveis, modalidades e sistemas de ensino.

8º Eixo-Desafio – Educação Histórica e ensino de História: produção do saber: o ensino de História configura-se como um campo imprescindível na formação e atuação docente dessa área do saber. Nesse sentido, deve se constituir como um domínio próprio de reflexão da História, tendo como preocupações as políticas educacionais, a formação docente, a pesquisa, dentre outras dimensões. O eixo-desafio recebeu trabalhos que discutem o ensino de História em seus variados aspectos, mas cuja perspectiva investigativa foi mais direcionada à dimensão teórica.

O livro reúne, portanto, textos de diversos autores e autoras que estiveram presentes no evento e que, a partir de seus lugares de pesquisa, compartilharam trajetórias e saberes consolidados ou recentes. No primeiro conjunto de textos, autoras referenciais do campo da Educação Histórica e da Didática da História, como Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Isabel Barca, Ana Cláudia Urban, Marília Gago e Maria da Conceição Silva, retomam o percurso dos trabalhos desenvolvidos ao longo de mais de duas décadas, apontando também novos desafios e problemas a serem enfrentados na contemporaneidade. No mesmo conjunto, autores que se inseriram nas discussões mais recentemente, como Arnaldo Szlachta, Wilian Bonete e Breno Mendes discutem diferentes possibilidades e novas perspectivas que ampliam os horizontes do campo.

No segundo conjunto de produções encontramos textos que dialogam de forma mais direta com a cultura escolar e

as narrativas elaboradas nesse contexto. Autores que já vêm desenvolvendo pesquisas no campo e outros que, fundamentados em outras perspectivas, se encontram nesta fronteira, compartilham experiências de pesquisa e ensino: Edinalva Padre Aguiar, Max Lanio Martins Pina, Álvaro Ribeiro Regiani, Patrícia Maria Jesus da Silva, Cristiano Nicolini e Geicy Clara dos Santos Caires apresentam discussões que articulam os saberes acadêmicos e escolares na direção da construção do sentido histórico.

Finalizando a obra, o terceiro conjunto insere trabalhos que traduzem as novas perspectivas e possibilidades para a Educação Histórica e para a Didática da História, evidenciando temas relacionados à natureza, às tecnologias e à diversidade: Niúrica Ribeiro Vinhal, Luciano Azambuja, Thiago Augusto Divardim de Oliveira, Judite Raquel Teixeira Marto, Marília Gago, Jonathan Vieira da Silva e Lídia Baumgarten discutem temáticas que se impõem como desafios para quem pretende potencializar o pensamento histórico crítico, situado e plural, tríade inevitável num mundo em transformação, cuja relação humana com a natureza não pode mais ser pensado de forma indissociada.

Por fim, dedicamos esta coletânea a duas pessoas que foram fundamentais para o campo da Educação Histórica e da Didática da História ao longo desse percurso: os professores e amigos Jorge Luiz da Cunha e Estevão Rezende Martins, cujas presenças permanecem conosco nessa jornada.

Goiânia, maio de 2025.

Cristiano Nicolini
Maria da Conceição Silva
(organizadores)

**VELHOS E NOVOS DESAFIOS
PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

A formação como possibilidade de superação do *status* de “reçaga” da Didática da História na contemporaneidade

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt¹

O 5º Corpo e o comboio, partindo por último, de Monte Santo, à **reçaga** da expedição, quando deviam centralizá-la, seguiam, ao cabo, completamente isolados.

(*Os Sertões*, Euclides da Cunha.)

O ensino de História vive um momento rico em debates e desafios frente aos inúmeros temas que têm permeado as mudanças na sociedade contemporânea, influenciadas pelo processo de globalização e das inúmeras crises encetadas pelo capitalismo em sua forma atual. Destacam-se, por exemplo, as temáticas que dizem respeito à pauta étnica, de gênero, das guerras contemporâneas e da presença das novas tecnologias da informação e da comunicação como elementos que tencionam as relações de ensino e aprendizagem da história de jovens e crianças.

1. Professora e pesquisadora sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Texto produzido no âmbito de projeto financiado pelo CNPq/Bolsa Produtividade. E-mail: dolinha08@uol.com.br

Concorda-se com Mészáros (2002) que vivemos um momento em que o capitalismo enfrenta crises provocadas pela sua própria necessidade de reproduzir e expandir. Esse debate não está desconectado do reconhecimento de que o capitalismo, na atualidade, enfrenta os dilemas das próprias contradições inerentes à sua lógica de funcionamento e controle sociometabólico (Mészáros, 2002), ou seja, a necessidade de se movimentar, crescer e expandir.

No Brasil, a crise se expressa, por exemplo, no fato de vivermos um contexto que sinaliza para o enfraquecimento da capacidade civilizatória, como os embates em torno da pauta de costumes, da violência rural e urbana e da emergência climática. Cada vez mais observamos que estão ficando escassas as alternativas de expansão das possibilidades de operações econômicas, tecnificação e exploração do trabalho, considerando terem se esgotado as possibilidades de expansão geográfica, o avanço da mercantilização, a exploração da vida humana e da natureza (Caldart, 2023; Frigotto, 2010).

Entendemos que a forma atual da lógica de funcionamento e controle sociometabólico do capitalismo compromete não só o presente, mas o futuro da existência humana. Nesse contexto, a escola tem sido um dos lócus da imposição da atual lógica, sendo submetida a investimentos comprometidos com projetos ideopolíticos organicamente relacionados com o tecnicismo e o conservadorismo. Podemos encontrar evidências desse processo nas atuais reformas curriculares, nos projetos de controle do trabalho docente e discente, como as macroavaliações, e também na plataforma do ensino. Ademais, podemos falar na precarização dos investimentos em educação e das condições de trabalho dos professores e investigadores (Catani; Oliveira; Dourado, 2002; Freitas, 2023). Comprometendo o presente e o futuro da existência humana, o capitalismo tem lançado sobre a es-

cola seu intento nefasto de submissão a regras e patamares que pretendem perpetuar sua própria lógica. Esse contexto repercute de forma intensa nas formas de escolarização do conhecimento científico, particularmente no que se refere ao campo das humanidades, especialmente na Didática da História.

Observamos a intensificação acelerada desse processo no Brasil a partir da década de 1990, período no qual houve vários investimentos em um projeto ideopolítico alinhado aos pressupostos neoliberais e ultraconservadores. Coerente aos ditames desse espectro conjuntural, a costura entre os conceitos substantivos, relacionados aos conteúdos a serem aprendidos, e metateóricos, que dizem respeito às categorias do pensamento propriamente histórico, caros ao projeto da Educação Histórica, ficou à “reçaga” de demandas comprometidas com o pensamento progressista e dos segmentos populares, como um conhecimento poderoso para a emancipação, expressando-se expressivamente como proposta do conhecimento dos poderosos, em que pesem as tentativas de enfrentamento desse projeto, como atestam as lutas reivindicatórias dos movimentos sociais.

Assim, na esteira do que discute Michael Young (2007), quando busca responder à questão “Para que servem as escolas?”, quando investigamos e refletimos acerca da Didática da História, estamos em uma charneira em que se entrecruzam opções entre as finalidades impostas pelo conhecimento poderoso – significativo para a formação do sujeito crítico e participativo – e o conhecimento dos poderosos, aquele que, tradicionalmente, vem compondo a pauta das propostas curriculares para enfrentar as demandas urgentes da contemporaneidade. Pode-se afirmar que nessa batalha ainda estamos como perdedores, mas sempre resilientes.

Educação Histórica e contemporaneidade

Falar de contemporaneidade nos remete a diferentes abordagens e/ou opções. Sugere-se um diálogo com Marc Augé (1997), que pode contribuir para uma adjetivação do que se entende quando falamos de contemporaneidade como uma pluralidade de humanidades e de mundos. Aqui, reside algo da natureza da contemporaneidade:

É preciso que falemos dos mundos e não do mundo, mas sabendo que cada um deles está em comunicação com os outros, que cada um possui pelo menos imagens dos outros – imagens eventualmente truncadas, deformadas, falsificadas, às vezes reelaboradas por aqueles que, ao recebê-las, procuraram nelas os traços e os temas que lhes falavam primeiramente deles mesmos, imagens cujo caráter referencial é, no entanto, indubitável, de forma que ninguém mais pode duvidar da existência dos outros. Mesmos estes que afirmam com o máximo de vigor uma identidade irredutível e intocável tiram sua força e sua convicção apenas de sua oposição à imagem de um outro que mistificam para se livrar de sua insuportável realidade (Augé, 1997, p. 141).

No caso do conhecimento histórico, se a revolução dos documentos trouxe os acontecimentos do mundo para dentro de cada um dos nossos espaços, a globalização e a informatização trouxeram os novos mundos e sua pluralidade de relações de sentido, “cujos cruzamentos, imbricações e rupturas fazem a complexidade da contemporaneidade” (Augé, 1997, p. 143).

Segundo Augé, a presença marcante nesses novos mundos são os diferentes sujeitos e sua valorização pela teoria

social, os fenômenos religiosos e a cidade. Sem vacilar, é possível incluir a natureza nesse contexto, mesmo que ela já tenha sido apreendida pela teoria social, como encontramos nos escritos de Marx. A chave da abordagem teórica de Marx nessa área é o conceito de metabolismo (*Stoffwechsel*) socioecológico, que está enraizado em sua compreensão do processo de trabalho. Na definição genérica do processo de trabalho (em oposição a suas manifestações históricas específicas), Marx utilizou o conceito de “metabolismo” para descrever a relação do ser humano com a natureza por meio do trabalho que contribui para a própria formação humana.

O trabalho é primeiramente um processo que acontece entre o homem e a natureza, um processo em que o homem regula e controla seu metabolismo com a natureza pela mediação de sua própria ação. Ele se apresenta diante da matéria natural como uma potência natural em si. Ele põe em movimento as forças naturais de sua pessoa física, de seus braços e pernas, de sua cabeça e mãos, para apropriar-se da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida. Mas, agindo sobre a natureza exterior e modificando-a por meio desse movimento, ele altera também sua própria natureza (Marx, 2024, p. 46).

Para o autor, a incapacidade de restituir ao solo seus nutrientes encontrava sua contrapartida na poluição das cidades e na irracionalidade dos sistemas de esgoto modernos. Em *O Capital*, ele inclui esta nota: “Em Londres, por exemplo, não se encontrou nada melhor a fazer com o fertilizante proveniente de 4,5 milhões de homens do que usá-lo para empestear, a um enorme custo, o Tâmisia” (Marx, 2024, p. 47). Segundo ele, os “resíduos resultantes das trocas fisiológicas naturais do homem” deveriam, assim como os dejetos da produção industrial e do consumo, ser reintroduzidos no

ciclo da produção, dentro de um ciclo metabólico completo. O antagonismo entre cidade e campo e a ruptura metabólica a que dava origem eram igualmente evidentes em âmbito mundial: colônias inteiras tinham suas terras, seus recursos e seu solo roubados para apoiar a industrialização dos países colonizadores. “Por um século e meio”, escreveu Marx, “a Inglaterra indiretamente exportou o solo irlandês, sem mesmo fornecer àqueles que o cultivam os meios de substituir seus componentes”.

Pode-se perguntar o que tais transformações da contemporaneidade demandam à Didática da Educação Histórica. A inclusão nas discussões sobre a Didática da História de temas relacionados à diversidade, às novas relações com a natureza, bem como o combate radical ao eurocentrismo, tem indicado a necessidade de uma mudança e renovação estrutural dos conteúdos substantivos, além do trabalho efetivo com os conceitos epistemológicos constitutivos da formação do pensamento histórico. Exige também a consolidação da inclusão dos diferentes sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, bem como o acolhimento da pluralidade de suas vozes em todos os elementos constitutivos dos artefatos da cultura escolar. Ademais, um enfrentamento corajoso das questões que envolvem a finalidade da aprendizagem e do ensino de História, no sentido de se buscar respostas para perguntas como “Para que serve aprender História?”; “Qual a finalidade da aprendizagem histórica?” e “Qual o sentido do conhecimento histórico para jovens e crianças?”. Acredita-se que o substrato que possa dar consistência a algumas respostas deveria levar em conta o significado do conhecimento histórico no processo de formação dos seres humanos. Ou seja, uma Educação Histórica referenciada e voltada ao princípio da formação.

A “Educação Histórica de formação”: um caminho possível

O conceito de “formação” (*bildung*) apreendido no sentido de formar e dar forma vem acompanhando as discussões no âmbito da Educação Histórica e afins (Didática da História, Ensino de História), como atestam reflexões sistematizadas por Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009), Estevão Rezende Martins (2024) e Jörn Rüsen (2014, 2022). Tais reflexões permitem entender que o formar-se não significa a posse bancária da verdade, mas a realização do esforço metódico e contínuo para alcançá-la, o que torna inviável propostas atuais relacionadas à Didática da História, cujo escopo se baseia na ideia de formação como aquisição e desenvolvimento de competências que dizem respeito ao trabalho do historiador.

Entende-se que “a formação em geral e a Educação Histórica em particular têm de manejar, por conseguinte, a crítica do *status quo* (do que foi e é), de que se provém e no qual se está, e o projeto do *status ad quem* (o que se pode (e deve) ser que se almeja)” (Martins, 2024, p. 78). A perspectiva sugere a formação como um programa cultural composto pela ideia de reconhecimento e de autoafirmação. Trata-se de um processo emancipatório que “fala não só aos seres humanos partícipes, mas igualmente a partir deles – discentes ou docentes” (Martins, 2024, p. 79) na perspectiva da tradição humanista freiriana. Seus princípios básicos baseiam-se na igualdade, agência e solidariedade como articuladores da relação entre ensino e aprendizagem (Martins, 2024), seja no sentido da autoformação (individual) ou no da ultraformação (coletiva). Assim, concorda-se que:

Considerar a “bildung” implica necessariamente compreendê-la como um processo de socialização e individualização. Diz respeito, portanto, aos problemas de construção de forma de vida coletiva, assim como de individualidades em relação ao mundo. Significa, pois, um conjunto de competências de interpretação do mundo e também de si mesmo que visam aspectos da práxis, do saber e da subjetividade, reforçando seu caráter abrangente e unilateral de formação especializada. Contrapõe-se à crescente atomização do homem produzida pela experiência da modernidade (Guimarães, 2009, p. 48).

Considerada não como um resultado, mas como um processo, o conceito de formação impõe como expectativa a aquisição da competência de atribuir sentido, ou seja, a capacidade de apreender as experiências determinantes, as atitudes, os valores e os modelos normativos de interpretação que determinam a vida humana nos mais diversos campos práticos, apropriar-se criticamente deles, elaborá-los discursivamente e utilizá-los intencionalmente em seu próprio agir (Rüsen, 2022).

Entendendo a atribuição de sentido como a quinta-essência da interpretação que os seres humanos fazem do mundo e de si mesmos, o conhecimento científico da História propicia um determinado recurso à experiência do passado “ela é interpretada de tal maneira – retorno aqui a definição corrente de consciência histórica – que o presente possa ser entendido e o futuro possa ser projetado repleto de normas e esperado repleto de experiências” (Rüsen, 2014, p. 180).

Como se observa, com base nos autores, o conceito de formação como princípio organizado da Didática da História sugere alguns pressupostos a serem adotados. Trata-se de entender que é importante relevar a finalidade do ensino de

História para além da aquisição de competências práticas e da aquisição da cidadania. Entre os elementos estruturantes da Didática da História, figuram a renovação do lugar do conhecimento histórico na cultura escolar como um conteúdo poderoso que possibilita a crítica radical ao *status quo*, que acolha as diferentes vozes dos sujeitos e com eles dialogue. Entendido como uma interação cultural, essa renovação pressupõe que a aprendizagem histórica viabilize a competência de interpretação de si mesmo (individuação) e do mundo (o coletivo), de forma que a atribuição de sentido lhe seja inerente.

Trata-se de abraçar a formação como um programa cultural que também inclua os princípios da igualdade, da agência, da solidariedade e, principalmente, da emancipação e do reconhecimento. Se a contemporaneidade trouxe a invasão da multiperspectividade de sentidos para a agenda da Didática da História, a ideia de reconhecimento e autoafirmação se tornou um desafio ao processo emancipatório. No âmbito da tradição frankfurtiana, particularmente no que se refere às investigações acerca da razão humana e às formas sociais da racionalidade e suas conclusões sobre o fato de que a razão instrumental seria a forma estruturante e única da racionalidade social no capitalismo administrado, Habermas sugere a progressiva diferenciação da razão humana em dois tipos de racionalidade – a instrumental – orientada para a dominação – e a comunicativa, orientada para o entendimento. No mesmo contexto e em diálogo com seus antecessores, Axel Honneth sugere o que chamou de “Déficit sociológico da teoria crítica”. Para ele, seus antecessores não levaram em conta a ação social como mediadora entre as estruturas econômicas, políticas e a socialização do indivíduo, ou seja, a realidade social do conflito – estruturante da intersubjetivi-

dade –, um elemento no qual se move e se constitui a subjetividade e a identidade individual e coletiva. A luta pelo reconhecimento foi, segundo Honneth, abstraída da teoria. Para o autor, a base do reconhecimento é a interação que contém o conflito, e sua gramática, a luta pelo reconhecimento:

Na relação do sujeito consigo mesmo e com seu entorno, uma postura de reconhecimento possui precedência ontogenética e categorial quando comparada a todas as outras atitudes. Toda apreensão da realidade estaria ligada a uma forma de experiência em que todos os dados existentes de uma situação se encontrariam em princípios qualitativamente acessíveis à perspectiva de uma participação afetiva. Esse tipo de experiência qualitativa e originária de todas as nossas vivências é como uma característica essencial de proximidade, não distanciamento e engajamento prático com o mundo, isto é, como uma interação primária oposta à atitude autocentrada, egocêntrica e neutra (Honneth, 2018, p. 15).

A formação como possibilidade para a Didática da História se insere, assim, na proposta de formação como um programa cultural caracterizado por um processo emancipatório orientado pelos princípios da igualdade, agência e solidariedade, inseridos nas lutas pelo reconhecimento.

Considerações finais

Em busca de superar o contexto de “reçaça” da Didática da História em relação à contemporaneidade, entende-se que, no processo de ensino e aprendizagem da História, os conteúdos escolares precisam se impregnar do compromisso de colocar os jovens e as crianças dentro do debate atual e do círculo da cultura moderna para que possam assumir um

lugar diante da ação transformadora e criadora. Isto é, deve ter como norte a formação no papel de um projeto emancipatório no âmbito das lutas pelo reconhecimento. Assim, os conteúdos precisam ser definidos não como idênticos, mas identificados com a vida, baseando-se em princípios que visam oferecer ao aprendiz meios para uma leitura crítica do ambiente natural e social, bem como levá-lo a compreender as múltiplas determinações, causas e desenvolvimentos constitutivos da relação entre presente, passado e futuro.

De forma radical, os conteúdos (substantivos e meta-teóricos) precisam ser impregnados da contemporaneidade, auxiliando na problematização da vida humana prática e, portanto, na própria leitura dos fenômenos sociais, naturais e históricos. Assim, não se trata de uma mera transposição didática da ciência para o contexto escolar como finalidade da escola, mas entender que, na relação de ensino e aprendizagem, o conhecimento histórico deve ser considerado como instrumento de compreensão e transformação da realidade. Esse seria o ponto de vista geral da renovação da Didática da História.

Um aspecto primordial a ser destacado refere-se à necessidade de o(a) professor(a) ser um/a conhecedor/a da matéria e da ciência que ensina. Não somente em relação aos conteúdos e à sua fundamentação, mas também no que se refere à construção do conhecimento científico, às suas vertentes e à forma como se apresenta na atualidade.

Além de conhecedor da matéria e do desenvolvimento científico, o(a) professor(a) é quem necessita ter a capacidade de ensinar esses conhecimentos aos outros, de modo a se tornarem compreensíveis aos alunos. Em outras palavras, não basta ser um mero transmissor, mas conseguir dar conta da dupla transitividade envolvida no processo de auxiliar o aluno a aprender o que lhe é ensinado.

Nessa relação educativa horizontalizada, a auto-organização assume um sentido necessário, pois, nesta estratégia, as crianças e jovens desenvolvem hábitos de trabalho coletivo, superação de problemas reais, autonomia e autogestão. A auto-organização permite o desenvolvimento de três habilidades importantíssimas: 1) habilidade de trabalhar coletivamente e a habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; e 3) capacidade para criatividade organizativa.

Nessa influência indireta, mas intencional e comprometida com o fortalecimento da auto-organização dos estudantes, o(a) professor(a) ajuda os aprendizes a terem consciência de que os problemas coletivos são resolvidos no diálogo, na escuta atenciosa e na proposição democrática de soluções.

Esses seriam quesitos básicos para se entender a Didática da História como “formação”, e um programa cultural, composto pelos princípios do reconhecimento e emancipação, qualitativamente matizado pela proposta da igualdade, agência e solidariedade. Ensinar e aprender a humanizar a humanidade significa compreender a humanização não como uma categoria abstrata, mas como um exercício concreto de humanidade, que se realiza na organização da vida material, para além do mero reconhecimento do outro e da diversidade, e que estrutura as relações entre as pessoas, visando à superação das dinâmicas de exploração e dominação (Freitas, 2023).

Referências

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a sua atualidade**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2023.

CATANI, Afranio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernando. **Ensino Superior: Avaliação da Educação**. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e seus profissionais. **Revista da ANFOPE**, v. 5, n. 10, 2023, p. 15-36.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In. ROCHA, Helenice Aparecida; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar**. Memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35-50.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. **Reificação: um estudo da teoria do reconhecimento**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

MARTINS, Estevão Rezende de. Educação Histórica, emancipação e autonomia crítica: um debate teórico e uma práxis existencial. In. SCHMIDT, Maria A.(org.) **Educação Histórica: confrontações com a história e a educação**. Curitiba; WAS Edições, 2024.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2024.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da Didática da História. Curitiba: WAS Edições, 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Identidades, consciência e Educação Histórica

Isabel Barca¹

A construção da História como ciência está intrinsecamente ligada a um sentido de identidade. A existência dessa relação se deve, em grande parte, à inclusão da História nos currículos escolares de muitos países. Em causa está, como razão principal para essa preocupação, um determinado sentido atribuído ao conceito de identidade: o de identidade nacional.

Porém, o conceito de identidade, como muitos outros, não é unívoco. Podemos, por exemplo, falar de identidade individual ou de identidade social. Se o foco de atenção se orienta para a construção e características do “eu” enquanto indivíduo, estamos sobretudo no domínio da Psicologia e das Neurociências. Já o foco da identidade, coletiva ou social, incide nas relações interpessoais (identidade coletiva, se dentro de um grupo; identidade social, se de forma mais abrangente, entre pessoas, a todos os níveis de interação), como no caso da História, entre outras ciências sociais (incluindo a Psicologia Social).

Identidade pessoal e identidade coletiva não são construções antagónicas. Cada indivíduo carrega as duas facetas,

1. Professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), Portugal. Integrante do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM).

uma que o distingue na sua singularidade e a outra que o aproxima de um certo grupo, pela partilha de usos, costumes, ideias e valores culturais. No processo de identificação interpessoal, ou social, os laços familiares e outros de proximidade espacial são, juntamente com a linguagem, elementos relevantes e intemporais, que contribuem para o desenvolvimento de um sentido de pertença a determinados grupos.

Se, por princípio, não existe antagonismo entre a identidade pessoal e social, pois antes se completam necessariamente, também a identificação coletiva ou social de cada indivíduo implica um sentido de pertença a diversos grupos e esferas. Efetivamente, hoje em dia, para além dos grupos naturais de amigos, qualquer pessoa, desde a sua infância partilha e comunga de ideias relativas a vários grupos, sejam a família, as comunidades com que convive, grupos de lazer ou de culto e, talvez sobretudo, o meio escolar enquanto forma sistemática de socialização. A esse tipo de grupo juntam-se, mais tarde, o meio profissional, bem como outros e variados tipos de agrupamentos, sejam eles informais ou institucionais. Assim, associações culturais, clubes desportivos e recreativos, partidos políticos, sindicatos ou associações empresariais fazem parte de uma vasta panóplia de tipos de agrupamentos humanos. Nesse conjunto poderá considerar-se que o grupo da Educação Histórica – a nível internacional – constitui-se já como uma comunidade.

Da identidade restrita a uma identidade abrangente

Desde sempre os humanos procuraram criar meios de comunicar ao perto e ao longe, cada vez mais longe. Desde sinais de fumo e fogo, ou sinais sonoros com recurso a vários instrumentos agora considerados rudimentares, e passando pelo apuramento progressivo das línguas faladas, da arte e

da escrita que nos tem acompanhado ao longo de milénios, chegamos até uma sociedade tecnológica e digital altamente sofisticada – na perspectiva deste início de mais um milénio. Nos tempos atuais, a comunicação dentro de cada grupo e intergrupar exige cada vez menos a presença física dos respectivos elementos. Criam-se, assim, novas oportunidades de aprofundamento da consciência de identificação coletiva e social mais abrangente, agora potencialmente alargada, com mais nitidez, a horizontes à escala global, não só a nível humano como também planetário e até mesmo do Universo.

Este sentido de identidade global envolve – ou seria desejável que envolvesse – o reconhecimento da existência da multiplicidade e diversidade de identidades coletivas, quantas vezes interdependentes, para o bem e para o mal.

Por tal, cada pessoa pode “multiplicar” a sua adesão a vários focos de pertença – o seu lugar, a sua escola, o seu clube, o seu país, as suas crenças, a sua cultura, a sua posição social e os seus interesses materiais – contanto que, logicamente, não se apresentem contraditórios entre si. Quer no plano pessoal, quer no plano social, será saudável e enriquecedora uma aceitação da diversidade identitária, e que esta corresponda a uma multiplicidade de vivências e de valores éticos de respeito pelo “Outro”. Todas estas valências poderão aceitar-se na perspectiva de uma identidade coletiva bem mais vasta, diversificada e global, que inclua a natureza para além dos seres humanos. Em suma, uma identificação social ou coletiva conscientemente abrangente. Cada grupo representa uma certa forma de identidade coletiva em torno de focos específicos. Os seus elementos tendem a desenvolver um conjunto de afinidades, valores e, em alguns casos, a realização de projectos com vista à concretização de aspirações no âmbito do seu objeto de atenção.

A pulsão humana agregadora que origina a formação de um sentido de pertença a um grupo pode manifestar-se, nuns casos de forma mais forte, noutros mais ténue.

O problema maior coloca-se quando um conjunto muito restrito desses focos identitários perturba um sentido de pertença mais vasto e englobante, enquanto humano e habitante desta nossa “casa comum” que é o planeta Terra. Talvez, a capacidade do ser humano de procurar conhecer e interagir com outros e diversos povos e culturas contribua para o reforço de uma identidade social mais abrangente e humana, isto é, uma identidade coletiva aberta, ultrapassando assim a adesão a regionalismos ou nacionalismos restritos, de tendência exclusivista (“nós somos os maiores!”).

No âmbito da identificação pessoal com um grupo alargado para lá da proximidade natural, geográfica ou afetiva, um dos exemplos de êxito notável em muitas partes do mundo é a construção da identidade nacional. Há naturalmente elementos comuns, como a língua, que contribuem para o sucesso de identificação coletiva.

Contudo, o plano para criar e consolidar um forte sentido de pertença a uma nação desenvolveu-se de forma sistemática com recurso estratégico a uma escolarização desde a infância (Nóvoa, 2009), e que inclui um conjunto de narrativas abreviadas ou nucleares – apelativas – acerca da nação ou país: uma história de heróis ou de vítimas e símbolos identitários de pendor afetivo tais como bandeira e hino (Wertsch 2004; Rüsen 2022).

A percepção de uma identidade coletiva exclusivista em torno dessa trilogia restrita (lugar-região-nação), ou de outras como crença-nação-família é inadequada e perigosa porque incita ao desprezo, ao medo e ao ódio em relação aos “Outros”.

Mas, como já se afirmou, o facto de os seres humanos se poderem organizar em múltiplos e diversos grupos não implica um conflito entre si. Portanto, será redutor assumir a identidade nacional, ou regional, ou local, como única e fundamental identificação coletiva. Os avanços civilizacionais que têm acontecido ao longo dos tempos, graças ao agir de muitos homens e mulheres, têm permitido uma progressiva consciência do que se pode e deve fazer tendo em vista o respeito pelos valores de humanidade. Portanto, um sentido de identidade nacional positivo, por exemplo, não deve ofuscar ou negar uma identificação, ou sentido de pertença, a uma cultura bem mais vasta e diversificada – continental, mundial e universal.

Do mesmo modo, sublinhe-se que será também redutor considerar uma certa cultura de âmbito alargado como superior – quer sejam a cultura de sociedades orientais, ocidentais, africanas, ameríndias, ou de outros povos – o que quer que signifiquem tais designações.

As razões para a cristalização destas concepções são várias e muito complexas. Nos processos de socialização intervem dois elementos essenciais da natureza humana: a razão e a emoção. Como diz Damásio (1995, p. 15-17), a razão, as emoções e os sentimentos são elementos fundamentais na tomada de decisões e no comportamento social.

No quotidiano das vivências e interações pessoais, a relação do binómio razão e emoção estabelece-se naturalmente, de forma mais ou menos equilibrada. Nem a razão deve congelar a emoção nem a emoção deve ofuscar a razão. Claro que há momentos da vida em que a paixão toma conta de qualquer indivíduo, não apenas no plano afetivo interpessoal como também no social e isso interfere na história (porque na História enquanto ciência procura-se manter um certo

distanciamento racional do objeto, embora se esteja consciente do ponto de vista do autor).

Da identidade fixa a uma identidade perspectivada

A História mostra-nos que há um contínuo movimento de mudança no mundo, seja ela rápida ou lenta e nem sempre imediatamente perceptível. Aliás, a par dos historiadores, também poetas, filósofos e cientistas naturais têm constatado isso (Camões, Heráclito, Galileu etc.). Ao longo dos tempos, os humanos têm-se lançado em inúmeras descobertas e invenções, acompanhadas de adaptação de modos de vida e de re-organização social, económica e política, com vista a alcançar uma vida melhor – para si e os seus mais próximos ou para comunidades mais alargadas. Os movimentos populares que, por vezes, culminam em revoluções vitoriosas – passe o pleonasmo – são impulsionados por uma racionalidade e uma paixão coletiva que impregna a aspiração de alcançar uma vida melhor. Assim, a história vivida é feita de processos de mudança de curta e de longa duração.

Mas esta será a face positiva da paixão coletiva. A História também nos mostra a outra face – negativa – da emoção coletiva transformada em ódio, expresso não só em palavras como também em ações de uns contra outros. Aqui, estamos no campo dos conflitos, nomeadamente a guerra e o terrorismo, e das ditaduras, com as suas atrocidades e ações de supressão de direitos humanos essenciais.

Nestes tempos de tanta incerteza sobre o futuro próximo, no contexto europeu, assistimos quase incrédulos ao eclodir da guerra aberta em pontos do globo próximos daqueles que julgávamos já terem alcançado um estágio de “*pax romana*”, de bem-estar e sentido de tolerância, em que

o diálogo e a cooperação entre os povos – outras identidades coletivas – sugeriam novos cenários de futuro mais feliz para a humanidade. Na verdade, vivíamos comodamente na ilusão de que a guerra era somente lá longe e que os nossos países não seriam afetados (esquecendo, por exemplo, a guerra que levou à desintegração da Jugoslávia e muitas outras).

A comunicação social e as redes sociais noticiam ataques e tragédias, quantas vezes sem sabermos onde para a realidade e começa a especulação. E, de repente, o protagonismo de um caso sério desaparece dos programas noticiosos para dar lugar a polémicas mais recentes, esquecendo-se tudo o que está para trás. Basta consultar a historiografia da segunda metade do século XX (Gilbert, 2017), e fazer uma retrospectiva das décadas já ocorridas neste século, para constatar-se que guerras e outros tipos de violência e atrocidades estalam em vários pontos do planeta, independentemente dos avanços culturais e, porventura, educacionais que possam existir nas várias partes em conflito.

Por outro lado, tem-se assistido também a intensas vagas migratórias, fruto de conflitos e de más condições de vida. Desde sempre, os seres humanos se movimentaram pelo mundo, tal como se regista na História mundial, e até mesmo de qualquer país, mas há períodos em que essas migrações são mais visíveis, trazendo mudanças profundas, quer benéficas, quer nocivas, para quem imigra e para quem recebe. Há que considerar que esses movimentos trazem necessariamente mudanças nas identidades coletivas, e a todos cabe, incluindo às gentes da História, que estas mudanças se façam numa perspectiva de construção de uma sociedade integradora e pacífica.

Razão e emoção ajudam a perceber vários elementos explicativos da violência dos humanos, a diferença de escalas

nos interesses pessoais, no ponto de vista de quem combate ou de quem sofre diretamente as consequências nefastas da luta aberta, poderá ajudar à compreensão de quem apenas é espectador direto ou indireto de tal violência.

Há que nos interrogarmos: afinal, em que é que a História nos pode ajudar em termos de orientação para a vida?

Nessas, como noutras situações mais pacíficas ou gratificantes, a oficina da História poderá ajudar-nos a uma maior compreensão do que se passa aqui e lá longe. A interpretação de vários testemunhos, participantes e não participantes de acontecimentos em análise, poderá fornecer-nos perspetivas diferenciadas que permitam obter um quadro, algo realista, do que se procura compreender. Este exercício, inspirado na metodologia da História, poderá contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos e, porventura, para uma melhor orientação na compreensão e conseqüente tomada de decisões na vida real, quotidiana.

Consciência identitária e Educação Histórica

“Eu nunca fui ao mundo”, assim iniciou um aluno do 9.º ano de escolaridade a sua narrativa sobre a História mundial nos últimos cem anos. Esse aluno justificava dessa forma o pouco que sabia do que se passava fora do seu país, considera-se assim porque apresentou uma história relativamente coerente e substanciada na narrativa nacional que também escreveu, como primeira fase da tarefa que lhe foi proposta (Barca, 2015, p. 19).

O exemplo anterior, sendo único na sua espontânea convicção de que, para além de algumas guerras que ficaram na sua memória, pouco sabia da História fora do seu país, revela de forma tácita uma forte identidade nacional – sem

que isso represente, necessariamente, uma postura nacionalista. Esse jovem precisaria, talvez, de uma janela mais ampla para o mundo que desconhecia, o que poderia oferecer-lhe novos horizontes, novas experiências e, assim, alargar os seus focos de interesse e curiosidade sobre um mundo mais vasto. Uma aprendizagem da História significativa e construída dentro e fora da escola pode e deve ter um papel importante nesse processo enquanto vários “lugares de aprendizagem” (Schmidt; Cainelli, 2023). Quando essa mudança conceitual é consciente e coerente, atinge-se um sentido identitário mais sofisticado, que podemos considerar como uma identidade social abrangente e flexível.

O exemplo apresentado apresentado pode ser singular na forma como o jovem aluno justificou o seu escasso conhecimento da História do mundo. Contudo, este reduzido conhecimento da História global equipara-se ao de muitos dos seus colegas que, no mesmo exercício narrativo, mostraram um maior domínio fatural e explicativo nas suas narrativas da História do país, do que no mesmo exercício sobre a História do mundo. Isto sugere que os alunos portugueses – como, aliás, muitos jovens de vários outros países – tendem a manifestar uma identidade nacional mais forte e sustentada do que uma identidade global. Nessas narrativas sobre o mundo, está inerente uma ideia pessimista ligada a guerras e outros conflitos, embora, por vezes, a par de uma ideia positiva associada a um desenvolvimento tecnológico e digital. De referir também que as percepções dos alunos sobre as suas aprendizagens de História contrariam as suas concepções sobre ela. Num estudo em que alunos de 9º e 12º ano apresentaram as suas percepções de aprendizagem de História (Alves *et al.*, 2012) afirmam ter mais conhecimentos de História mundial do que da História do país, pelo que estes alunos

sugerem um aumento, no currículo, de temas nacionais em detrimento dos da História do mundo. Poderá concluir-se aqui que esses resultados reforçam a ideia de que existe, de facto, entre os alunos portugueses, uma forte consciência identitária nacional, em detrimento de uma identificação ao nível global, humano e planetário. Também num estudo com alunos de 6º ano de escolaridade, em Portugal (Moreira, 2022, p. 165-166) conclui:

Afirmam-se as representações da História de Portugal muito particulares, porque assentes nas estórias e nos mitos patrióticos que se contam no seio dos diferentes espaços sociais. [...] Outros apontamentos emotivos que, inevitavelmente, se associam à constituição da identidade nacional, com orgulho referida. Por isso, houve alunos que manifestaram o seu desejo de viajar até “à época de D. Afonso Henriques [primeiro rei de Portugal], para sentir a emoção de nos tornarmos oficialmente um país” [...].

Acrescente-se que, apesar de ser mais visível uma forte identidade nacional do que mundial nos alunos de segundo e terceiro ciclos de escolaridade em Portugal, há um elemento da História mundial que está quase sempre presente nas narrativas dos alunos do 9.º ano sobre o mundo: a guerra.

Num estudo sobre ideias dos jovens acerca de paz e guerra, realizado com alunos portugueses a frequentarem o 9º ano de escolaridade (Amaral, 2009) questionou-se “Que razões consideras que podem levar um país ou um povo a iniciar uma guerra?”

Eis algumas das respostas:

Para mim nada é razão para iniciar uma guerra, mas muitos países entram em guerra por causa de problemas eco-

nómicos, para expandir o seu país e por causa da política de cada país.

(Pedro)

A crise económica faz com que o povo fique descontente o que pode provocar conflitos, desentendimentos entre os países, mal-entendidos que por vezes dão origem a guerras, a ganância etc.

(Ana)

Ter diferentes opiniões sobre qualquer coisa, defenderem perspectivas diferentes, serem de um partido diferente, tentarem os dois conquistar territórios iguais, tudo isto pode levar à guerra, país ou países que não aceitam as diferentes opiniões, diferentes perspectivas.

(Eva)

As razões que podem desencadear uma guerra são a sede de conquista, a fome de vingança para se conquistar superioridade, para o próprio bem-estar tudo isso pode desencadear numa guerra ou num conflito entre grupos.

(Joana)

Eu acho que um grande motivo para se declarar guerra é a ganância porque quando um país ou um povo quer ter mais do que outro provoca uma espécie de competição que se vai tornando aos poucos e poucos uma guerra.

(Rui)

A maioria dos alunos deste estudo explicam a guerra partindo de ideias de multicausalidade, de entre as razões apontadas para a guerra é atribuída maior significância a causas económicas e de defesa de território. Esses alunos revelam uma construção mais complexa do conceito de guerra, aplicando conhecimento histórico em várias referências às

consequências da guerra. O mesmo não acontece em relação ao conceito de paz, em que são mais frequentes ideias vazias ou versões de “senso comum”. Parte da explicação para essa situação pode estar no facto do currículo de História, em Portugal, conter um número considerável de temáticas relacionadas com guerra e conflito. Estes alunos, ao longo dos cinco anos em que aprenderam História (dois anos de História de Portugal e três anos de História mundial), poderão ter explorado mais situações e contextos específicos de guerra do que de paz, o que pode ajudar a explicar um conceito de paz menos elaborado. Embora nas sociedades ocidentais se valorize a ideia de paz, a guerra é mais difundida na mídia, tornando-se mais “presente”. A elevada frequência de ideias relacionadas com a guerra no nosso quotidiano (mídia, comemorações, arte, literatura, cinema ou mesmo em expressões verbais como *estratégia*, *guerra de palavras*, *duelo*, *flanquear* etc.) tornam este conceito mais presente do que o de paz. As imagens de guerra são mais enfatizadas do que as de paz; ela foi de tal forma banalizada que a paz se tornou “difícil de explicar”, como uma das alunas, neste estudo, se refere. Contudo, não devemos omitir do currículo temáticas ligadas às guerras, à exploração humana, às ditaduras, entre outros aspectos negativos da vida humana.

O que podemos fazer no âmbito da Educação Histórica?

Consciente de que não há uma receita infalível para alcançar no mundo a paz total e um bem-estar pleno, o ser humano não desiste, de algum modo, de procurar uma vida melhor para si e para os outros – sendo estes “outros” representantes de identidades variadas: mais restritas ou mais abrangentes, mais fixas ou mais perspectivadas. A aprendi-

zagem escolar da História, que é transversal a muitos países, tenderá a assumir umas ou outras dessas feições. No plano escolar, os temas curriculares oferecem já algumas pistas de orientação, ora focadas apenas no meio próximo e nacional, ora permitindo pontes para contextos vastos e mais diversificados. Mas não basta tratar temas transversais. É importante assumir uma atitude de respeito pelos outros seres humanos – embora sem subserviências. No caso de Portugal, os documentos curriculares incluem já essa perspectiva. Como exemplo, na abordagem da escravidão introduzida por portugueses no Brasil, as ideias de resistência e luta por parte dos escravizados, bem como manifestações culturais, indiciam o reconhecimento das suas identidades pessoais e coletivas (Solé; Barca; Squinelo, 2024).

Numa perspectiva coerente e humanista, privilegia-se o diálogo (possível) entre identidades coletivas com o intuito de promover uma consciência histórica avançada, tal como os escritos de Jörn Rüsen sugerem.

Os alunos poderão, com base na interpretação cruzada de fontes com mensagens diversificadas (mas nem sempre antagónicas), desenvolver ideias históricas que integrem aspectos positivos e negativos.

No estudo já referido sobre narrativas de jovens (15 anos) de Cabo Verde, Moçambique e Portugal (Barca, 2015), os alunos apresentaram, espontaneamente, comentários finais que refletem a compreensão da relação entre passado, presente e futuro, embora o tenham feito apenas numa perspectiva pessimista.

Pobreza, fome e impostos serão provavelmente o maior problema nos próximos cem anos.
(Luísa, PT)

Todos nós esperamos por um mundo melhor, e um dia virá, se Deus assim quiser.

(Rafael, MZ)

O homem é o pior dos seres e vai acabar por se destruir.

(Niza, MZ)

Eu nunca fui ao mundo por isso sei pouco acerca dele.

(João, PT)

Em relação à economia global... De acordo com estudos existentes este colapso económico durará muito tempo.

(Edson, MZ)

Já tivemos muitas guerras, muitos países conseguiram desenvolver-se... Mas até agora os seres humanos não conseguiram destruir o Mundo. Até agora!!!

(José, CV)

Esses comentários, seleccionados pela diversidade de aspectos elencados, abordam ideias de ordem económica, social, militar e religiosa. Em termos gerais, a Educação Histórica ajuda a esclarecer que saber História não é apenas conhecer eventos e situações do passado sem os mobilizar na compreensão do mundo. Pelos comentários apresentados podemos assumir que, entre os jovens, já se encontram algumas ideias que reflectem um pensamento crítico sobre a relação passado, presente e hipóteses de futuro.

Que faremos com estas ideias dos alunos?

Propõe-se envolver os alunos em tarefas concretas nas quais sejam desafiados a “utilizarem os seus conhecimentos sobre o passado para darem sentido a situações do presente”

(Boix-Mansilla, 2000, p. 391). O que se realça é a necessidade de estimular os alunos a pensar sobre situações históricas, de modo que, com base na exploração das suas ideias prévias, desenvolvam raciocínios cada vez mais elaborados, aplicando conceitos explorados em História (Nicolini; Silva, 2024). Por exemplo, podemos colocar-lhes a questão: “Tendo em conta as causas que apresentas para a eclosão da guerra, como poderias contribuir para o seu fim?”

Não se defende, pois, uma atitude de racionalismo isento de valores humanistas. A linha de Educação Histórica propõe um ensino de uma aprendizagem da História orientada para uma visão identitária progressivamente mais abrangente e perspectivada, sem cair num relativismo acrítico.

Em Educação Histórica não há ideias acabadas. Todos nós, formadores e estudantes, poderemos tentar encontrar respostas cada vez mais adequadas à compreensão dos problemas da humanidade. Assim, a História poderá assumir um papel importante no desenvolvimento de uma consciência avançada.

Referências

ALVES, Luís Alberto *et al.* Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso: a Guerra Colonial Portuguesa. **Tempo de Histórias**, n. 21, p. 7-31, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19835> Acesso em: dez. 2024.

AMARAL, Cláudia. “E no final ninguém é vencedor”: a mobilização de conhecimento histórico na resolução de situações de conflito. Ideias de jovens portugueses sobre paz e guerra. **Antíteses**, v. 2, n. 4, p. 969-989, 2009. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: dez. 2024.

BARCA, Isabel. History and Temporal Orientation: The views of Portuguese-Speaking Students. In: CHAPMAN, Arthur; WILSCHUT, Arie Herman Josephus (eds.). **Joined-up History: New Directions in History Research**. Charlotte: Information Age Publishing, 2015, p. 15-36.

BOIX MANSILLA, Veronica. Historical Understanding – Beyond the past into the present. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, Teaching and Learning History**. New York: New York University Press, 2000, p. 390-418.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. Fórum da Ciência. 5. ed. Lisboa: Publicações Europa América, 1995.

GILBERT, Martin. **História do século XX**. Trad. Francisco Agarez. 4. ed. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2017.

MOREIRA, Ana Isabel Moreira. **A História de Portugal nas aulas do 2.º CEB: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas**. Porto: CITCEM/Edições Afrontamento, 2022.

NICOLINI, Cristiano; SILVA, M. C. Narrativas, histórias de vida, Educação Histórica e múltiplas linguagens no processo formativo. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educação Histórica: confrontações com a história e com a educação**. Curitiba: WAS Edições, 2024, p. 273-284.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 41, p. 171-185, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Cultura Histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da História**. Curitiba: WAS Edições, 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. Lugares de aprendizagem, narrativas, reconhecimento e formação da consciência histórica. **História Revista**, v. 28, n. 2, p. 60-76, 2023.

SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel; SQUINELO, Ana Paula. Portuguese Students' ideas about slavery and the slave trade from Africa to Brazil when dealing with textbook sources. **Clio**, n. 50, p. 42-61, 2024. Disponível em: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/cliio/issue/view/622>. Acesso em: jan. 2025.

WERTSCH, James V. Specific narratives and schematic narrative templates. In: SEIXAS, Peter (ed.). **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 49-85.

Educação Histórica em tela

Marília Gago¹
Ana Claudia Urban²

Educação Histórica em Portugal – contexto e herança

Aprender uma História que seja útil para a vida prática tem sido o objetivo primordial da Educação Histórica, quando concebida como um campo epistemológico alicerçado na História, na sua epistemologia, na investigação e nas concepções/práticas educativas. Esse fio condutor é repleto de contributos vários, mas faremos o recorte de como este percurso foi percorrido em Portugal.

Os primeiros contactos com as propostas de Educação Histórica desenvolvidas no Reino Unido desde os finais de 1970 foram estabelecidos por Isabel Barca durante o seu doutorado realizado no Instituto de Educação da Universidade de Londres, sob orientação de Peter Lee. O contacto directo com essa instituição permitiu a influência das ideias de Peter Lee, Alaric Dickinson, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt,

1. Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga-Portugal. Investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação (CIEEd). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3109-8915>. E-mail: mgago@ie.uminho.pt

2. Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9957-8838>. E-mail: claudia.urban@ufpr.br

pioneiros de vários estudos de investigação em Educação Histórica, na formação de professores em Portugal. O estudo de investigação de Barca, defendido em Londres em 1996 e publicado em Portugal em 2000, foi pioneiro neste campo epistemológico em Portugal e a base fundadora de uma linha de investigação, reflexão e prática educativa. Nessa linha de pensamento e investigação, surgiu o mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica e Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais, em 1999/2000, e, em 2001, foram apresentados os primeiros estudos de investigação em Educação Histórica em Portugal: o estudo de doutorado de Olga Magalhães acerca de concepções de professores de História e de ensino de História; e o estudo de mestrado de Marília Gago sobre as concepções de alunos acerca da existência de diversas narrativas históricas.

Esse campo epistemológico alicerça-se não só na reflexão teórico-conceptual, mas como esta se articula em termos de investigação empírica e práticas educativas. Assim, surge o Projeto de Investigação “Consciência histórica: teoria e práticas I” financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no qual contribuíram vários investigadores, nomeadamente em termos internacionais Maria Auxiliadora Schmidt, e os estudos de doutorado de Júlia Castro, Marília Gago e Ana Catarina Simão, em 2007. Os estudos de Júlia Castro e Ana Catarina Simão focalizaram-se em ideias de estudantes acerca de Interculturalidade e Evidência Histórica, e o de Marília Gago (2018) acerca da consciência histórica de professores de História. Esses estudos de investigação permitiram criar um primeiro olhar acerca da Educação Histórica em Portugal. Mas outros desafios foram colocados, e a investigação, alicerce da ciência, continuou o seu percurso.

O projeto de investigação em Consciência Histórica foi apoiado e financiado pela Fundação para a Ciência e

Tecnologia, novamente, de 2006 a 2012, contando com os estudos de doutorado de Helena Veríssimo e de Helena Pinto, acerca de Evidência Histórica – o primeiro no recorte da avaliação, e o segundo no recorte do Património –, e um pós-doutorado de Marília Gago acerca da consciência histórica de estudantes. Até o fim da segunda década do século XXI, foram desenvolvidos os estudos de investigação de Isabel Afonso sobre as ideias de professores e alunos acerca do livro didático; de Angelina Ngungi sobre as ideias de alunos e professores angolanos acerca de História; e de Mariana Lagarto acerca de como os professores desenvolvem e avaliam competências em História.

Todo o caminho investigativo e educativo faz mais sentido se partilhado. As Jornadas em Educação Histórica surgiram em 2000 e realizaram-se em Braga, na Universidade do Minho, contando, entre outros, com a presença de Peter Lee e Keith Barton. A sua realização manteve-se nos anos seguintes na mesma instituição com vários convidados estrangeiros; para além dos já referidos, salienta-se a participação de Rosalyn Ashby, Hilary Cooper, Irene Nakou, Lis Cercadillo, entre outros.

No diálogo entre Portugal e Brasil, entre Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, as Jornadas Internacionais em Educação Histórica são realizadas, pela primeira vez no Brasil, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2006. A partir desse marco, as Jornadas passam a realizar-se até 2012, ora em Portugal, ora no Brasil, conforme as disponibilidades de organização em vários locais. Destacam-se, por exemplo, as Jornadas realizadas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), organizadas por Marlene Cainelli, em 2010.

O debate alargado contribui para um alargamento e aprofundamento de perspectivas. Em 2012, esse evento realizou-se em Barcelona, e as Jornadas Internacionais em

Educação Histórica passam a ter um âmbito ibero-americano e a serem designadas como “Congresso Internacional”, oscilando a sua realização nesse novo espaço. Assim, o XIV Congresso Internacional das Jornadas em Educação Histórica realizou-se na Universidade Federal de Goiás, organizado por Conceição Silva e, de forma dupla, em 2016 realizou-se na Universidade do Minho e na Universidade do Mato Grosso, organizado este último por Marcelo Fronza.

Antes da inesperada Pandemia de Covid-19 em 2018, o Congresso Internacional das Jornadas em Educação Histórica foi realizado na Universidade de Múrcia e organizado por Pedro Mirallés; e em 2019, na Universidade de Cali, na Colômbia, com a organização de Nilson Javier Ibagón.

A comemoração das duas décadas desse evento que é um local de partilha e aprendizagem, decorreu na Universidade do Porto, em 2021, contando com a organização contínua de Isabel Barca, mas também de Luís Alberto Marques Alves, Mariana Lagarto e Marília Gago.

Estes momentos de partilha, de debate, de reflexão e de aprendizagem foram espelhando o contexto e as preocupações do momento. Assim, destacam-se alguns temas. Nas primeiras Jornadas, a preocupação era debater as “Perspectivas em Educação Histórica: Cognição histórica e Património”; a partir das V Jornadas, houve a necessidade de debater questões acerca das perspectivas em investigação – sendo os temas das V e VI Jornadas, “Educação Histórica – investigação em Portugal e no Brasil” (Universidade do Minho, 2005) e “Perspectivas de Investigação em Educação Histórica” (Universidade Federal do Paraná, 2006). Das XI Jornadas até as XVIII, tornou-se premente debater a Consciência Histórica na era da globalização, bem como nas suas relações com a Interculturalidade e a Histórica Controvertida. Com a

segunda década do século XXI, o enfoque tem sido dado às questões do pensamento histórico, do humanismo, do compromisso cidadão, da literacia digital, da diversidade, da natureza e dos desafios para a Cultura Histórica.

Esse caminho da Educação Histórica teve reflexos na construção do currículo em Portugal. Houve influência desse campo epistemológico na definição das Competências Específicas da História em 2001 e 2002; das Metas de Aprendizagem de História em 2011; bem como no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, em 2017, e na definição das Aprendizagens Essenciais em 2018-2020, em que se definiram como domínios da disciplina de História a interpretação de fontes diversas (suporte, estatuto e mensagem) para a construção de evidência histórica; compreensão contextualizada das realidades históricas; e “Comunicação em História – narrativa histórica”.

Em termos do contributo da Educação Histórica na formação de professores, destaca-se a Universidade do Minho, mas também a Universidade do Porto e a Universidade Nova de Lisboa. Assim, na Universidade do Minho, entre 2011 e 2017, 16 (dezesseis) dos 57 (cinquenta e sete) relatórios de mestrado estão relacionados com conceitos meta-históricos e foram supervisionados por Isabel Barca, Maria do Céu Melo e Glória Solé em colaboração com Olga Magalhães e Júlia Castro; já entre 2019 e 2024, todos os 52 (cinquenta e dois) relatórios de mestrado estavam relacionados com conceitos meta-históricos e foram supervisionados por Marília Gago e Glória Solé. Na Universidade do Porto, cerca de 40 (quarenta) relatórios de mestrado estão relacionados com experiências acerca do uso de fontes com diversas perspectivas, “passados dolorosos”, história local e património, tendo sido supervisionados por Luís Alberto Marques Alves e Cláudia

Ribeiro (Alves, 2021; Lagarto, 2024). Na Universidade Nova de Lisboa, 26 (vinte e seis) dos 48 (quarenta e oito) relatórios estão relacionados com a multiperspetividade, mudança/continuidade, passado/presente, história local e património, e foram supervisionados por Raquel Pereira Henriques, Marília Gago, Mariana Lagarto e Helena Pinto (Henriques, 2021; Lagarto, 2024).

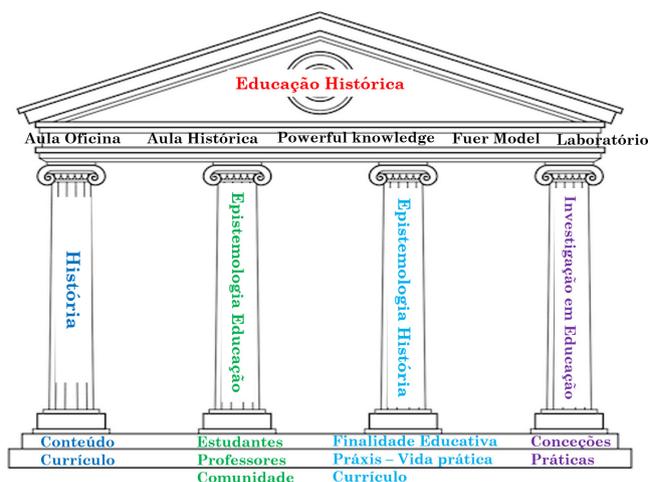
Todo o caminho descrito acerca do passado pode contribuir para a compreensão do presente e iluminar os horizontes de expectativa.

Educação Histórica em Portugal – presente e horizonte de expectativa

As últimas três décadas criaram os alicerces para a Educação Histórica em Portugal. A investigação, o debate e a reflexão têm, neste momento, uma base teórico-conceitual e investigativa que permite continuar este caminho, sempre precário e provisório. Nesse sentido, a Educação Histórica assenta no currículo (história substantiva e meta-história), atendendo às ideias, aos interesses, às carências dos estudantes, dos professores e das comunidades, tendo como finalidade educativa a práxis – a vida prática. Com base nesses pressupostos, fazem-se decisões educativas que podem apoiar-se em diversos modelos³ de prática educativa: aula oficina (Barca, 2004); aula histórica (Schmidt, 2017, 2021); *Powerful Knowledge* (Chapman, 2021); *Fuer Model* (Korber, et al., 2007; Laboratório de Clio, Gago, 2025) – ver Figura 1.

3. Estes diversos modelos são explicitados e debatidos em maior detalhe em GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel. História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? *Revista Portuguesa de História*, t. LIII, p. 61-78, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3. Acesso em: 20 abr. 2025.

Figura 1 – Educação Histórica – bases, pilares e propostas de operacionalização em sala de aula



Fonte: elaboração de Marília Gago.

Propõe-se um olhar mais de perto relativamente a dois desses modelos de aula – aula oficina (Barca, 2004) e aula histórica (Schmidt, 2017, 2021). Estas duas propostas de prática educativa têm inspirações distintas: a aula oficina alicerça-se nas propostas da cognição situada de tradição anglo-saxônica; a aula histórica assenta na matriz de Consciência Histórica e de competência narrativa de Rüsen (2015). Ambos os modelos atendem à especificidade da metodologia da ciência da História, à investigação e ao atender dos conceitos substantivos e meta-históricos. A aula oficina propõe o mapear das ideias prévias dos estudantes para, com base nestas, desafiar a construção de conhecimento e pensamento histórico tentando “provocar” uma mudança conceptual embasada num processo metacognitivo. A aula histórica propõe que o processo de aprendizagem e ensino atenda às carências, aos in-

teresses da vida prática e dos contextos culturais, de modo que a construção do conhecimento e do pensamento histórico ocorra através do dar significado e sentido à realidade através da competência narrativa que pode contribuir para a orientação temporal na tomada de decisão na práxis. As duas propostas rejeitam a visão do professor de História como “transpositor didático”, considerando, respetivamente, que o mesmo deva ser um investigador social ou um professor-historiador (Divardim, 2020).

Atendendo a todas essas propostas, parece poder-se afirmar que, para termos maior oportunidade de contribuir para uma Educação Histórica que possa ser mais “útil” na tomada de decisão e na práxis, é necessário desenvolver uma prática educativa que atenda:

1. Contexto dos estudantes

- a. Como é que o mundo funciona e ideias substantivas acerca da realidade;
- b. Carências e interesses;
- c. Para que serve na vida prática.

2. Construção orientada de conhecimento alicerçada na metodologia da História;

3. Dar sentido e significado ao conhecimento histórico para a orientação temporal – tomada de decisão e agência na vida prática;

4. Diversidade

- a. Estratégias (problema, projeto, investigação; oral, escrita, plástica, digital etc.);
- b. Tipo de trabalho (individual, pares, grupo, grupo turma etc.);
- c. Recursos e produtos (oral, escrito, musical, plástico, digital, vídeo etc.).

5. Momentos de clarificação, ponto de situação, fio condutor;

6. Processo metacognitivo – para que serve? (longo da aula, no fim da aula, no fim da subunidade etc.).

Em termos investigativos, considera-se que existem diversos desafios a atender, nomeadamente acerca: dos diálogos e enfrentamentos entre a História Pública, a História Disciplinar e a História Académica; da manipulação, (des)informação, revisionismo e falsificação histórica, e como a competência narrativa de (des)construção pode ser “usada”; dos desafios, ameaças e oportunidades da Inteligência Artificial e das TIC para a História; de como lidar com tensões, dilemas e conflitos associados à História “controversa”, “passado dolorido”; da sustentabilidade e das ações dos seres humanos com a natureza – Antropoceno?; de um “Novo Humanismo” fundado e promotor do respeito pela dignidade humana, pela equidade que nos permita ver para lá do “eu” e atender ao “nós humanos”. Alguns desses temas são, neste momento, a pedra basilar de estudos de doutorados portugueses em Educação Histórica⁴.

Educação Histórica no Brasil

Como afirmado anteriormente, o debate envolvendo a Educação Histórica chega ao Brasil pelas mãos da professo-

4. Destacam-se os estudos de doutorado de Filipe Oliveira, *Dignidade Humana, Interculturalidade e Consciência Histórica*: conceções e práticas educativas de professores e estudantes de História; Rui Damaceno, *Educação Histórica em Tempos de (Des)informação: Conceções de alunos e professores de História acerca de Falsificação Histórica*; e Sara Oliveira, *Consciência Histórica na vida prática*: ideias de estudantes, professores de História e historiadores, na Universidade do Minho.

ra Maria Auxiliadora Schmidt em parceria com a professora Isabel Barca.

A aproximação entre Brasil e Portugal resultou, em 2003, no Seminário “Investigar em Ensino de História”, realizado pelo PPGE-UFPR e coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt. Nesse seminário, a professora Isabel Barca propôs a realização de uma investigação para avaliar as possibilidades de mudança conceitual de estudantes brasileiros. A pesquisa brasileira foi coordenada por Maria Auxiliadora Schmidt e revelou uma mudança conceitual em relação às ideias prévias, uma vez que, após intervenção realizada pelos professores investigadores, os estudantes demonstraram uma compreensão mais complexa dos conteúdos. O início dessa pesquisa foi marcado pela criação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) que, em 2025, completa 22 anos desenvolvendo várias atividades, desde investigações acadêmicas, projetos de pesquisa, revista online, eventos e cursos de formação continuada de professores.

O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica surgiu como uma decorrência natural dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores da linha de pesquisa “Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação”, desde 1997. Esses trabalhos englobaram atividades de extensão – como o projeto de pesquisa “Recriando Histórias”, desenvolvido entre 1997 e 2018 – com vários projetos já defendidos e em curso sobre ensino de História no mestrado e no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR; vários trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, publicações realizadas pelos pesquisadores que fazem parte do laboratório, além da criação da disciplina Educação Histórica que foi incorporada no currículo

da linha de pesquisa “Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação”.

Em 2008, ocorreu na UFPR o I Seminário de Educação História com o objetivo de consolidar e expandir o campo de investigação em Educação Histórica no Brasil, proporcionando o encontro e debate entre pesquisadores e professores que vêm desenvolvendo pesquisas no ensino de História, tendo em vista o fornecimento de subsídios para políticas públicas voltadas a este tema.

Porém, antes desse evento local, a UFPR acolheu as VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, com a temática “Perspectivas de Investigação em Educação Histórica”.

A realização das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, pela primeira vez, fora de Portugal, é um indício incontestável da consolidação internacional dessa área de investigação. É importante lembrar que desde a realização das Primeiras Jornadas, em Portugal, no ano de 2000, passaram-se apenas seis anos, o que significa um saldo positivo de um encontro por ano. No Brasil, a presença de dois investigadores pioneiros nessas Jornadas, Dr. Peter Lee, da Universidade de Londres, e Dra. Isabel Barca, da Universidade do Minho, expressa a continuidade de um trabalho que vem sendo realizado por múltiplas e diversas mãos, evidenciando, também, os princípios da democracia e pluralidade que regem esse encontro de pesquisadores em Educação Histórica (Schmidt; Braga, 2006, Introdução).

Na sequência, várias edições das Jornadas de Educação Histórica aconteceram no Brasil e, a partir de 2012, como afirmado anteriormente, passaram a ter um âmbito ibero-americano, sendo designadas “Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica”.

Em 2010, a Universidade Estadual de Londrina sediou as X Jornadas de Educação Histórica, com o tema “Teoria e Pesquisa”.

“Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” foi o tema das XII Jornadas de Educação Histórica, realizadas na Universidade Federal do Paraná, em 2012.

Em 2014, o XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica foi realizado pela Universidade Federal de Goiás com o tema “Educação Histórica e debates contemporâneos”.

O XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica aconteceu em 2015 e teve como tema “Consciência Histórica e Interculturalidade”. Realizou-se na Universidade do Minho nos dias de 10 a 12 de julho e teve continuidade de 20 a 22 de julho na Universidade Federal do Mato Grosso. Resultou de uma parceria entre quatro universidades – Universidade do Minho, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Federal do Paraná.

O XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica representa um marco significativo na investigação e formação em Educação Histórica, em países de língua portuguesa. E, para assinalar tal importância, os seus trabalhos decorreram em dois desses países – Portugal e Brasil - que se têm destacado na produção e disseminação de propostas para o Ensino de História assentes em bases de pesquisa científica e de reflexão epistemológica (Barca; Alves, 2016, p. 6).

O XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica ocorreu em 2017, na Universidade

Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, com a temática “Teoria, Pesquisa e Prática”.

“Consciência Histórica e pensamento Histórico: debates teóricos e práticos” foi o tema do XIX Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, que aconteceu em 2019 na Universidad del Valle/Universidad ICESI, em Santiago de Cali, na Colômbia.

O XXI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica aconteceu na Universidade Federal de Alagoas em 2022 com o tema “Educação Histórica em tempos de negacionismos e pandemias: teorias, práticas e pesquisas”.

E, em 2024, aconteceu o XXIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica com o tema “Natureza, Diversidade e os Desafios para a Cultura Histórica”, na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Para além da realização dos eventos, as contribuições dos trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Histórica, por meio do LAPEDUH, alcançaram diversos espaços, entre eles o currículo da Rede Municipal de Curitiba, quando, em 2006, o documento relacionado ao ensino de História assumiu os pressupostos da Educação Histórica. Em 2016, foi divulgado outro documento sob o título “Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano”, que mantém os pressupostos da Educação Histórica.

A grande inovação nessas diretrizes curriculares foi a adoção da proposta de uma metodologia de ensino denominada *Aula Histórica*, que foi constituída pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, a partir da matriz da Didática da História de Rüsen (2001), juntamente com os(as) professores(as) ao longo dos cursos de formação continuada, oferecidos pelo LAPEDUH em parceria com a SME, ou seja, a partir das práticas desses(as) professores(as) e

a relação com a teoria da consciência histórica (Ferrari
Gevaerd, 2020, p. 118, grifos nossos).

Dessa forma, a matriz da aula histórica foi incorporada ao currículo da Rede Municipal de Curitiba, e esta proposta estrutura-se a partir de um processo que, conforme Schmidt, ocorre de forma interdependente:

- 1) Considerando que toda criança e jovem dispõe de uma consciência histórica, a partir do modo como dá sentido à sua experiência no tempo, é fundamental investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam [...];
- 2) Após as crianças e jovens expressarem suas carências e interesses [...] o(a) professor(a) seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados [...]
- 3) Considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua prática [...];
- 4) Após o(a) professor(a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes [...];
- 5) A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender [...] (Schmidt, 2017, p. 70).

As reflexões sobre a aula histórica são evidências de que o campo da Educação Histórica se consolida com base nas pesquisas já realizadas e em desenvolvimento. A aula oficina (Barca, 2004) inaugurou um profundo debate em torno da forma como pensar a relação do ensinar e aprender História,

e as pesquisas realizadas desde então somente agregaram às discussões, porém sempre com o mesmo horizonte: a defesa da aprendizagem histórica.

Educação Histórica no Brasil – presente e horizonte de expectativa

Para além das atividades desenvolvidas pela LAPEDUH/UFPR, cabe destacar que as reflexões do campo da Educação Histórica estão presentes em outras universidades brasileiras em diversas regiões do país, o que expressa a consolidação deste campo de investigação.

As contribuições dos trabalhos desenvolvidos indicam várias questões a serem levadas em consideração no que se refere à aprendizagem das crianças e jovens, seja em ambiente escolar ou em outros ambientes de aprendizagem, como museus e arquivos.

Para além da contribuição das investigações realizadas, os desafios que se apresentam versam sobre a configuração do ensino de História frente ao uso das plataformas digitais, o enfrentamento do cenário no espaço escolar, no que diz respeito à autonomia do professor; ao lugar do ensino de História – conteúdos, avaliação, currículo.

As discussões envolvendo o ensino e a aprendizagem de História vêm apontando significativas reflexões sobre a forma pela qual os estudantes registram ou expressam o que sabem ou como aprendem História. Nessa direção, o espaço escolar, especificamente a sala de aula, constitui-se em um ambiente de discussão sobre o ensinar e aprender História. Trata-se de um universo desafiador, considerando todos os aspectos que perpassam a escola. Também, desse espaço, emergem as indagações que povoam os pensamentos, os sonhos, os objetivos dos professores que, por certo, não aban-

donam a ideia de que o “aluno precisa aprender História”; assim, organizam e reorganizam as suas aulas sempre na intenção de que o aluno possa, de alguma forma, aprender História. É um movimento sem trégua, pois compreende: os conteúdos, o livro didático, o planejamento, a avaliação, a organização das aulas.

O diálogo envolvendo o ensinar e aprender História encontra nas discussões e pesquisas da área da Educação Histórica um campo de reflexão que leva em conta a necessidade de conhecer e analisar as ideias históricas dos alunos e professores e, portanto, nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem que tenham como referência a História. Trata-se de uma linha de investigação que centra seu foco na necessidade de se conhecer e analisar as relações de alunos e professores com o conhecimento histórico, bem como na análise da forma pela qual a relação com fontes históricas colabora para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de crianças, jovens, alunos e professores. Questões como essas remetem a desafios presentes atualmente no ensino e aprendizagem da História.

Referências

ALVES, Luís Alberto. Educação Histórica e formação inicial de professores. In: ALVES, Luís Alberto; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana (orgs.). **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CITCEM, 2021, p. 127-140.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel; ALVES, Luís Alberto Marques (coord). **Educação Histórica: Perspectivas de Investigação Nacional e Internacional** (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Porto: CITCEM, 2016, p. 06- 09.

CHAPMAN, Arthur. Introduction: Historical knowing and the “knowledge turn”. In: **Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge**. London: UCL Press, 2021.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. **Roteiro**, v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e23162.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FERRARINI GEVAERD, Rosi Terezinha. Metodologia da aula histórica: inovação no currículo e nas práticas pedagógicas. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revista1.unina.edu.br/index.php/re/article/view/12>. Acesso em: 5 mai. 2025.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e Narrativa na aula de História: concepções de professores**. Porto: CITCEM, 2018.

GAGO, Marília. “E, não menos que saber, duvidar me agrada” – Do Ensino da História à Educação Histórica Humanista. In: SZLACHTA, Arnaldo; MOURA, C. (orgs.) **Didática da História: conceitos para o Ensino de História**. Recife: EDUPE, 2025.

GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel. História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? **Revista Portuguesa de**

História, t. LIII, p. 61-78, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3. Acesso em: 20 jun. 2025.

HENRIQUES, Raquel. Primeiro estranha-se, depois en-tranha-se: alguns olhares sobre apropriações da Educação Histórica em relatórios de formação inicial. In: ALVES, Luís Alberto; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana (orgs.). **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CITCEM, 2021, p. 141-150.

LAGARTO, Mariana. History education in Portugal (a 25-year overview). **History Education Research Journal**, v. 21, n. 1, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.15>. Acesso em: 20 jun. 2025.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In: ALVES, Luís Alberto; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana (orgs.). **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CITCEM, 2021, p. 17-32.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”, **Intelligere**: Revista de História Intelectual, v. 3, n. 2, p. 69. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga (orgs.). **Jornadas Internacionais de Educação Histórica Perspectivas de investigação em Educação Histórica**: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Curitiba: Editora UTFPR, 2007.

Educação Histórica: narrativas de estudantes a partir de uma matriz colonial criada com a viagem de Pedro Álvares Cabral às terras indígenas

Maria da Conceição Silva¹

A Educação Histórica e a teoria da consciência histórica

O campo da Educação Histórica tanto em Portugal quanto no Brasil tem se firmado a partir de teorias basilares para desenvolver pesquisas com narrativas produzidas por estudantes, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, sendo que, nas primeiras décadas deste século, há uma série de pesquisas que tem como foco a teoria das tipologias de consciência histórica de Jörn Rüsen.

A pesquisa sobre o conhecimento histórico de estudantes adquire relevância quando não se despreza o que se aprende em outros espaços socioculturais, fora do ambiente escolar, como bem enfatiza Isabel Barca (2018, p. 210).

Na perspectiva de uma educação histórica que se desenvolve em diálogo com o próprio saber historiográfico, e que coloca este saber como referência para a progressão conceitual dos estudantes, a investigação neste campo

1. Professora Titular na Universidade Federal de Goiás/Faculdade de História. Doutora em História pela UNESP/Franca. Pós-doutorado em Educação pela UFPR; mariacsgo@ufg.br

considera fundamental conhecer como os jovens constroem as suas ideias históricas.

Nesse campo, muitas investigações tratam da “formação da consciência histórica dos jovens” (Barca, 2018, p. 210), uma vez que investigadores vêm analisando como estudantes pensam historicamente, considerando os fundamentos centrais a partir do “conceito substantivo” testado por Peter Lee (2002), e, por este fio condutor aqui se apreende o conceito “Colonização Portuguesa do Brasil” para em seguida compreender os “conceitos de segunda ordem” (Lee) basilares nesta investigação. Para tanto, segue-se esses pressupostos conceituais para entender como estudantes interpretam o espaço anunciado a partir da viagem realizada por Cabral em 1500; o que se desencadeou em termos de “narrativas mestras” (Schmidt, 2020, p. 136) que é outro conceito que vem ajudar a compreender como se pensa a história do Brasil desde a colonização.

E uma linha de raciocínio que persiste, nesta investigação, desde o primeiro momento da coleta das fontes, é se os estudantes compreendem “[...] a história que comporta as três maiores invenções da humanidade: o passado, o presente e o futuro de todas as pessoas e não somente dos heróis ou dos poderosos” (Schmidt; Garcia, 2008, p. 7). Pode-se afirmar que existe uma “narrativa mestra” que permeia a construção da história do Brasil desde o século XVI, e ainda persiste em materiais escolares como tema de aulas. Investigar esse tema é seguir o caminho proposto pela Educação Histórica, considerando a pertinente busca de diálogos com os teóricos que apontam conceitos para a compreensão das narrativas construídas a partir da aprendizagem.

As pesquisas com narrativas vêm se direcionando para a compreensão da formação da consciência histórica de jovens

e também de adultos, levando-se em conta a “‘competência de experiência’, a ‘competência de interpretação’ e a ‘competência de orientação’ [...]” (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 59-60), uma vez que se embasa na “orientação temporal”, tendo como relevância as “duas esferas: a) a vida prática e b) a subjetividade interna dos atores”. Para tanto, considera-se que “[...] a orientação temporal da vida tem dois aspectos, um interno e outro externo” (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 58), e, neste sentido, a Educação Histórica tem observado como as tipologias de consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e genética são categorizadas para a compreensão de temporalidades e como projeções para o futuro, dando significado a cada uma dessas tipologias a partir de

[...] quatro dimensões antropológicamente universais do tempo: o presente como o mundo vital experimentado e vivido; o passado como espaço de experiência; o futuro como espaço da expectativa no sentido dos lineamentos pragmáticos das projeções e dos prognósticos apoiados na experiência e, por fim, um (meta) tempo abrangente e superior, que une as três dimensões num contexto de sentido (Rüsen, 2014, p. 264).

Rüsen dá sentido às ações do indivíduo como orientação no tempo, tratando-se, sobretudo, do que é carência de orientação na vida prática. A História é a ciência de interpretação das experiências do indivíduo. As experiências, mesmo as mais radicais, como a morte, significam o sentido da dimensão humana que se fundamenta nos limites da conquista e, muitas vezes, no domínio, em que ações definem espaços de poder e permanecem temporalmente. De que forma a temporalidade da longa viagem ou das viagens longas (mais de cinco séculos de história) adquirem sentido reconstrutivo? Pois:

A história tem seu sentido no recurso reconstrutivo à experiência histórica. Ela serve para dar plausibilidade aos projetos de futuro que orientam a ação. E o sentido desempenha um papel central na relação desses tempos entre o passado acontecido e o futuro desejado [...] (Rüsen, 2014, p. 47).

Quais ideias históricas os estudantes narram sobre as sociedades do presente a partir de um passado? Como jovens constroem conhecimentos com base em leituras feitas em aulas ou de outros lugares para além do seu espaço escolar, de sua própria experiência. Nesse sentido, o ensino da História deve ser reflexivo numa perspectiva direcionada para uma aprendizagem de orientação e interconexão à cultura histórica desse jovem, como assim defendem investigadores do campo da Educação Histórica, que, por sua vez, têm apreendido os didáticos da História. Compreendem que:

O trabalho da Didática da História², não pode ser entendido ou desenvolvido sem uma consciência de seu papel na cultura histórica de seu tempo. Ele tem de perceber e de responder aos desafios da orientação histórica, especialmente no que diz respeito ao aprendizado histórico e sua realização em diferentes instituições, principalmente nas escolas (Rüsen, 2015, p. 19).

2. Cf. Para Jörn Rüsen (2015, p. 23), a “Didática da História – É uma disciplina acadêmica especial, cuja tarefa é realizar a competência para o ensino de história. Seu pressuposto constitutivo é o fato de que os Estados modernos têm internalizado a história como uma disciplina nos currículos escolares, com o objetivo principal de permitir à geração mais jovem entrar na cultura histórica estabelecida dessas nações. Para cumprir esta tarefa, a Didática da História deve acumular conhecimentos sobre o que é a aprendizagem histórica, e como ela pode ser organizada e influenciada por procedimentos e instituições de ensinos específicos”.

Há, portanto, algumas questões, a exemplo da diversidade de temas de ensino, a serem problematizadas acerca da aprendizagem escolar, considerando, sobretudo, a gênese epistemológica e empírica. O campo da Educação Histórica utiliza fontes bastante específicas, coletadas por meio de questionários como instrumental piloto e principal³. A preparação do instrumental para a coleta de narrativas, sejam questionários ou perguntas para entrevistas, tem importância crucial, permitindo a emergência de conceitos ou mensagens nucleares (Barca, 2012, p. 210).

A confecção do questionário (instrumental) para a coleta de narrativas é um processo construtivo e de debate entre o pesquisador e o professor da turma selecionada para a investigação, de modo a permitir que seja respondido em sala de aula e com a presença de ambos (pesquisador e professor/a) (Silva, 2014, p. 79). Nesse sentido, o método construído pela Educação Histórica⁴ ao longo de vinte anos de pesquisas em espaços escolares é “pela construção de narrativas dos alunos, entendendo a narrativa como expressão – sob qualquer formato – da compreensão histórica e os sentidos que lhe são atribuídos [...]” (Cainelli; Barca, 2018, p. 13-40).

As fontes investigadas: O método de pesquisa no campo da Educação Histórica

A pesquisa consiste numa análise de um conjunto de fontes empíricas coletadas em seis escolas públicas de Portugal

3. Para entender a relevância de instrumental piloto e principal consultar as pesquisas de Geyso Dongley Germanari (2010); Pinto (2016), entre outros autores.

4. Os estudos de Isabel Barca são pioneiros nesse campo de investigação científica em Portugal. No Brasil, são pioneiros os estudos de Maria Auxiliadora Schmidt.

e do Brasil. São narrativas produzidas por jovens em fase de escolarização básica.

No Brasil aplicou-se um instrumental a sessenta e seis estudantes de sétimos e oitavos anos, com idade entre 12 e 14 anos, de três escolas da Região Centro-Oeste, localizadas na cidade Goiânia, em Goiás; as escolas foram identificadas com a numeração 1, 2 e 3 (Cainelli; Barca, 2018, p. 1-16). Em Portugal aplicou-se o instrumental idêntico a sessenta e quatro estudantes do oitavo ano com idade entre 13 e 14 anos, em três escolas numeradas por 4, 5 e 6, localizadas ao Minho⁵. Há, portanto, nos dois países alguns casos de estudantes das turmas de oitavo ano com idade entre 15 e 16 anos⁶. Os cento e trinta estudantes das seis escolas desenvolveram, individualmente, a tarefa de escrever uma carta para um amigo, que morava em outra cidade, contando a história de alguma religião que eles haviam estudado. Cada estudante (participante) teve a liberdade de escrever o que sabia sobre a história daquela época. Considerou-se que o conteúdo “Colonização Portuguesa do Brasil” se constitui em “concei-

5. A obrigatoriedade da escolarização básica nos dois países (Brasil e Portugal) é explicada por Cainelli e Barca (2018, p. 5) – “A seriação em Portugal se iguala a do Brasil no tempo destinado à educação básica (doze anos), mas difere na divisão dos tempos de estudo. No Brasil, a educação básica é dividida em três ciclos: cinco anos no Ensino Fundamental I, quatro anos no Ensino Fundamental II e três anos no ensino médio. Em Portugal, a organização é a seguinte: 1º ciclo: 1º ano (6 de idade), 2º, 3º e 4º (com exames de português e matemática, que valem 25%); 2º ciclo: 5º e 6º ano (com exames de português e matemática, que valem 25%); 3º ciclo: 7º, 8º e 9º ano (com exames de português e matemática, que valem 25%); ensino secundário, que é de caráter obrigatório: 10º, 11º (com exames nas disciplinas que terminam nesse ano) e 12º (com exames das disciplinas que terminam neste ano). São doze anos obrigatórios atualmente”.

6. Nas escolas de Goiânia, há estudantes cursando o oitavo com idade acima da faixa etária exigida pela legislação, suponho relacionar-se a particularidades como reprovação nos estudos ou por outras questões. Em Portugal também há alguns casos de estudantes acima da idade cursando o oitavo ano.

to substantivo” (Lee, 2002)⁷ estudado em aulas de História nas turmas investigadas nos dois países.

A tarefa foi apresentada aos estudantes a partir da figura de um balão, sendo que em posição centralizada estava o “conceito substantivo” (Lee, 2002) e ao entorno as palavras: “Cristãos, Crença, Idolatria, Adoração, Clérigo, Doutrinar, Salvação das Almas, Feiticeiros, Deuses, Nossa Santa Fé, Inferno, Religião”, relacionadas à religião católica. Seguindo-se o método de produção das fontes a partir de um instrumental com a pergunta principal, mas, apresentando-se um conjunto de palavras-chave relacionadas ao “conceito substantivo” (Lee, 2002). O objetivo do exercício seria investigar como esses estudantes⁸ narram algumas temáticas, tal qual a História da Religião (ou das Religiões) com base no “conceito substantivo” (Peter Lee), apresentado na figura central de um balão.

As produções (narrativas) dos estudantes participantes da pesquisa mostraram como o “conceito substantivo” “Colonização Portuguesa do Brasil” e os “conceitos de segunda ordem” indicam que outras pesquisas podem ser exploradas de diversas formas, inclusive para uma nova abordagem em aulas pelo professor ou professora. O exemplo para essa reflexão são as narrativas que trazem referências à viagem de Pedro Álvares Cabral, exteriorizada a partir de conceitos, que remetem ao passado de mais de 500 anos de história de povos da América portuguesa.

O estudo das fontes coletadas em seis escolas, bem como a análise empírica articulada à teoria da Consciência Histórica, considerando a relevância dos trabalhos de Lee e

7. Disponível em: <http://www.cshc.ubc.ca>. Acesso em: 12 nov. 2010.

8. Os estudantes que fizeram parte desta pesquisa não são identificados pelo nome próprio.

Barca, seguiu o viés epistemológico, mas também priorizou a análise das narrativas produzidas pelos estudantes. Para isso, foi fundamental aplicar a teoria na construção e adaptação de matrizes relacionadas às “competências do pensamento histórico” (Schmidt, 2020, p. 103-133). As narrativas investigadas nas seis escolas destacam conceitos que direcionam a outras temáticas, a exemplo de um passado que se relaciona ao presente; cabendo, portanto, a reflexão numa perspectiva das matrizes de orientação temporal.

Nesse sentido, a viagem de Cabral é uma história do passado, que remete um olhar à história da população indígena ou negra atrelada ao contexto das viagens ultramarinas. Portanto, serve de base para como os estudantes aprendem e relacionam passado e presente e quais concepções narram sobre o outro. Se as narrativas agregam conceitos de empatia ou o conhecimento histórico narrado como aprendizagem. Se há evidência de alguma negativa que permite entender o porquê dessa negativa estar presente no cotidiano desses estudantes; se a negação é o propósito da cultura histórica deste tempo presente no cotidiano estudantil. Nesse aspecto, torna-se relevante a investigação sobre o sentido da aprendizagem histórica como possibilidades de avanços para o debate da História no espaço da escola básica, pois:

É pela narrativa – entendida em sentido lato, como expressão de ideias sob qualquer formato – que se comunica a compreensão histórica e os sentidos que lhes são atribuídos. [...]. Na narrativa é possível perceber como o seu autor concebe o passado e estabelece – ou nega – relações com presente e o futuro (Barca, 2018, p. 210).

Dessa maneira, o campo da Educação Histórica propicia a investigação da aprendizagem histórica em fontes em-

píricas (a especificidade metodológica), uma vez que os próprios pesquisadores constroem modelos de coleta da fonte de investigação sobre as temáticas escolares estudadas em aulas, mas

[...] com enfoque no diagnóstico de concepções de alunos e professores acerca da História, como também tem contribuído, de forma sistemática e operacionalizada, para aquilo que talvez seja ainda bastante insuficiente no panorama global dos sistemas educativos de vários países: ligar a teoria à prática, isto é, não prescrever apenas em estilo retórico o que os professores devem fazer e ainda não fazem, mas sim trabalhar com eles na tarefa de fazer melhor (Barca, 2018, p. 210).

A especificidade da fonte exige atenção sobre os critérios teóricos e metodológicos desde a sua construção e à problemática a ser considerada. No Brasil, o campo da Educação Histórica se consolidou a partir das pesquisas de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt⁹. A adoção desse campo de pesquisa em Goiás partiu-se de diálogos, cujo início reporta-se ao ano de 2009, com o grupo de Schmidt e Barca. Para tanto, cabe elencar que pesquisadores goianos têm se dedicado à tarefa de um trabalho de pesquisa acerca do ensino da História tendo como campo os princípios metodológicos da Educação Histórica, propondo reflexões a partir das fontes compulsionadas em espaço escolar, a exemplo desta pesquisa em narrativas de estudantes, que retratam conceitos importantes sobre o “Sentido da aprendizagem

9. Schmidt estabeleceu relevante diálogo com Isabel Barca, e com os estudos da teoria de consciência histórica, de Jörn Rüsen etc. Outros/as investigadoras/es seguiram nessa linha: Ivan Furmann (2006); Marlene Rosa Cainelli, (2006-2018); Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2009-2023); Geyso Dongley Germanari (2010); Maria da Conceição Silva (2011, 2014, 2019); Ana Claudia Urban (2010-2022), dentre outros.

histórica e do ensino de História” (Schmidt, 2020, p. 133) e com significativos posicionamentos conceituais.

Aqui as fontes investigadas evidenciam a viagem ultramarina de Cabral como marco fundador da colonização e ocidentalização dos ameríndios, habitantes das Terras de Vera Cruz¹⁰, onde a frota portuguesa aportou-se no dia 22 de abril de 1500 (Freyre, 2000).

Cabral chegou a uma terra já ocupada por diferentes comunidades indígenas. A compreensão dos estudantes é de que Portugal deu início à colonização dos povos encontrados na circunscrição geográfica da América portuguesa (Rocha, 1878), que veio a chamar-se Brasil, cujo nome remete-se à exploração da madeira de mesmo nome. As narrativas produzidas são pensamentos históricos do/a jovem escolar que,

10. A *Carta* escrita por Pêro Vaz de Caminha, em maio de 1500, informa ao rei de Portugal sobre a terra onde a armada de Cabral chegou. É o primeiro documento produzido pelo escrivão que acompanhava a armada cabralina, e está preservado no Arquivo Nacional Torre do Tombo/Lisboa/Portugal com Código de referência PT/TT/GAV/8/2/8 – no “Âmbito Conteúdo” pode-se ler que: “A Carta está datada de Vera Cruz, 1 de Maio e assinada por Pêro Vaz de Caminha, escrivão da feitoria de Calecut, enviado por D. Manuel na armada de Pedro Álvares Cabral, e é o primeiro testemunho da existência de um mundo até então desconhecido dos povos ligados por contiguidade geográfica, o primeiro testemunho de uma realidade que mudou verdadeiramente a face da terra. Foi escrita no período crucial dos Descobrimentos, nos tempos em que a ciência náutica finalmente tornou possível fazer o reconhecimento do nosso planeta. As pessoas referidas na carta são, em primeiro lugar, Pedro Álvares Cabral, o responsável pela armada, e outros, mencionados ou não, que faziam parte da expedição, eram capitães experientes, pertencentes a grandes famílias portuguesas, bem como grandes comerciantes florentinos. A Carta faz um relato muito circunstanciado dos costumes dos habitantes da terra, o seu comportamento pacífico, mesmo dócil, suas casas, alimentação, vestuário, vários utensílios como arcos, setas, machados, aves, a cor da terra, os densos arvoredos, a inexistência de animais domésticos. É também de realçar a forma como Caminha se refere aos indígenas: a três séculos de Rousseau, vemos o olhar maravilhado perante o seu bom primitivismo, a sua ingenuidade, a sua inocência”.

no campo da Educação Histórica, demonstram com evidência uma metodologia para uma boa aula oficina (Barca, 2004, p. 131-144), que auxilia o/a professor/a de História a ensinar e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico de seus estudantes.

Diante do exposto, cabe apreender possibilidades de tornar a aula de História mais instigante e uma das opções é a “aula oficina” desenvolvida por Barca. O objetivo é que o professor ou a professora desenvolva o ensino de forma a tornar mais prazerosa a história que se ensina nas escolas.

Para além da proposta de uma aula mais atrativa, a ideia é de que a aula oficina possa ser efetiva no processo de desconstrução de fatos postos como verdades únicas e que precisam ser trabalhados junto aos estudantes acerca das verdades históricas elaboradas a partir de um único olhar; a visão daquele que colonizou, sempre silenciando as formas de entendimento e os conhecimentos próprios dos colonizados (povos originários) deve ser o caminho para o desenvolvimento de críticas e novas compreensões. Ao propor uma aula que privilegie outros pontos de vista, o professor ou a professora romperá com os moldes passivos e tradicionais de ensino, devendo, assim, aguçar o senso crítico e possibilitar uma aprendizagem histórica que vá além do domínio dos conteúdos explícitos no currículo formal, abarcando acontecimentos passados que se perpetuam ou não na sociedade contemporânea.

Ao permitir que os alunos participem dessa construção desde o início do processo em sala de aula, propondo questionamentos, escutando suas percepções sobre determinada temática e debatendo o assunto de forma coletiva, a aula oficina abre espaço, ainda, para o acesso às mais diferentes fontes históricas, que podem ser utilizadas no ensino da

História, o que enriquece, sobremaneira, a aprendizagem. É um diferencial no processo de ensino e aprendizagem quando o método da aula escolhido pelo professor ou professora objetiva levar estudantes a perceberem que o passado não deve ser percebido como verdade absoluta.

Ideias de consciência histórica a partir de uma matriz colonial estabelecida com a viagem de Pedro Álvares Cabral às terras indígenas

As viagens marítimas são, muitas vezes, abordadas em estudos históricos pela perspectiva econômica de que a Coroa portuguesa cumpria seu intento de buscar especiarias nas Índias, dentre outros feitos no além-mar¹¹. Entretanto, as viagens ultramarinas expressam perspectivas historiográficas a partir da revisão de conceitos históricos, bem como a ocorrência de um processo de conversão religiosa aos dogmas do catolicismo, de coerção e intolerância aos cultos praticados pelos indígenas (povos não cristãos) povoadores (originários) do território àquela época¹². Conceitos como os de pessoas não civilizadas são recorrentes no pensamento histórico ou são mensagens nucleares (Barca, 2011, p. 7-27), em narrativas dos estudantes inquiridos nesta investigação. Inicialmente, identifica-se como os estudantes apresentam concepções acerca da viagem de Cabral ao território per-

11. A historiografia debate que o interesse principal da viagem de Pedro Álvares Cabral era chegar às Índias e não em terras habitadas por índios, que, posteriormente, foram batizadas de Brasil. O evento, ainda, carece de muitos estudos historiográficos, de pesquisas que cheguem a estudantes e possam abrir um horizonte de conhecimento a esses jovens.

12. Alcida Rita Ramos (1998, p. 79), ressalta em seus estudos que: “[...] nas sociedades indígenas, a religião está intrinsecamente relacionada com as demais esferas da vida social que não só dispensa, como provavelmente é incompatível com um corpo eclesiástico especializado”.

tencentos aos habitantes tidos como “índios”, analisando a orientação temporal como referencial de passado e presente, que norteia o conhecimento histórico de cada estudante; se as narrativas indicam “uma orientação temporal mais fundamentada e objetiva” (Barca, 2011, p. 7) acerca da história desse passado muito distante deles; ou se expressam informações a respeito de suas vivências fora do ambiente escolar, uma vez que se deve considerar o que se aprende fora da escola, como bem enfatiza Barca (2018, p. 245-260).

Nesse sentido, a partir do “conceito substantivo” “Colonização Portuguesa do Brasil”, apresentou-se uma categorização de mensagens centrais produzidas pelos estudantes das escolas estudadas. Primeiramente, identificar os marcos conceituais a partir da visão do evento como “conquista”, “chegada”, “descobrimto”, “invasão” etc., (ver Quadro 1), e outros marcos conceituais, como a visão dos portugueses sobre os habitantes originários (índios) da terra, bem como a percepção sobre a ação colonizadora e a religião praticada à época pelos próprios habitantes. Em seguida, classifico as narrativas dos estudantes das escolas portuguesas, observando se o conhecimento apresentado ultrapassa os limites da historiografia tradicional.

Há, portanto, narrativas que descrevem a viagem de Cabral como “descobrimto”, mas, por outro lado, há estudantes que divergem desse tipo de conhecimento. Entretanto, questionar e romper com um passado que foi analisado por uma historiografia tradicional como “descobrimto” ou “chegada”, é compreender o quanto esse passado colonizador pode ter sido nefasto à cultura desses habitantes do Brasil. Para ir além na compreensão do ensino e da aprendizagem é relevante atentar-se às pesquisas colaborativas que ultrapassem a concepção de descobrimto ou chegada, e trazer à luz

temas relacionados a conceitos de “segunda ordem” como inquisição, bruxaria (Vainfas, 1989), doutrinação dos indígenas no Brasil, o passado e a atualidade.

A maioria das narrativas dos estudantes portugueses, contudo, evidencia a presença de Cabral na costa do Brasil¹³, mas se observa que alguns mencionam ter sido um “descobrimento”, outros a “chegada” e “invasão”, este último conceito, permite observar outras referências a conceitos como “inquisição” e “cristianismo” como sendo culturas díspares.

Quadro 1 – Mensagem central acerca do conceito substantivo

Conquista dos portugueses
Chegada dos portugueses
Descobrimento do Brasil
Colônia por obra de Cabral
Já era colonizado pelos índios
Programa de colonização
Ideia de invasão das terras dos índios
Brasil colônia de Portugal é passado
Chegada dos portugueses onde já havia gente
Busca de especiarias
Poder do governo para castigar a população
Chegaram em terras distantes
Descoberta do Brasil por um anjo
Brasil colônia de Portugal

Fontes: Narrativas de estudantes de escolas de Portugal, coletadas em 2012.

O que diferencia essas narrativas com as de estudantes brasileiros é que estes, por sua vez, não tratam de “descobrimento” e sim de “chegada”.

13. A localização atual é a cidade de Porto Seguro, estado da Bahia.

Entre as narrativas apresentadas, a ideia da “descoberta do Brasil por um anjo” chama atenção. Geralmente, anjos são figuras sagradas, percebidas no papel de entes do bem, sendo assim, a construção desse estudante coloca a imagem de Pedro Álvares Cabral, o “descobridor”, como o homem que, de certa forma, salvou o Brasil do atraso e o levou ao progresso, aproximando as populações indígenas da cultura europeia, vista como superior e avançada. E isso se reforça em uma narrativa de outro aluno, que menciona que: “chegaram em terras distantes”. Ao afirmar serem as terras brasileiras distantes, ele coloca como referência o seu continente, mais uma vez, reforçando a ideia da Europa como o centro do mundo e as demais partes do mundo como longínquas.

A narrativa de um estudante da Escola 4, é uma das referências conceituais de “a chegada”, ao mesmo tempo, como “invasão”, demonstrando um pensamento histórico de que houve uma inquisição contra a cultura indígena considerada como bruxaria. Há, portanto, nesta narrativa, um viés histórico de conceitos relacionados ao “conceito substantivo”.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, estes aprenderam uma nova religião, o cristianismo. O povo brasileiro [indígenas] reagiu mal a esta “invasão” ainda mais com a inquisição que era contra bruxarias (“os brasileiros acreditavam nessas coisas”). Quem tornou o Brasil colônia de Portugal foi Pedro Álvares Cabral.

Em outra narrativa de estudante também da Escola 4, ressalta-se: “Com a chegada dos portugueses a população Índia começou a desenvolver-se”, esta é uma ideia de progresso, que se relaciona à civilização europeia.

A concepção de “descobrimento” produzida em outras narrativas é uma ideia associada à figura de Pedro Álvares Cabral, comandante de uma armada no “período dos

Descobrimentos”. A *Carta de Caminha* é o primeiro documento produzido sobre o Brasil, considerando Cabral como descobridor. A concepção de descobrimento é questionada pela historiografia atual; textos didáticos já não trazem mais este conceito, várias possibilidades interpretativas são propostas pela historiografia que vem atualizando as visões a partir de estudos de época. Outro exemplo é a narrativa de uma estudante da Escola 6: “Hoje em história demos a Colonização do Brasil, sabes? Quando os portugueses descobriram o Brasil?”. Outra narrativa de estudante dessa mesma Escola 6, ressalta, contudo, um pensamento histórico da historiografia atualizada: “Quando lhes apresentamos o Catolicismo e os fizemos ‘escravos’ nossos [...]”. Outro exemplo dessa mesma Escola 6:

[...] nos tempos em que o Brasil era uma colônia de Portugal, a religião católica passou a ser a religião principal do Brasil. Os indígenas que existiam no Brasil, acreditavam noutros deuses e na salvação de almas e adoravam esses deuses em que tinham muita fé.

Todavia, os estudantes portugueses reconheceram a história dos indígenas como habitantes originários e a doutrinação exercida sobre eles, ressaltando a conversão e evangelização, a partir de um modelo de colonização imposto aos habitantes onde Cabral aportou.

Para alguns estudantes das três escolas de Portugal, os portugueses daquela época tiveram uma visão sobre os habitantes de que “eram índios, seres rudes e sem modos, com uma “cultura diferente”. A visão da religião dos habitantes como: “crenças estranhas”, onde “tudo estava em volta de feitiçeiros”, “bruxaria”, “adoração da natureza”. Identificados os costumes da população indígena, esses estudantes produ-

ziram mensagens de críticas que caracterizam a visão sobre as ações dos portugueses no Brasil (ver Quadro 2).

Não se trata de uma singularidade apresentada pelos estudantes em suas narrativas a respeito das populações indígenas que a essas terras habitavam, trata-se de uma versão que foi amplamente divulgada, desde os escritos de cronistas que vinham da Europa para contar o que percebiam sobre as “novas terras” e que se perpetuou por séculos, sendo reproduzidas, inclusive, em materiais didáticos. Nas palavras do cronista português, Pero de Magalhães Gândavo, os gentios não possuíam nem Fé, nem Lei, nem Rei, ou seja, viviam sem justiça e desordenadamente” (1989). Com a tarefa de catequizar as populações indígenas, os jesuítas tentavam adaptar seus modos de vida aos costumes europeus. Se essas eram as narrativas produzidas desde a chegada do homem branco, faz sentido que os estudantes portugueses reproduzam tais visões, muito embora a nova historiografia procure desmistificar essas questões. Isso permite afirmar que ainda há um longo caminho a ser percorrido no trabalho realizado nas aulas de História.

Quadro 2 – Visão sobre a ação dos portugueses

Cabral estava confuso por achar que estava nas índias
Crença em Deus e não nos feiticeiros
Ideia de missão de Portugal
Perseguição aos feiticeiros proibidos de viverem
Salvação dos índios do inferno, salvação das almas
Religião portuguesa era muito complexa para os índios
População portuguesa era colonos
Iniciação do batismo dos índios, batismo para evitar o pecado

Fontes: Narrativas de estudantes de escolas de Portugal, coletadas em 2012.

Assim, a Coroa realizou a conversão religiosa dos habitantes, povos originários, das terras, que vieram a chamar Brasil¹⁴. A narrativa de outra estudante revela um conhecimento histórico sobre a viagem cabralina como a implantação de uma religião responsável pela evangelização dos índios, obrigados a cristianizar-se.

Antes do Brasil ser colonizado, era habitado por índios, nome que foi dado porque quando lá chegaram pensavam que estavam na Índia. Os índios tinham uma religião monoteísta e viram-se obrigados a cristianizar-se (Escola 4; Portugal).

Nesta narrativa há marcos históricos como, por exemplo, identificar os índios como habitantes pioneiros do Brasil, bem como a confusão dos navegadores portugueses que: “pensavam que estavam nas Índias”, além de dizer que os índios professavam uma religião monoteísta (há uma confusão de que os índios eram monoteístas), mas outros estudantes disseram que os “índios eram politeístas”. Há, portanto, uma estrutura de pensamento histórico de cristianização dessa população da América a partir do domínio colonial. A maioria dos estudantes da Escola 4 é de um conhecimento histórico do projeto da Coroa portuguesa, que conduziu à expansão europeia ao “Novo Mundo” e assentou a cristianização dos habitantes indígenas nas terras a partir de 1500¹⁵.

14. Vários estudos tratam da cristianização dos gentios no Brasil Colonial. Alguns desses estudos partiram dos escritos de padres jesuítas, como as crônicas de Frei Vicente do Salvador, *História do Brasil (1500-1627)*; e dos estudos de Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus*.

15. Cf. Os estudos de Charles Boxer em *A idade do ouro no Brasil*. Outras referências tratam de uma versão da historiografia que contempla temas como colonização, culto, cultura; um exemplo é a obra de Alfredo Bosi, *Dialética da colonização*.

Nesse sentido, o interesse no campo da Educação Histórica é compreender o conhecimento histórico por meio de pesquisas a respeito dos temas ensinados em aulas, pois quando se propõe ensinar objetiva-se que o estudante exerça a partir da aprendizagem o desenvolvimento de conceitos substantivos, podendo até mesmo ter um desenvolvimento que chegue a conceitos de “segunda ordem” (Lee), que são epistemológicos. Destes, pode-se emergir um conhecimento fundamentado quando a pesquisa se une a uma metodologia como, por exemplo, o método de “aula oficina”, proposta de autoria da pesquisadora Isabel Barca, e, recentemente, à proposta da “aula histórica”, desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt. No método da aula oficina, Barca defende uma lógica em que “[...] o aluno, [seja] agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas, o professor investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (Barca, 2011).

Cabe, portanto, retomar o “conceito substantivo” “Colonização Portuguesa no Brasil”, uma vez que os estudantes ressaltam os objetivos das viagens ultramarinas europeias, pois não há como ignorar a relevância histórica da expansão marítima a partir das viagens para as Índias.

É importante observar que a consciência histórica de jovens portugueses e brasileiros se enquadra numa perspectiva crítica, “[...] que é quando se têm a capacidade de dizer não às tradições [...]” (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 101). É preciso criticar modelos políticos, sociais, culturais, econômicos e religiosos impostos para, assim, saber compreender a cultura histórica de outras pessoas, habitantes de outros lugares. A história ensinada aos jovens deve ser atrativa sem, contudo, perder de vista a cientificidade; seguidas as orientações teóricas alinhavadas à leitura das narrativas

dos estudantes, cabe dizer que esse tipo de fonte (narrativas de jovens) merece um olhar atento do historiador, sobretudo pelo viés de se entender a proposta de pesquisa no campo da Educação Histórica alinhada à teoria da Didática da História.

As narrativas de estudantes das escolas 4, 5 e 6, de Portugal, confirmam que eles têm consciência histórica das ações exercidas pelos colonizadores, como a conversão dos índios ao cristianismo. Que em nome da fé, os colonizadores portugueses cumpriam assim a tarefa de cristianização do “Novo mundo”, pregando a ordem cristã para a exploração desses territórios. Mas não deixaram de ressaltar o passado numa perspectiva de um processo de colonização nefasto para a população indígena das Américas. Esses estudantes demonstram ter conhecimento da aculturação praticada pelos representantes da Coroa e da Igreja Católica aos habitantes da terra brasileira. A estrutura de pensamento da estudante da Escola 6 é de que o evento foi uma lenda. Este pensamento corrobora o espírito de aventura, revelando, nesse sentido, a continuidade de outras viagens portuguesas para a exploração das terras brasileiras. A narrativa demonstra a sucessão de viagens para concretizar o projeto colonizador.

Sabias que nos tempos da colonização portuguesa do Brasil os portugueses davam a doutrina aos brasileiros? Diz a lenda que os portugueses iam (a) pelo mundo dar a doutrina aos outros que não sabiam. Depois, um homem disse que estava a ver uma terra ao longe desabitada. Advinhas que terra era? O Brasil! A partir daí os portugueses começaram a dominar o Brasil e os outros povos é que viajavam de todo o mundo para o Brasil de propósito para a boa doutrina que os portugueses praticavam. Uma boa história de facto, não achas? Espero que estejas bem.

Um marco importante nas narrativas é o reconhecimento da imposição do catolicismo aos habitantes originários do Brasil (indígenas), com a ideia de que os “portugueses praticavam uma boa doutrina”. No entanto, algumas narrativas revelam um conhecimento mais aprofundado, ao mencionarem a presença de feiticeiros no Brasil e a rigidez da religião portuguesa como instrumento para transformar os costumes indígenas, aproximações que dialogam com reflexões de autores como Eduardo Hoornaert e Riolando Azzi. Nesse caso, ressalta-se a viagem de Cabral como o início da implantação de um tipo de doutrina cristã – o catolicismo – dentro de uma consciência histórica, de mudança para o “bem dos habitantes” e a “eficácia” do projeto colonizador da Coroa portuguesa unida à Igreja Católica. Nessa perspectiva, há, portanto, tipos de consciência histórica tradicional e exemplar, de apego à tradição da doutrina cristã, mas de mudança dos costumes indígenas (aculturação), seja nos aspectos de comportamento social ou de práticas religiosas. Quando se menciona ser para o “bem dos habitantes” é, na verdade, uma exteriorização a certo repúdio aos costumes dos indígenas. É uma concepção que não demonstra avanço no sentido de uma consciência histórica crítica ou genética. Para Rüsen:

[...] A orientação histórica tradicional define a moral como tradição. [...]. Se a vida prática se orienta predominantemente em termos de tradições, a razão que molda os valores se encontra na permanência de sua realidade na vida social, uma permanência que a história ajuda a trazer à nossa memória (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 64).

O pensamento histórico dos estudantes da Escola 6 pode ser incorporado aos estudos na medida em que reconhecem a viagem cabralina como orientada pelo propósito de celebrar a primeira missa nas terras dos gentios, um marco

representativo do ideal de divulgar e implantar a fé cristã, associando-a aos valores morais do cristianismo fundamentados nos ensinamentos bíblicos. Entretanto, a narrativa de um estudante enfatizou que o cristianismo conduziu essa população ao “escravismo” (Pessoa, 2009), é uma concepção de que houve práticas de escravidão na América portuguesa.

Cabe destacar que os ideais da Coroa portuguesa e da religião católica estariam organicamente ajustados e, claramente, exteriorizados nas narrativas da maioria das/dos estudantes inquiridos da Escola 6. Afirmam que o evento significou o início da doutrinação e do aculturamento dos indígenas praticamente em todos os aspectos de suas vidas, nomeadamente os socioculturais, religiosos e econômicos. Segundo alguns estudantes, os colonizadores portugueses achavam que os habitantes das Terras de Santa Cruz (Brasil), à época da colonização, professavam uma religião não cristã, portanto, não era reconhecida à luz da tradição bíblica do cristianismo. A partir da viagem de Cabral ao território de povos originários, inicia-se o processo de extermínio da cultura indígena, que irá se concretizar ao longo de séculos da história do Brasil, mesmo após a Independência em setembro de 1822.

A aprendizagem escolar abordada pelo viés da cultura cristã, como a visão do colonizador português tecida pelos jovens, pode ser categorizada por uma “consciência histórica tradicional e exemplar” e “crítica”, mas há mensagens no sentido de manutenção das normativas da nação colonizadora, de “[...] origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória” (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 63). Como exemplo, a determinação das regras cristãs para a disseminação da fé que se transformaria em um modelo obrigatório de religiosidade, dos princípios do catolicismo português, exterminadores dos cultos não católicos e de comportamentos

não aceitáveis ao mundo cristão “civilizado”. Por esse viés, alguns estudantes demonstram ter uma “consciência histórica tradicional” (Rüsen, 2001, 2010, 2014), conformadora e imperiosa.

Em muitas narrativas evidenciam-se os artifícios usados pela Igreja Católica para a conversão dos indígenas, apontando que a civilização chegava com os padres também responsáveis pelas mudanças nos costumes dos povos nativos. Há, portanto, a “orientação da vida exterior”, que, segundo Rüsen, constitui a “[...] afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos [...]” (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 63). Nesse caso, o modelo de religiosidade e os costumes indígenas de “adoração da mãe natureza” e “culto a vários deuses” foram perseguidos e quase apagados. Quando alguns estudantes dizem que “passaram, agora, a idolatrar um só Deus”, escancaram, sem querer, o apagamento forçado dessa diversidade espiritual¹⁶.

O significado de todo esse processo de colonização para o indígena foi de que a “experiência do tempo” determinou a: “Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória [...]” (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 63). Os estudantes destacam o estabelecimento das ordens impostas pela Coroa e pela Igreja, presentes em todos os aspectos da vida colonial, como apontou um estudante da Escola 4, ao se referir a isso como o verdadeiro “programa de colonização”. Já outros estudantes disseram que teriam sido ações normais para a efetivação do projeto de europeização da América portuguesa, mas outros condenaram o passado que fez do Brasil colônia de Portugal. Outra estudante da Escola 4 resalta a ideia de pecado a partir da trama por ela construí-

16. Cf. Narrativas de estudantes das Escolas 4, 5 e 6, coletadas pela pesquisadora e pelas professoras.

da em torno de padres, sendo os representantes das normas cristãs da “civilização”.

Hoje gostaria de te contar a história de um padre que, depois de cometer o maior dos pecados, se voluntariou para ir para o Brasil, integrando o programa de colonização brasileira no qual a religião representa um papel importantíssimo, se não mesmo fundamental.

Durante anos impingiu a todos aqueles seres rudes e sem modos a religião cristã. Se antes adoravam a mãe natureza, passaram, agora, a idolatrar um só Deus. Passaram agora a batizar os recém-nascidos e a ter vergonha do corpo descoberto.

Era a civilização que, por intermédio da religião, chegava a estes povos. E, é justo dizer, para estes povos a religião era personificada nos padres. Eram eles quem eram venerados. [...].

Nessa narrativa, o Brasil seria o mundo desprovido da concepção cristã, somente o cristianismo, ou seja, o catolicismo português seria capaz de implantar a fé, livrando os indígenas de se comportarem como seres: “[...] rudes e sem modos a religião cristã [...] a ter vergonha do corpo descoberto”. É assim que se produz um processo de naturalização por meio da “[...] conversão ao cristianismo”, que “[...] não se restringia a uma conversão a uma fé revelada, mas também à civilização [...]” (Russell-Wood, 2014, p. 57), reconhecendo que os indígenas “antes adoravam a mãe natureza”, e obrigados a “batizar [em] seus filhos com a chegada da civilização”. A narrativa evidencia uma consciência histórica crítica sobre o sentido da religião cristã para os indígenas, associado ao novo modelo de civilização ao dizer: “Era a civilização que, por intermédio da religião, chegava a estes povos”. É, portanto, uma consciência histórica tradicional e crítica ao mesmo

tempo, é uma concepção histórica das tradições europeias como civilizadoras e de mudança forçada dos costumes dos habitantes da terra brasílica.

Já os estudantes brasileiros¹⁷ expressaram um pensamento histórico embasado em estudos sobre os indígenas, reconhecendo com mais evidência a conversão ao catolicismo, bem como a dizimação exercida sobre os povos originários da América portuguesa. Provavelmente, esse pensamento histórico foi adquirido em aulas a partir de leituras explicativas e discursivas de textos. Materiais como os livros didáticos (textos) apresentam capítulos com temáticas que descrevem a identidade indígena subjugada à época da colonização e posteriormente¹⁸.

Os meios de comunicação, como a imprensa falada e escrita e as mídias sociais, noticiam constantemente as condições sociais marcadas por ataques às populações indígenas de diversas etnias em suas aldeias¹⁹. O exemplo é a luta pela demarcação de suas terras ou a invasão dessas terras por garimpeiros, madeireiros, entre outros, como criadores de gado e plantadores de soja, que desconsideram os direitos indígenas como habitantes originais das terras, ainda, não demarcadas²⁰. Essas ocorrências são constantes, mesmo após

17. Cf. Narrativas de estudantes das Escolas 1, 2 e 3, coletadas pela pesquisadora e a professora da turma.

18. No Brasil, o ensino das culturas indígenas faz parte das políticas públicas de governos até à época do governo de Dilma Rousseff. Desde então, os materiais didáticos aprovados em Programas Nacionais do Livro Didático (PNLDs) trazem várias discussões sobre esse tema tanto no passado quanto no presente.

19. Para saber mais, ver a obra de Darcy Ribeiro, *Os índios e a civilização*. Estudo clássico sobre a dominação dos índios do Brasil, destacando o avanço de frentes de expansão agrícola, pastoril etc., e a tragédia do processo histórico que dizima e oprime indígenas no território brasileiro.

20. Não são reconhecidos como legítimos donos.

cinco séculos e duas décadas²¹ de intensas lutas reivindicatórias e perdas²² de suas terras e de vidas.

A maioria dos estudantes demonstra uma aprendizagem fundamentada nos estudos em aulas de história: “estudei na aula de História”, “aprendi na aula da professora de História”, sem desprezar as notícias. Nesse sentido, o conhecimento desses estudantes é de que os habitantes originários do Brasil são subjugados dos seus costumes desde a época da colonização; “[...] de pessoas cujo comportamento e crenças divergiam muito daqueles dos portugueses para serem considerados seres ‘civilizados’” (Russell-Wood, 2014, p. 57).

As narrativas de estudantes das escolas 1, 2 e 3 narram uma estrutura de pensamento com mensagens voltadas para uma “consciência histórica crítica” sobre a condição dos indígenas a partir da colonização portuguesa e, também, no presente, sobre os africanos e a escravização. Para estudantes brasileiros, os “índios e africanos foram escravizados” como uma história que deixou marcas profundas no presente. Entretanto, a comparação entre o Quadro 3 (mensagens de estudantes brasileiros) e o Quadro 1 (mensagens de estudantes portugueses), evidencia semelhanças entre as narrativas como, por exemplo: “chegada dos portugueses em terras já habitadas por índios”, marcadores de épocas como “passado” e “antigamente”. Nenhuma narrativa de estudante brasileiro se considerou como “descobrimto”, já em narrativas de estudantes portugueses disseram ter havido “descobrimto” e “conquista”.

21. Em pleno século XXI vive-se, ainda, o genocídio de populações indígenas e a invasão das suas terras.

22. Acerca da questão indigenista, estudiosos brasileiros têm-se dedicado a investigar a história dos indígenas e os direitos deles como originais, legais e de fato donos das terras, a exemplo dos estudos do historiador indigenista Leandro Mendes Rocha (2005, p. 11-32).

Quadro 3 – Mensagem Central acerca do conceito substantivo

Chegada dos portugueses
Portugueses eram colonos
Colonização sentido de intolerância e violência
Colonização inferno para os índios
Influência da Igreja Católica de intolerância aos índios e africanos que foram escravizados
Colonização trouxe a doutrina católica
Imposição da cultura europeia aos indígenas
Colonização chegada dos portugueses imposição da cultura do cristianismo
Colonização é um tema de antigamente
O candomblé veio com a colonização

Fontes: Narrativas de estudantes de escolas da Região Centro Oeste do Brasil, coletadas em 2012.

Sobre visão da ação dos portugueses em narrativas de estudantes brasileiros, ver Quadro 4.

Quadro 4 – Visão sobre a ação dos portugueses

Acharam que os índios eram canibais
Cristianização dos índios; idolatravam demônios e falsos deuses da natureza
Imposição da religião Católica para exterminar a religião dos índios
Conflitos com as crenças dos índios
Intolerância com as religiões de matriz africana
Escravizaram os índios e africanos
Ensinar os costumes, as maneiras de se comportar
Deveriam respeitar não impondo a intolerância
Escravizaram os negros

Fontes: Narrativas de estudantes de escolas da região Centro-Oeste do Brasil, coletadas em 2012.

Os estudantes das seis escolas também apresentam narrativas semelhantes de conhecimento histórico, como a “cristianização dos índios por cultuarem falsos deuses da natureza”, bem como o ensinamento de novos costumes. As concepções dos estudantes brasileiros vão um pouco além quando demonstram conceitos importantes de intolerância religiosa, conflitos, e referências às religiões de matrizes africanas, bem como a escravidão negra, apesar de ter sido posterior, mas desencadeou-se um longo processo de escravização²³, uma vez que os índios não se adequaram às regras da mão de obra imposta pelos colonizadores.

Assim, os estudantes brasileiros apresentam um conhecimento de consciência histórica crítica, que implica compreender como a narrativa propõe “Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade” (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 63). Todavia, não se nega uma das versões de que o projeto civilizador das nações europeias adquiriu eficácia na perspectiva de uma “consciência histórica tradicional” e “exemplar”. O exemplo é a narrativa da estudante, da Escola 1, que ressalta a evangelização imposta aos indígenas e o aniquilamento dos seus costumes, afirmando que, antes: “tinham liberdade para a adoração à água, à natureza”.

Oi, pai, estou morrendo de saudades, esta semana eu estava vendo o jornal, e estava mostrando a colonização portuguesa aqui no Brasil, estava mostrando também o padre catequizando e batizando os índios para salvar as almas deles, pois existiam muitos feiticeiros, que eram contra a igreja católica. Os índios ficaram sabendo mais da religião católica, aumentando os números de cristãos. Antigamente os índios tinham muitos deuses como: Deus

23. A abolição da escravidão africana no Brasil somente ocorreu em 1888, após mais de três séculos de colonização.

da água para mandar chuva na época de seca, o Deus da Terra para fertilizar a terra e isso os padres pensam que são do inferno pois para a igreja católica existe só um Deus.

Outra estudante dessa mesma escola narra a intolerância religiosa, que pode ser conceituada pela “consciência histórica crítica”, mas num processo de mudança para a acomodação do comportamento social.

Quando os portugueses chegaram [chegaram] no Brasil as primeiras pessoas que eles avistaram foram os índios que é claro não conheciam a religião Cristã. Quando os portugueses viram os índios tiveram a impressão que estavam no paraíso pois os índios andavam nus mais logo disseram que na verdade eles estavam no inferno por que eles achavam [achavam] que os índios eram canibais comiam carne humana.

Eles achavam [achavam] que os índios idolatravam um tipo de demônios porque as crenças dos índios eram diferentes da deles, como os portugueses era cristães e logo viram que os índios são diferentes quiseram impor a religião católica com o batizo [batismo] e a catequização do[s] índios. Eles viram que os índios idolatravam pra eles falsos deuses, deuses da natureza.

Os portugueses utilizavam da intolerância religiosa pois colocavam a religião católica acima da religião dos índios. Depois que estudei isso tudo percebi que as crenças [crenças] em si tem suas diferenças, e que devemos respeitá-las não praticando intolerância religiosa.

As narrativas apresentam perspectivas de uma consciência histórica sobre a doutrinação aos dogmas da religião católica e a intolerância religiosa. O poder eclesiástico difundiu mecanismos de coerção sob o pretexto da salvação dos indígenas. Foram impostos a essa população os sacramentos,

como o batismo, e a conversão ao cristianismo, acompanhados do extermínio de crenças não católicas, num processo marcado por “intolerância” e “imposição da cultura europeia aos indígenas” (estudantes da Escola 1). Em várias narrativas, a estrutura de pensamento é de uma memória histórica revelada através da doutrinação e cristianismo, da conversão e do pecado.

Nesse aspecto, cabe aos professores de História oferecerem condições de ensino, como as mencionadas pelos estudantes da Escola 1, que disseram: “ter aprendido na aula de História”, “estar aprendendo com a professora de História”. Sabe-se que os professores devem explorar a criatividade associada à aprendizagem com sentido histórico e empatia.

As narrativas construídas pelos/as estudantes são aprendizagens de jovens adolescentes, que oferecem a possibilidade de análises sobre a atribuição de sentido da aprendizagem histórica a partir da narrativa sobre a colonização portuguesa na América. A viagem pioneira de Pedro Álvares Cabral propiciou a Portugal o título de descobridor e o poder de colonizar as terras e doutrinar pessoas, inicialmente os indígenas e, depois, os africanos trazidos para a América.

Todas as narrativas trazem evidências sobre o navegador, autorizado pelo rei de Portugal e pelo papa²⁴, a iniciar

24. Segundo Jonathas Serrano (1931): no século XV, Portugal realizou três viagens à procura de novos entrepostos comerciais e rotas para as Índias. A primeira viagem foi a de Bartolomeu Dias, em 1487-1488, a segunda de Vasco da Gama, entre 1497 e 1498, e a terceira viagem, a de Pedro Álvares Cabral, em 1500. A terceira viagem teve a anuência do rei e do papado através da cerimônia realizada no dia 7 de março de 1500, dando concessão à missão colonizadora do navegador português. Coube-lhe a chefia da esquadra de “1200 homens ricamente vestidos” e, nesse momento, “Pedro Alvares Cabral despedia-se, nos paços de Alcaçova, del rei d. Manuel de Portugal. Ia partir para as Índias. Ia consolidar a conquista realizada por Vasco da Gama” (p. 35-36). Nesse sentido, a missão atribuída a Cabral compôs-se de uma pomposa cerimônia ocorrida na praia do Restello.

um modelo de civilização europeia a partir das viagens ultramarinas atlânticas. Enfim, é possível observar o sentido da aprendizagem escolar de “consciência histórica tradicional, exemplar e crítica”. Mas também vale dizer que os 130 estudantes das escolas produzem críticas ao modelo de colonização nas terras, onde, àquela época, habitava uma população que ficou conhecida como “índios” [indígenas]. Os estudantes brasileiros se posicionam ao lado de uma consciência crítica, que, todavia, não foi muito além numa perspectiva de mudança. Assim, vale lembrar:

[...] que no ensino de História, no Brasil, houve uma subordinação da atribuição de sentido construída pela presença das grandes narrativas mestras, relacionadas, principalmente aos poderes seculares, [lembrando também a presença do poder eclesiástico] como a história da nação e da civilização ocidental (Schmidt; Barca; Martins, 2020, p. 136).

É importante desenvolver a aptidão pela história por meio de aula oficina, como propôs Isabel, ou como propôs Schmidt com a “aula histórica” (2020). As autoras apresentam metodologias que consideram o sentido das narrativas com concepções das matrizes da ciência histórica. A escola, para essas autoras entre outros estudiosos, é o caminho de apreender “competências de sentido pela narrativa histórica” (Schmidt; Barca; Martins, 2020, p. 135), e, assim, romper-se com a “[...] permanência de categorias ou terminologias como as de “Novo Mundo” ou “centro-periferia” (Russell-Wood, 2014, p. 21), “descobrimento do Brasil”, povos colonizados etc. O caminho possível está posto quando a aprendizagem desenvolve a consciência histórica crítica para a reflexão de alguns problemas que permeiam os séculos de

história do Brasil, como o problema dos indígenas e dos negros no passado e no presente, bem como a intolerância religiosa e os conflitos graves em torno de um modelo de religião excludente. Daí emergirem novos conhecimentos e princípios morais e éticos no sentido de valorizar as populações marginalizadas, o seu espaço de vivência com sua cultura histórica no tempo.

Torna-se relevante mencionar que, entre as diferentes narrativas apresentadas de estudantes portugueses e brasileiros/as em nenhum momento consta o termo “resistência”. Por mais que alguns jovens mencionassem aspectos relacionados a uma consciência histórica crítica, referente ao violento processo colonizador, existe uma carência nesse sentido, algo que, atualmente, tem sido debatido, especialmente, a partir das discussões propostas pela *Nova História Indígena*²⁵, que suscita outra concepção de como ocorreu a relação entre europeus e indígenas no processo de colonização. É necessário trabalhar, seja por meio da aula oficina ou da aula histórica, temas que evidenciem como as populações indígenas, ao longo dos séculos, foram submetidas a intensas lutas e processos de resistência.

Ainda hoje, uma das principais marcas das diferentes etnias pelo país é a resistência. Esse tema precisa estar no debate das aulas de História, para que a visão construída sobre os povos indígenas não permaneça distorcida. Faz-se urgente uma nova compreensão acerca dos povos nativos, pois, ao contrário do que se propaga, eles são donos da pró-

25. A *Nova História Indígena* é um movimento intelectual que possui relação com a atuação dos movimentos indígenas, que passaram a ganhar mais visibilidade e força a partir da década de 1970 e permanece intenso até a atualidade. Existem pesquisas relevantes que reforçam esse debate, tais como a de Vainfas “A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial”; dentre outros estudos.

pria história, ainda que marcados por um longo processo de embates sangrentos, que permanecem atualmente. É preciso redimensionar o papel dessas populações na construção da história do Brasil.

Enfim, faz-se necessário evidenciar que a proposta de aula oficina²⁶, já mencionada, é um caminho possível para o ensino e a pesquisa histórica, bem como a aula histórica. Entretanto, é trabalho dos professores realizar com os estudantes tarefas/atividades que destacam pesquisas sobre a história de nações com o objetivo de trazer à luz a compreensão sobre a empatia para com os povos subjugados da América portuguesa. Assim se apreende o sentido da aprendizagem histórica e o sentido do rompimento de narrativas mestras que ainda permanecem no ensino, uma vez que a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Nesta perspectiva, a aula adquire sentido para a aprendizagem do conhecimento histórico, considerando a cultura histórica e a cultura escolar na História.

Faz-se necessário evidenciar a construção do ensino de História no espaço da formação de professores a partir da pesquisa histórica como perspectiva sobre o que se ensina (metodologia) e o que se aprende (conhecimento) e como as fontes (narrativas) escolares representam um caminho para o planejamento das aulas, revendo conceitos a serem desenvolvidos com os estudantes. Nesse aspecto, vale perspectivar como a Educação Histórica oferece uma metodologia para a pesquisa e análises de aprendizagem e dos conceitos que estão colocados pelos estudantes, e, por fim, como a Didática

26. Para Maria Auxiliadora Schmidt (2020, p. 127): “Uma das primeiras propostas inovadoras para a metodologia do ensino de História, que incorporava a nova relação com a aprendizagem baseada na cognição histórica situada”.

da História propõe uma contribuição epistemológica para a formação do professor-historiador (o pesquisador ao mesmo tempo).

Referências

AZZI, Riolando. **A cristandade colonial**: um projeto autoritário. São Paulo: Edições Paulinas, 1987.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>. Acesso em: 3 ago. de 2020.

BARCA, Isabel. Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática. In: OLIVEIRA, Thiago Divardim de (org.). **Ideias chave para a educação histórica**: uma busca de (inter) identidades. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Educação Histórica**: teoria e pesquisa, Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães de. **História da Província de Santa Cruz**. Texto modernizado por Maria da Graça Pericão e comentário de Jorge Couto: Pero de Magalhães de Gândavo e a “História da Província Santa Cruz...” no contexto da cultura renascentista portuguesa. In: ALBUQUERQUE, Luís de (Dir.). O reconhecimento do Brasil. Lisboa: Alfa, 1989. p. 67-130.

GERMANARI, Geysa Dongley. A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

LEE, Peter. “Walking Backwards into Tomorrow”: Historical Consciousness and Understanding History. **History Education Research Journal**, v. 10, n. 2, p. 34-67, 2012.

NARRATIVAS de estudantes das escolas 1, 2 e 3, Região Centro-Oeste, Brasil.

NARRATIVAS de estudantes das escolas 4, 5 e 6, Norte de Portugal.

PESSOA, Raimundo Agnelo Soares. **O escravo negro em Antonil e seus contemporâneos**. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

PINTO, Helena. **Educação Histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços**. Porto: CITCEM, 2016.

RAMOS, Rita Alcida. **Sociedades indígenas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

ROCHA, Leandro Mendes. O Índio e a questão agrária no Brasil: novas leituras de velhos problemas. In: SALOMON, Marlon; FERNANDES, Joana; ROCHA, Leandro Mendes (orgs.). **Processo de territorialização: entre a história e a antropologia**, Goiânia: Ed. UCG, 2005, p. 11-32.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies. **History and Theory XXVI**, n. 3, p. 275-286, 2006.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, pp. 7-16, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Humanismo e Didática da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (orgs.). Curitiba: W.A. Edições, 2015.

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

RUSSELL-WOOD, John Anthony R. **Histórias do Atlântico português**. In: DOMINGUES, Angela; MOURA, Denise A. Soares (orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Recriando histórias de Araucária**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de História o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **A didática reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020.

SERRANO, Jonathas. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, Editoras, 1931.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

A consciência histórica e a cultura histórica: construção de sentidos através da competência narrativa

Arnaldo Szlachta¹
Wilian Junior Bonete²

Introdução

O presente texto dedica-se a discutir as complexas relações entre os conceitos de consciência histórica, cultura histórica e a narrativa histórica, enfocando seu papel fundamental na formação da identidade e na atribuição de sentido ao tempo vivido. Reconhecendo a narrativa como uma forma específica e privilegiada de organização temporal, esta análise parte da premissa de que a aprendizagem histórica não se restringe à simples transmissão de conteúdos, mas envolve processos dinâmicos de interpretação, orientação e ação, que permeiam tanto as práticas escolares quanto os espaços sociais mais amplos.

A abordagem inicial considera a perspectiva da Didática da História, que se distancia de modelos tradicionalistas

1. Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2. Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em História (PPGH/UFPEL) e do PPGH da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

centrados na mera reprodução dos saberes acadêmicos e incorpora elementos da *Geschichtsdidaktik* alemã, conforme argumenta Cardoso (2008). Neste campo, destaca-se a importância da narrativa como recurso epistemológico e como prática de ensino que permite aos alunos compreenderem a sua inserção temporal, percebendo o passado, o presente e futuro como dimensões articuladas da experiência humana. A narrativa histórica é o fio condutor que possibilita a construção da consciência histórica, entendida como um fenômeno vital do ser humano, crucial para a autocompreensão do sujeito e sua ação em um mundo em constante transformação.

Com base nos trabalhos de Jörn Rüsen (2012, 2016a, 2016b), o texto avança na discussão conceitual da cultura histórica como o espaço social onde a consciência histórica se manifesta coletivamente e se torna visível. Para Rüsen, a cultura histórica vai além da simples presença do passado na vida social; ela é um processo de atribuição de sentido ao passado por meio da rememoração histórica, que integra de maneira sintética passado, presente e futuro em uma narrativa que confere atualidade e projeção às experiências históricas. Essa operação temporal permite que os sujeitos não apenas reconstituam o passado, mas orientem suas ações no presente e façam projeções para o futuro, o que reforça a centralidade da narrativa como instrumento de significado e mediação entre tempo e experiência.

O papel da narrativa também é analisado a partir das operações mentais que fundamentam a construção de sentido – percepção, interpretação, orientação e motivação – grupos de processos psicológicos essenciais para a constituição da cultura histórica, conforme ressaltado por Rüsen e complementado por estudos de Cerri (2021) e Martins (2012). A cultura histórica, portanto, é composta por múltiplas di-

mensões – cognitiva, estética, política, moral e religiosa – que se articulam para formar um complexo sistema de sentidos acerca do passado, possibilitando tanto o conhecimento empírico quanto a formação de valores, desejos e crenças.

Além disso, especialistas como Marília Gago (2016) e Heller (1993) colaboram para aprofundar a reflexão sobre a consciência histórica, enfatizando sua função como elemento fundamental para a construção da identidade individual e coletiva. Para eles, a consciência histórica não é uma faculdade estática ou homogênea, mas um processo histórico-social dinâmico, que opera como uma interpretação seletiva do passado para dar sentido à existência humana e às transformações temporais ao longo da vida.

Por fim, o texto propõe que o domínio da narrativa histórica e da cultura histórica na aprendizagem proporciona aos educandos ferramentas não apenas para conhecer o passado, mas para situar-se temporalmente, compreender sua identidade em construção contínua e agir no presente com base em análises críticas do seu contexto social. Assim, os processos pedagógicos devem fomentar a construção de narrativas fundamentadas e significativas, que permitam a mobilização da memória e da experiência cultural para a formação de sujeitos históricos conscientes e atuantes.

Didática da História como um campo da ciência histórica

O campo conhecido como “Ensino de História”, tem sido, erroneamente no Brasil, compreendido como uma área subordinada à Educação, com função meramente instrumental, voltada à adaptação do saber histórico acadêmico ao contexto escolar. Ao tratar da Didática da História, também ocorre essa confusão, muito provavelmente devido

aos debates e pesquisas consolidadas do campo da Didática Geral. Oldimar Cardoso (2008), entretanto, argumenta que essa visão é reducionista, pois “não se trata de uma lógica de transferência do saber erudito à escola” (p. 154), mas sim de uma área intrinsecamente ligada à própria epistemologia da História. O autor destaca a influência do conceito alemão de *Geschichtsdidaktik*, que compreende a Didática da História como um campo autônomo, voltado não apenas ao ensino escolar, mas às múltiplas formas de elaboração não científica da História, ligadas à *cultura histórica* (*Geschichtskultur*).

A partir da década de 2000, autores como Rafael Saddi (2010) e Luis Fernando Cerri (2010) problematizam no Brasil a separação entre ciência histórica e Didática, provocando o que Cerri denominou uma “mudança de paradigma”. Essa inflexão busca superar a chamada “pedagogização” do ensino de História, compreendida por Ana Claudia Urban (2011) no papel de uma ausência de reflexões epistemológicas específicas à disciplina, evidenciada em abordagens normativas e descoladas da historicidade dos conteúdos, como as discussões sobre mudança, evidência, significância histórica e empatia (Urban, 2011, p. 192).

Cardoso (2008) argumenta que, na tradição alemã, a *Geschichtsdidaktik* assume um papel teórico semelhante ao que a *Historik* desempenha para a História acadêmica, ampliando seu escopo para além do ensino escolar. Para o autor, trata-se de uma disciplina voltada ao estudo das manifestações não científicas da História, contrapondo-se às concepções didáticas reducionistas como *Lehrkunst* e *Unterrichtsmethoden* (Cardoso, 2008, p. 165). Em consonância, Jörn Rüsen (2010b) critica a ideia da Didática como mero “meio de transporte” do saber científico, alertando que essa concepção “falha em confrontar os problemas reais concer-

nentes ao aprendizado e à Educação Histórica” (p. 24), além de limitar ideologicamente a prática dos historiadores. O campo francês da *Didactiques de l’Histoire* também se desenvolve, sobretudo a partir da década de 1980, com destaque para autores como Nicole Tutiaux-Guillon, Nicole Lautier, Henri Moniot e François Audigier, enfatizando a análise dos conteúdos, objetivos e práticas do ensino de História, em diálogo com referenciais interdisciplinares (Szlachta Junior; Bonete; Martín, 2021, p. 3).

Um conceito central para essa renovação paradigmática é o de *consciência histórica*, pensado por diversos autores, e conforme delineado por Rüsen, que a define como “*a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos*” (Rüsen, 2001, p. 57), orientando a ação prática no tempo. Para o autor, o pensamento histórico nasce da experiência humana cotidiana, e não da ciência, tornando-se esta uma forma específica de consciência histórica. Em sua distinção com a memória, Rüsen (2009, p. 165) afirma que, embora ambas articulem o passado, a memória “ignora o papel relevante que as intenções orientadas ao futuro jogam na representação do passado”, ao passo que a consciência histórica mobiliza a racionalidade e as estruturas temporais de passado, presente e futuro.

Essa relação dialética é reforçada por Marília Gago (2016), ao apontar que a consciência histórica permite a construção de um “todo temporal significativo e significativo” (p. 78), sendo a chave para a orientação e a ação individual e coletiva. Cerri (2011) também distingue memória e consciência histórica, considerando esta como uma “aquisição cultural elementar e geral” (p. 48), necessária à compreensão da própria existência humana. Ele observa ainda

que a consciência histórica é variável, pois “não implica assumir que todos os seres humanos sejam dotados de uma consciência histórica idêntica” (Cerri, 2011, p. 39), mas sim moldada pelas experiências temporais e expectativas dos sujeitos e grupos sociais.

Nesse sentido, a identidade – tanto pessoal quanto profissional – é construída por meio da narrativa histórica, e está em constante transformação, como assinala Bonete (2022, p. 115), em diálogo com Rüsen e Dubar. A consciência histórica, nesse contexto, se apresenta como um elemento fundamental para a formação da identidade, pois permite aos indivíduos a reconstrução de si e do mundo em resposta às mudanças temporais. Tal mobilização da consciência histórica, como destaca Heller (1993, p. 53), é uma necessidade inerente ao ser humano, operando como uma “interpretação seletiva” que dá sentido ao passado.

A reflexão sobre a consciência histórica, conforme desenvolvida por Cerri, Heller e Rüsen, também implica uma crítica à separação entre teoria e prática. Para Rüsen (2001), toda ação humana é mediada por interpretações históricas, e a ciência histórica, por sua vez, depende de sua conexão com a vida prática, pois “o conhecimento da ciência histórica está determinado pela sua relação com a aplicação prática do saber histórico” (p. 56). Dessa forma, “pensar historicamente” não é exclusividade da academia, mas um fenômeno social mais amplo que informa tanto o ensino quanto a vivência cotidiana.

Estudos mais recentes têm apresentado algumas releituras e colocado em perspectiva a noção de consciência histórica e suas inserções e usos no campo da Didática da História. É o caso de Andreas Köerber (2023, p.252-253), que propôs um alargamento a noção de consciência histórica

como aquela que integra a “interpretação do passado, compreensão do presente e perspectiva do futuro, para uma concepção que envolva também as noções de ‘futuros passados’ e ‘passados futuros’”.

Maria Graver Robbert e Jan Adriaansen (2023) apresentam diferentes debates e limites sobre o conceito de consciência histórica, mas propõe uma mediação dos paradigmas através da filosofia de Gadamer. Já Natalie Popa (2021) apresenta um panorama das pesquisas sobre a Didática da História no Canadá, e evidencia diferentes concepções e abordagens sobre a consciência histórica que, de acordo com seu estudo, envolve conceitos como: identidade, emancipação, cidadania, memória, lembrança, educação cívica, dentre outros.

No Brasil, pesquisadores como Cerri têm contribuído significativamente para a consolidação da Didática da História como disciplina autônoma, voltada à investigação da aprendizagem histórica e dos usos sociais do conhecimento histórico. Em projetos como “Os jovens e a História: Brasil e América do Sul” (2018), Cerri buscou mapear os elementos formadores da consciência histórica de jovens em diversos contextos socioculturais, reforçando a importância de compreender o ensino de História como um processo qualitativo e formativo. Para o autor, a Didática da História é “uma disciplina de investigação do uso social da história” (Cerri, 2011, p. 47), não sendo mais possível considerá-la apenas um instrumento de mediação didática.

Convém também destacar que os estudos desenvolvidos sob a perspectiva da Didática da História, de matriz germânica, ganharam relevância no Brasil nessas duas primeiras décadas do século XXI, de modo que, na atualidade, essas produções e investigações não estão localizadas em uma re-

gião específica, mas presentes em diferentes instituições pelo país. Pesquisadores ligados à Didática da História preocupam-se em identificar e analisar a formação da consciência histórica dos sujeitos em diferentes espaços sociais, sobretudo nos escolares.³

A Didática da História contemporânea se estabelece como campo teórico-metodológico próprio, articulando epistemologia histórica, consciência histórica, cultura histórica e formação identitária, recusando as visões utilitaristas ou prescritivas do ensino. Fugindo da mera Didática da Cópia, como destaca Rüsen (2001, p. 74), a História, enquanto prática de orientação, é “exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir”, sendo, assim, elemento vital para a constituição do sujeito histórico através da construção de sentido e da ação no mundo.

A narrativa histórica e a construção da consciência histórica no processo de aprendizagem histórica

A consciência histórica ultrapassa a rememoração do passado, constituindo-se como uma estrutura dinâmica de compreensão temporal que conecta passado, presente e fu-

3. Muitos trabalhos, sob a perspectiva da Didática da História e Educação Histórica têm sido orientado pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt (no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR); por Marlene Cainelli (nos Programas de Pós-graduação em Educação e História na UEL). Outros professores também ganharam destaques em orientações nesses vinte anos de inserção dessas discussões, como Luis Fernando Cerri (nos Programas de Pós-graduação em Educação e História da UEPG); Márcia Elisa Teté Ramos (Nos Programas de Mestrado em História da UEL e UEM); Rafael Saddi (No Programa de Pós-graduação em História da UFG); Arnaldo Martin Szlachta Junior (No Programa de Pós-graduação em História da UFPE); Ronaldo Cardoso Alves (No Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP) e Kátia Abud (No Programa de Pós-graduação em Educação da USP).

turo. Nesse sentido, ela assume função orientadora da vida prática dos indivíduos ao atribuir sentido à experiência temporal. Como afirma Cerri (2011, p. 49), “a consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar geral”, ou seja, trata-se de um componente estruturante da experiência humana.

A narrativa, nesse contexto, emerge como o dispositivo central que possibilita a expressão e a materialização da consciência histórica. Rüsen (2001) sustenta que “o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental [...] a narrativa de uma história” (p. 149). Narrar é, portanto, uma prática cultural universal de interpretação do tempo, mediante a qual os indivíduos organizam suas experiências e projetam expectativas de futuro. A competência narrativa, nesse processo, é entendida como a capacidade de construir sentido sobre o tempo vivido, representando o passado de modo significativo para o presente (Rüsen, 2011, p. 59).

Essa competência, no entanto, não se limita a uma habilidade técnica, mas é continuamente reconstruída “em função de novas experiências e mudanças no e do diálogo com novos argumentos” (Cerri, 2010, p. 274). A narrativa histórica, nesse sentido, não apenas organiza o tempo, mas o torna inteligível, operando como ponte entre a experiência subjetiva e os referenciais objetivos do mundo.

Para além de sua função organizadora, a narrativa histórica possui também um papel identitário. Rüsen (2012, p. 39-40) argumenta que a narrativa histórica deve apresentar três qualidades: estar ancorada na memória, estabelecer continuidade temporal (passado-presente-futuro) e afirmar identidades. As histórias narradas permitem que sujeitos e comunidades se reconheçam no tempo, reafirmando suas identidades mesmo diante da mudança, pois “os narradores

e sua audiência apenas podem ser e permanecer eles mesmos quando [...] se afirmam em suas identidades ao longo das mudanças no tempo” (Rüsen, 2012, p. 40).

No âmbito metodológico, a narrativa histórica assume contornos científicos quando é submetida a procedimentos sistemáticos de validação. A História, como ciência, distingue-se de outras formas narrativas pela regulação metódica de suas operações cognitivas, o que permite conferir validade aos relatos históricos. Segundo Rüsen (2001, p. 97), “História como ciência é a forma peculiar de garantir a validade que as histórias em geral pretendem ter”. Tal cientificidade manifesta-se na chamada *pertinência narrativa*, entendida como “síntese bem-sucedida de conteúdos experienciais e significativos” (Rüsen, 2012, p. 41), que une a narrativa à vida prática e ao mundo da experiência concreta.

Martins (2011) complementa essa visão ao propor três usos distintos do conceito de história: como totalidade das ações humanas no tempo e espaço; como produto da investigação teórico-metodológica (ciência histórica); e como resultado narrativo final (historiografia). Há, portanto, uma interdependência entre esses usos, em que a historiografia constitui um subconjunto da ciência histórica, que por sua vez é um subconjunto da História como um todo.

A narrativa histórica, sendo forma específica de organização do tempo, torna-se especialmente relevante em espaços educativos. Contar e recontar histórias em sala de aula – com sentido e fundamentação – é um meio de potencializar a consciência histórica nos estudantes, oferecendo-lhes ferramentas para compreender sua inserção temporal e agir no presente com base em referenciais históricos. A proposta de utilização do jogo dramático, nesse contexto, surge como uma estética da narrativa histórica, cuja referência epistemo-

lógica deve ser a ciência histórica, com seus métodos, abordagens e recursos.

Por fim, a atribuição de sentido é destacada como elemento central tanto para a narrativa quanto para a ação humana. Heller (1993, p. 85) afirma que “dar sentido a alguma coisa significa mover os fenômenos [...] para dentro do nosso mundo”. Essa operação de significação, simultaneamente interna (subjéctiva) e externa (prática), constitui o motor da experiência histórica e o fundamento da ação orientada.

Tipologias da narrativa histórica e seu papel na formação da identidade e aprendizagem histórica

A narrativa histórica, conforme Rüsen (2012, p. 44), é a forma pela qual os sujeitos atribuem sentido ao tempo e se orientam em meio às transformações da experiência histórica. Essa atribuição de sentido ocorre mediante a articulação entre passado, presente e futuro, permitindo que os sujeitos compreendam suas identidades e situem suas ações em um horizonte temporal mais amplo.

Partindo do pressuposto de que a consciência histórica é uma aquisição cultural universal, o autor afirma que os sujeitos não narram o passado de forma homogênea. Pelo contrário, suas narrativas são condicionadas pelas circunstâncias históricas, sociais e culturais nas quais estão inseridos, e pelos interesses e disposições individuais. Para compreender essa diversidade, Rüsen propõe uma tipologia da narrativa histórica dividida em quatro formas: tradicional, exemplar, crítica e genética (Rüsen, 2011, p. 97; 2012, p. 44).

A narrativa tradicional estrutura a experiência do tempo a partir da origem e da permanência, atribuindo sentido à existência por meio da continuidade dos valores culturais herdados. A identidade aqui é estática e vinculada à preser-

vação do passado. Como afirma o autor, “a identidade é perpetuada de um modo imóvel no fluxo constante no tempo” (Rüsen, 2012, p. 44). Já a narrativa exemplar desloca o foco para a validação de regras gerais a partir de exemplos históricos, sendo expressão do princípio *historia magistra vitae*. A continuidade é entendida como generalização, e o passado se torna fonte de condutas normativas para o presente (Rüsen, 2012, p. 45).

A narrativa crítica rompe com os padrões de continuidade ao problematizar tradições e modelos herdados. Trata-se da negação consciente de padrões identitários estabelecidos, em prol da formação de novas interpretações e representações do tempo. Ela permite a “formação de novas apresentações do curso do tempo, ao mesmo tempo em que remove as antigas” (Rüsen, 2012, p. 45). Por fim, a narrativa genética supera a crítica ao reconhecer a mudança como elemento constitutivo da identidade histórica. Aqui, a continuidade é mediada pela transformação, e a mobilidade histórica é interpretada como potencial de autoconhecimento: “a mobilidade temporal humana subjetiva não é vista como uma ameaça da perda de si, mas sim, como uma chance de ganho de si” (Rüsen, 2012, p. 46).

Importante destacar que os quatro tipos de narrativa não são excludentes, mas interdependentes. Conforme Rüsen (2011, p. 104), “cada narrativa genética tem formas e funções exemplares e tradicionais como precondições; igualmente, cada narrativa exemplar possui narrativas tradicionais”. A tipologia proposta funciona como esquema interpretativo dinâmico, adaptável às diferentes formas de consciência histórica.

Essa estrutura conceitual está intimamente relacionada à ideia de aprendizagem histórica, entendida como o processo por meio do qual o sujeito desenvolve competências para

atribuir sentido à experiência temporal. Para Rüsen (2011, p. 79), trata-se da “consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”. A narrativa histórica, nesse contexto, é tanto expressão quanto catalisador desse aprendizado, pois permite a organização e internalização dos eventos históricos como forma de orientação para a vida prática (Rüsen, 2007, p. 104).

Nesse sentido, a aprendizagem histórica não se restringe à memorização de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento de competências cognitivas e subjetivas vinculadas à orientação histórica. Como argumenta Schmidt (2008, p. 82), aprender historicamente é transformar fatos objetivos do passado em conhecimento consciente e subjetivo, inserido na construção identitária do sujeito. Essa aprendizagem exige reflexão, empatia e autocrítica – habilidades fundamentais para o reconhecimento do outro e para a construção de uma identidade aberta à alteridade (Rüsen, 2007, p. 109).

A aprendizagem histórica envolve três competências fundamentais: experiência, interpretação e orientação. A primeira refere-se à capacidade de diferenciar passado e presente, percebendo o caráter temporal dos eventos. A segunda diz respeito à habilidade de organizar essa experiência em modelos compreensíveis. Já a terceira consiste na capacidade de utilizar a interpretação do passado para agir no presente e projetar o futuro (Rüsen, 2011, p. 85-88).

Essas competências culminam na chamada formação histórica, que é, segundo o autor, a “capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido” (Rüsen, 2007, p. 104). Trata-se de uma competência ampliada que articula saber, práxis e subjetividade, possibilitando a autorrealização e a orientação consciente no tempo. A formação histórica liberta o sujeito das coerções da memória cultural repressiva,

promovendo a liberdade como “superação das coerções que levam ao recalçamento” (Rüsen, 2007, p. 109).

Por fim, a formação histórica permite que o sujeito reconheça a relatividade de sua própria posição histórica, expandindo os horizontes de autocompreensão e abrindo espaço para outras narrativas. Assim, o aprendizado histórico não é apenas uma aquisição de conhecimento, mas um processo transformador que possibilita a construção de identidades conscientes, críticas e abertas à pluralidade.

Dimensões da cultura histórica e a relação entre consciência e narrativa histórica

A formação histórica é compreendida como um conjunto de habilidades que permite ao indivíduo interpretar o mundo por meio do conhecimento histórico, relacionando-o à vida prática e à subjetividade. Esse processo resulta na consciência histórica, que se manifesta mediante uma narrativa e uma interpretação do passado. Embora a escola desempenhe papel fundamental nessa formação, ela não é o único espaço onde a consciência histórica se desenvolve. Como aponta Cerri (2011, p. 44), é necessário considerar também a influência de outros espaços de socialização, como os meios de comunicação, a família e o contexto social imediato dos alunos.

A consciência histórica é construída em múltiplos contextos, formais e não formais, sendo moldada por experiências culturais, tradições e práticas sociais. Segundo Rüsen (2001, p. 76-77), a tradição atua como um elemento prévio da ação, influenciando a forma que o passado é percebido no presente. Nesse sentido, a cultura histórica é compreendida como uma síntese conceitual que integra diferentes manifes-

tações culturais relacionadas à percepção e uso do passado na vida cotidiana (Rüsen, 2007; 2009; 2012; 2016a).

A cultura histórica funciona como uma estrutura categorizadora da vida cultural, articulando a consciência histórica de forma prática. Para Rüsen (2012, p. 130), trata-se da consciência histórica operando no cotidiano. Martins (2012, p. 66) complementa essa ideia ao afirmar que a apropriação racional do tempo e do espaço vividos é condição para a compreensão histórica, uma vez que a historicidade é inerente à experiência humana. Assim, o aprendizado histórico ocorre através da elaboração discursiva e narrativa da experiência vivida, organizando e dando sentido à trajetória no tempo (Martins, 2012, p. 68).

A cultura histórica, portanto, não se restringe ao campo acadêmico, mas envolve múltiplas esferas sociais, como a educação, os museus, os monumentos e os meios de comunicação. Para Schmidt (2012, p. 96), ela também abarca o impacto da história no espaço público e os debates entre diferentes instâncias de produção e uso do conhecimento histórico. De modo semelhante, Rüsen (2016a, p. 56) destaca que a cultura histórica inclui desde a ciência até a memória pública e a educação formal e informal.

Grever e Adriaansen (2017, p. 78) definem cultura histórica como um conceito meta-histórico que investiga as formas pelas quais grupos sociais se relacionam com o passado. Ela abrange tanto os conteúdos da memória coletiva quanto os modos de expressão, as representações e a difusão dessas memórias, influenciadas por valores compartilhados e pela ação humana.

Como resultado, a cultura histórica torna-se um elemento central na formação da identidade coletiva e individual, servindo como base para a orientação no presente e a projeção de sentidos para o futuro. Para Rüsen (2016a, p. 57),

a transição da consciência histórica para a cultura histórica é um passo natural, pois esta representa a articulação prática da primeira na vida social. A cultura histórica, portanto, é o espaço em que a experiência do tempo adquire significado e forma (Rüsen, 2007, p. 121).

Por fim, Martins (2012, p. 68) reforça que essa cultura, ao se qualificar como histórica, torna-se um recurso fundamental para a construção e gestão da identidade. A narrativa de si mesmo, cotidiana e contínua, organiza as experiências individuais em um arcabouço cultural que situa o sujeito em relação à sua comunidade e ao mundo.

Cerri (2021) aponta a relação de dependência entre os conceitos de consciência histórica e cultura histórica, considerando esta última como uma manifestação coletiva e visível da primeira. Segundo o autor, a cultura histórica emerge como um fenômeno social anterior à própria historiografia, pois as sociedades produzem sentidos e orientações que são compartilhados em processos de socialização e reforçados por meio de artefatos culturais. Esses processos contribuem para a coesão social, embora também possam refletir conflitos e transformações, especialmente na modernidade (Cerri, 2021, p. 61).

As operações mentais ligadas à produção de sentido por meio da narrativa – percepção, interpretação, orientação e motivação – são fundamentais tanto para a narrativa histórica quanto para a cultura histórica. Rüsen (2016a, p. 58) entende a cultura como um processo de atribuição de sentido à ação humana, em que o agir está sempre vinculado à significação das experiências e intenções.

De acordo com Rüsen (2012, p. 131), essas operações mentais possuem desdobramentos específicos: a percepção revela o mundo, a interpretação esclarece experiências, a orientação ajusta a ação em um mundo em mudança, e a

motivação direciona os impulsos da vontade. Quando essas operações são aplicadas à cultura histórica, passam a lidar com as transformações temporais do mundo, a interpretação do tempo como história, a construção de projetos de vida e a mobilização da memória como impulso à ação (Rüsen, 2012, p. 132-133).

A cultura histórica, nesse contexto, é o meio pelo qual os sujeitos atribuem sentido ao passado e se orientam no presente e no futuro. Rüsen (2012, p. 133) destaca que ela constitui a parte da experiência humana orientada pelo tempo. No entanto, nem toda interpretação do tempo configura uma história; para fazer parte da cultura histórica, é necessário que a interpretação temporal produza a História como experiência, interpretação, orientação e finalidade (Rüsen, 2016a, p. 59).

O autor sustenta que essa abordagem específica do tempo ocorre por meio da rememoração histórica, processo que integra passado, presente e futuro em uma representação temporal que torna o passado significativo no presente, conferindo-lhe atualidade e projeção futura (Rüsen, 2016a, p. 60-61). Essa operação de síntese temporal se realiza sobretudo por meio da narrativa, o que reforça seu papel central na cultura histórica.

Com base nisso, Rüsen (2016a, p. 64) define a cultura histórica como memória histórica operada pela consciência histórica, oferecendo ao sujeito uma orientação temporal e contribuindo para sua autocompreensão. Essa noção pode ser estendida à sala de aula, considerando que o processo de construção de narrativas históricas e de aprendizagem está condicionado à forma como a história se manifesta culturalmente em outras esferas da vida social.

Cerri (2021, p. 61) observa que o conceito de cultura histórica, conforme estruturado por Rüsen, permite pensar as

relações entre a cultura ampla e a cultura escolar, servindo como ponte para discutir os processos educacionais de formação inicial e continuada dos sujeitos.

Rüsen (2016b, p. 229) argumenta que a cultura histórica é composta por múltiplos fatores que moldam o pensamento histórico, entre os quais ele distingue cinco: pensar, sentir, querer, valorizar e crer. A partir desses fatores, ele propõe cinco dimensões da cultura histórica: cognitiva, estética, política, moral e religiosa. Cada dimensão corresponde a uma forma específica de construção de sentido sobre o passado e atua de forma articulada às demais.

A dimensão cognitiva se refere ao conhecimento e aos saberes sobre o passado, com ênfase na fundamentação empírica, teórica e normativa das afirmações históricas (Rüsen, 2016a, p. 71; 2016b, p. 235). Essa dimensão já aparecia em *História viva* (2007), juntamente com as dimensões estética e política, sendo ampliada posteriormente em *Teoria da História* (2016b) com a inclusão das dimensões moral e religiosa, aprofundando a compreensão da cultura histórica.

Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo do texto visam contribuir para o debate sobre a formação histórica e a aprendizagem histórica, seja em contextos escolares, seja em contextos não escolares. A teoria sobre a consciência histórica e a cultura histórica são debates centrais no âmbito da Didática da História, da qual temos defendido e produzido inúmeros trabalhos ao longo dos últimos anos.

O conceito de consciência histórica abre muitas possibilidades investigativas e formas de se identificar e compreender os pensamentos de estudantes, jovens e adultos. Ou seja, possibilita uma aproximação com as ideias, interesses e con-

cepções das quais nos permitem desenvolver práticas significativas em relação ao ensino e a aprendizagem histórica. Já a noção de cultura histórica amplia o leque de entendimento da circulação social da história e dos saberes históricos na sociedade.

Os debates mais recentes sobre a Didática da História têm buscado evidenciar que ela não se limita à investigação dos processos formativos em contextos escolares, mas abrange também outras dimensões do ensino e da construção do conhecimento histórico. Através da Didática da História, é possível perceber as apropriações e usos do passado, a criação de narrativas no espaço virtual e seus impactos nas práticas de ensino e na cultura escolar. Abre também possibilidades para pensarmos os efeitos dos negacionismos históricos e revisionismos que possuem potencial para causar efeitos na consciência histórica dos estudantes nas escolas. Esperamos que este texto possa despertar o interesse por estes caminhos.

Referências

BONETE, Wilian Junior. **Identidade e consciência histórica**: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

BONETE, Wilian Junior. O conceito de identidade em perspectiva: as contribuições de Jörn Rüsen, Claude Dubar e Stuart Hall para a pesquisa sobre a formação de professores de História. **Clio**, v. 40, n. 1, p. 113-131, 2022.

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

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando (org.). **Os jovens e a História**: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.

CERRI, Luis Fernando. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. **Topoi**, v. 22, n. 46, p. 54-76, 2021.

GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa no ensino da História: lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, 2016.

GAGO, Marília; FRONZA, Marcelo (orgs). **Andreas Körber**: formando a consciência histórica em direção a uma aprendizagem histórica transcultural: das abordagens conceituais à constituição das competências históricas. Curitiba: W.A. Edições, 2023.

GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical Culture: a concept revisited. In: CARRETERO, Mario *et al.* (orgs.). **Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2017.

GRAVER, Maria; ADRIAANSEN; Robbert-Jan. Consciência histórica: o enigma dos paradigmas. **História & Ensino**, Londrina, v. 29, n. 2, pp. 10-40, 2023.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História**. Trad. Dilson Bento de F. F. Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

MARTINS, Estevão de Rezende. Cultura, história, cultura histórica. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 14, n. 25, p. 63-82, 2012.

MARTINS, Estevão de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

POPA, Natalie. A consciência histórica e a Didática da História no Canadá. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 178-202, 2021.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 2, n. 2, 2009.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria A.; MARTINS, Estevão R.; BARCA, Isabel (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a, p. 41-50.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. O que é Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: SCHMIDT,

Maria A.; MARTINS, Estevão R. (org.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da Didática da História. Curitiba: W.A. Editores, 2016a, p. 53-82.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2016b. 362 p.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria A.; MARTINS, Estevão R.; BARCA, Isabel (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. **Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História**, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 81-96, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, Cascavel, v. 12, n. 1, p. 81-96, 2008.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin, BONETE, Wilian Junior, MARTÍN, Nilson Javier. Didática da História e o ensino de História: questões contemporâneas. **Clio**: Revista de Pesquisa Histórica, v. 39, n. 2, p. 1-7, 2021.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da história**: contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011.

Paul Ricoeur e a Didática da História: vida prática e ressignificação do passado

Breno Mendes¹

O diálogo entre a teoria da história e a Didática da História

No ano de 2011, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão Martins organizaram *Jorn Rösen e o ensino de História* pela Editora UFPR, uma coletânea que representa um verdadeiro ponto de inflexão no campo da Didática da História no Brasil. No texto de apresentação da obra, os organizadores procuraram mostrar como um autor amplamente conhecido por suas notáveis contribuições à Teoria da História também tinha incontornáveis aportes para a reflexão sobre a aprendizagem histórica. Dentre os motivos que levaram ao diálogo entre Teoria da História e Didática da História, os organizadores destacam que a cátedra ocupada por Rösen em Bochum contemplava preocupações pragmáticas sobre a crítica dos processos de aprendizagem e a

1. Professor adjunto na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ambos da UFG. Autor dos livros “Sentido, existência e linguagem: a filosofia da história de Paul Ricoeur” (Fino Traço, 2025, “Limiar: estudos de teoria, metodologia e ensino de história” (Cegraf UFG, 2022), “A representação do passado histórico em Paul Ricoeur” (Editora FI, 2019).

formação da subjetividade, a partir da experiência do tempo (Schmidt; Barca; Martins, 2011).

De maneira mais modesta, minha intenção no presente ensaio é apontar para algumas possibilidades de diálogo entre outra importante figura da Teoria da História e o campo da Didática da História. Portanto, buscarei investigar quais argumentos do filósofo Paul Ricoeur (1913-2005) podem contribuir para pensarmos a relação entre história e vida prática, enfatizando, de maneira específica, a ressignificação do conceito de passado na temporalidade histórica. Sendo assim, pretendo dividir o meu texto em três momentos: 1) Uma reflexão sobre a relação entre História e vida prática; 2) O sentido do conceito de passado e suas implicações para as histórias sensíveis; 3) Implicações terapêuticas da Didática da História diante das histórias sensíveis.

Até o momento, poucas pesquisas têm explorado de maneira aprofundada as inúmeras possibilidades de aproximação entre a filosofia da história ricoeuriana e a Didática da História. Curiosamente, o único artigo que tematiza detidamente o assunto escrito por uma pesquisadora mais afeita à abordagem da *transposição didática*, que procura enfatizar as especificidades da história ensinada em relação ao conhecimento histórico acadêmico. Embora tenha sido publicado apenas um ano após a primeira edição de *Jörn Rüsen e o ensino de História*, o artigo “Teoria da História, Didática da História e Narrativa: diálogos com Paul Ricoeur”, escrito por Carmem Teresa Gabriel (2012), buscou discutir as potencialidades didáticas da hermenêutica de Ricoeur, mas sem abrir mão da perspectiva da *transposição didática* e do foco no ensino de história na chave dos métodos e técnicas. Para Gabriel, o conceito de transposição didática proposto por Chevallard seria o mais pertinente para compreender a

especificidade da história ensinada nas escolas em relação à história científica: “entendendo que, quando reelaborada didaticamente, a ciência histórica passa por um processo complexo de recontextualização, o desafio consiste em pensar esse processo sem que ele represente uma descaracterização ou negação dessa cientificidade” (Gabriel, 2012, p. 189).

Contudo, parece-me que essa perspectiva opera com uma dicotomia entre aquilo que Hayden White chamava de *passado histórico* e *passado prático*. Enquanto o passado histórico se constitui com base na aplicação de preceitos metodológicos de pesquisa, o passado prático é o passado que as pessoas mobilizam quando procuram responder às perguntas éticas e existenciais: “Como devemos agir?”; “O que devemos fazer?” e “Para onde vamos?” (Cf. White, 2018). Nessa perspectiva, as discussões sobre ensino de história tendem a se concentrar nos métodos de ensino e não tanto no campo da aprendizagem da experiência histórica. Não por acaso, a porta de entrada das análises de Gabriel sobre Ricoeur é o debate metodológico sobre história e narrativa, tendo como pano de fundo a discussão na Escola dos *Annales* acerca do “retorno da narração” (Cf. Stone, 1991). Desse modo, a perspectiva existencial e ontológica do círculo hermenêutico ricoeuriano fica secundarizada², assim como a articulação entre existência e linguagem na elaboração de sentido no campo da vida prática. Portanto, antes mesmo de perguntar-se sobre a capacidade epistemológica da narrativa, a filosofia de Ricoeur é particularmente potente para refletirmos sobre a pergunta:

2. “Ao significar narrativa histórica no quadro de sua hermenêutica, associada à temporalidade, Paul Ricoeur oferece subsídios teóricos para enfrentar esse dilema, na medida em que incorpora elementos que permitem pensá-la como um discurso híbrido que opera simultaneamente com elementos tanto da história-ciência como da história-relato resultante do que esse autor nomeia de refugação cruzada do tempo” (Gabriel, 2012, p. 193).

“por que narramos histórias?”. Portanto, a narrativa é mais do que um dispositivo epistemológico de explicação e compreensão dos eventos, pois está fundamentada existencialmente na historicidade da vida humana (Mendes, 2025).

Levando isso em consideração, meu argumento central é que a filosofia da história de Ricoeur, embora seja de matriz francesa, não está alinhada à perspectiva de Didática da História³ de Henri Moniot, focada nos procedimentos de reelaboração e transposição do conhecimento da ciência de referência para as disciplinas escolares. Em outras palavras, acredito que a perspectiva ricoeuriana pode trazer importantes aportes para o campo da Didática da História, uma vez que uma de suas principais preocupações é o *processo de transmissão do sentido histórico* na relação entre história e vida prática. De modo mais específico, como aponta François Dosse (2017), Ricoeur busca demonstrar que a transmissão do passado não consiste em uma cristalização do sentido, mas é uma abertura para novas possibilidades.

Como sabemos, um dos principais aportes da Didática da História na perspectiva germânica é precisamente o alargamento do seu escopo para a transmissão e circulação do sentido histórico, inclusive em situações extraescolares. Segundo Cardoso, a tradição francesa costuma separar o campo de pesquisa do ensino de História (*enseignement de l'histoire*) das investigações sobre a circulação social da História, que costumam ficar a cargo dos estudos sobre memória, a par-

3. “El campo de la didáctica incluye un dominio de prácticas, de elaboraciones y de preparaciones específicas y algunos terrenos de referencia necesaria. En su campo propio figuran la determinación, la descomposición y la disposición de los objetivos buscados y de los elementos constitutivos de los aprendizajes, la movilización preferencial de los diversos media, la elección razonada de procedimientos y de métodos pedagógicos, y la atención prestada a las implicaciones de las prácticas de lenguaje y de escritura utilizadas” (Moniot, 1991, p. 204).

tir de conceitos como *memória coletiva*⁴, *lugares de memória* e *identidade* (Cardoso, 2019). Ao passo que, na perspectiva germânica da Didática da História (*Geschichtsdidaktik*), se interessa tanto pelas interpretações realizadas pelo ensino de História na Educação Básica quanto pela circulação social das elaborações de sentido para o passado, presentes na cultura histórica de modo mais amplo. Ou seja, a principal preocupação da Didática da História é com a relação entre as interpretações históricas e a vida prática dos seres humanos (Cf. Mendes, 2022).

História e vida prática em Paul Ricoeur

Para demonstrar o meu argumento pretendo retomar o único texto no qual Ricoeur se ocupa mais detidamente de temáticas ligadas ao ensino de História, intitulado “O passado tinha um futuro”, a fim de realizar conexões com suas obras *Tempo e narrativa* (1983-1985 3v.) e *A memória, a história, o esquecimento* (2000).

Em 1998, quando estava no processo de escrita da obra *A memória, a história, o esquecimento* (2000), Ricoeur foi convidado por Edgar Morin para uma jornada temática so-

4. Segundo Alfred Grosser, a cultura histórica francesa tem uma tendência a produzir versões idealizadas e celebrativas do passado nacional. Diante disso, a função moral do ensino de História seria matizar o sentimento de pertencimento identitário com o pensamento crítico e distanciamento: “Acredito que afirmar uma especificidade francesa pelo poder assimilador do ensino não é a mesma coisa que dizer: “Nós aceitamos sem críticas a memória transmitida”. Pois a assimilação, ou integração, só obtém sucesso quando é acompanhada de um distanciamento crítico; caso contrário o resultado é o endoutrinamento e a perda de uma consciência individual. O ensino da história deve permitir que os alunos, a partir de seus próprios conhecimentos, viam em sua época inseridos num grupo e, ao mesmo tempo, guardando uma distância em relação a seu sentimento identitário” (Grosser, 2010, p. 430).

bre os grandes problemas do século XXI. O tema central do evento era “A religação dos saberes” e girava em torno dos desafios a serem enfrentados pela construção do conhecimento no novo milênio que se aproximava, especialmente, a fragmentação dos saberes, o princípio da incerteza e o pensamento complexo. Além da religação entre ciências da natureza e ciências da cultura, um outro mote do evento era a busca de integração entre escolas e universidades, entendidas como instituições educacionais responsáveis por preservar e transmitir o patrimônio cultural da humanidade. Segundo Morin, tinham como objetivo favorecer uma dupla adequação. A primeira delas é a adequação das disciplinas científicas e humanistas às *finalidades educativas fundamentais*, que ficariam ocultas pela fragmentação disciplinar e pela cisão entre cultura científica e cultura humanista. Para Morin, as finalidades educativas fundamentais são:

- 1) formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes (“Antes uma cabeça bem-feita que uma cabeça muito cheia”, Montaigne);
- 2) Ensinar a condição humana (“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”, Rousseau, *Émile*);
- 3) Ensinar a viver (Viver é o ofício que lhe quero ensinar”, *Émile*);
- 4) Refazer uma escola de cidadania (Morin, 2010, p. 18).

Na ocasião, Ricoeur proferiu a palestra “O passado tinha um futuro” na qual identifica uma espécie de crise da consciência histórica contemporânea no que diz respeito à articulação entre passado, presente e futuro e a conexão entre História e vida prática. Na minha leitura, a questão central desse texto nos permite aproximar a abordagem do autor das preocupações próprias da Didática da História na perspectiva germânica, como podemos perceber no trecho a seguir:

Assumi a perspectiva de um estudante, um estudante de segundo grau, que declara entediarse com a história e a geografia. E fiz a mim mesmo a seguinte pergunta: o que é que suscita a hostilidade em relação ao ensino da história ou, pelo menos, o que a torna tão pesada e suspeita? (Ricoeur, 2010a, p. 369).

Ao colocar essa pergunta sobre a relação entre a História e a vida prática, Ricoeur aponta para uma crise na transmissão do sentido do passado que se expressava por meio do tédio dos estudantes da Educação Básica durante as aulas de História e em uma descrença na capacidade de aprender com a história. De modo mais específico, quando a História é ensinada como uma sequência de fatos e datas ela aparece semelhante a uma terra estrangeira que não desperta interesse dos jovens, porque está desconectada de suas preocupações com o presente e o futuro (Ricoeur, 2010). Aqui, não estamos longe daquilo que François Hartog chamou pouco tempo depois de regime de historicidade presentista em que não há mais um otimismo em relação ao futuro, nem, tampouco a crença de que seja possível aprender lições com o passado. No presentismo há “um presente onipresente, onipotente, que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo” (Hartog, 2013, p. 15).

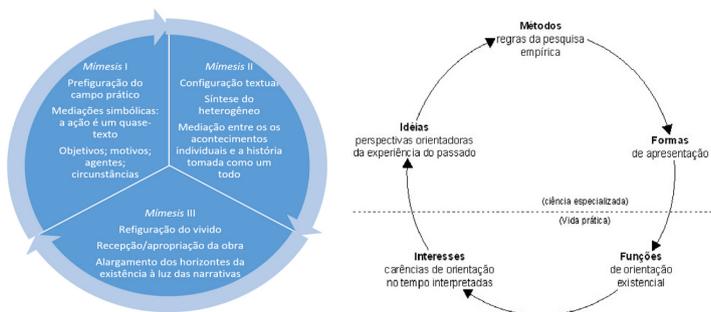
Nesse contexto, muitas vezes a história dos historiadores e dos professores de História parece estrangeira ao que as pessoas vivenciam em sua experiência da história cada vez mais marcada pelos signos da aceleração temporal e da busca de atualização contínua (Cf. Araújo; Pereira, 2018). Como defende Marcelo Rangel, existe algo na atual configuração da temporalidade que contribui decisivamente para o desinteresse dos estudantes em relação ao ensino de História, sobretudo, quando ele se concentra no passado histórico sem

conexões significativas com o passado prático: “Para sermos mais claros, há uma apatia e uma antipatia de boa parte das crianças, adolescentes e adultos pelo passado e pelo futuro. Boa parte de nós se encontra, por outro lado, excessivamente próximos a nós mesmos, buscando a produção incessante de prazer” (Rangel, 2021, p. 10).

Diante disso, o argumento de Ricoeur é complexo: ao mesmo tempo em que procura defender a legitimidade do distanciamento metodológico da história em relação à vida como uma operação constitutiva do conhecimento histórico, em sua dimensão epistemológica, salienta que a historiografia está enraizada na historicidade fundamental da condição humana em sua relação ontológica com o passado, afinal, “fazemos a história e fazemos história porque somos [seres] históricos” (Ricoeur, 2007, p. 300).

Para melhor evidenciar essa tese, penso que o mais pertinente seja retomar os argumentos da filosofia da história ricoeuriana em outras obras. A tese central de *Tempo e narrativa*, por exemplo, evidencia a dimensão existencial da narrativa histórica, uma vez que existe uma correlação necessária e transcultural entre a nossa experiência temporal e o ato de narrar histórias. Nesse sentido, gostaria de argumentar que a correlação entre tempo e narrativa está presente não apenas na narrativa historiográfica ou no relato ficcional, mas também na narrativa elaborada em situações de ensino e aprendizagem históricas. Em linhas gerais, podemos dizer que na teoria da narrativa ricoeuriana, a composição da intriga implica uma pré-compreensão simbólica da ação humana que é configurada em um enredo e retorna ao mundo da vida refigurando a experiência do leitor – que se apropria dessa narrativa para compreender melhor sua própria existência (Ricoeur, 2010b, 3v).

Na minha leitura, o círculo hermenêutico de Ricoeur é análogo à matriz disciplinar de Rüsen. Como sabemos, para o pensador alemão, existe um círculo hermenêutico configurante do pensamento histórico que surge com as carências de orientação da vida prática, passa pelos métodos de pesquisa e são apresentadas em narrativas com função de orientação existencial (Rüsen, 2011). Tanto Paul Ricoeur como Jörn Rüsen, podem ser enquadrados dentro da tradição hermenêutica segundo a qual a narrativa é mais do que um gênero discursivo ou um modo de apresentação dos resultados da pesquisa histórica. Para ambos, a narrativa é uma prática discursiva por meio da qual o ser humano constitui sentido para si mesmo e para o seu mundo. Ou seja, é uma prática transcultural de interpretação da experiência humana no tempo, portanto, não existe outro meio de acesso ao mundo senão pela linguagem. Assim, a perspectiva hermenêutica pretende conciliar a ontologia da historicidade da existência com a epistemologia do conhecimento histórico elaborado de modo narrativo (Mendes, 2025).



Após reconhecer que a historicidade da existência humana é o fundamento da narrativa histórica, Ricoeur observa que a primeira operação intelectual do pensamento histó-

rico, aquela que começa a distanciá-lo da experiência vivida, está relacionada à maneira como o tempo é abordado: “A história introduz antes de mais nada maneiras de recortar o tempo que não são nem aquelas da conversação ordinária, nem tampouco as da narrativa literária” (Ricoeur, 2010a, p. 370). Nesse sentido, a historiografia e o ensino de História introduzem categorias para recortar o tempo que são distintas daquelas usadas no cotidiano, tais como as analisadas por Krzysztof Pomian: acontecimento, série repetitiva, época e estrutura. Ao ser inserido em uma narrativa, o acontecimento histórico passa por uma seleção e uma organização à luz de conceitos metodológicos que operam um certo distanciamento em relação à experiência. Quanto a isso, destaco que a seletividade de uma narrativa introduz uma primeira diferença entre o evento tal como é lembrado na vida prática e o acontecimento que é narrado, registrado e comunicado. Em síntese, os conceitos são recursos explicativos cujo objetivo é construir um encadeamento inteligível para a experiência com base em fatos que são averiguados pela prova documental (Ricoeur, 2007, 2010).

Portanto, na perspectiva ricoeuriana a historiografia acadêmica e o ensino de História realizam uma fusão entre as explicações causais e a compreensão das motivações dos agentes históricos. A combinação entre procedimentos explicativos causais e a compreensão das razões torna o pensamento histórico extremamente complexo, detalhado e sofisticado, contribuindo para a estranheza da História em relação à vida. Por isso, ter contato com o sentido histórico é também uma forma de experimentar uma projeção para fora do seu próprio tempo e espaço, algo que faz com que, mesmo períodos próximos a nós, ganhem ares de exotismo à luz das explicações históricas que desnaturalizam as nossas certezas.

“Ora, a explicação, em história, é incrivelmente complicada” (Ricoeur, 2010a, p. 372).

As histórias difíceis e a resignificação do passado

Na minha interpretação, essa perspectiva de Ricoeur se aproxima daquilo que Bodo Von Borries defende ao sustentar que a Didática da História deve ser pensada como um modelo de pensamento complexo que contribui para o desenvolvimento das competências do pensamento histórico e não simplesmente como uma narrativa cronológica que apresenta certas cronologias canônicas. Até porque isso costuma deixar de fora a experiência das pessoas comuns. Isso significa não apenas que o ensino de História deve partir da experiência dos estudantes como também deve trabalhar múltiplas perspectivas, sobretudo, na abordagem das histórias difíceis (Von Borries, 2016).

Aliás, na segunda parte do meu ensaio, gostaria justamente de argumentar que uma das condições de possibilidade para a abordagem das chamadas histórias pesadas ou histórias difíceis (*burdegning histories*) é a resignificação do conceito de passado. No texto *Lidando com histórias difíceis*⁵, Von Borries (2018, p. 33) afirma:

A história só é aprendida eficazmente em três condições: se for possível relacionar novas perspectivas com as antigas, se estiver ligada a emoções – negativas ou positivas – e se for relevante para a vida. A aprendizagem de casos afirmativos de heroísmo e glória/orgulho parece mais fácil, mas experiências negativas de danos e culpa/vergonha (ou ambos) são muito mais difíceis.

5. A partir de uma leitura do texto original, realizei adaptações na tradução para o português realizada por Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi.

Em um primeiro momento, o texto de Borries nos remete ao clássico ensaio de Hayden White, *O fardo da história* (*The burden of history*), no qual o historiador estadunidense critica a concepção da História como disciplina científica que não se preocupa com o oferecimento de orientação moral no presente. Em outras palavras, quando a História se preocupa apenas com o passado histórico, ela perde o valor e a relevância para a vida prática⁶. Quando isso acontece, especialmente em situações históricas de crise profunda, o passado aparece apenas como um fardo e a consciência histórica é desprezada culturalmente. Diante disso, o argumento de White é que o historiador deveria reivindicar a sua voz própria no diálogo cultural contemporâneo, buscando se conectar com as demandas do presente, algo que não está longe, diga-se de passagem, da perspectiva da Didática da História alemã:

No mundo em que vivemos diariamente, quem quer que estude o passado como um fim em si deve parecer ou um antiquário, que foge dos problemas do presente para consagrar-se a um passado puramente pessoal, ou uma espécie de necrófilo cultural, isto é, alguém que encontra nos mortos e moribundos um valor que jamais pode encontrar nos vivos. O historiador contemporâneo precisa estabelecer o valor do estudo do passado, não como um fim em si, mas como um meio de fornecer perspectivas sobre o presente que contribuam para a solução dos problemas peculiares ao nosso tempo (White, 2014, p. 53).

6. Para White, um ponto de inflexão nesse processo foi a Primeira Guerra Mundial: “A história, que se supunha fornecer algum tipo de preparação para a vida, que se julgava ser ‘o ensino da filosofia por meio de exemplos’, pouco fizera no sentido de preparar os homens para o advento da guerra; não lhes ensinara o que deles se esperava durante a guerra; e, quando esta acabou, os historiadores pareciam incapazes de elevar-se acima das estreitas alianças partidárias e de compreender a guerra de algum modo significativo” (White, 2014, p. 48).

De acordo com Von Borries, em algumas situações específicas, a aprendizagem histórica é mais difícil, uma vez que envolve eventos traumáticos como o Holocausto, crimes de assassinato em massa ou graves violações dos direitos humanos. Nesses termos, as histórias difíceis são experiências que causaram danos e suscitam sentimento de culpa, vergonha e conflitos de interpretação sobre o significado do passado. Para os propósitos da minha investigação, gostaria de sublinhar que as histórias difíceis colocam obstáculos, notadamente de ordem ética e política, para a transmissão do sentimento histórico. O autor alemão chega, inclusive, a elaborar uma tipologia das histórias pesadas:

- a) Histórias hostis em um sistema de vingança e 'rivalidade de sangue' (inimizade herdada), estudos empíricos na cultura histórica (autobiografias, romances, entrevistas, narrativas históricas);
- b) A história dos vencedores e condenação/esquecimento dos perdedores (cinismo do poder);
- c) A história subterrânea dos perdedores [*underground history*] e esperança de uma inversão (heroísmo da rememoração);
- d) História hostil que foi perdida e descartada devido à irrelevância (prioridade de sobrevivência) (Von Borries, 2018, p. 33-34).

Levando isso em consideração, é fundamental pensarmos na dimensão ética e política das nossas práticas de historicização ao articularmos passado, presente e futuro. Nas últimas décadas, os estudos sobre temporalidade histórica convergiram para a crítica da concepção homogênea, linear e contínua. Talvez, a principal demonstração desse conceito no ensino de História seja a representação gráfica da fami-

gerada *linha do tempo*, que traz a ilusão de que o passado é algo ultrapassado que ficou para trás. Em contrapartida, a tendência atual é pensar criticamente a cronologia e abrir espaço para as heterocronias e a multiplicidade temporal (Salomon, 2018).

Quando proferiu a palestra no evento organizado por Edgar Morin, Ricoeur estava trabalhando em *A memória, a história e o esquecimento*. Logo no início da obra ele coloca uma advertência sobre os fatores éticos e políticos que o motivaram a escrever a obra: “Perturba-me o inquietante espetáculo que apresentam o excesso de memória pública aqui, o excesso de esquecimento acolá, sem falar da influência das comemorações e dos erros de memória – de esquecimento. A ideia de uma política da justa memória é, sob esse aspecto, um de meus temas cívicos confessos” (Ricoeur, 2007, p. 17).

Esse incômodo indica que a carência de orientação da qual nasce a obra de Ricoeur foram os desafios para lidar com a herança deixada pelo passado no campo da memória coletiva, aquilo que Susan Suleiman chama de *crise da memória*, uma crise dos modos como nos vemos e no representamos a partir das histórias que contamos sobre o nosso passado. Trata-se de um conflito de interpretações sobre o passado cujos efeitos são sentidos no presente (Suleiman, 2019).

Na conferência, “O passado tinha um futuro”, Ricoeur ressalta que a razão mais fundamental para o mal-estar que as pessoas sentem em relação ao pensamento histórico diz respeito ao caráter retrospectivo da sua abordagem e a uma concepção reducionista do significado do passado. Na experiência prática do tempo, o futuro costuma aparecer como algo aberto a possibilidades, ao passo que muitas vezes a narrativa histórica evoca um passado que parece determinado, objetivo e imutável. Logo, não é raro as explicações histó-

ricas trabalharem com a ideia de que certos fenômenos do passado pareciam ser inevitáveis à época de sua realização (Ricoeur, 2010a).

Contudo, prossegue Ricoeur, diante dos grandes crimes do século XX como o nazismo, os genocídios e as violações dos direitos humanos, trabalhar com o conceito de um passado inevitável transforma a história em um pesadelo irreparável, um fardo difícil de carregar. Com efeito, este *fardo da história* (White, 2014) está na contramão da juventude que busca se engajar na mudança e tem sua ação voltada para o futuro aberto: “Ora, o impulso que empurra a juventude de espírito para a frente, em direção ao que é aberto, vem chocar-se contra o rochedo daquilo que não pode mais ser mudado, contra o rochedo do irrevogável” (Ricoeur, 2010a, p. 373).

Nesse sentido, a proposta de Ricoeur consiste em nos lembrar que o pensamento histórico está fundamentado ontologicamente na historicidade da vida prática. Dessa forma, as experiências passadas devem ser pensadas sob o signo da possibilidade e da contingência. Em outras palavras, a orientação retrospectiva da visada epistemológica da historiografia não redundava em uma abordagem fadada a pensar o passado com algo terminado para sempre, consumado e abolido. Quer dizer, a abertura, a incerteza e a indeterminação deixam de ser atributos exclusivos do futuro e passam a compor também a “passeidade” do passado. Ao fim e ao cabo, tudo isso concorre para fortalecer a tese hermenêutica de Ricoeur sobre o *inacabamento do sentido*. Por isso, existe a possibilidade de que a Didática da História, animada por um projeto de futuro, transforme o sentido dos acontecimentos do passado. A dialética entre a ontologia da condição histórica e a epistemologia da operação historiográfica faz com que Ricoeur se

junte a nomes como Raymond Aron, Walter Benjamin, Jörn Rüsen e Bodo Von Borries na condenação do determinismo histórico e na apologia à contingência:

Se, efetivamente, os fatos são indelévels, se não se pode desfazer o que está feito, nem fazer com o que aconteceu não o seja, por outro lado, *o sentido do que aconteceu não está fixado de uma vez por todas*; além dos acontecimentos do passado poderem ser interpretados diferentemente, a carga moral ligada à relação de dívida com respeito ao passado pode ser adensada ou atenuada, desde que a acusação encerre o culpado no sentimento doloroso do irreversível ou que o perdão abra a perspectiva de liberação da dívida que equivalha a uma conversão do próprio sentido do acontecimento. Pode-se considerar este fenômeno de reinterpretação tanto no plano moral quanto no da simples narrativa, como um caso de ação retroativa da visão do futuro sobre a interpretação do passado (Ricoeur, 2012, p. 346).

Considerações finais: as implicações terapêuticas da Didática da História diante das histórias difíceis

Para concluir, nas minhas considerações finais gostaria de argumentar que outra contribuição de Ricoeur para a Didática da História é indicar que o inacabamento do sentido do passado possui implicações terapêuticas no sentido psicanalítico do termo. Em *A memória, a história, o esquecimento*, Ricoeur traçou paralelos entre o trabalho de luto na perspectiva de Sigmund Freud e a elaboração de sentido histórico para os passados traumáticos. Nessa perspectiva, o pensamento histórico, assim como a psicanálise, tem como finalidade aumentar a compreensão de quem somos por meio de interpretações elaboradas pela linguagem. Assim, a

perspectiva da Didática da História pode incidir justamente sobre as feridas da consciência histórica de modo a reorientar sua direção, substituindo uma relação obsessiva com o passado pela abertura do horizonte de expectativa em diálogo com a ressignificação dos legados da tradição (Ricoeur, 2007).

Em *A memória, a história, o esquecimento*, Ricoeur assinala uma analogia entre o trabalho de luto e o trabalho de rememoração: os dois buscam elaborar sentido para experiências do passado que pareciam resistir a significação; ambos são custosos, porém libertadores, pois possuem um caráter curativo, terapêutico. No caso do trabalho de luto, a tarefa consiste em, de algum modo, cortar algumas conexões com o objeto perdido e redirecionar a energia libidinal para outro objeto ou experiência. Agora, o passado doloroso e perdido não é mais um estorvo que não passa. O luto normal, no diagnóstico de Freud, é uma superação da perda, ou, em vocabulário hegeliano, um trabalho do negativo. “Após a consumação do trabalho do luto, o Eu fica novamente livre e desinibido” (Freud, 2010, p. 174). O *télos* do processo de luto é a cicatrização das feridas que qualquer morte provoca nos sobreviventes (Mendes, 2025).

Nesse sentido, a Didática da História pode apresentar um contraponto à abordagem do *passado histórico* como um conteúdo disciplinar frio, objetivo e desligado das demandas do presente. Pelo contrário, trata-se de um “passado vivo” em que a aprendizagem histórica é indissociável da reflexão sobre valores ético-políticos na formação dos estudantes. Afinal, como nos lembra Von Borries, a aprendizagem histórica não é apenas um processo cognitivo, mas também afetivo e moral. De forma análoga ao trabalho de luto, diante das histórias difíceis e dos passados traumáticos, a Didática da História opera com um círculo hermenêutico no qual o

sentido atravessa o sem sentido, compreende e transforma o significado daquilo que parecia ser inexplicável ou incompreensível. Portanto, diante das histórias difíceis, um caminho pertinente seria indicar que, apesar do sofrimento e do peso do passado, é possível a abertura de novas possibilidades para a experiência, a partir da transformação do sentido da relação entre passado, presente e futuro (Mendes, 2025).

Referências

ARAUJO, Valdei; PEREIRA, Mateus. **Atualismo 1.0: como a ideia de atualização mudou o século XXI**. Mariana: Editora SBTHH, 2018.

CARDOSO, Oldimar. Didática da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DOSSE, François. Transmettre le passé. **Le Télémaque**, n. 51, p. 79-88, 2017.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas, v. 12)

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012.

GROSSER, Alfred. O ensino da história contra a memória coletiva. In: MORIN, Edgar (org.). **A religação dos sabe-**

res: o desafio do século XXI. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MENDES, Breno. Desafios ético-políticos da Didática da História: atualismo e usos do passado. In: MACIEL, David; DUARTE, Luiz Sérgio. **História e ensino de história:** uma defesa. Jundiaí: Paco Editorial, 2022. p. 159-195.

MENDES, Breno. **Sentido, existência e linguagem:** a filosofia da história de Paul Ricoeur. Belo Horizonte: Fino Traço, 2025.

MONIOT, Henri. Didactica de la historia. In: BURGUIÈRE, André. **Dicionário de ciencias históricas.** Madrid: Ediciones Akal, 1991.

MORIN, Edgar. Introdução às jornadas temáticas. In: MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

RANGEL, Marcelo de Mello. Ensino de história: temporalidade, pós-verdade e verdade poética. **Tempo e Argumento**, v. esp., 2021, p. e.0110, 001-027.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010b. 3 v.

RICOEUR, Paul. A marca do passado. Tradução de Breno Mendes e Guilherme da Cruz e Zica. **História da Historiografia**, n. 10, p. 329-350, 2012.

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

SALOMON, Marlon. Heterocronias. In: **Heterocronias: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos**. Goiânia: Ricochete, 2018, p. 9-29.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SULEIMAN, Susan. **Crises da memória e a Segunda Guerra Mundial**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. **Revista de História** (IFCH, Unicamp), n. 2/3, São Paulo, 1991.

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.

VON BORRIES, Bodo. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento

do cânone histórico? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

VON BORRIES, Bodo. *Jovens e consciência histórica*. 2. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre crítica da cultura. Tradução de Alípio Correia de França Neto. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

WHITE, Hayden. O passado prático. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul.-dez. 2018.

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA,
NARRATIVAS E ESPAÇOS
EDUCACIONAIS**

“Tio, antigamente tinha paracetamol?”: reflexões sobre o estágio curricular em História e o método histórico em sala de aula

Edinalva Padre Aguiar¹

Apresentação

O presente texto apresenta algumas reflexões acerca de dois aspectos: 1) a formação inicial em História e, para tanto, toma como pretexto as observações *in loco* e os relatórios finais do Estágio Supervisionado ocorrido no primeiro semestre de 2024 em três escolas do Ensino Fundamental II da rede municipal de Vitória da Conquista/BA, na disciplina “Metodologia e Prática do Ensino de História I”, ofertada pelo curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para o 7º semestre; 2) as dificuldades/possibilidades de desenvolver na Educação Básica uma Educação Histórica baseada no método da racionalidade histórica, considerando o atual contexto desse nível educacional e, paralelo a isso, busca demonstrar a importância de uma Educação Histórica assentada nessa racionalidade.

1. Doutora em Educação. Docente do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UESB). Vice-coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH/DH/UESB). E-mail: edinalva.aguiar@uesb.edu.br.

de, entendida como meio de desenvolvimento/formação da consciência histórica de tipo crítico-genética e do pensamento histórico dos alunos e alunas, de modo que percebam o conhecimento histórico com um dos fatores de orientação para a vida prática. Trata-se, portanto, de um texto de inspiração (quase) etnográfica.

A formação inicial e o estágio curricular em História

Em relação à formação inicial, começo pela infraestrutura das escolas campos de estágio. O espaço das salas de aula de duas delas comporta bem os alunos e alunas, mas a terceira possuía turmas lotadas, impossibilitando a adequada circulação do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as). Nas três escolas, as condições de ventilação e acústica são ruins, o estado das lousas, pisos e paredes é péssimo². Em duas, as carteiras são tão antigas que me remeteram ao “Conto de escola” (Machado de Assis).

Figuras 1, 2 e 3



2. Todas as imagens deste texto são do arquivo pessoal da autora. As fotos foram tiradas durante as aulas de regência do estágio curricular (PL 2024.1).



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Em outra, os(as) alunos(as) não têm livro didático. Quanto aos recursos tecnológicos, as unidades escolares municipais dispõem de uma lousa interativa, contudo, seu uso é restrito, pois só é possível fazê-lo mediante agendamento prévio e vencendo a “disputa” com outros(as) professores(as). A respeito das condições físicas da escola, segue o relato de um dos estagiários:

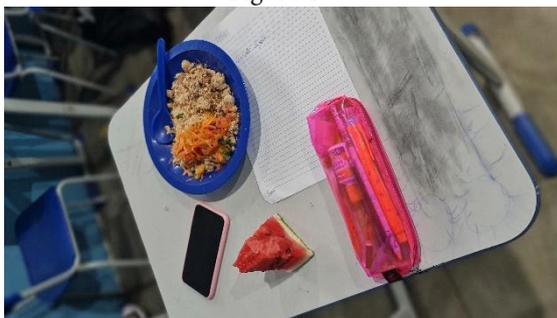
[...] as estruturas materiais das Escolas Públicas não demonstram o menor sinal de melhora como pudemos constatar na escola em que realizamos o estágio. Diante disso, cabe perguntar o que um profissional, mesmo que bem qualificado, pode fazer para melhorar o nível da educação em condições tão precárias?

Omar - Relatório final de estágio - Metodologia I - PL 2024.1³.

3. A fim de preservar a identidade dos(as) estagiários(as), os nomes que lhes atribuímos são fictícios. PL: sigla para período letivo.

Uma curiosidade narrada pelos(as) estagiários(as) e depois constatada por mim é que, em duas das escolas, a merenda é servida no meio da aula, no horário anterior ao intervalo. A funcionária coloca uma bacia, na qual serão depositados os pratos após a refeição e, em seguida, a merenda é trazida para a sala de aula, onde os alunos se alimentam, pois a escola não dispõe de refeitório. Isso significa que o terceiro horário é praticamente inexistente, uma vez que cerca de vinte minutos após seu início a merenda chega. No momento do intervalo as salas de aula são trancadas e os(as) alunos(as) precisam dividir o espaço do pátio, que não é grande nem confortável em nenhuma das escolas.

Figura 4 –



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Também havia a presença de alunos(as) com necessidades educacionais específicas em todas as turmas. Para eles e elas, não foram pensadas atividades relacionadas ao ensino de História⁴. Faziam as atividades encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação ou elaboradas pela coordenação das

4. Confesso minha total falta de conhecimento para orientar os(as) estagiários(as) a elaborarem tarefas e atividades que possibilitassem a inclusão e o ensino de História voltado para esse público.

escolas, com acompanhamento dos(as) cuidadores(as), sem praticamente nenhuma interação com os(as) demais colegas. Essa presença cada vez maior de alunos(as) com essas especificidades educacionais evidencia uma lacuna na formação – inclusive entre nós formadores(as) – e nos provoca a pensar em ações que viabilizem a inclusão e a Educação Histórica.

Outro fator interno e externo às escolas e que interferiu no andamento das aulas, foram as frequentes suspensões para a realização de atividades diversas (Olimpíadas de Matemática, Provinha Brasil, paralisação docente, assembleias, ensaio de quadrilhas juninas)⁵. Sobre as dificuldades de lidar com a educação pública, segue o relato de Lua:

A verdade é que o maior desafio é o aspecto social da escola. Dar aula em uma escola pública, do âmbito municipal, é driblar, constantemente, a ausência e dar o melhor de você em um ambiente que é mais hostil do que propício. É ter a ciência de que por mais competente que seja a sua aula, você, ainda assim, não será capaz de dar àqueles estudantes toda a infraestrutura que eles merecem. Pode ser que alguém diga que essas coisas – uma biblioteca bem-equipada, um refeitório, uma área verde – não sejam parte da sala de aula em si, e que as minhas preocupações deveriam se ater ao que é passado ali, naquele retângulo com janelas. Discordo. A escola inteira é do nosso interesse, pois cada aspecto dela influencia diretamente em como as crianças, adolescentes e adultos se sentem e se conectam à educação que recebem. O espaço é parte integrante e fundamental da sala de aula, bem como os professores, o corpo administrativo, o tempo que é distribuído para cada aula, a qualidade das merendas etc.

Lua - Relatório final de estágio - Metodologia I - PL 2024.1.

5. Com isso não estamos criticando ou questionando a realização de tais atividades, apenas registrando que elas motivam a suspensão das aulas.

Figura 5 –



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Compondo a singularidade da cultura da escola, em uma delas observamos a prática de orar conjuntamente (direção, coordenação e corpo docente) antes do início das aulas. Ainda no âmbito da cultura da escola, em outra, o sinal para os alunos retornarem para a sala depois do intervalo é tocado duas vezes: cerca de dez minutos antes de voltarem efetivamente e, novamente, na hora de se dirigirem às salas. Não consegui averiguar o porquê desses dois sinais. Essa cultura peculiar pode ser pensada, segundo a proposição de Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 134), como a “[...] *cultura não documentada da escola*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida”, desenha sua dimensão cotidiana que precisa ser considerada, uma vez que interfere na forma de experienciar as relações, o tempo e o espaço escolar.

Até aqui tratamos das condições das escolas. Agora gostaria⁶ de focar na prática dos(as) estagiários(as). Começo pela

6. Embora entenda que um texto de caráter científico como este não possa ser elaborado sem a presença de variadas referências, tendo, portanto, uma perspectiva coletivista, em alguns trechos usei o sujeito na primeira pessoa buscando, assim, assumir posturas pessoais e desresponsabilizar as autoras e autores aqui referenciados das ideias que apresento.

pergunta que consta no título deste texto, feita por um aluno do 7º ano durante uma aula na qual eu observava a regência do estágio. A resposta dada pelo estagiário ao aluno foi: “O paracetamol foi inventado no século XIX”. Na aula semanal, quando devolvo a eles e elas minha avaliação sobre a prática observada e em diálogo buscamos melhorias, o alertei sobre a oportunidade que perdeu de alinhar o conhecimento histórico com a carência de orientação apresentada pelo aluno, ainda mais porque ele havia abordado, na semana anterior, o tema “Renascimento e Humanismo”. Creio que a problematização dessa pergunta poderia gerar uma boa discussão e contribuir para o desenvolvimento de algumas competências do pensamento histórico, notadamente a percepção de mudanças, interpretação e orientação (Schmidt, 2020, p. 28).

Apresento outro questionamento, dessa vez feito por uma aluna e que também poderia dar título a este texto: “Tio, o mundo vai acabar?”. Como no caso anterior, na semana precedente, o estagiário havia trabalhado com temas que guardavam relação direta com a pergunta, nesse caso, o Iluminismo e o rompimento com as ideias religiosas predominantes. Novamente, a resposta dada pelo estagiário foi um lacônico “não acredito nisso”, sem cogitar a busca pela compreensão acerca de qual tipo de ideia histórica se escondia por trás da pergunta ou estabelecer entrelaçamento intertemporal, discutindo, inclusive, futuros possíveis.

Ilustrando mais uma vez, trago à tela uma terceira situação, o tema da aula era Revolução Russa e uma aluna do 8º ano lançou a seguinte indagação à estagiária: “E se o jovem convocado não quisesse ir para a guerra?”. Vejo aí uma excelente oportunidade para o exercício da realização empática (Lee, 2003). Mas, novamente, a estagiária não o fez. Por fim, outra oportunidade para essa realização veio quando,

em outra turma, estava sendo ministrada uma aula sobre a Revolução Puritana e um aluno afirmou que o rei Carlos I era um “otário” por ter sido derrotado, novamente deixando de ser explorada a fala discente. Ainda para reforçar minha argumentação, um último exemplo: uma das aulas na qual era tratada a Revolução Francesa, a estagiária citou o nível de pobreza e exploração em que viviam as “classes baixas”. Em minha opinião, não seria difícil relacionar o tema com o presente e com a realidade social à qual aquele grupo de alunos(as) estão submetidos.

Quando trataram de conceitos, não havia preocupação em levá-los à construção de seu significado, eram basicamente listas conceituais: monarquia, república, Estados Nacionais, etnia, liberalismo etc., explicados sumariamente pelos(as) estagiários(as). Sabemos o quanto o aprendizado de conceitos é importante a ponto de Silva e Rossato (2013, p. 68) assinalarem o que se espera de uma aula acerca deles:

Supõe-se que o ambiente da sala de aula – ou ao menos os processos educativos formais – deva contribuir para o aprendizado de conceitos históricos que permitam às crianças e aos jovens compreender (*sic*) os processos e contextos históricos do passado e do presente, bem como construir conhecimentos imprescindíveis a sua formação e atuação política.

O fato é que observei pouca problematização por parte dos(as) estagiários(as). Eles e elas alegavam a restrita autonomia que tinham para “fugir” do conteúdo e que não poderiam modificar a metodologia adotada pelos(as) professores(as) regentes. A falta de interesse e motivação dos(as) alunos(as) da Educação Básica foi outra justificativa frequente para não implementarem metodologias que os(as) envolvessem mais. Pareceu-me haver pouco esforço por parte dos(as) estagiá-

rios(as) em relacionar os conteúdos abordados com a vida prática dos(as) alunos(as).

Descrevi as situações citadas para ilustrar o exercício do estágio curricular e demonstrar que, na maioria das vezes, esses(as) estagiários(as) apartaram a racionalidade histórica do ensino de História. De maneira geral, eles e elas tiveram três práticas recorrentes: 1) uma que denominei como “perguntas retóricas”, isto é, questões dirigidas aos alunos e alunas, mas respondidas por eles(as) mesmos(as), sem aguardar seu posicionamento; 2) uso de fontes históricas basicamente como ilustração, sem cogitar discutir as possíveis evidências que poderiam ser construídas com base nelas; 3) persistência de aulas factuais, pautadas apenas na apresentação dos fatos históricos de maneira estanque, como “picos do passado” (Lee, 2006, p. 146), sem correlação com outros fatos, ou outros contextos progressos ou atuais. Houve, em minha opinião, um ensino fortemente centrado no conteúdo, isto é, “logocêntrico” (Sacritán, 2005, p. 16), em detrimento de uma didática que considere o aluno como sujeito da aprendizagem, isto é, “alunocêntrica” (Sacritán, 2005, p. 16), minimizando a possibilidade de uma aprendizagem com sentido para todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo.

Em que pese o fato de os conceitos substantivos (conteúdos) serem indispensáveis para a Educação Histórica e imbricados aos conceitos de segunda ordem, entendo que eles não bastam para a formação da consciência histórica crítico-genética e do pensamento histórico. A Educação Histórica deve ir além, proporcionando aos alunos e alunas o exercício das operações mentais de constituição de sentido: percepção (ou experiência), interpretação, orientação e motivação (Rüsen, 2015, p. 42), que por sua vez, deverão operar a função social prática de contribuir para que eles e elas desen-

volvam um olhar mais autônomo e crítico ante a sociedade e ao momento histórico em que estão imersos(as), além de pensarem em possibilidades de mudanças e/ou se motivarem a criar futuros mais equânimes e justos.

Assim, refletir sobre quem é o sujeito aluno da Educação Básica teve a marca da quase ausência tanto na prática docente, quanto nos relatórios finais do estágio, pois, embora praticamente todos(as) os(as) alunos(as) das turmas onde ocorreram os estágios fossem negros(as) ou pardos(as), não houve nenhuma discussão de cunho étnico-racial. Também não aparecem questões de gênero ou culturais que contemplassem a faixa etária dos(as) alunos(as), aspectos solicitados para registro durante a fase de observação⁷, demonstrando que não se atentaram para quem efetivamente é o sujeito aluno e indo além das categorizações rotuladoras (Arroyo, 2004). No que tange à responsabilidade dos(as) professores(as) formadores(as) acerca dessa lacuna sobre quem é o sujeito aluno(a) da Educação Básica, Silva e Rossato (2013, p. 68) apresentam a seguinte crítica:

Figura 6 –



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

7. O estágio em nosso curso contempla três etapas: 1) observação; 2) coparticipação; 3) regência.

Nossa experiência na formação dos professores para a Educação Básica nos permite afirmar que ainda damos mais atenção às metodologias de ensino e à seleção dos conteúdos históricos a serem ensinados e deixamos pouco espaço para o estudo e a compreensão dos sujeitos da aprendizagem e dos processos do aprender.

Referi-me à quase ausência e não ausência total porque um relatório teceu comentários acerca do perfil dos(as) alunos(as), como pode ser visto na citação a seguir:

As conversas e os dizeres desses adolescentes também foram algo em que prestamos especial atenção, tendo em conta que este é um tópico revelador. À vista disso, apresentamos comentários sobre aparência, apelidos e ofensas, basicamente entre os rapazes. [...] Compreendemos que tais situações revelam, entre outras coisas e de modo geral, a imaturidade desses estudantes, mas, para, além disso, o teor das falas e diálogos, as menções que as envolveram, nos oferecem acesso a todo um conjunto de representações neles presentes, bem como cultura, preconceitos e conhecimentos diversos, que podem ser bastante representativos. Ao ficarmos atentos, na medida do possível, a esses aspectos, podemos utilizá-los durante as aulas [...].

Anjo - Relatório final de estágio - Metodologia PL I 2024.1.

Essas (e outras) situações verificadas nas aulas de estágio suscitaram-me a pensar no porquê, mesmo sendo estudada a importância da racionalidade histórica na sala de aula e discutidos os principais objetivos do ensino de História (formação da consciência histórica crítico-genética e do pensamento histórico), os(as) licenciandos(as) têm dificuldade em levar essa racionalidade para a sala de aula. Apesar da distância temporal, tal observação está em consonância com o que

foi apresentado por Cainelli (2008) também sobre o estágio. Assim se posiciona a autora a esse respeito:

[...] a teoria e a epistemologia do conhecimento histórico desaparecem, no entendimento, por parte dos estagiários, de que o espaço da sala de aula não comportaria o saber científico. [...] os estagiários acabam por vulgarizar o conhecimento histórico em nome de uma possível acessibilidade para os alunos do Ensino Fundamental e do Médio (Cainelli, 2008, p. 137).

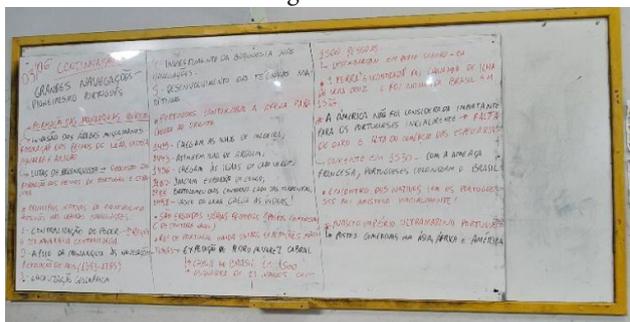
No mesmo sentido e no âmbito da formação inicial, Aguiar (2023, p. 239) assevera que os(as) licenciados(as)

[...] demonstram agir com espírito investigativo quando se trata da produção de pesquisa, entretanto não costuma ocorrer o mesmo na vivência do estágio e, evidenciando certo distanciamento com a educação histórica, pouco conseguem fugir do tradicionalismo que categorizo como conteúdo recitado, o qual a exposição de conteúdos é destituída de reflexões mais profundas, de problematizações e relações temporais, negligenciando que esses conteúdos devem fazer sentido para os(as) alunos(as), servindo-lhes como fator de orientação na/para a vida prática.

Como informado anteriormente, este texto é uma reflexão pautada em uma experiência de estágio supervisionado e ancorada nas teorias que têm sustentado minhas pesquisas e atuação docente. Dessa maneira, constatei que apesar das discussões focadas no método do historiar (Prats, 2006), ocorridas nas aulas que seguiam paralelas ao estágio – cujo intuito era entremear teoria e prática –, ao chegar às salas da Educação Básica para a observação, praticamente só me deparei com aulas no mais puro modelo “tradicional”, isto é, baseadas em roteiros copiados nas lousas, que deveriam ser

transcritos pelos(as) alunos(as), valendo nota mediante visto do(a) estagiário(a), seguido de uma explicação oral e sumária sobre os pontos anotados e exercícios extraídos dos livros didáticos, que também contavam pontos, mas não indicavam aprendizagem por parte dos(as) alunos(as). Em minha opinião, a situação descrita denota a forte presença da postura “magistrocêntrica” (Sacristán, 2005, p. 16) e a predominância de um currículo factual. Ante essa situação, inclusive me pergunto se os(as) estagiários(as) consideravam a diferença entre ensinar e aprender.

Figura 7 –



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Em um exercício metacognitivo, eles e elas se autoavaliaram e nos relatórios finais do estágio reconheceram e apontaram suas dificuldades, tanto no que diz respeito à estrutura e funcionamento das escolas, quanto às atitudes tomadas para superar as dificuldades que diziam respeito às suas práticas como, por exemplo, o uso da criatividade (muitas vezes baseada em suas experiências no papel de alunos) para lidar com o inesperado do cotidiano escolar.

Com esse relato, não desejo culpabilizá-los. Sabemos perfeitamente o quanto esse momento é desafiador para eles e elas e das mazelas as quais a educação pública brasileira está

submetida: infraestrutura precária das escolas; parco conhecimento e letramento dos(as) alunos(as); conteúdos que não dialogam com seus interesses e carências de orientação; avaliações externas que pautam os currículos; baixo nível escolar dos pais e responsáveis, além de serem – em sua esmagadora maioria – pertencentes às classes trabalhadoras, o que dificulta o acompanhamento escolar dos filhos e filhas; e a concorrência com as mídias sociais, às quais os alunos devotam uma veneração quase religiosa e bem pouco crítica.

Após uma tessitura que destaca aspectos negativos, pode parecer que a experiência do estágio foi desastrosa. Informo a minha impossibilidade de observar todas as aulas e que, em algumas delas, identifiquei boas iniciativas como, por exemplo, o estabelecimento de algumas interseções dos conteúdos trabalhados com o tempo presente e com a vida prática. Um dos estagiários lia poemas antes de iniciar a abordagem do tema e os(as) alunos(as) pareciam gostar, pois ficavam atentos(as). Ao trabalhar com a Revolução Inglesa, outro estagiário conseguiu provocar uma boa discussão sobre autoridade e poder. Exemplificação também de um bom momento foi quando uma das estagiárias trabalhou a “Conjuração Baiana” e como atividade solicitou que os(as) alunos(as) elaborassem um panfleto nos moldes dos conjurados, contendo suas reivindicações relacionadas à escola. Foi interessante ouvir uma aluna dizer que seu desejo era que a escola não tivesse grades, pois se sentia em uma prisão, manifestando uma perspectiva foucaultiana, mesmo sem o saber⁸. Outro aspecto relevante é que a maioria dos(as) estagiários(as) demonstrou bom domínio historiográfico dos conteúdos ministrados.

8. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Embora se tratasse de uma dinâmica que não privilegia o desenvolvimento do pensamento histórico, servindo basicamente para a memorização de conteúdo e incentivo à participação dos(as) alunos(as), o recurso ao *quiz* também pareceu agradá-los(as), uma vez que se esforçavam para responder corretamente. Além disso, evidenciaram uma boa interação com os(as) alunos(as), tanto que, em uma das turmas, uma aluna se dirigiu a mim dizendo que o estagiário era um bom professor e perguntou se eu iria aprová-lo, parecendo querer contribuir positivamente em minha avaliação. Um dos estagiários produziu um pequeno texto sobre o tema trabalhado, visando adequá-lo ao entendimento da turma. Por fim, é necessário destacar que a maioria dos(as) estagiários(as) tinha pouca experiência em ministrar aulas.

Penso que a fragilidade prática e teórica – especialmente no que tange à Didática da História – percebida no estágio diz respeito a todos(as) nós formadores(as), pois, a meu ver, reflete um problema geral da formação inicial que, a despeito de tantas críticas que vêm sendo feitas há bastante tempo, mantém o distanciamento entre o Ensino Superior e a Educação Básica e a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Entendo que já passou da hora de nós, profissionais da História, questionarmos se ainda faz sentido manter esses dois percursos formativos.

Também concordo com Silva (2023, p. 278) ao definir o estágio supervisionado obrigatório como um “[...] espaço-tempo de constituição da identidade docente que se realiza no exercício de aproximação e conhecimento-reconhecimento dos sujeitos e das realidades do campo em que se dá essa experiência”. Contudo, para além da formação identitária – que se efetivará com a prática desenvolvida em um tempo mais dilatado –, entendo que o estágio supervisionado

representa um momento prospectivo da atuação dos(as) licenciandos(as), por lhes oportunizar “[...] vivências que lhes serão úteis no desempenho profissional futuro, uma vez que, diante do inesperado, eles/elas precisarão exercitar em sala de aula autonomia, criatividade e a busca de soluções [...]” (Aguiar, 2023, p. 228), conforme consta em um dos relatos:

[...] essas dificuldades também abriram espaço para possibilidades e inovações. A utilização de metodologias ativas, como trabalhos em grupo e análises de fontes primárias, mostrou-se eficaz para aumentar o interesse e a participação dos alunos. Essas estratégias permitiram uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica.

Santo - Relatório final de estágio - Metodologia I - PL 2024.1.

Ainda sobre a formação inicial, é preciso que ela desenvolva nos(as) licenciandos(as) os saberes necessários ao exercício docente, além da devida competência técnica, que aqui não deve ser confundida com a racionalidade propugnada pelo tecnicismo implementado na educação brasileira na década de 1970, nem com o apelo do modelo neoliberal, uma vez que a entendemos como “[...] a capacidade de lidar com o saber histórico produzido cientificamente e, eventualmente, produzir por conta própria tal saber, mas, em todo caso, ser capaz de disponibilizá-lo onde ele for necessário” (Rüsen, 2012, p. 117). Portanto, me refiro a uma competência que envolve um fazer autônomo, poético e criativo, comprometido com a sensibilidade e com o humano.

Noto também certa ausência de autorreflexão sobre o lugar e as funções da Didática da História entre os(as) pro-

fessores(as) formadores(as) ou, de acordo com as palavras de Silva (2023, p. 281), uma

[...] compreensão, até pouco tempo majoritária, que entendia a didática da histórica (*sic*) como campo pedagógico – pedagogia nesse caso, confundida com instrução. O fenômeno geral que encerra a compreensão do estágio, nesse caso, é do seu entendimento circunscrito aos limites da prática.

Parece que esquecemos nosso compromisso de formar historiadores(as)-docentes, considerando que estamos tratando da Licenciatura em História e que a sala de aula é, majoritariamente, o principal campo de atuação desse(a) profissional⁹. De acordo com Matos e Senna (2011, p. 15), o(a) historiador(a)-docente

[...] 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. O historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em história, com vistas a propiciar aos seus educandos um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e crítica.

Como dizem as autoras referidas, com as quais concordo, o conhecimento histórico e a prática docente envol-

9. Estudo realizado por Mauro César Coelho (2021, p. 10) demonstra que a oferta dos cursos de Licenciatura em História predominam em relação ao bacharelado, tanto em instituições públicas quanto privadas, o que reforça nossa fala sobre ser a escola o maior campo de trabalho do(a) historiador(a)-docente.

vem saberes imbricados. Isso, a meu ver, reforça o papel da Didática da História como subdisciplina da História (Saddi, 2010) e me leva a indagar: na formação inicial, consideramos tal imbricação entre os saberes docentes e históricos? Que preparação efetivamente compomos junto e com nossos(as) licenciandos(as) que se depararão com situações e condições como as descritas anteriormente? A formação inicial opera no sentido de desenvolver a consciência crítico-genética e o pensamento histórico dos(as) licenciandos(as)? Esses questionamentos me conduzem ainda a tomar emprestado de Schmidt e Garcia (2007) a ideia de “sequestro da cognição histórica” e levantar a hipótese de que, na formação inicial, também estamos sequestrando a cognição histórica dos(as) licenciandos(as).

Ao apontar os entraves encontrados na formação inicial, assim como não o fiz com os(as) estagiários(as), também não tenho a intenção de culpabilizar os(as) professores(as) formadores(as) e sim chamar atenção para a responsabilidade (na qual também me incluo) contida em nosso ofício, lembrando que:

Se de fato ainda há muito a fazer no que tange a práticas possíveis que subsidiem um bom trabalho em sala de aula, voltado à aprendizagem histórica e nela interessado, é preciso qualificar os espaços de formação docente a fim de preparar professores capazes de compreender esse grau de dificuldade, e principalmente que não o negligenciem por isso, mas que o tomem como um desafio a ser enfrentado (Silva; Rossato, 2013, p. 83).

O método do historiar na sala de aula

A discussão tecida até o momento serve como cenário para refletir acerca do segundo aspecto que desejo tratar:

as dificuldades/possibilidades de desenvolver na Educação Básica uma Educação Histórica baseada no método da racionalidade histórica. Para isso, algumas questões se colocam: a) qual a importância de se empregar a racionalidade histórica na sala de aula?; b) ante uma educação desmantelada, escolas com infraestruturas precárias, alunos e alunas que mal sabem ler e escrever, desmotivados(as) e desinteressados(as) do processo educacional, tempo curto de aulas e uma formação inicial que pouco leva em consideração o futuro campo de trabalho dos(as) licenciandos(as), é possível desenvolver uma Educação Histórica baseada no método da racionalidade histórica? Tais necessidades, dificuldades e potencialidades foram evidenciadas por uma das estagiárias ao questionar:

[...] que adianta elaborar planos de aula bem-embasados, com técnicas pedagógicas inovadoras e atividades dinâmicas incríveis, em um contexto na qual o docente não é bem pago, o aluno não têm o que comer e a escola não oferece nem mesmo espaços adequados para alimentação, lazer e estudo fora da sala de aula? Importante o entendimento de que não é sobre ser pessimista, mas realista: por este motivo que a pedagogia é política e o docente se deve entender enquanto agente neste complexo cenário, no cabo de guerra entre alunos, professores, servidores, políticos e sociedade como um todo. Só dessa forma, poderemos demandar o que é devido e necessário e, assim, poderemos trabalhar como desejamos – e os alunos poderão ter a educação que, de fato, merecem, com todos os recursos necessários.

Lua - Relatório final de estágio - Metodologia I - PL 2024.1.

Acerca da importância de empregar a racionalidade histórica na sala de aula, apesar de certo esvaziamento quanto

ao sentido da escola e do saber, alunos e alunas que se mostram cada vez mais apáticos(as) e sem perspectivas, evidenciando que o conhecimento escolar não importa muito para suas vidas cotidianas, precisamos ter em conta que:

[...] a aprendizagem histórica necessita levar a um sentido de compromisso histórico, onde se percebe que, na função de orientação, o que está em jogo na identidade própria do aluno, é a interação com os outros, pautada no respeito à dignidade humana (Schmidt, 2020, p. 25).

Não se trata da metódica engastada em si mesma, mas sim movida pela intenção de levar os(as) alunos(as) à produção de conhecimentos nos quais estejam subsumidos uma concepção de aprendizagem referenciada na História, que fomente o pensamento propriamente histórico e que conduza a uma formação histórica pautada no respeito à dignidade aludida por Schmidt. Desse modo, a importância da racionalidade histórica na sala de aula também se dá pela necessidade de desenvolver nos(as) alunos(as) e com eles(as), uma aprendizagem sólida que ultrapasse as ideias intuitivas e os limites da pura memorização, que considerando a epistemologia da História, leve-os(as) a compreender o significado do conhecimento histórico, uma vez que:

O aprender com a história e o aprender de seu legado se exprimem no amplo leque de questões e de temas que o presente suscita. Tais questões e temas se situam na lógica de carências de explicação das situações existenciais concretas, nas quais cada um de nós faz a experiência do tempo. Afinal, o legado histórico é uma riqueza cultural com relação à qual se elabora a consciência e o pensamento históricos (Martins, 2011, p. 8).

Em consonância com a ideia de Martins (2011), Saddi (2010, p. 76-77) faz a pertinente advertência:

[...] no uso público da História, quando a Ciência da História se abstém de intervir com o seu método e seu avanço de reflexão sobre a produção de afirmações sobre o passado, ela permite que políticos e a grande mídia construam interpretações simplificadas sobre o passado, com o objetivo de orientar um tipo de ação política ou manter determinadas relações de dominação.

Além dos motivos já apresentados, defender a presença da racionalidade histórica em sala de aula, não apenas como método, mas como princípio formativo, não significa renunciar à cultura histórica que circula fora da escola e da academia. Ao contrário: significa incluí-la. Até porque há uma acentuada presença do passado em jogos, séries e filmes amplamente acessados por crianças e jovens, além de um forte apelo comercial pela aquisição e uso desses meios digitais de visita ao passado, que não podem ser desprezados pela cultura escolar, embora nem sempre eles tenham a intenção emancipatória.

Considerando dois dos principais objetivos da aprendizagem histórica que se alinham com o método do historiar, a proposição de atentar para a preocupação/ocupação da Educação Histórica com a consciência histórica se fortalece ainda mais quando, na esteira de Rüsen (2010, p. 43), compreendemos o aprendizado histórico como um “[...] processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. Dar sentido ao tempo é necessário e próprio de todo ser humano, uma vez que o passado nos é inescapável e todos(as) nós o visitamos de alguma maneira, com diferentes intencionalidades e

necessidades. Contudo, no processo de Educação Histórica, essa “virada de cabeça” para olhar o passado não deve ser como mera rememoração ou a simples recorrência ao passado prático (Oakeshott, 2003). Nosso compromisso precisa ser com um conhecimento que faça sentido para o viver de crianças e jovens que aprendem formalmente história e, a meu ver, uma das principais formas de isso ocorrer é por meio da formação da consciência histórica crítico-genética.

Aceitando que uma das possibilidades conceituais da consciência histórica é que ela seja a “[...] suma das operações mentais com as quais os [humanos] 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” (Rüsen, 2001, p. 57), não podemos prescindir de uma Educação Histórica que adote como premissa a racionalidade histórica.

Quanto ao pensamento histórico, sobre o qual me deterei um pouco mais, entendendo que ele guarda estreita relação com a consciência histórica, visto que, para Rüsen (2015), esse tipo de pensamento também se baseia na constituição de sentido acerca do tempo e da experiência em torno dele. Destacamos também que não há uma definição única ou consensualmente aceita do que seja pensamento histórico, tendo sido conceituado por autores diversos relacionados à Teoria da História e ao campo da Educação Histórica. Assim, algumas de suas definições são: “[...] uma forma especial de pensamento interessado em uma espécie particular de objeto que definiremos provisoriamente como passado [...]” (Collingwood, 1981, p. 10); “experiências coletivas organizadoras do passado, tais que formam um modo significativo de pensar o presente” (Seixas, 2006 *apud* Parkes e Donnelly, 2014, p. 142); ou ainda

[...] uma forma de compreender a realidade que nos permite assumir o presente como uma construção histórica, ou seja, como resultado de processos do passado e, ao mesmo tempo, como fundamento do presente para os processos que ocorrerão no futuro. Neste sentido, a capacidade de “historicizar” implica situar processos, atores e objetos num plano espaço-temporal que lhes dê sentido (Arteaga; Camargo, 2014, p. 122, tradução nossa).

Se atentarmos para as conceituações apresentadas, veremos que dizem respeito a formas de se relacionar com o passado e de sua interconexão com o presente e com o futuro, tratando-se de uma constante antropológica, dado que todas as pessoas são dotadas das habilidades de experimentar e interpretar o acontecido, de se orientar a partir disso e de se motivar para a ação. Ademais, tais conceituações deixam subentendido que esse tipo particular de pensamento envolve e exige o uso de operações mentais, visando dar sentido ao conhecimento histórico.

Já o termo “pensar historicamente” constitui uma “[...] habilidade de avaliar criticamente as próprias fontes de informação, primárias ou secundárias, e as interpretações ideológicas que inevitavelmente realizamos acerca dos acontecimentos históricos” (Carretero; Montanero, 2008, p. 136), ou “[...] ser capaz de colocar passado e presente em perspectiva histórica. A capacidade de pensar historicamente confunde-se, assim, com a habilidade para historicizar o passado e o presente” (Droysen *apud* Assis, 2014, p. 11).

Relativamente aos fatores de desenvolvimento do pensamento histórico, Arteaga e Camargo (2014, p. 122, tradução nossa) entendem que isso ocorre “[...] a partir da utilização de categorias explicativas que contribuem para a compreensão do passado e seus vestígios no presente, bem como para

a construção de cenários futuros”. Nessa proposição, mais uma vez, percebemos que o pensar historicamente vai além da aprendizagem de categorias e fatos, pressupondo a compreensão do entrelaçamento intertemporal e das evidências, que ajudam na construção de argumentos, explicações, narrativas e analogias, por meio de operações mentais.

Na mesma perspectiva de Arteaga e Camargo, para Siman (2005, p. 119), pensar historicamente seria pensar com ciência, pressupondo, para isso, o desenvolvimento de certas capacidades que incluem:

[...] identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro [...], relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; [...] identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; [...] diferenciar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. [...] identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente.

Assim, compreendemos a importância do desenvolvimento/formação do pensamento histórico no processo de aprendizagem histórica, cuja relevância é validada quando concordamos que esse pensar inclui certa epistemologia da história, ou seja, opera com a ciência:

As habilidades de pensamento histórico são vitais para a cidadania democrática; a habilidade de discutir e escutar diferentes perspectivas; considerar uma gama de opiniões e valores; e chegar a conclusões razões; e elas operam como um caminho para o desenvolvimento de uma consciência histórica sofisticada, que os bem informados podem usar como uma ferramenta para navegar

no mundo social, entendendo e interpretando-o (Parkes; Donnelly, 2014, p. 154).

Tentando responder à questão relativa a se é possível desenvolver uma Educação Histórica baseada no método da racionalidade histórica, entendo que apesar dos entraves que envolvem o campo educacional, o espaço escolar e a formação inicial – alguns deles apontados neste texto e fartamente nas pesquisas educacionais – meu desejo não é estacionar nas “lamúrias” ou apontar a persistência desses problemas. A perspectiva por mim adotada é que, a despeito dessas dificuldades e justamente por elas, o uso do método histórico em sala de aula (que não significa renunciar ao humanismo que a disciplina comporta) representa uma potencialidade para a prática docente e para a aprendizagem histórica, ainda mais em um contexto de alunos(as) portadores(as) de escassas condições sociais, econômicas e culturais. Essa ideia é corroborada na reflexão apresentada por uma estagiária acerca do uso do método histórico na sala de aula:

[...] a sala de aula modifica-se, não é um ambiente intimidador com trinta e cinco adolescentes entediados, mas um espaço propício à troca de vivências e diálogos entre alunos e professores no qual a História pode ser pensada, discutida, problematizada, compreendida e vivida como uma ciência rigorosa, extremamente humana e que permite, de forma crítica, o embate direto entre pensar o passado, refletir sobre o futuro e, quiçá, conspirar por um futuro.

Lua - Relatório final de estágio - Metodologia I - PL 2024.1.

Por óbvio, não tenho a ingenuidade de acreditar que esse aporte teórico-metodológico seja a panaceia para os problemas da educação em geral e para a aprendizagem da História em particular. Meu desejo maior talvez seja estimu-

lar os(as) licenciandos(as), futuros professores e professoras de História, a perceberem melhor as funções sociais da História e seu papel político como profissionais dessa ciência. Ciente dessa impossibilidade, também não tenho a pretensão de fornecer respostas acerca de como a aprendizagem histórica pode fazer sentido e, assim, servir como fator de orientação para crianças e jovens, o que entendo se tratar de uma construção coletiva.

Em conclusão, reforço minha crença na possibilidade de que seja desenvolvida uma Educação Histórica baseada no método da racionalidade histórica pela potência que ela carrega de formação política dos(as) alunos(as), inspirando seu agir no mundo. E, mesmo sabendo que há muitas outras questões a serem consideradas e sem querer ser prescritiva, advogo que é preciso operacionalizar uma formação inicial pautada no diálogo cada vez mais próximo com o campo educacional e com a cultura escolar, promovendo mais intimidade com os espaços escolares em seu fazer cotidiano; que entenda a Didática da História como disciplina que integra a ciência histórica e que também se constitui como campo de pesquisa com tarefas próprias, relacionadas ao ensino e à aprendizagem do conhecimento histórico, ao currículo que lhe diz respeito e às suas variadas formas de apresentação, circulação e apropriação.

Reafirmo igualmente a perspectiva por mim defendida de que o principal objetivo da aprendizagem histórica é formar alunos(as) capazes de perceber mudanças no tempo, interpretar eventos históricos e se orientar no presente, a partir da formação e do desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética e do pensamento histórico. Concordando com Silva (2023, p. 284), entendo ainda que pautar a Educação Histórica nesse objetivo “[...] significa conceber o ensino e a aprendizagem como processo criativo, dialógico e signifi-

cativo, uma alternativa ao caráter apassivado que nada tem a ver com o cotidiano escolar”, ou seja, promotora de um ensino que transcenda o factual e ajude a fomentar nos(as) alunos(as) uma compreensão mais profunda sobre o mundo que os cerca, sobre como ele foi historicamente construído e, principalmente, como pode ser transformado e a quem cabe esse papel. Enfim, trazemos essa reflexão visando partilhar uma situação que está posta e que nos toca diretamente. Tarefa nada fácil, mas, se não a realizarmos, quem o fará?

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. Estágio curricular na licenciatura em história. In: LIMA, Tatiana Polliana Pinto de; MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho; CARDOSO JÚNIOR, Washington L. de A. (orgs.). **Narrativas em educação**: proseando com e a partir de Tuca. Cruz das Almas: EDUFRB, 2023, p. 221-244.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARTEAGA, Belinda; CAMARGO, Siddharta. Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 13, pp. 110-139, 2014.

ASSIS, Arthur Alfaix. A Didática da História de J. G. Droysen: constituição e atualidade. **Revista Tempo**, v. 20, p. 1-18, 2014.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n. 2, p. 134-147, 2008.

CARRETERO, Mario; MONTANERO, Manuel. Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. **Cultura y Educación**, v. 20, n. 2, p. 133-142, 2008.

COELHO, Mauro César. **Cartografia da graduação: censo da formação inicial em história (Licenciatura e Bacharelado) no Brasil**. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

COLLINGWOOD, Robin George. **A ideia de História**. Portugal: Editorial Presença, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). **Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Lusografe, 2003, pp. 19-35.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, n. especial, p. 131-150, 2006.

MARTINS, Estêvão C. de Rezende. Prefácio – História: filha e mestra do tempo. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdeí Lopes de (orgs.). **Aprender com a história?: o passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 7-10.

MATOS, Júlia Silveira. SENNA, Adriana Kivanski de. O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. **GT HISTÓRIA POLÍTICA ANPUHRS- FURG-PUCRS**, 2011, p. 13-30.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

PARKES, Robert J.; DONNELLY, Debra. Concepções em mudança do pensamento histórico no ensino da história: um estudo de caso australiano. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 137-161, 2014.

PRATS, Joaquín. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. **Educar**, n. especial, p. 191-218, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FKqqys3kMwGfGHFZfznrBxp/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 22 nov. 2023.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007.

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

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Tradução: Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen, Sibeles Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: UFPR, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da cognição histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (orgs.). **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. Curitiba: UTFPR, 2007, p. 52-67.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. Por que pensamento histórico? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S.; SOBANSKI, Adriane de Quadros (orgs.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2020, p. 9-33.

SILVA, Cristiani Bereta da. ROSSATO, Luciana. A Didática da História e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 65-85, 2013.

SILVA, Moisés Pereira. As especificidades do estágio em história como utopia necessária. **Revista Aedos**, v. 15, n. 33, p. 278-291, 2023.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino. In: DE ROSSI, Vera Lúcia S; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas: Editora Alínea, 2005, p. 109-143.

A tarefa crítica no ensino de História das Américas: entre a decolonialidade e a Educação Histórica

Álvaro Ribeiro Regiani¹

Em 1974, o poeta mexicano Octavio Paz escreveu: “Se há uma tarefa na América hispânica, essa tarefa é a crítica de nossas mitologias históricas e políticas” (Paz, 2013, p. 93). De forma geral, esta sentença apresenta-se como uma orientação para o ensino de História das Américas, embora haja diferentes usos da palavra “crítica” por diferentes escolas historiográficas, esta, permanece como condição necessária para interpretações e conceitualizações sobre a constituição histórica do continente, sobre as complexas relações entre poderes e, especialmente, sobre o sentido histórico dos países latino-americanos e caribenhos.

No contexto latino-americano, a crítica também possui uma historicidade que lhe é própria. Octávio Paz, ao interpretar a presença da história na poesia, ou melhor, das “consciências” e das “consequências” literárias e políticas do pastiche, expressou uma preocupação semelhante à problemática deste ensaio. Em suas palavras, “os espanhóis imitavam os franceses e os hispano-americanos, os espanhóis”, mas:

1. Pós-doutorando em História do Programa de Pós-graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás (UFG); docente de História das Américas da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Nordeste.

Não as ideias: os clichês; não o estilo: a maneira; não a visão da correspondência entre o macrocosmo e o microcosmo; tampouco a consciência de que o eu é uma falha, uma exceção no sistema do universo; não a ironia: o subjetivismo ocidental (Paz, 2013, p. 87).

Entre a “tradução” e a “metáfora”, a crítica como dimensão trans-histórica foi suprimida nos oitocentos, “proibida na Espanha”, escrevia Octavio Paz, o que levou a um fatalismo: “[o] romantismo hispano-americano foi ainda mais pobre que o espanhol: reflexo de um reflexo” (Paz, 2013, p. 91-92). O pastiche também se mantinha no domínio político, “nossa independência foi a revolução que os espanhóis não tiveram”, afirmava, porém, “o movimento fracassou: não mudou as nossas sociedades nem libertou de nossos libertadores” e os novos países “continuaram sendo as velhas colônias: as condições sociais não mudaram, e em vez disso se recobriu a realidade com a retórica liberal e democrática” (Paz, 2013, p. 92-93).

A partir deste cenário, emerge o “reino da máscara” ao fazer da “corrupção da linguagem” uma “infecção semântica” que “tornou-se uma enfermidade endêmica nossa”. O reflexo invertido da Europa movimentava as concepções de ciência e de progresso, mas em um “culto positivista”, como analisa Octavio Paz, “mais que um método científico, foi uma ideologia, uma crença” a “tal ponto”, escreve, “que no Brasil e no México se transforma em ideologia ofensiva, quando não em religião, dos governos” (Paz, 2013, p. 93-94).

Por isso, interpreta, “o modernismo foi uma resposta ao positivismo”, mas por sua “crítica da sensibilidade e do coração – também dos nervos –, ao empirismo e ao cientificismo positivista” (Paz, 2013, p. 93-94). Contra o “império da mentira”, o poeta mexicano ainda argumenta sobre a “im-

portância da crítica em nossos países” como uma “resposta contraditória ao vazio espiritual criado pela crítica positivista à religião e à metafísica” (Paz, 2013, p. 95).

“Entre nós a crítica filosófica e histórica”, escrevia, “tem, além da função intelectual que lhe é própria, uma utilidade prática: é uma cura psicológica à maneira da psicanálise e é uma ação política” (Paz, 2013, p. 93). O uso crítico defendido por Octavio Paz voltava-se contra o ideal modernizador e, particularmente, contra a redução da pluralidade de histórias a um só sentido histórico: a sociedade industrial.

A perda do futuro com o progresso sucessivo moldava as ações no presente e, igualmente, a compreensão sobre o passado, transformando a historiografia e a poesia em análises da sucessão temporal. Mesmo com um interregno, o momento anterior a chegada dos espanhóis que explicava as origens das nacionalidades latino-americanas, o tempo era dividido em etapas, do primitivo ameríndio ao moderno europeu. Esse tipo de História, mencionado por Octavio Paz e comparado com as análises do historiador brasileiro Jurandir Malerba, pode se chamar de “tradicional”, ou seja, “não profissional” por ser produzido por intelectuais autodidatas com diversas formações e vinculados a instituições de ensino e agremiações, como sociedades e institutos históricos.

Nessa época, as principais correntes teóricas eram o positivismo e o historicismo, cuja tendência era uma História centrada na constituição do Estado: “história oficial (quando não oficiosa), apologética das elites governantes, (quando não paroquial e biográfica), foi também a regra até avançada a década de 1960” (Malerba, 2009, p. 16). A ausência de uma discussão teórica da História Tradicional era uma marca, algo distinto, da “história orientada pela ciência social”, como define Jurandir Malerba que “pressupunha uma rela-

ção positiva em direção a um mundo industrial moderno e expansão, no qual a ciência e tecnologia contribuíram para o crescimento e o desenvolvimento” (Malerba, 2009, p. 16-17). Mas, de igual modo ao positivismo, Octávio Paz, também rejeita essa orientação crítica para o futuro:

O marxismo começou como uma “crítica ao céu”, quer dizer, às ideologias das classes dominantes, mas o leninismo vitorioso transformou essa crítica numa teologia terrorista. O céu ideológico baixou na terra sob a forma de Comitê Central. [...] os revolucionários introduziram na política a ferocidade natural da religião (Paz, 2013, p. 114).

Como visto até aqui, a oposição aos projetos da modernidade feita por Octavio Paz pela compreensão dos fundamentos metafísicos da História Tradicional, do positivismo e do marxismo, expõe os usos da crítica como elemento que compõe sentidos históricos. Mas, apesar das diferenças em tempo e espaço, apresentam-se como sinônimos, tendo como eixo o desenvolvimento industrial e estatal em uma “crença na história como uma marcha contínua” (Paz, 2013, p. 155).

A heterogeneidade nos usos da “crítica” também moldou a prática do ensino de História das Américas, mas sempre se chegava à mesma conclusão: a necessidade de um desenvolvimento das Américas para a sociedade industrial. Mesmo com o passar das décadas, a noção “científica” de subdesenvolvimento persistia, mantendo-se presente como pressuposto epistemológico na História Tradicional e na Teoria Crítica, sendo criticada pelo pós-modernismo com “o abandono das totalidades como horizontes utópicos” (Malerba, 2009, p. 25).

Sem sombra de dúvidas, a crítica dos pós-modernos as metanarrativas produziu uma “pulverização dos sujeitos do

discurso”, como explica Jurandir Malerba, que “culminou na proposição da existência de uma história das mulheres, uma história dos negros, uma história dos homossexuais, uma história construída em torno de interesses ecológicos, de jovens e velhos, em relação a diversos grupos étnicos ou nacionais”. Mas, esta perspectiva também acarreta a “morte da história” e a “morte das ideologias”, resalta Malerba, como uma “atitude” teórica em consonância com um imaginário datado, expresso por “uma sociedade fragmentada em subculturas, a desinência da busca de horizontes holísticos, coletivos e seu corolário” (Malerba, 2009, p. 25).

As grandes narrativas que norteavam os sentidos para o positivismo ou para o marxismo foram refutadas pela “desinência de qualquer proposta de explicação de fenômenos sociais e históricos a partir de uma compreensão totalizante e seu desdobramento político”. Porém, as consequências de tal “atitude” gesta a “recusa a qualquer tipo de mobilização coletiva, bem característica desta nossa época de individualismo e narcisismo exacerbados” (Malerba, 2009, p. 26). Décadas antes da análise de Malerba, Octávio Paz escrevia sobre os efeitos do “fim do futuro”:

Foi o que aconteceu com a arte do passado: nem os artistas nem o público, hipnotizados com a ideia de “imitação dos antigos”, viam claramente as mudanças. Nós também não podemos vê-las agora, mas pelo motivo oposto. Na verdade, não são as mudanças: são variações dos modelos anteriores. A imitação dos modernos esterilizou mais talentos que a imitação dos antigos. A falsa celeridade se soma à proliferação: não só as vanguardas morrem logo depois que nascem, mas também prolifera como fungos. A diversidade se transforma em uniformidade. Fragmentação da vanguarda em centenas de movimentos idênticos: no formigueiro anulam-se as diferenças (Paz, 2013, p. 161-162).

Mas, apesar desse estado de letargia, essa mudança paradigmática influenciou a “chamada virada para a teoria do currículo” na Alemanha na década de 1970, o que permitiu na compreensão de Jörn Rüsen, “a formação de um novo movimento histórico comprometido com uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular” (Rüsen, 2006, p. 11). A contraposição ao presenteísmo e os “padrões de significação que governam a experiência histórica” pela consciência histórica “dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro” (Rüsen, 2006, p. 11).

Em outro contexto intelectual, mas advindo da mesma era de incertezas, na década de 1990, a tarefa crítica revigorava-se na elaboração de uma nova epistemologia contrária às concepções dominantes ou a cinco ideologias da modernidade definidas por Walter Mignolo: o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e a colonialidade, para “com isso, projeta[r] sua importância para o mundo e para a América Latina” como ressalta Luciana Ballestrin, “renovando [a] utopia e [a] crítica nas ciências sociais latino-americanas” (Ballestrin, 2013, p. 110).

Assim, a “tarefa crítica”, em suas diversas modalidades, se tornou uma lição para os estudantes, especialmente contra os imperialismos políticos, econômicos e culturais. Seguramente, pode-se afirmar que esses modos instrumentalizam os principais debates políticos, sociais e historiográficos nas décadas de 1960-1990, particularmente sobre a urgência do marxismo, da teologia da libertação e da revolução. Bem como da “crítica” às utopias modernas durante o pós-modernismo e, hoje, do “pensamento crítico de fron-

teira”. Este último volta a ter destaque no ensino de História das Américas, principalmente ao questionar a concepção epistemológica fundamentada nas colonialidades do Ser, do Poder, do Saber e do Gênero.

Advindo das formulações do grupo modernidade/colonialidade, o “pensamento crítico de fronteira” encontra “inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade”, conforme argumentou o antropólogo colombiano Arturo Escobar (Escobar *apud* Ballestrin, 2013, p. 99). Nesse sentido, o “pensamento crítico de fronteira” apropria-se da ‘tarefa crítica’ aludida por Octavio Paz, para afirmar, segundo Walter Mignolo, “o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita” (Mignolo *apud* Ballestrin, 2013, p. 106).

A perspectiva decolonial, pensada como uma condição epistêmica contrária aos universalismos, quando aplicada ao ensino de História, desdobra-se em um conjunto de práticas voltadas ao combate do racismo e ao epistemicídio. Contudo, a crítica decolonial, informalmente, vem sendo utilizada para contrapor os princípios da Educação Histórica, acusada de ser um desdobramento do imperialismo cultural adequado a perspectivas eurocêntricas. Porém, sustenta-se que a crítica não apresenta qualquer obstáculo à Educação Histórica, pelo contrário, desempenha um papel central na modulação dos níveis de consciência histórica, a saber: o tradicional, o exemplar e o genético (Cf. Rüsen, 2015).

De acordo com o historiador alemão Jörn Rüsen, o desenvolvimento das competências históricas com a passagem dos níveis de consciência histórica pela modulação crítica oportuniza a aprendizagem histórica. As competências cognitivas estão em consonância com a “tarefa crítica” (tanto

como formulado por Octavio Paz quanto pelos teóricos da decolonialidade) para suprimir a carência de orientação e, assim, evidenciar as diferenças com o presente, bem como destacar as proximidades e distâncias entre indivíduos culturalmente distintos. A finalidade teórica da Educação Histórica volta-se para a Didática da História em seu papel de orientação histórica na promoção das transformações das consciências e culturas históricas (Cf. Rüsen, 2015).

Embora partam de origens distintas, quando estreitadas, a Educação Histórica e a perspectiva decolonial, apropriam-se da “tarefa crítica” para a orientação, seja para a modulação da “consciência histórica”/“cultura histórica”, ou seja, para a “reflexão continuada” sobre a epistemologia e do “conhecimento subalternizado de grupos explorados e oprimidos” (Escobar *apud* Ballestrin, 2013, p. 99). Porém, a palavra “crítica” não é americana, ameríndia, afro-latina ou africana como já indicaram os teóricos da decolonialidade, muito menos alemã. Mas, um conceito ressignificado por uma concepção de Europa que remonta tanto a visão sobre os gregos quanto os valores filosóficos da primeira modernidade.

No sentido clássico, a “crítica” (do grego *Kritikos*) expressava a ação de “separar”, de “decidir” e de “julgar”. Assim, a crítica se constitui como uma prática de investigação teórica sobre as formas concretas do pensamento como, por exemplo, as obras escritas. Dessa maneira, as palavras pensadas manifestavam-se por meio de tropos de linguagem, como a metáfora, a ironia e a analogia, que passavam a representar ideias inacessíveis aos sentidos, conforme explicou o filósofo inglês John Locke em seu Ensaio acerca do Entendimento Humano: “conceber aquelas operações que experimentam em si mesmos e que não aparecem externamente aos sentidos” (Locke *apud* Arendt, 2008, p. 47).

A partir dessa lógica, podemos aferir que a linguagem verbaliza e materializa o pensamento e, por conseguinte, a crítica o julga. Porém, embora parta da linguagem, a crítica não é essencialmente estética ou somente relativa aos juízos, mas sim a uma prática teórica que visa a compreensão das formas, dos conteúdos e dos sentidos das estruturas humanas, tal como explicou o filósofo brasileiro Benedito Nunes (1980, p. X-XI):

A longa via de análise, que tem caminho de retorno ao real, não é o desenvolvimento da experiência estética; ao contrário, ela passa por trás dessa experiência, de que lhe caberá dar conta e exige que o crítico suspenda a sua vigência, praticando uma *epoché* dos princípios do valor, da autonomia formal, da significação intrínseca e da especialidade do objeto, que a caracterizam.

Em uma conexão de hipóteses, a representação da *epoché*, da suspensão dos juízos, chega até nós por diferentes caminhos. Um percurso que conecta a crítica com a Educação Histórica encontra-se no argumento do historiador brasileiro Rafael Saddi. Ele, ao ressignificar a *epoché* como “Estado de suspensão”, definindo-a como um “estado de ruptura, de revolução da consciência”, argumenta que esta “não se trata de um conhecimento que cresce a partir das ideias já estabelecidas. Não se trata de acúmulo de conhecimento e de sentido. Mas, efetivamente, de transformação radical do modo de sentir e de pensar a si mesmo e o mundo que nos cerca” (Saddi, 2016, p. 121-122).

Esse retorno às origens etimológicas e os usos na contemporaneidade se fez necessário para demonstrar como as rupturas, mas, principalmente, a continuidade do significado, proporciona um espaço dialógico que aproxima perspectivas

distintas culturalmente. As passagens citadas anteriormente desvelam uma tensão entre a estética e a crítica que de modo análogo também se encontra na perspectiva decolonial, definido pelo filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres como “transmodernidade”:

A transmodernidade é um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser. A transmodernidade envolve, pois, uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo de-colonial crítico (Maldonado-Torres *apud* Ballestrin, 2013, p. 107).

O “pensamento crítico de fronteira” e a “modulação crítica”; o “Estado de suspensão” e a “transmodernidade” são exemplos familiares e desdobramentos da crítica. Afirmar isso amplia os debates sobre seus usos. No entanto, enquanto a Educação Histórica se volta para a Didática da História, que confirma uma Teoria da História, o ‘giro decolonial’ se constitui como um modo de pensar dito transmoderno. De todo modo, há um fio de tradição que liga a Educação Histórica à decolonialidade; contudo, essa ligação também expressa as assimetrias que lhe dão sentido.

Dessa maneira, é possível aproximar o universalismo teórico da Educação Histórica com a epistemologia da diferença da decolonialidade, sem, com isso, retirar suas especificidades. Por um lado, a crítica instrumentaliza a criação de sistemas teóricos e didáticos por meio de seus mecanismos quando delimita os limites para a elaboração de juízos voltados ao Estado de Suspensão na Educação Histórica. Porém, o único empecilho ao alargamento teórico reside no engessamento da crítica com a ossificação da teoria, por isso,

interpreto que a crítica mantém-se modular na Educação Histórica para condicionar a dimensão dialógica como um método passível de constantes verificações e mudanças de escalas.

De modo semelhante e com foco na perspectiva decolonial, a crítica como princípio epistêmico projeta sua auto-destruição porque parte da negação para impedir qualquer universalidade. A analogia em que a verdade se encontra fragmentada impediria a formulação de uma teoria universalista, mas isto também seria um empecilho à própria constituição da verificação epistêmica. Ao recusar qualquer formulação teórica universalista essa operação cai no relativismo.

Nesse aparente desencontro entre a Educação Histórica e a perspectiva decolonial, retomar as intuições de Octavio Paz pode indicar um caminho neste impasse: “No passado”, escrevia, “a crítica tinha o objetivo de chegar à verdade; na idade moderna, a verdade é crítica. O princípio que fundamenta nosso tempo não é uma verdade eterna, mas a verdade da mudança”. Por isso, a “contradição de todas essas tentativas de construir sistemas”, e acrescento nas palavras do poeta, também epistemologias “que tenham a solidez das antigas religiões e filosofias” estão fundadas “não num princípio atemporal, mas no princípio da mudança”, o que leva “ao mesmo tempo nossa negação e nossa renovação” (Paz, 2013, p. 37-38).

Sobre estes últimos aspectos, manter uma teoria aberta pela crítica e superar a criticidade epistemológica parece ser o desafio dilemático da aproximação entre a Educação Histórica e a perspectiva decolonial. Isto, sem sombra de dúvidas, coloca lado a lado a orientação e a negação; a consciência e a transformação. Em livre interpretação, a modulação crítica da Educação Histórica exercita a capacidade

de comunicação na diminuição das distâncias entre visões e percepções de mundo. Ao passo que destituir o eurocentrismo do universalismo amplia o domínio dialógico que pode em sala de aula tornar visível e audível certas diferenças, aproximando-as.

Conjugar os processos da Educação Histórica e da perspectiva decolonial, de modo intercultural, pode, assim, contribuir para uma História posicionada que permita um conjunto de reflexões sobre as existências individuais em correspondências com os direitos humanos e com a transformação da cultura histórica. Sabemos que não podemos ensinar ninguém a pensar somente por meio de tarefas, mas podemos ensinar nossos alunos a “parar” para pensar e, talvez, assim, levá-los a um estado de suspensão pela crítica, tomando as diferenças como parte de nós.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução de César Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.

MALERBA, Jurandir. **A História da América Latina: ensaio de crítica historiográfica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

NUNES, Benedito. Prolegômenos a uma crítica da razão estética. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Mímesis e modernidade: formas das sombras**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

PAZ, Octavio. **Os filhos do barro**: do romantismo à vanguarda. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

PRADO, Kelvin Oliveira do. Educação Histórica, pensamento decolonial e teoria pós-colonial: consonâncias, novos olhares e perspectivas. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, Edição 36, 2021.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e futuro a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

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

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**, v. 34, n. 2, p. 211-220, 2012.

A Matriz Desconstrutivista e Reconstrutivista de narrativas históricas: uma proposta teórico-metodológica da Didática da História para o ensino de História

Max Lanio Martins Pina¹

Introdução

A Didática da História é uma disciplina científica que, além de formar historiadores/professores², se configura também como um campo de reflexão teórica, investigação empírica e proposição de práticas didático-metodológicas para aprendizagem histórica (Cerri, 2013, 2017; Rüsen, 2020; Pina, 2024a). Embora tenha ocorrido um desenvolvimento significativo desse campo no Brasil, ainda falta um projeto

1. Doutor em História pelo Programa de Pós-graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente adjunto da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica (APRENDHIS) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Laboratório de Ensino e Pesquisa em História (LAPEHIS) da UEG. Membro do GT Ensino de História e Educação ANPUH/Goiás. E-mail: max.pina@ueg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1235-2180>

2. A expressão “historiadores/professores” é utilizada por nós para designar a dualidade inerente e indissociável à função de ensinar História no Brasil. Segundo Schmidt (2020, p. 148): “o historiador que pesquisa é também um professor e o professor que ensina é também um historiador”.

articulado nacionalmente. Mesmo que existam referências a um “código disciplinar” (Schmidt, 2006; Urban, 2009) que caracteriza essa área ao longo dos anos, é possível afirmar que o projeto histórico/didático nacional não se consolidou como uma construção normativa e programática amplamente debatida e desenvolvida de maneira colaborativa pelos profissionais envolvidos com o campo.

Observamos, entretanto, a presença de influências intelectuais provenientes de diversas tradições teóricas e filosóficas europeias da ciência histórica, que ajudaram a moldar o perfil do historiador profissional no país. Entre essas influências, destaca-se a interação com a Teoria da História francesa, especialmente os *Annales*, que, desde a fundação da Universidade de São Paulo na década de 1930, aproximou a formação intelectual de historiadores (Gonçalves, 2018), bem como a área do ensino de História no Brasil do pensamento teórico e historiográfico francófono (Schmidt, 2014). Soma-se a isso o influxo que a aprendizagem histórica recebeu advindo do processo de “pedagogização”, desenvolvido pelo campo devido ao seu afastamento da perspectiva da Filosofia da História e sua ancoragem, principalmente, nas teorias da Psicologia e da Didática Geral, que ainda podem ser observadas atualmente (Urban, 2009; Schmidt, 2012).

Percebemos que nos últimos vinte anos ocorreu a aproximação do pensamento histórico-didático nacional com uma vertente epistemológica alemã, que favorece o desenvolvimento e a ampliação desse campo, renovando debates, reflexões e a pragmática da História no ambiente escolar (Saddi, 2012, 2014; Cerri, 2013, 2017; Mistura, 2020; Bonete; Szlachta Junior, 2024; Pina, 2023, 2024a). Além disso, a tradição epistemológica anglo-saxônica e canadense da Educação Histórica, que se desenvolve em diálogo com a vertente teó-

rica e filosófica alemã, desempenha um papel crucial na ampliação das investigações sobre o ensino e a aprendizagem da História (Mistura, 2020; Bonete; Szlachta Junior, 2024). E esse processo tem contribuído para a expansão da compreensão da disciplina, consolidando-a como um campo acadêmico voltado para a formação de “professores profissionais” (Rüsen, 2016, p. 21) e, conseqüentemente, solidificando essa área como um campo educacional e de pesquisa (Alves, 2013; Schmidt, 2017; Pina, 2021, 2024b).

Cabe destacarmos que, há algumas décadas, um grupo de intelectuais acadêmicos brasileiros, que denominamos como historiadores/didaticistas, atualmente em sua terceira geração de pesquisadores, tem se dedicado a investigar, refletir e propor parâmetros científicos e epistemológicos para o campo da Didática da História, fundamentando-se nas perspectivas teóricas e epistemológicas anteriormente mencionadas (Pina, 2023). Esse grupo tem avançado naquilo Saddi (2012, p. 218) aponta como uma “didática da ciência histórica”, pela qual se propõe a realização da autorreflexão como um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento didático da ciência histórica no ensino, explorando novas possibilidades epistemológicas e metodológicas para a área, bem como o diálogo com outras perspectivas teóricas da ciência da História³.

3. A consolidação da Didática da História no Brasil pode ser observada por meio da realização do Simpósio Internacional de Didática da História, evento que ocorreu em diferentes edições (2021, 2022 e 2024). Inicialmente concebido como Simpósio Online de Didática da História durante o período pandêmico ocasionado pela doença da covid-19. O evento reuniu, remotamente, historiadores/didaticistas em um ambiente virtual, visando discutir e avaliar as trajetórias e orientação do campo no contexto nacional. Na edição de 2024, foi criada a Rede Brasileira de Didática da História, com a finalidade de promover os encontros/eventos do grupo e contribuir para o avanço do campo, além de estimular diálogos entre as diferentes perspectivas teórico-filosóficas da ciência histórica.

Diante disso, buscamos, fundamentados na teoria e epistemologia existentes nos campos da Didática da História e Educação Histórica, elaborar uma proposta de estratégia de ensino e aprendizagem que alcance as carências de orientação da sociedade contemporânea, uma vez que tais lacunas permanecem enraizadas tanto na cultura escolar quanto na cultura histórica. Essas carências manifestam-se, por exemplo, em narrativas da História nacional que, ao se consolidarem como padrões, revelam-se frequentemente excludentes e limitantes, impedindo que os estudantes, enquanto sujeitos históricos, desenvolvam uma compreensão plural e multiperspectivada do passado histórico.

A Matriz

A ideia de pensarmos uma “Matriz Desconstrutivista e Reconstitutivista de Narrativas Históricas” surge a partir da participação, no segundo semestre de 2020, na disciplina Educação Histórica I, oferecida remotamente via plataforma Google Meet durante a Pandemia de Covid-19, pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no contexto do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Durante a finalização do curso, fomos desafiados pela docente a realizar um exercício intelectual e pragmático que nos impulsionava a refletir sobre os conteúdos abordados e a propor uma contribuição ao campo da Educação Histórica. Esse exercício consistia em uma atividade destinada a discutir a Independência do Brasil no ensino básico, considerando as perspectivas desse campo de estudo. A proposta foi motivada pela aproximação do bicentenário da Independência,

que na ocasião se mostrava como uma *narrativa histórica* oportuna e relevante para a reflexão.

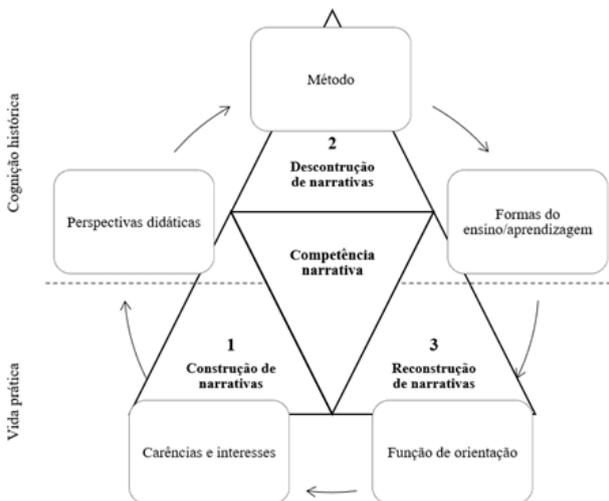
Outro ponto fundamental para a constituição da matriz que propomos é o hiato existente na Didática da História no Brasil, especialmente no que tange às proposições metodológicas, as quais não foram amplamente desenvolvidas pelas gerações de historiadores/didaticistas responsáveis pela construção de seu campo teórico e epistemológico. Ao longo dos últimos vinte anos, essa área experimentou consideráveis avanços no seu campo disciplinar, como a definição dos objetos de investigação, bem como o desenvolvimento de teorias e metateorias que fundamentam sua articulação epistemológica com a ciência histórica. No entanto, ao compararmos os progressos realizados nesses eixos com o campo metodológico, especialmente no que se refere às proposições para o ensino de História, observamos que seu avanço foi gradual, mantendo-se como um espaço aberto para novas abordagens e contribuições (Pina, 2023).

Entendemos que essa mudança decorreu da necessidade de o campo distanciar-se da concepção tradicional, que reduz a Didática da História a um âmbito de prescrição metodológica e instrumentalizante (Saddi, 2014). Contudo, defendemos que o acúmulo empírico e reflexivo construído nas últimas duas décadas oferece subsídios para que a Didática da História elabore proposições capazes de redirecionar os caminhos do ensino e da aprendizagem histórica. Como exemplos, podemos destacar a “aula oficina”, da pesquisadora portuguesa Isabel Barca (2004), e a “aula histórica”, proposta pela pesquisadora brasileira Maria Auxiliadora Schmidt (2017, 2020). Ambas foram desenvolvidas no âmbito da Educação Histórica e largamente difundidas no Brasil, configurando-se como referenciais teórico-metodológicos que articulam a aprendizagem histórica à formação da cons-

ciência histórica, ancorando-se em pressupostos teóricos e filosóficos da ciência de referência.

Desse modo, apresentamos a perspectiva teórico-metodológica aqui construída, materializada em um organograma esquemático que sintetiza a concepção e a operacionalização de uma proposta sistematizada para o ensino de História no âmbito da Educação Básica. Como ferramenta visual, o organograma visa facilitar a compreensão das inter-relações entre os elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem histórica. Sua estrutura oferece uma visualização sistêmica das dimensões e etapas fundamentais a serem consideradas na prática educativa, articulando-as às demandas epistemológicas e práticas que constituem a ciência de referência e à vida prática no presente.

Figura 1 – Matriz Desconstrutivista e Reconstitutivista de Narrativas Históricas



Fonte: elaborado pelo autor com base em Rösen (2001, 2022) e Schmidt (2017, 2020).

Conforme ilustrado no esquema, a concepção proposta fundamenta-se em matrizes teóricas consolidadas por Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt. Trata-se de uma articulação entre a “Matriz do Pensamento Histórico” e a “Matriz da Didática da História”, de Rüsen (2001, 2022), combinadas com a “Matriz da Aula Histórica”, de Schmidt (2017, 2020), resultando em uma estrutura híbrida que integra elementos de configuração circular e triangular. Tais elementos organizam-se em etapas sucessivas e interdependentes, garantindo a operacionalidade do modelo. A dinâmica do processo inicia-se na vida prática, transita pela cognição histórica e retorna ao ponto de partida, reiniciando o ciclo de forma contínua. Essa dualidade/circularidade/triangularidade postulada na matriz reflete a natureza dialética do ensino-aprendizagem, no qual a prática e a reflexão teórica retroalimentam-se mutuamente.

A dualidade da Matriz

No plano geral, a representação em destaque segue a mesma lógica da matriz do pensamento histórico de Rüsen (2001), e está dividida em duas partes a partir de um recorte pontilhado e concentrado horizontalmente no seu centro. Tal divisão separa a imagem em dois planos, um na parte inferior e outro, na superior. A que está localizada no hemisfério sul (andar de baixo) possui a denominação de “Vida prática”, significando o mundo pré-científico e extracientífico, o qual ainda não está suspenso, não interpretado, não compreendido, não explicitado e, muito menos, regulado pela ciência. É o mundo das experiências, do agir e do sofrer humanos no tempo (o devir). Esse mundo, não alcançado pela ciência, é, portanto, o mundo da vida prática, ou da práxis da vida (o cotidiano) (Rüsen, 2001; Oliveira, 2017; Pina,

2015, 2023). Isto significa que a vida prática está diretamente relacionada à ideia de que todo ser humano é um agente e paciente na estrutura do tempo, o tempo todo e em todo o tempo (Rüsen, 2001). Sendo assim, o pontapé inicial para localizar as narrativas (históricas) que necessitam ser desconstruídas, ocorre nesse ponto em que a vida é vivida sem a interposição dos elementos da ciência ou da cognição situada na (ciência) História.

No caso da parte localizada no hemisfério norte (andar de cima), denominamos de “Cognição histórica” (situada), isto significa que estamos pensando nos componentes do ensino de História, especialmente os elementos utilizados (ou que deveriam ser utilizados) na mobilização do pensamento histórico (formação da consciência histórica) por meio da aprendizagem histórica no espaço da cultura escolar. A cognição histórica situada refere-se a uma abordagem que enfatiza a importância do contexto e da narrativa na aprendizagem da História. Essa perspectiva sugere que o conhecimento histórico deve ser apreendido de maneira que respeite a natureza da própria disciplina, a qual é essencialmente narrativística (Rüsen, 2001; Schmidt, 2009). Isso implica que os processos cognitivos envolvidos no ensino e na aprendizagem da História devem estar alinhados com a epistemologia da ciência de referência, ou seja, com como esse conhecimento é (re)construído e compreendido pelos historiadores, quando praticam seu ofício (Schmidt, 2021).

Essa perspectiva enfatiza que o ensino e aprendizagem histórica não é apenas a transmissão de fatos (educação bancária), mas envolve a construção de sentidos com base nas interações (interpretação) dos jovens estudantes acerca do conteúdo histórico, com suas próprias vivências culturais e com as fontes históricas (Germinari; Barbosa, 2012). Diante

disso, o ensino de História necessita ser contextualizado nessa abordagem, na qual o processo de aprendizagem histórica precisa ser estruturalmente vinculado à formação do pensamento histórico, em consonância com os fundamentos epistemológicos e metodológicos de sua ciência de referência. Os estudantes precisam compreender sistematicamente as operações da metódica da História, especialmente no que diz respeito à maneira como os historiadores profissionais conduzem suas atividades de pesquisa por meio da análise e interpretação das fontes, a fim de efetuar a (re)construção dos passados possíveis por meio da narrativa histórica.

A circularidade da Matriz

O modelo da matriz possui alguns balões retangulares que sobrepõem e circulam um triângulo formado por outros quatro triângulos interligados. Os balões fazem referências à movimentação que tanto o pensamento histórico realiza na sua composição quanto a Didática da História para sua efetivação, conforme compreendidos e representados por Rüsen (2001, 2022). Em relação aos componentes do círculo, representados pelos balões, Rüsen (2022) afirma que, como disciplina acadêmica, eles expressam a movimentação da Didática da História, a qual deve ser caracterizada como a ciência da aprendizagem histórica, dado que as sociedades modernas necessitam operar esse processo que é o ensino da História, uma vez que as gerações mais jovens adotam a orientação cultural das gerações mais velhas. Isso ocorre de forma sistematizada pelo processo da educação formal, que precisa operar de forma profissional e organizada.

Nesse contexto, o balão inicial, que está localizado no campo vida prática, compõe-se das “Carências e interesses” dos estudantes (sujeitos) no processo de aprendizagem, de-

vendo, portanto, ser tratados de forma didática pelos historiadores/professores. Rösen (2001, 2015b) argumenta que o ser humano, ao longo da vida, experimenta momentos em que se sente desorientado no tempo (perturbação do tempo). Esses momentos podem ser causados por diversas razões, como, por exemplo: mudanças abruptas, crises pessoais, sociais ou históricas que desafiam as nossas concepções de passado, presente e futuro; dúvidas sobre o próprio futuro, questões sobre a carreira, a família ou a vida em geral podem gerar incertezas; conflitos de valores, quando valores tradicionais entram em conflito com novas ideias ou experiências, entre tantos outros. Esses momentos geram crises de orientação no tempo.

Essa sensação de desorientação temporal, segundo o autor alemão, é natural e faz parte da condição humana. No entanto, ela pode gerar angústia e dificultar a compreensão de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. Os interesses em aprendizagem estão fortemente ligados à carência de orientação temporal. A busca por compreender o passado, seja para construir uma identidade pessoal, entender a sociedade ou encontrar sentido para a vida, é uma forma de lidar com essa carência (crise) e encontrar uma orientação no tempo. A resolução ou supressão de uma carência de orientação, por sua vez, conduzirá a novas carências de orientação, pois a dimensão da vida sempre colocará os sujeitos diante da tríade “intenção, experiência e perturbação no tempo” (Rösen, 2001, 2015b). Da mesma forma, a aprendizagem se constitui como um ciclo sem fim, dado que sempre haverá novas carências e novos interesses na vida dos sujeitos (jovens estudantes).

O segundo balão apresenta as “Perspectivas didáticas”, localizado no hemisfério da cognição histórica situada, por-

tanto, fora da vida prática e compondo a cultura escolar. A perspectiva didática refere-se ao conjunto de princípios, teorias e práticas que orientam o ensino e a aprendizagem em uma disciplina específica, neste caso, a História (Rüsen, 2022). Essa abordagem busca compreender como a História pode ser ensinada e aprendida por jovens enquadrados na educação formal e sistematizada. As perspectivas didáticas são conceitos, ou lentes, pelas quais historiadores/professores, bem como jovens estudantes, interpretam o passado para poderem narrá-lo historicamente. Essas perspectivas não são estáticas, mas sim dinâmicas que unem teoria e prática no contexto do ensino e da aprendizagem histórica. Portanto, as perspectivas didáticas fornecem os conceitos, as categorias, os quadros de referência e as estratégias teóricas utilizadas para dar sentido ao passado na aula de História. Tais perspectivas auxiliam historiadores/professores e estudantes a organizarem de forma sistemática o conhecimento histórico em um todo coerente e significativo.

Seguindo o circuito proposto por Rüsen (2001, 2022), no topo temos o “Método”, aqui propositalmente diferente do que é adotado pelo historiador e filósofo alemão em suas matrizes, em que aparece como “métodos”, no plural, mas seguindo a esteira da pesquisadora Schmidt (2020) que chama atenção para a ideia de *método histórico*. O método histórico pode ser compreendido como um conjunto sistemático de procedimentos que fundamentam a produção do conhecimento histórico científico. Na perspectiva de Rüsen (2007), o método histórico se estrutura a partir de operações fundamentais que incluem a heurística (relacionada ao levantamento e seleção de fontes), a crítica (voltada para análise interna e externa das evidências) e a interpretação (focada na construção de sentidos históricos). Rüsen (2007) estabele-

ce que o método histórico se baseia em princípios essenciais como a empiria, que fundamenta a pesquisa nas fontes e evidências históricas; a racionalidade, que garante a argumentação lógica e coerência explicativa; e a intersubjetividade, que possibilita a verificação e o debate entre diferentes perspectivas históricas. Como resultados desse processo metodológico, espera-se a construção de narrativas históricas fundamentadas em evidências, metodologicamente consistentes e cientificamente válidas.

Nesse sentido, o método adotado na matriz está relacionado à aprendizagem histórica, sua função é orientar a organização do processo de ensino-aprendizagem, estruturando o trabalho com fontes históricas (primárias e secundárias) e o desenvolvimento das operações do pensamento histórico. Conseqüentemente, o método contribui para a promoção da literacia histórica (Lee, 2016), da formação da consciência histórica e da competência narrativa (Rüsen, 2012, 2015b, 2022). Além disso, forma capacidades fundamentais de interpretação e argumentação histórica, que, conseqüentemente, permitem a orientação temporal. Na prática docente, o método (histórico) orienta (ou deveria orientar) tanto a organização do trabalho pedagógico, incluindo planejamento didático, sequência de atividades e avaliação da aprendizagem, quanto a mediação entre o conhecimento histórico e a aprendizagem dos estudantes na formação do pensamento histórico.

Em seguida, apontamos as “Formas (de organização) do ensino/aprendizagem”, na perspectiva da teoria rüseniana da formação da consciência histórica. São fundamentais para como o conhecimento histórico é comunicado pelos historiadores/professores e compreendido pelos estudantes, influenciando diretamente o pensamento histórico e a capacidade destes de se relacionarem com o passado-presente e

com o futuro. Portanto, Rüsen (2012) identifica quatro tipos principais de aprendizagem que correspondem à formação da consciência histórica, os quais estão inteiramente relacionados à forma como o ensino da História está organizado. Todavia, apresentamos uma quinta concepção dessa aprendizagem que também está ligada a essa formação do pensamento histórico, formulada por Schmidt (2021) embasada na teoria do dialogismo bakhtiniano.

A primeira abordagem é a *tradicional*, que enfatiza a continuidade cultural e identitária, buscando transmitir valores e tradições do passado como base para a coesão social no presente. O foco está em reforçar vínculos históricos e atribuir sentido ao presente por meio da herança cultural, adotando o princípio da aquisição da tradição (Rüsen, 2012). Embora esse modelo seja eficaz em preservar a memória coletiva e em fortalecer a identidade cultural, ele limita os estudantes quanto ao seu pensamento histórico, por apresentar uma visão unidimensional do passado. Ao focar exclusivamente a perspectiva tradicional, essa abordagem exclui a multiplicidade de interpretações do passado e restringe a compreensão crítica dos processos históricos.

A segunda é a *exemplar*, que, por sua vez, organiza o ensino da História por meio de exemplos que ilustram temas ou lições morais aplicáveis ao presente. Ela busca estabelecer conexões entre os eventos históricos e os valores contemporâneos, permitindo que os alunos reconheçam a relevância dos acontecimentos passados para os desafios atuais. O princípio subjacente a essa abordagem é o da História como mestra da vida, ou seja, entender o passado como uma fonte de ensinamentos que orientam o comportamento presente (Rüsen, 2012). No entanto, embora essa abordagem seja útil para destacar padrões de comportamento e lições para o presente, ela é excessivamente simplificadora. Ao se concentrar

em exemplos específicos e suas lições, perde-se a compreensão da complexidade dos contextos históricos e a multiplicidade de vozes que os constituem.

A terceira é a *crítica*, que, em contraste, incentiva os estudantes a questionar as narrativas históricas tradicionais e exemplares, promovendo uma análise aprofundada das múltiplas perspectivas sobre o passado. O princípio fundamental aqui é a negação, ou seja, a desconstrução das narrativas estabelecidas para permitir uma compreensão profunda dos contextos sociais, políticos e econômicos que moldaram os eventos históricos. Essa abordagem é essencial para o desenvolvimento de habilidades analíticas, críticas e reflexivas nos estudantes, pois os desafia a examinar os fatores subjacentes às narrativas e a considerar as diferentes interpretações possíveis (Rüsen, 2012). Ao promover a reflexão sobre os diversos pontos de vista, a abordagem crítica não apenas amplia a compreensão do passado, mas também permite que os estudantes se tornem conscientes das dinâmicas de poder e das implicações ideológicas presentes na construção das narrativas históricas.

A quarta abordagem é a *genética*, que destaca o desenvolvimento histórico ao longo do tempo, focando em como os eventos passados influenciam o presente e moldam o futuro. O princípio da transformação, central a essa abordagem, permite que os estudantes compreendam a continuidade histórica e as transformações sociais, situando suas próprias experiências em um contexto temporal amplo. Ao enfatizar os processos de mudança e continuidade, essa abordagem contribui para uma visão dinâmica da História, mostrando que o passado não é apenas um legado fixo, mas um conjunto de fenômenos que interagem com o presente e projetam possibilidades para o futuro (Rüsen, 2012). Contudo, ao centrar-se no processo histórico como uma sequência de trans-

formações, ela pode desconsiderar aspectos da experiência cotidiana e das complexidades das relações sociais que não são imediatamente visíveis nas grandes narrativas de mudanças e permanências.

A quinta é a *dialógica*, adaptada por Schmidt (2021) a partir de Bakhtin (1986), na qual propõe uma consciência histórica, fundamentada no diálogo entre diferentes vozes do passado e do presente, permitindo múltiplas perspectivas sobre a História. Caracteriza-se pela intersubjetividade e pela construção de significados por meio da interação entre os diversos interlocutores e seus discursos. Nesse modelo, a História é interpretada como um campo de múltiplas vozes, em que diferentes narrativas coexistem, se confrontam e se enriquecem mutuamente mediante a intersubjetividade e as atribuições de sentido, pela relação entre os sujeitos e a sociedade. O princípio do dialogismo permite que as narrativas históricas tradicionais, exemplares, críticas e genéticas (ou outras) sejam constantemente revisitadas, reinterpretadas e adaptadas às demandas individuais e sociais do presente. A aprendizagem dialógica promove a interação ativa entre os sujeitos, incentivando a reflexão crítica/genética e colaborativa sobre os significados atribuídos ao passado. Por conseguinte, o dialogismo se torna um caminho essencial para a construção de uma compreensão metodicamente aberta e inclusiva da História, capaz de integrar diversas experiências e perspectivas, quiçá, uma visão multiperspectivada⁴ do passado.

Cada uma dessas abordagens ou formas de ensino tem sua contribuição para a aprendizagem da História, mas elas

4. Para mais informações sobre a perspectiva dialogicista da consciência histórica, confira o trabalho: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Didática reconstrutivista da história e a formação da consciência histórica dialógica. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 14, n. 2, p. 166-184, 2021.

não precisam ser vistas como mutuamente exclusivas (ou excludentes). A integração dessas formas é particularmente importante em contextos educacionais, uma vez que os historiadores/professores desempenham um papel fundamental como mediadores das diferentes perspectivas, facilitando o diálogo com os estudantes, entre eles e os conteúdos históricos. Ao adotar uma abordagem flexível e integrada, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem (aula histórica) que favoreça tanto a reconstrução interpretativa do passado quanto a construção de sentidos e significados compartilhados.

Essas formas de organizar o ensino/aprendizagem são tipos ideais e existem em potencial na vida dos estudantes (sujeitos)⁵, oferecendo uma perspectiva distinta sobre como os eventos históricos podem ser compreendidos, ensinados e apreendidos por meio da mobilização do pensamento histórico. Isto não significa que somente essas formas sejam válidas, podendo existir outros modos narrativos/discursivos de sentido historicamente comunicado. Como, por exemplo, a reflexão apresentada por Miranda e Cerri (2024), na qual sugerem diferentes formas categoriais como: ausência de sentido, reacionário conservador, genético empático, desconstrucionista, entre outros⁶.

5. Segundo Rösen (2015), os tipos de consciência histórica manifestam-se espiralmente nos sujeitos (estudantes), podendo coexistir simultaneamente ou se manifestar individualmente. Esses tipos operam em níveis diferentes, sem que um anule o outro, mas com variações na dominância dos critérios de interpretação de sentido do passado. No processo de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental a formação da consciência histórica dos estudantes, conduzindo-os a partir das formas elementares para as formas mais complexas do pensamento histórico.

6. Para uma melhor compreensão de outras formas de sentido histórico, confira a pesquisa: MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; CERRI, Luis Fernando. História Oral de Vida e Didática da História: notas para uma

O último balão que circula a matriz trata-se da “Função de orientação”. Essa perspectiva se manifesta quando os sujeitos (estudantes) utilizam o conhecimento histórico na vida prática para compreender melhor suas situações atuais, tomar decisões informadas e projetar possibilidades futuras (Rüsen, 2001, 2015b, 2022). Por exemplo, quando uma sociedade debate reformas políticas ou sociais, o conhecimento histórico pode fornecer perspectivas importantes sobre experiências passadas semelhantes, seus resultados e consequências, auxiliando, assim, na orientação (motivação) das decisões presentes/futuras.

Nesse sentido, a função de orientação temporal evidencia o caráter prático e vital do conhecimento histórico, demonstrando que a História não é apenas um conhecimento voltado para o passado, mas um elemento fundamental para a orientação da vida humana na constituição do tempo (Pina, 2015). Esta concepção reforça a importância da História como disciplina e como forma de conhecimento que contribui ativa e efetivamente para a formação dos sujeitos de uma sociedade, dotando-os com consciência de sua temporalidade e possibilitando capacidade para enfrentarem os desafios do presente e do futuro (Rüsen, 2015b).

Ainda que a aprendizagem histórica seja vinculada a diferentes propósitos, como a preservação de tradições, a apreensão de lições, a crítica das narrativas dominantes, a análise de permanências e transformações ou a valorização das múltiplas vozes do passado em diálogo com o presente, nenhuma dessas finalidades, isoladamente, esgota seu potencial formativo. A função da aprendizagem histórica reside, portanto, na promoção de uma orientação temporal capaz de

teoria da ação comunicativa historicamente situada. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 31, dez. 2024.

formar nos jovens estudantes uma consciência histórica, que favoreça o reconhecimento de si mesmos como sujeitos históricos, inseridos em tramas temporais complexas, com capacidade de atribuir sentido ao passado, compreender criticamente o presente e perspectivar alternativas para o futuro.

A triangularidade da Matriz

Os triângulos, alinhados e numerados sequencialmente de um a três, acompanhados por um quarto ao centro e não numerado, constituem o núcleo duro da matriz proposta. Essa disposição simbólica, inserida em um conjunto composto por elementos circulares, representa a complexidade inerente às abordagens de construção, desconstrução e reconstrução das narrativas históricas. Tais processos, atualizados tanto na ciência da História quanto na cultura escolar, demandam uma articulação contínua entre crítica epistemológica e prática educativa, reforçando a natureza dinâmica da interpretação do passado.

Assim, emergem os seguintes questionamentos: “Por que é necessário desconstruir determinadas narrativas históricas vigentes na sociedade contemporânea para, posteriormente, reconstruí-las?” e “Qual o papel do ensino de História nesse processo de desconstrução e reconstrução de narrativas, sobretudo aquelas cristalizadas na cultura escolar?”. Embora as respostas possam parecer simplórias em uma análise superficial, é importante reconhecer que grande parte dessas narrativas, especialmente as que estão presentes na cultura histórica (ou História Pública), foram (re)elaboradas por grupos hegemônicos, configurando-se como estruturas padrões, excludentes e reducionistas. Consequentemente, tais narrativas limitam a representatividade de múltiplas

perspectivas e agentes históricos, perpetuando desigualdades sociais e obliterando a visibilidade de grupos historicamente marginalizados e silenciados. Esse modelo narrativo compromete a construção de uma compreensão plural, inclusiva e multiperspectivada do passado. Não obstante, constata-se que tais narrativas persistem predominantemente no ensino de História, reforçando assimetrias e invisibilidades na sociedade atual.

A análise do primeiro triângulo da matriz, denominado “Construção de narrativas”, localizado entre os balões “Carências e interesses” e “Perspectivas didáticas”, nos conduz à reflexão sobre o papel das narrativas na vida prática dos sujeitos, especialmente no contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que as narrativas históricas estão presentes no cotidiano e são (re)constituídas de acordo com princípios narrativísticos, que podem se referir tanto a situações crônicas/ficcionais quanto a eventos históricos/verídicos. Durante o processo de construção das narrativas, seus autores tomam decisões que envolvem seleção, negociação e justaposição, além de inserirem enfoques e silenciamentos estratégicos. Cada narrativa, portanto, possui múltiplas facetas e objetivos diversos que podem estar explícitos ou implícitos. Seus autores, conscientemente ou não, fazem escolhas adotando pontos de vista que desejam destacar, de modo que atendam aos seus interesses no presente/futuro.

Por conseguinte, questionamos: quais são as narrativas históricas a serem desconstruídas no contexto do ensino e aprendizagem da História? Iniciamos, portanto, o exame pelas *narrativas mestras*. Para Carretero (2017), as narrativas mestras são estruturas que moldam a compreensão e representação da história nacional, caracterizadas pela seleção de sujeitos históricos que promovem um senso de homoge-

neidade e pertencimento entre os cidadãos. Essas narrativas simplificam a trama histórica, apresentando uma visão que pode distorcer a complexidade dos eventos, ao mesmo tempo que incorporam juízos morais que legitimam as ações da nação, estabelecendo distinções entre “nós” e “eles”. Além disso, o autor espanhol argumenta que essas narrativas muitas vezes frequentemente adotam um conceito essencialista de nação, apresentando-a como uma entidade que existe independentemente dos processos históricos que a formaram, ignorando as dinâmicas sociais e históricas que moldam a identidade nacional.

Em outras palavras, uma narrativa mestra é uma interpretação geral (um padrão) que serve para dar sentido ao passado, presente e futuro de uma comunidade cultural. Essas narrativas são frequentemente utilizadas para moldar a compreensão histórica de um grupo, estabelecendo uma visão coesa e homogênea de sua identidade e história. Elas podem simplificar eventos complexos, destacando certos aspectos enquanto omitem outros, e são frequentemente encontradas em contextos educacionais, como nos currículos escolares, em que influenciam como a História é ensinada e compreendida pelos jovens em situação escolar. As narrativas mestras podem ser percebidas como instrumentos culturais que legitimam a agenda política e social de uma nação, mas também limitam a capacidade dos estudantes de desenvolver uma perspectiva ampla sobre o passado, uma vez que tendem a apresentar uma visão unidimensional e heroica dos eventos históricos (Carretero; Van Alphen, 2014).

Outro tipo de narrativa a ser desconstruída são as que Wertsch (2004) chamou primeiramente de *narrativas específicas*. A narrativa específica é um relato que se concentra em eventos de nível médio, lidando com acontecimentos

identificáveis e concretos, frequentemente encontrados em contextos educacionais, como livros e materiais didáticos. Essas narrativas são compostas por uma sequência temporal de eventos e caracterizadas pela dimensão episódica, sendo organizadas de maneira que esses eventos se conectem para formar uma história coerente, refletindo a dimensão configuracional.

Os eventos narrados possuem limites temporais e espaciais bem definidos, permitindo a identificação dos atores, que podem ser indivíduos ou grupos, como protagonistas de ações específicas. Além disso, as narrativas específicas costumam ser construídas em torno de acontecimentos políticos significativos, contribuindo para a formação da identidade nacional e da memória coletiva. A análise dessas narrativas revela como os eventos são apresentados e organizados, refletindo a maneira como a História é ensinada e compreendida em uma cultura (Wertsch, 2004).

Ainda segundo Wertsch (2004), existem as *narrativas esquemáticas*, as quais são estruturas abstratas que servem como molduras ou *templates* para a construção de histórias específicas. Elas não se concentram em eventos concretos ou em detalhes específicos, mas em funções e padrões gerais que podem ser aplicados a diferentes contextos e narrativas. Essas narrativas são baseadas em conhecimentos culturais e sociais que orientam como as histórias são contadas e compreendidas em uma determinada tradição ou cultura.

As narrativas esquemáticas, de acordo com Wertsch (2004), permitem que indivíduos e grupos organizem suas experiências e memórias de maneira que façam sentido num contexto cultural amplo. Elas são frequentemente utilizadas de forma não consciente, influenciando a maneira na qual as pessoas interpretam eventos e constroem suas próprias nar-

rativas pessoais. Por exemplo, uma narrativa esquemática pode incluir temas universais, como a luta entre o bem e o mal, a superação de adversidades ou a busca por identidade, que podem ser encontrados em diversas histórias ao longo do tempo e em diferentes culturas.

Quais elementos comuns caracterizam esses modelos narrativos? Trata-se de *narrativas canônicas*, vinculadas à forma predominante como as narrações sobre o passado são construídas, geralmente articuladas por estruturas ou perspectivas hegemônicas, homogeneizantes e, quase sempre, excludentes em sua essência. Tal fenômeno refere-se à simplificação dos eventos históricos, apresentados sob uma linearidade causal e interpretações unívocas, que frequentemente reproduzem os discursos e interesses de grupos dominantes em contextos históricos específicos.

Sabendo quais tipos de narrativas devem ser desconstruídas, vamos nos direcionar para o topo da pirâmide, onde tratamos pontualmente sobre a “Desconstrução de narrativas”. Não é por acaso que essa fase está localizada junto ao balão “Método” e entre as “Perspectivas didáticas” e as “Formas do ensino/aprendizagem”. O momento da desconstrução de narrativas necessita dialogar com esse princípio circular da matriz, dado que é inconcebível desconstruir e reconstruir narrativas sem considerar as várias fontes (primárias e secundárias) utilizadas pelos historiadores. O método, portanto, é um ponto crucial para o desencadeamento da desconstrução das narrativas mestras, específicas e esquemáticas existentes na cultura escolar.

Nesse contexto, Körber (2023), em sua matriz elaborada em parceria com Hasberg, a qual recebe o título “O modelo de processo do pensamento histórico”, propõe uma possibilidade ou momento didático-pedagógico no qual os estudan-

tes possam realizar a desconstrução de narrativas presentes no ensino de História no contexto alemão. A desconstrução conforme abordada pelo autor germânico, constitui-se em um processo analítico que visa examinar e revelar a estrutura, os padrões e as lógicas subjacentes às narrativas históricas. Em vez de simplesmente aceitar uma narrativa como uma verdade absoluta e inquestionável, a desconstrução implica uma análise meticulosa, com o objetivo de compreender como a narração foi construída e elaborada, identificando também os elementos que foram selecionados e esquecidos no momento de sua composição. Para Borries (2016, p. 173) o exame ou análise detalhada “de versões históricas já completadas e oferecidas por outros”, caracteriza a desconstrução de narrativas.

Segundo Körber (2023), esse processo não tem a intenção de desvalorizar as narrativas, mas sim de explorar seu potencial interpretativo e a lógica interna que orienta a compreensão do passado. Trata-se de questionar as escolhas feitas pelo(s) autor(es) e as implicações dessas escolhas, sendo essencial compreender quais aspectos ou partículas do passado são mobilizadas na narrativa. A desconstrução consiste, portanto, na extração e na análise desses aspectos, com o intuito de entender como foram utilizados na construção do relato histórico (historicizar).

Ademais, a desconstrução envolve uma reflexão sobre as conexões entre as narrativas históricas e o presente, considerando como elas podem influenciar a compreensão contemporânea. Esse processo dinâmico pode englobar revisões e reanálises, permitindo uma troca contínua entre a reconstrução dos contextos históricos e a desconstrução das narrativas. Dessa forma, promove-se uma compreensão ampla e multiperspectivada da História (Körber, 2023).

Após esse processo de desconstrução, a “Reconstrução de narrativas” deve ser articulada aos elementos circulares inerentes à matriz, como as “Formas de ensino-aprendizagem” e, sobretudo, à “Função de orientação”. Nesse processo, é fundamental refletir sobre quais abordagens pedagógicas serão mobilizadas para a construção de uma orientação histórico-temporal alinhada aos objetivos formativos da geração contemporânea de jovens estudantes, com a qual interagimos pedagogicamente no chão da sala de aula.

Com base nessa premissa, retornamos à análise de Körber (2023), que afirma ser a reconstrução de narrativas um processo fundamental no campo da Didática da História. Tal abordagem envolve a constituição de uma nova compreensão histórica a partir das partículas do passado, representadas por informações e eventos extraídos das fontes históricas. Dessa forma, a reconstrução é descrita como um esforço para sintetizar e integrar esses elementos em uma narrativa histórica coerente, que faça sentido tanto no âmbito do passado quanto em relação ao presente e futuro (historicizar). Borries (2016, p. 175) reforça que “o passado não pode ser restaurado ou reconhecido diretamente, mas somente reconstruído e contado” por meio de uma narrativa.

Körber (2023) destaca, ainda, que a reconstrução não se restringe a uma mera compreensão do passado, mas se configura como uma atividade intelectual e subjetiva que envolve o pensamento reflexivo sobre a História. Assim, ao reconstruírem determinadas narrativas, os estudantes são estimulados a elaborar suas próprias interpretações, o que lhes permite estabelecer relações entre o passado e o presente, além de desenvolver uma compreensão complexa dos processos históricos (competência narrativa).

A reconstrução, nesse sentido, configura-se como um processo que integra dimensões analíticas e criativas. Para tanto, é fundamental que os estudantes sejam capacitados a identificar conexões *sincrônicas*, ou seja, relações estruturais entre eventos contemporâneos, e *diacrônicas*, referentes às transformações e continuidades ao longo do tempo. Ao se engajarem nessa prática, os jovens não apenas assimilam conteúdos históricos, mas também desenvolvem competências interpretativas e analíticas, fundamentais para uma atuação reflexiva na cultura histórica contemporânea (Körber, 2023).

Contudo, a reconstrução de narrativas históricas pressupõe a consideração de categorias fundamentais que integram a reflexão contemporânea no campo da Didática da História e da Educação Histórica no Brasil. É imprescindível situar esse processo nos marcos teóricos dessas categorias como princípios, a fim de que o ensino e a aprendizagem da História respondam às exigências epistemológicas e sociais do tempo presente. Tais categorias são: o novo humanismo, a interculturalidade, a história difícil, a multiperspectividade histórica e, por fim, a relação entre história e natureza. A reconstrução de narrativas históricas necessita estar alinhada com estas perspectivas, uma vez que abarcam demandas relacionadas às carências de orientação da sociedade atual.

Sendo assim, o *novo humanismo* proposto por Rüsen (2015a) emerge como uma resposta teórica aos desafios contemporâneos da globalização e da diversidade cultural, apresentando-se como um paradigma fundamental para repensar a formação histórica no século XXI. Para o teórico alemão, esse conceito representa uma reformulação do humanismo clássico à luz das demandas interculturais do presente, estabelecendo como princípio central a dignidade humana em sua dimensão universal, sem desconsiderar as particulari-

dades culturais que caracterizam diferentes sociedades. Essa perspectiva teórica busca superar tanto o universalismo abstrato quanto o relativismo cultural extremo, propondo uma síntese que reconheça a unidade fundamental da experiência humana em meio à diversidade de manifestações.

Na concepção de Rüsen (2015a), o novo humanismo constitui-se como um fundamento ético e epistemológico para a construção do conhecimento histórico e para a formação da consciência histórica em uma perspectiva intercultural. O conceito pressupõe um reconhecimento da alteridade como elemento constitutivo da própria humanidade, estabelecendo as bases para um diálogo intercultural que não se limite à tolerância passiva, mas que promova uma efetiva comunicação e compreensão mútua entre diferentes tradições culturais. Assim, o novo humanismo apresenta-se como um horizonte normativo para a formação histórica, orientando a construção de narrativas que articulem o universal e o particular, o global e o local, em uma perspectiva que promova tanto o reconhecimento da diversidade quanto a busca por elementos comuns que permitam o estabelecimento de pontes de comunicação entre diferentes culturas.

Rüsen (2015a) propõe que o novo humanismo seja cultivado por meio de aprendizagens que confrontem os alunos com dilemas morais de épocas diversas, ampliando sua empatia crítica e sua habilidade de projetar futuros mais inclusivos. Isso implica reconhecer a História como campo de disputas pela humanização, no qual a violência e a cooperação são analisadas em suas interdependências. Assim, o novo humanismo não busca homogeneizar valores, mas fortalecer a consciência da historicidade como fundamento para uma ação responsável em sociedades complexas e pluralistas.

Ainda na elaboração teórica de Rüsen (2012, 2014, 2015a, 2015b), temos a *interculturalidade*⁷ que se manifesta como um princípio metodológico e epistemológico, permitindo a superação do etnocentrismo na construção do conhecimento histórico e na formação da consciência histórica. Esse princípio fundamenta-se na ideia de que a compreensão histórica deve conseguir articular diferentes perspectivas culturais em um quadro interpretativo amplo, que reconheça tanto a universalidade da experiência humana quanto a diversidade de suas manifestações culturais. Assim, a interculturalidade não se limita a um conceito descritivo, mas se apresenta como um paradigma normativo para a construção de uma historiografia e uma Didática da História que possam responder aos desafios de um mundo cada vez mais interconectado e culturalmente diverso.

Para o autor alemão, a interculturalidade na Didática da História implica, ainda, o desenvolvimento de uma competência narrativa intercultural, capaz de lidar com conflitos de interpretação e assimetrias de poder inerentes aos encontros culturais. Isso requer que o ensino de História transcenda a mera transmissão de conteúdos e se torne um espaço de problematização ética, no qual os jovens aprendam a negociar significados em contextos de diversidade. A tarefa intercultural, assim, não é harmonizar diferenças, mas fomentar uma consciência histórica crítica/genética/dialógica, que questione hierarquias coloniais e promova narrativas inclusivas. Dessa forma, a interculturalidade alinha-se ao projeto formativo de Rüsen (2012, 2014, 2015a, 2015b), que busca articular o conhecimento histórico à responsabilidade social, transformando a memória em um recurso para a convivência democrática em sociedades pluralistas.

7. A interculturalidade aparece nas obras de Jörn Rüsen na maioria das vezes como “comunicação intercultural” (*Interkulturelle Kommunikation*).

No caso da categoria conceitual da *história difícil* (*Burdening History*), articulada por Borries (2018), que se refere fundamentalmente aos processos históricos traumáticos que representam desafios particulares tanto para a historiografia quanto para o ensino de História, especialmente devido à sua carga emocional e às suas implicações para a formação das identidades coletivas. Para o historiador germânico, essas histórias difíceis caracterizam-se por sua natureza controversa e dolorosa, abrangendo eventos como genocídios, guerras, ditaduras e outros processos históricos que envolvem violência, opressão e trauma coletivo. Tais histórias são particularmente desafiadoras, pois frequentemente envolvem questões de culpa, vergonha, luto e responsabilidade histórica, que afetam diretamente como diferentes grupos sociais relacionam-se com seu passado.

Na perspectiva de Borries (2018), o trabalho com histórias difíceis no âmbito do ensino de História requer uma abordagem específica que considere não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem histórica, mas também suas dimensões emocionais e morais. Essa abordagem deve promover um processo de aprendizagem que permita aos estudantes desenvolverem competências para lidar com os passados traumáticos de forma reflexiva e crítica, evitando tanto a banalização quanto a sacralização desses eventos. O autor enfatiza que o tratamento didático das histórias difíceis deve buscar um equilíbrio entre o reconhecimento do sofrimento das vítimas, a compreensão dos contextos históricos e a formação de uma consciência histórica que contribua para a prevenção da repetição de eventos traumáticos semelhantes no futuro.

Na formulação de Bergmann (2016, p. 24, tradução nossa), a *multiperspectividade* (*Multiperspektivität*) histórica se

estrutura em três dimensões fundamentais inter-relacionadas. A primeira delas é a *perspectividade das fontes históricas*, que reconhece que cada fonte histórica carrega consigo uma perspectiva específica, influenciada pela posição social, cultural e histórica de seu(s) autor(es) (ou “perspectividade nos testemunhos dos participantes históricos e dos afetados pelos eventos”). A segunda dimensão é a *perspectividade das interpretações*, que considera que diferentes historiadores e pesquisadores podem interpretar o mesmo evento histórico de maneiras distintas, baseados em seus próprios contextos e metodologias (ou “perspectividade daqueles que posteriormente analisam, interpretam e julgam”). Por fim, tem-se a *perspectividade da orientação*, que reconhece que nossa compreensão do passado é sempre influenciada pelo presente, nossas questões contemporâneas e nosso próprio contexto cultural (ou “perspectividade nas orientações que surgem do engajamento dos estudantes com a História”)⁸.

No âmbito do ensino de História, a aplicação da multiperspectividade histórica visa desenvolver nos jovens estudantes a capacidade de reconhecer e analisar diferentes perspectivas, estimulando o pensamento analítico e a compreensão da complexidade dos processos históricos. Esse princípio busca evitar interpretações simplistas e unilaterais dos eventos históricos, promovendo a empatia e a compreensão das diferentes visões de mundo que coexistem em cada momento histórico (Bergmann, 2016).

As implicações metodológicas desse conceito para o ensino de História são significativas e abrangentes. É necessária

8. Para uma ampliação do conceito de multiperspectividade confira a tese: DAGOSTIN, Lorena Marques. **A multiperspectividade no pensamento histórico de jovens estudantes**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

a utilização de fontes históricas diversificadas que apresentem diferentes pontos de vista sobre o mesmo evento, bem como a promoção de atividades que permitam aos estudantes confrontar e analisar diferentes interpretações. Além disso, torna-se fundamental o incentivo a debates e discussões que explorem a multiplicidade de perspectivas e o estímulo à reflexão sobre como nossa própria perspectiva influencia nossa compreensão do passado. A multiperspectividade na concepção de Bergmann (2016) representa, assim, uma importante contribuição para a ensino de História, oferecendo um quadro teórico e metodológico que viabiliza uma compreensão rica e complexa dos processos históricos, superando, visões unilaterais e promovendo uma aprendizagem histórica ampla e reflexiva.

Por último, e não menos importante, temos a visão teórica de Chakrabarty (2013), que trata da relação entre *história e natureza*, em que se assume uma nova dimensão analítica a partir do reconhecimento das mudanças climáticas antropogênicas como um fenômeno que desafia as tradicionais fronteiras entre história natural e história humana. Para o historiador indiano, esta intersecção demanda uma profunda revisão das bases epistemológicas da historiografia, uma vez que a distinção modernista entre natureza e cultura, que fundamenta grande parte do pensamento histórico ocidental, torna-se cada vez mais insustentável no contexto do Antropoceno. Essa perspectiva teórica argumenta que a emergência da humanidade como força geológica exige dos historiadores uma nova forma de pensar a temporalidade histórica, que articule as diferentes escalas temporais da história humana e da história planetária.

Chakrabarty (2013) propõe que o entendimento da relação entre História e natureza deve superar a tradicional nar-

rativa do progresso e do desenvolvimento que caracterizou a historiografia moderna, reconhecendo a profunda imbricação entre os processos históricos humanos e as dinâmicas naturais do planeta. Esta abordagem teórica sugere que a compreensão histórica contemporânea deve necessariamente incorporar uma dimensão ambiental que reconheça tanto a agência humana na transformação dos sistemas naturais quanto a influência dos fatores ambientais nos processos históricos.

Assim, o autor indiano propõe uma reconceitualização da História que articule, de forma simultânea, as dimensões sociais, culturais e naturais da experiência humana, visando à construção de uma compreensão complexa e integrada das relações entre sociedade e natureza, sobretudo no contexto das mudanças climáticas globais, especialmente a partir do antropoceno. Esse debate ganha urgência epistemológica e pedagógica após a crise sanitária deflagrada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da covid-19, que evidenciou a impossibilidade de a área histórica continuar a negligenciar a temática da natureza e suas interfaces com o aprendizado histórico. A pandemia não apenas reconfigurou práticas educativas, mas também transformou radicalmente a percepção de mundo dos sujeitos, exigindo uma revisão crítica dos parâmetros que orientam o ensino de História (Nicolini; Medeiros, 2021).

A última fase da triangulação da matriz é representada por um triângulo central intitulado “Competência narrativa”, que encerra o percurso desconstrutivo e reconstrutivo das narrativas. Este triângulo não está numerado porque abrange todos os outros aspectos, demonstrando que a finalidade do conjunto é a promoção dessa competência na vida dos estudantes. Para embasar teoricamente essa proposta, recorreremos a Rösen (2012, 2015b, 2022), que define competên-

cia narrativa (*Narrative Kompetenz*) como a habilidade de organizar e articular experiências temporais coerentemente, construindo narrativas históricas que conferem sentido ao passado, orientam o presente e projetam expectativas para o futuro. Para o historiador e filósofo alemão, essa competência é central à consciência histórica ao permitir que indivíduos e sociedades integrem eventos fragmentados em tramas significativas, superando a mera cronologia. Essa capacidade de narrar o tempo é essencial para a formação de identidades individuais e coletivas e para a compreensão de como o passado é mobilizado no presente.

Além disso, Rösen (2015b, 2022) destaca que a competência narrativa abarca quatro dimensões interligadas: a *experiência* (reconhecer eventos do passado), a *interpretação* (atribuir significado a esses eventos), a *orientação* (usar tais significados para navegar no presente) e a *motivação* (inspirar ações futuras). No ensino e aprendizagem da História, promover essa competência implica possibilitar aos jovens em situação escolar, a capacidade de questionar narrativas hegemônicas, analisar fontes e construir argumentos embasados, reconhecendo a provisoriedade das interpretações. Assim, a competência narrativa não é apenas técnica, mas um ato que envolve a experiência, a interpretação, a orientação e a motivação, que possibilita os sujeitos (estudantes) compreender a complexidade do pensamento histórico, articulando passado, presente e futuro em uma relação dinâmica e reflexiva.

Considerações finais

A proposta da “Matriz Desconstrutivista e Reconstitutivista de Narrativas Históricas” oferece uma contribuição no campo da Didática da História, ao apresentar

uma abordagem teórico-metodológica que considera os desafios decorrentes da formação do conhecimento histórico, especialmente, o que transcorre no contexto educacional. Fundamentada em referenciais teóricos e epistemológicos, a matriz articula categorias importantes, como a consciência histórica e o pensamento histórico, inserindo-se no debate (inter)nacional sobre a formação do sujeito histórico na contemporaneidade. Dessa maneira, a proposta oferece não apenas um modelo de ensino, mas um *caminho* que visa estabelecer um diálogo entre a teoria e epistemologia da ciência histórica e o seu ensino escolar.

Ao desconstruir narrativas mestras, esquemáticas e específicas, a matriz possibilita a análise dos discursos históricos presentes em usos públicos, promovendo uma supervisão das narrativas que deixaram de incluir uma variedade de experiências e vozes, as quais foram silenciadas e apagadas ao longo do tempo. Essa abordagem se alinha à necessidade de um ensino de História que transcenda a transmissão e memorização de fatos, priorizando a compreensão das múltiplas temporalidades, das relações entre passado e presente e da dimensão ética do conhecimento histórico. Além disso, ao incorporar categorias como novo humanismo, interculturalidade, história difícil, multiperspectividade e natureza, a proposta dialoga com os desafios contemporâneos da historiografia e da Educação Histórica, reafirmando a importância da História na formação de sujeitos históricos e atuantes no presente.

Assim, a Matriz é uma proposição teórico-metodológica para o campo do ensino de História, pensada a partir da Didática da História, oferecendo um referencial que objetivava favorecer a construção de uma aprendizagem pautada na epistemologia da ciência histórica. Ao enfatizar a interação

entre a vida prática e a cognição histórica situada, o modelo se apresenta como um percurso para professores e pesquisadores comprometidos com a formação de estudantes (sujeitos) capazes de interpretar criticamente o passado e atuar de maneira mais consciente no presente. Dessa forma, o exemplo matricial abordado não apenas aponta direções metodológicas, mas também reafirma a relevância da História como um campo do saber essencial para a compreensão e orientação da vida diante da estrutura temporal.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 49-69, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel (org.). Para uma educação de qualidade: **Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIEd/ Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BERGMANN, Klaus. **Multiperspektivität: Geschichte selber denken**. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 2016.

BONETE, Wilian Junior; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. A Didática da História: um inventário das proximidades em pesquisas na Europa e Canadá. **História Revista**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 33-59, 2024.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

CARRETERO, Mario. Teaching history master narratives: Fostering imaginations. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria (eds.). **Palgrave handbook of research in historical culture and education**. London: Palgrave Macmillan UK, 2017, p. 511-528.

CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor. Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. **Cognition and Instruction**, v. 32, n. 3, p. 290-312, 2014.

CERRI, Luis Fernando. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 27-47, 2013.

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

CHAKRABARTY, Dipesh. O clima da história: quatro teses. **Sopro**, n. 91, p. 4-22, 2013.

DAGOSTIN, Lorena Marques. **A multiperspectividade no pensamento histórico de jovens estudantes**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

GERMINARI, Geysa D.; BARBOSA, Marcos Roberto. A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 741-760, 2012.

GONÇALVES, Sérgio Campos. As teses narrativistas na linhagem anglo-americana da teoria da história. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 64-87, 2018.

KÖRBER, Andreas. **Formando a consciência histórica em direção a uma aprendizagem histórica transcultural**: das abordagens conceituais à constituição das competências históricas. Organização de Marília Gago e Marcelo Fronza. Curitiba: WAS Edições, 2023.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, p. 107-146, 2016.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; CERRI, Luis Fernando. História Oral de Vida e Didática da História: notas para uma teoria da ação comunicativa historicamente situada. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 31, dez. 2024.

MISTURA, Letícia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 77-100, 2020.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos**, v. 34, p. 281-298, 2021.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A formação histórica (bildung) como princípio da Didática da História no ensino médio**: teoria e práxis. Tese (Doutorado em

Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PINA, Max Lanio Martins. **A Didática da História alemã no Brasil**: fundamentos, epistemologias e as influências nas pesquisas em Goiás. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-graduação em História – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

PINA, Max Lanio Martins. A Didática da História em Goiás: trajetória disciplinar de um campo de formação de professores e reflexão do ensino e aprendizagem histórica na FH/UFG. **História Revista**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 10-32, 2024a.

PINA, Max Lanio Martins. As influências da Didática da História em Goiás: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas no PPGH-UFG. **Clio**, v. 39, n. 2, p. 75-108, 2021.

PINA, Max Lanio Martins. **Guerreiros, castelos e dragões**: ideias históricas de estudantes goianos sobre a Idade Média. Curitiba: CRV, 2024b.

PINA, Max Lanio Martins. O ensino de história na perspectiva de Jörn Rüsen. **REVHIST** - Revista de História da UEG, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 284-292, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Tradução de Caio C. Pereira. *et al.* W.A. Editores, Curitiba, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da Didática da História**. Organização de Maria Auxiliadora SCHMIDT Estevão de Rezende Martins. Curitiba: WA Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da Didática de História. **Métis: História & Cultura**, v. 19, n. 38, 2020.

RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da didática da história. Curitiba: WAS Edições, 2022.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientação entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: WA Editores, 2015a.

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

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado – teoria da história II**: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

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

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. **Opsis**, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147, 2014.

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**, v. 34, n. 02, p. 211-220, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 709-729, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). **Aprender história: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, p. 21-51, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

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

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Didática reconstrutivista da história e a formação da consciência histórica dialógica. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 166-184, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, n. 60, p. 17-42, 2016.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da história**: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

WERTSCH, James V. Specific narratives and schematic narrative templates. In: SEIXAS, Peter (org.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto: ON University of Toronto Press, p. 49-62, 2004.

Educação Histórica e produção estudantil no LEPEHIS/FH UFG

*Patrícia Maria Jesus da Silva*¹

*Cristiano Nicolini*²

Este texto é um relato de experiência que apresenta reflexões das produções advindas de uma oficina promovida pelo Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão em História da Universidade Federal de Goiás (LEPEHIS/UFG), em 2024. Na articulação entre teoria e prática docente, a oficina em questão teve como objetivo explorar algumas possibilidades metodológicas para a atuação em sala de aula e promover a criação de recursos didático-pedagógicos (sustentados por diferentes linguagens: visual, literária, audiovisual, pictórica) de modo a propiciar reflexões sobre a produção estudantil.

Buscaremos compreender as narrativas dos participantes, geradas mediante essa atividade, à luz da teoria da consciência histórica pelos pressupostos de Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt. Propomos aqui uma análise reflexiva sobre como os participantes entendem os recursos didático-

1. Professora de História na Rede Municipal de Educação de Goiânia, Mestre em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/ Cepae/UFG). Email: patriciaescola.16@gmail.com

2. Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor de Estágio Supervisionado e Didática da História na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFG) e do ProfHistória (UFG). E-mail: cristianonicolini@ufg.br

-pedagógicos e quais são as suas necessidades de aprendizagem frente aos desafios da sala de aula, sejam estes docentes em formação inicial ou continuada. Para isso, temos como questão: o que é preciso aprender para ensinar na disciplina de História? Essa problemática norteará este relato analítico sobre a especificidade dos conhecimentos que acreditam ser essenciais na atuação docente para a construção do pensamento histórico.

O público-alvo deste estudo é composto por trinta participantes inscritos na oficina. O laboratório em questão é um espaço em que há a articulação de saberes por meio da formação inicial e continuada para estudantes da graduação, pós-graduação e docentes da Educação Básica.

Metodologia da oficina: trabalhando com as fontes históricas em diferentes linguagens

A proposta da oficina “Recursos didático-pedagógicos e produção estudantil no ensino de História” teve como objetivo promover a organização, por parte do docente, de recursos didático-pedagógicos sustentados por diferentes linguagens (visual, literária, audiovisual, pictórica), de modo a estimular produções estudantis como infográficos, *fanzines*, *podcasts*, *lapbooks*, curtas-metragens, entre outros, resultantes das reflexões desenvolvidas pelos participantes.

A busca por novas alternativas didáticas permite que as enxerguemos não apenas como ferramentas metodológicas de ensino e aprendizagem, mas na sua relação com a epistemologia da História. Na perspectiva da Educação Histórica significa manter a centralidade da narrativa no processo de formação, compreendendo que esses recursos não produzem o efeito imediato do aprendizado em História (Nicolini; Silva,

2024). Em diálogo com esse entendimento, organizamos a oficina com base nos fundamentos teóricos e metodológicos da matriz da aula histórica elaborada por Schmidt (Fronza, 2020). Por meio das ações desenvolvidas no LEPEHIS, conseguimos alcançar as ideias prévias dos participantes e os conceitos de primeira e segunda ordem a partir das fontes e metodologias sustentadas em diferentes linguagens.

A atividade foi realizada nos dias 18 e 25 de abril de 2024, das 19 às 22 horas, no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em História (LEPEHIS), que é vinculado à Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG) e funciona como espaço de construção do conhecimento, por meio da troca de saberes entre diferentes sujeitos que realizam a interlocução entre a historiografia com a vida prática. Dentre suas ações está a promoção de oficinas, minicursos, entre outras atividades direcionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, em articulação com escolas da rede pública e privada do estado de Goiás.

Desse modo, o LEPEHIS busca oportunizar as possibilidades para que os pesquisadores em ensino de História produzam, divulguem e construam coletivamente o conhecimento em diálogo com o público interessado. Como mencionado anteriormente, em sua programação pedagógica ocorrem as atividades das oficinas LEPEHIS³, que recebem inscrições do público interno e externo, os quais podem participar ou coordenar as atividades, fortalecendo a integração

3. Em 2020, o LEPHIS surgiu da unificação de dois laboratórios: o Laboratório de Pesquisa em História (LAPHIS) fundado em 1995 com o objetivo de promover o aperfeiçoamento teórico-metodológico da pesquisa histórica. E o Laboratório de Ensino de História (LEHIS) criado em 2009, desenvolvendo atividades que fortaleceram a relação entre Educação Básica e universidade. O LEPEHIS deu continuidade às oficinas que eram realizadas pelo antigo Laboratório de Ensino de História (LEHIS).

entre universidade e escola e contribuindo para a formação inicial e continuada.

As atividades realizadas nesse laboratório de ensino integram parte da carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História da UFG e são ministradas por pesquisadores da Educação Básica ou do Ensino Superior de diferentes instituições, o que justifica a diversidade dos sujeitos que se inscrevem na ação proposta neste relato. Assim, consideramos, ao planejar a oficina, que o ensino de História deve privilegiar “a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica” (Schmidt; Urban, 2018, p. 14).

As ações da oficina foram desenvolvidas em quatro momentos no primeiro dia: apresentação, questionário, atividade de análise de fonte histórica e considerações para o próximo encontro. No início, foram apresentados os objetivos e a metodologia para sua realização com exibição de *slides* em *datashow*. Após esse momento, os participantes foram convidados a se apresentarem por meio de uma publicação em um mural eletrônico com base na solicitação das seguintes informações: 1. Um nome de um livro/ou música/ ou filme que você gostaria de indicar para outras pessoas; 2. O que mais quer aprender sobre ensino de História; 3. Seu maior receio ao atuar no ensino de História. Ao finalizar a postagem de suas respostas, expuseram oralmente as narrativas que permeavam suas escolhas.

Figura 1 – Mural de apresentação dos participantes - primeiro dia de oficina.



Fonte: Mural eletrônico do Aplicativo Padlet (2024).

Em um segundo momento, os participantes foram convidados a registrarem três palavras-chave que definiriam para eles o significado de recurso didático-pedagógico. Assim como o mural de apresentação, esse exercício foi solicitado com o objetivo de diagnosticar inicialmente as compreensões em torno do que simbolizava a produção didática no ensino de História. As respostas dos participantes foram apresentadas por meio de nuvem de palavras postadas no aplicativo Mentimeter, para que pudessem visualizar as diversas possibilidades de conceituações pensadas e as mais recorrentes.

Na perspectiva da matriz da aula histórica, a investigação das carências de orientação temporal presentes nos discursos dos jovens aparece como primeiro fator mobilizador. Além disso, o segundo aspecto importante da matriz é a seleção e investigação dos conceitos substantivos e os meta-históricos que são organizados a partir destas carências de orientação

temporal (Fronza, 2020). Ambos os fatores mobilizadores puderam ser apreendidos com base nessas duas dinâmicas realizadas no início da oficina, uma vez que

Essa matriz busca sistematizar como pode se dar o processo de mediação da geração de sentido de orientação temporal da aprendizagem e no ensino de história entre ciência histórica e a vida humana prática no presente. Esse processo de geração de sentido histórico se dá pela articulação interdependente de determinados fatores mobilizadores de uma aula histórica pautada em uma didática humanista da história (Fronza, 2020, p. 45-46).

Em consonância com essa perspectiva da Educação Histórica, o terceiro momento foi destinado à análise de uma fonte a partir de trechos do livro *Minha vida de menina*, de Helena Morley (2016). Para isso, foram mobilizadas algumas ações como: contextualização histórica do livro; formação de grupos com cinco pessoas; distribuição de trechos da obra; leitura do material distribuído por grupo; elaboração de questões fundamentais sobre o trecho escolhido e recorte temático e escolha de uma pessoa do grupo para apresentar de modo geral as questões.

Na parte da contextualização histórica, apresentamos, de modo exemplificativo, as produções de estudantes do 9º ano (um texto e uma arte visual), para mostrar como a narrativa histórica dos discentes pode ser compreendida pelos professores:

O livro narra a vida de Helena, uma menina alegre e espontânea, é notório suas habilidades questionadoras e críticas, circula com um olhar atento ela descreve seu cotidiano e principais acontecimentos de sua Juventude de uma maneira bem-humorada e leve de se ler [...]. Podemos

notar fatos históricos presentes no diário como o período marcado pela Abolição da Escravidão e a Proclamação da República. Assim visualizamos esses acontecimentos importantes através da autora, apesar de não ter sido proposital. Outra situação de grande importância destacada na obra são as questões sociais, como racismo, mesmo depois da abolição, consistia na ideia de que brancos eram superiores e o tratamento dos negros bem inferior. Também podemos observar o papel da mulher na sociedade daquela época, no século XIX, em que mulheres que não se casavam ou tinha uma certa independência de seus maridos eram mal vistas assim vemos uma evolução do papel feminino na sociedade em geral. [...] conclui-se que o livro *Minha vida de menina* de Helena Morley é uma obra de suma importância para a literatura brasileira em que apresenta diversos aspectos diferentes com um olhar crítico da autora (Silva; Paixão, 2023, p. 111).

A narrativa histórica apresentada demonstra como a estudante percebeu, compreendeu e interpretou a fonte estudada de modo a construir significados sobre o passado e dar sentido à experiência do tempo. As operações mentais pelas quais a consciência humana realiza a síntese temporal e de valores se dá por meio do ato de contar uma história. Em outras palavras, a narrativa é a competência específica e essencial da consciência histórica por estar relacionada à capacidade de dar sentido ao passado por efetuar “[...] uma orientação temporal na vida prática presente através da recordação da atualidade passada” (Rüsen, 2024, p. 27).

A dinâmica de interpretar e atribuir sentido ao tempo histórico não está descolada dos significados que damos às experiências narradas. Ao apresentarmos, na oficina, a produção estudantil sobre a obra literária, mostramos como a estudante reconheceu a presença de eventos históricos signi-

ficativos, como a abolição da escravidão e a Proclamação da República, situando o relato da protagonista em um recorte temporal mais amplo. A análise da estudante se atentou para questões culturais e sociais presentes na obra, como o racismo pós-abolição, refletindo sobre as hierarquias raciais presentes, além de destacar a condição das mulheres no século XIX, em especial, as que não se encaixavam nos padrões sociais (independentes ou não casadas), e relacionando sobre como essas realidades são efeitos das desigualdades da época. Assim, o texto da estudante evidencia um esforço para integrar passado, presente e questões sociais.

Outra produção estudantil usada como referência foi a capa de *podcast* sobre a mesma obra literária, ao que o discente autor fez uma mesclagem de recortes de diferentes capas e edições do livro estudado e, ao centro, apresentou a montagem da foto da autora Helena Morley com uma tarja preta aos olhos. Percebe-se que o estudante resgata a cronologia das capas do livro, e ainda dialoga com as práticas atuais que estão presentes em montagens de fotografias que circulam em redes sociais e sites.

Essa inserção ao contexto histórico foi escolhida justamente para que os participantes observassem e refletissem sobre a produção estudantil, comparando dois formatos que traziam sentidos diferentes à mesma obra. Logo após a este movimento de apresentação, foram orientados a formar grupos com até cinco pessoas e a ler os trechos da obra *Minha vida de menina*. Ao fim da leitura e discussão, cada grupo deveria criar uma questão problematizadora e um recorte temático.

Figura 2 – Modelo de excertos distribuídos aos grupos

<p>Proposta de atividade em grupo:</p> <p>Parte 1 – Leia o trecho/excerto do Livro: <i>Minha Vida de Menina</i> (Helena Morley):</p> <p><i>Sexta-feira, 15 de março</i></p> <p>Hoje houve uma grande festa na nossa linda Diamantina. Inauguraram a administração dos correios com muitos fogos, muitos empregados, minha casa muito grande de Sen Antuônio Marcelo. A Rua do Bonfim ficou cheia.</p> <p>Se me dessem a Diamantina para dirigir, a última coisa que eu poria aqui seria repartição de correio. Não posso compreender como um serviço que Sen Cláudio, aleijado, que precisava ser carregado por um preto e posto em cima do cavalo, fazia tão bem, levando na garupa o saco com as cartas e jornais, precisa agora de uma repartição tão aparatosa, com tanto homem dentro. Meu pai diz que tudo isso é política, só para dar empregos. Mas não seria melhor que em vez de administração de correios eles possessem luz nas ruas para a gente, nas noites escuras, não estar andando devagar com medo de cair em cima de uma vaca? E encanar a água? Isso também não seria mais útil? Sem carta ninguém morre, mas a água do Pau de Fruta, que corre descoberta, tem matado tanta gente que podia estar viva. Diz que a febre tifo vem da água. Tudo isso melhoraria muito mais a cidade do que repartição de correio. Mas eu por mim confesso que preferia mil vezes morar em qualquer dos lugares que eu conheço, como Boa Vista, Bom Sucesso, Curralinho, Biribirí ou Sopa. Eu gostaria muito mais de viver em qualquer deles do que na cidade. Eu nasci para o campo.</p>	<p>Proposta de atividade em grupo:</p> <p>Parte 1 – Leia o trecho/excerto do Livro: <i>Minha Vida de Menina</i> (Helena Morley):</p> <p><i>Quinta-feira, 1o de março</i></p> <p>Meu pai hoje veio da Boa Vista com tio Jolozinho para votarem no Presidente da República e no Dr. João da Mata para deputado. Na nossa família todos têm de meter com política, por causa de tia Aurélia e tio Corrado que são muito influentes. Ele é irmão da mãe de Dr. Mata e muito amigo dele e pegou essa amizade na família toda. Eu mesma dou razão de todos o considerarem uma honra da Diamantina porque é um homem muito bom. Todos tiveram muita raiva quando Floriano o prenderam. Meu pai diz que espera que ele ainda vá eleito Presidente do Estado e depois da República.</p> <p>O que eu acho mais engraçado no dia da eleição é o partido que todos tomam e ninguém perdoo o que vota contra nesse dia. É tanta animação na cidade que parece coisa que nos interessa. Acabada a eleição ninguém mais se lembra. Seu Cadete fica tão influente que dá roupa e botinas aos negros para irem votar. Os negros da Chácara, que sabem ler, que são Marciano, Roldão e Nestor, já desde cedo estavam de roupa limpa para a eleição. Vorô lhes recomendar: “Vocês não escutem conversa de ninguém nem descitem papel nenhuma que queiram dar. Fiquem perto de Jolozinho e na hora de votar façam o que ele mandar”. Eles saíram muito anchos.</p> <p>Eu gosto de ver a animação da cidade mas não acredito que isso possa adiantar nada para nós.</p>
---	--

Fonte: acervo dos autores (2024). Excertos do livro *Minha vida de menina* de Helena Morley (2016) utilizados na atividade da oficina.

Após a elaboração das questões, os grupos deveriam escolher uma pessoa para discutir a problemática e as hipóteses construídas a partir dos trechos oferecidos. Para finalizar o primeiro dia de oficina, foram apresentadas algumas fontes históricas que dialogavam com os excertos da obra de Helena Morley, evidenciando realidades tanto do Brasil da Primeira República, quanto dos dias atuais. Pela matriz da aula histórica, a exploração metodológica das fontes primárias e secundárias integra um terceiro fator mobilizador, em que esses sujeitos

[...] têm a possibilidade de construir suas próprias interpretações e controvérsias a respeito desses conceitos históricos agora vinculados às suas carências de orientação temporal. [...] A possibilidade de um diálogo vivo entre as dimensões temporais e, portanto, entre os sujeitos do passado e os jovens contemporâneos é uma das finalidades de uma aula histórica fundamentada numa didática humanista da História que busque redimir os fracassos e re-

lembrar os derrotados esquecidos por uma história oficial das elites (Fronza, 2020, p. 48-49).

A princípio para o segundo dia de oficina, os temas e linguagem teriam base nos excertos lidos em grupos do diário de Helena. No entanto, ao analisarmos as respostas do mural eletrônico, percebemos que a escolha temática poderia ser a partir dos temas abordados nas respostas de apresentação. Desse modo, orientamos os participantes a selecionarem as temáticas e as possibilidades de gênero textuais ou linguagens que serviriam de suporte para as produções (*podcast*, curta-metragem, cartaz virtual, *fanzine*, *lapbook*) com modelos ilustrativos criados pelos estudantes de Educação Básica para que pudessem explorar as diversas possibilidades.

Após a mostra dos modelos com reprodução de alguns *podcasts* e curtas-metragens, fotos de *fanzines* e *lapbooks*, os participantes definiram por realizar as suas produções no formato da última opção (Fig. 4). Receberam orientações quanto ao que se tratava a estrutura escolhida, além de recursos como folhas de papel cartão em diversas cores, tesoura, cola, canetinhas e impressões de imagens coloridas relacionadas às temáticas apontadas nas suas respostas nos murais eletrônicos (violência na guerra e linguagem audiovisual, violência contra as mulheres por meio da análise de obra/vida de artista, uso da literatura em sala de aula, barbárie e fome).

Figura 3 – Lapbooks produzidos pelos participantes da oficina



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Os *lapbooks* (Fig. 4) podem ser designados como uma forma visual e interativa de organizar as informações, parecido com o conhecido cartaz, permite uma maior flexibilidade na criação e montagem em uma espécie de livro, com abas, dobraduras e envelopes para se explicar sobre um assunto.

Por meio dessa atividade de produção estudantil, foram retomados vários fatores mobilizadores de uma aula histórica, em especial, o quarto que se refere à expressão da consciência histórica por meio de narrativas e o quinto elemento da matriz que abrange a avaliação e metacognição, para verificar o conhecimento histórico aprendido e seu valor pelos participantes. Assim, entendemos o produto dos estudantes (*lapbook*) como meio de avaliação de si mesmo em que os próprios sujeitos passam “a ter consciência do processo de formação de sua consciência histórica e como está inserida

na cultura histórica de sua comunidade” (Fronza, 2020, p. 51).

Importante trazer a reflexão de que os professores devem se atentar para que a seleção de fontes históricas esteja pautada em seus repertórios, mas que inclua os conhecimentos prévios dos estudantes, a exemplo podemos mencionar as respostas no mural eletrônico com citação a diversas obras em diferentes linguagens e que tratam dos mais distintos contextos históricos.

Produção estudantil e as narrativas históricas

O ponto central da matriz ruseniana da Didática da História é a construção de “sentido”, que permite aos sujeitos conhecerem a si mesmos, compreenderem o outro e o mundo ao seu redor (Schmidt, 2020), processo no qual os participantes foram mobilizados em uma oficina desenvolvida embasada nos fatores da aula histórica em referência aos aspectos teóricos e metodológicos da Educação Histórica: investigação das carências, seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem, exploração metodológica das fontes primárias e secundárias, expressão/comunicação da consciência histórica por meio da narrativa e, por fim, avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado (Fronza, 2020). Assim, as reflexões produzidas durante as atividades desenvolvidas serão inicialmente analisadas neste tópico do capítulo.

As respostas aos murais, além de servirem para que os grupos se apresentassem e se orientassem na escolha de seus temas, se revelou importante canal para registro e diálogo sobre as percepções sobre as referências que cada sujeito histórico carrega em sua trajetória acadêmica e pessoal pelo

uso das diferentes linguagens, seja literária, audiovisual ou musical. E, mais ainda, pela reflexão e ideias históricas apresentadas em torno dos saberes docentes.

Neste trabalho, dedicamos a nossa análise das respostas destinadas à questão dois (2), a fim de identificar as motivações pessoais e as categorias que se agrupam para a pergunta: “O que mais quer aprender sobre ensino de História?”

Organizamos as narrativas de vinte e um participantes, apresentadas em três categorias de interesses: metodologia e didática do ensino de História; engajamento e formação do aluno como sujeito histórico-crítico; interesses formativos em conceitos de primeira ordem; e inclusão no ensino de História (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias de respostas para a questão: o que mais quer aprender sobre ensino de História?

Categoria	Respostas dos participantes
<p>Metodologia e didática do ensino de História</p>	<p>“Pretendo conhecer formas múltiplas de ensinar e avaliar o conteúdo de História, a fim de fazer com que os alunos desenvolvam o raciocínio crítico e a consciência histórica” (J).</p> <p>“O que mais quero aprender sobre o ensino de História é ter uma boa didática” (G.).</p> <p>“Quando se trata do ensino de História, quero aprender mais sobre as melhores metodologias e instrumentos para poder compartilhar a matéria com os alunos em sala, tendo em vista a grande mudança tecnológica e social dos anos atuais” (D.).</p> <p>“Acredito que aprender sobre a didática em si, métodos na prática sobre ensino” (T.P.).</p> <p>“Quero aprender como ser professor de História no século XXI” (P.).</p>

<p>Engajamento e formação do aluno como sujeito histórico e crítico</p>	<p>“Eu quero aprender como cativar meus futuros alunos” (E.H.).</p> <p>“Gostaria de aprender mais técnicas para atingir os alunos de maneira posta, no qual consigam se encontrar como partícipes da história, ter empatia e formar seres humanos mais sensíveis” (A.V.).</p> <p>“Gostaria muito de aprender a como fazer aquela aula que marca um aluno, assim como eu tive aulas que me marcaram, exatamente pelas novas formas didáticas” (J.M.).</p> <p>“A dificuldade que eu enxergo no ensino de História é a falta de interesse da maioria dos alunos ou até mesmo da população em geral” (L.).</p> <p>“Gostaria de aprender mais sobre como preparar aulas mais interessantes para os estudantes”.</p> <p>“Tudo que torna o sujeito ético e responsável” (M.C.).</p> <p>“O que eu mais quero aprender sobre o ensino de História é sobre perspectivas, sobre uma nova visão daqueles que são marginalizados e silenciados na história do nosso país e continente” (J.V.F.).</p>
<p>Interesses formativos em conceitos de primeira ordem</p>	<p>“Gosto de aprender sobre História contemporânea” (G.M.).</p> <p>“Gostaria de aprofundar em ditaduras latino-americanas” (M.F.).</p> <p>“Minha área de interesse é ensino de História africana e afro-brasileira” (M.G.).</p> <p>“História das Américas a partir da queda do Antigo Regime” (N.I.).</p> <p>“História Antiga (Antiguidade Tardia)” (J.V.).</p> <p>“História Antiga” (S.G.).</p>

<p>Inclusão no ensino de História</p>	<p>“Dentro do ensino de História, quero saber ferramentas e métodos para o ensino de História com alunos de inclusão para a promoção do ensino de qualidade” (G.L.).</p> <p>“Entender o processo de aprendizagem histórica na neurodivergência é provavelmente meu maior interesse” (G.).</p> <p>“O que mais me intriga no ensino de História é o papel do docente em uma sala com diversas pessoas completamente diferentes, e como fazer esse espaço de sala ser confortável e intrigante para todos” (S.F.).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As respostas revelam um conjunto diversificado de interesses e preocupações com foco predominante na busca por metodologias e didática para o ensino de História de modo que resulte no engajamento dos alunos. No entanto, há uma observação importante a se fazer quanto a esses interesses didático-pedagógicos: a menção à consciência histórica citada na resposta de J. “Pretendo conhecer formas múltiplas de ensinar e avaliar o conteúdo de história, a fim de fazer com que os alunos desenvolvam o raciocínio crítico e a consciência histórica”. A narrativa do participante evidencia uma preocupação em superar as lacunas formativas, tencionando situar os conteúdos históricos dentro de um contexto significativo para os alunos. Tal compreensão dialoga com os pressupostos da Didática da História, segundo os dizeres de Schmidt e Urban (2018, p. 14), de que a finalidade da aprendizagem deve ser a construção do pensamento histórico:

Isto significa que o ensino de história deve ter por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como as visões de

que a história é a mestra da vida. Ao mesmo tempo, busca-se também evitar a formação de consciências críticas pautadas em narrativas que rompem com qualquer possibilidade de rever o passado.

Outro ponto que pode ser relacionado aos interesses formativos dos participantes diz respeito a cativar os estudantes para que se interessem pelas aulas de História, o que, segundo a maioria, acontece por meio de metodologias que “chamam a atenção”.. Pela oficina, gostaríamos de frisar a importância do trabalho com as fontes históricas, e mais ainda, enfatizando as narrativas dos participantes. Por meio delas, eles demonstraram suas compreensões históricas e os sentidos que atribuíam às experiências do tempo. Uma música, um filme, um livro não foram indicados no mural eletrônico apenas por captarem a atenção, mas porque aquela narrativa tem relação direta com a história dos participantes. O que nos permite afirmar que “a educação bancária, ou seja, o método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, pode ser, enfim, abandonada” (Schmidt, 2020).

Várias questões devem ser levadas em consideração no que se refere à aprendizagem, entre elas, a de que o professor de História deve abandonar

[...] o pressuposto de que aprender história significa acumular conhecimentos, mesmo que adotando metodologias ativas e lúdicas e que aprender história não é manter-se no nível do senso comum ou adquirir bom senso a respeito das questões do passado (Schmidt; Urban, 2018, p. 18).

Para que o docente abandone a prática de transmitir os conteúdos de modo mecânico ou enciclopédico e possa favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica,

reforçamos a defesa pelo uso das fontes em sala de aula, essenciais para a construção da consciência histórica, além de deixarem as aulas mais envolventes, criam um ambiente dialógico, mais próximo da realidade dos estudantes. Segundo Schmidt, Silva e Cainelli (2019, p. 11):

Aprender história deve incluir também aprender como é esse conhecimento do passado, como se representa e dá significado a esse passado, iniciar-se na construção de conhecimentos históricos, mas sobretudo a utilizá-los para pensar e compreender a realidade social, para orientar-se no presente e no futuro desde a compreensão do significado do passado.

Assim, ensinar História segue um princípio metodológico fundamental que visa “contribuir para que jovens e crianças aprendam a narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, possam encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser” (Schmidt, 2020).

Além da importância do trabalho com as fontes, que por si só não garante a aprendizagem histórica, apesar da sua potencialidade, frisamos que as oficinas como essa desenvolvida no LEPEHIS ampliam as possibilidades de interação ao envolverem as subjetividades que perpassam a construção do conhecimento histórico. Na dialogicidade proporcionada pelas ações desenvolvidas foi possível perceber o envolvimento dos sujeitos e a valorização das narrativas e identidades presentes no ambiente de aprendizagem. Assim também ocorre quando, nas salas de aula da Educação Básica, professores e professoras compreendem que o uso de fontes é importante, mas não produz efeitos caso não se conectarem com as histórias de vidas de crianças, jovens e adultos que frequentam os espaços de escolarização.

Considerações finais

Neste início de análise, podemos levantar algumas reflexões importantes que devem ser consideradas. A primeira se refere à atenção que os docentes devem ter com a produção estudantil enquanto objeto de análise das carências de orientação temporal e de ideias históricas, além de servir como instrumento avaliativo e para a criação de novas fontes históricas, sejam elas primárias ou secundárias. Por isso, é imprescindível que as atividades desenvolvidas sejam organizadas e dispostas para diferentes públicos, incluindo os seus pares. A exemplo das atividades desenvolvidas pelos estudantes de Educação Básica e apresentadas na oficina como modelo exemplificativo e disponibilizado neste capítulo.

A oficina demonstrou como as fontes históricas transformadas em recursos didático-pedagógicos podem fortalecer o ensino para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica. Além disso, os dados apresentados nos remetem para as evidências de carências e interesses dos docentes participantes das atividades em investimento formativo, pois acreditam que aprender sobre “metodologias” ou “conceitos de primeira ordem” os concederá maior segurança na prática docente no ensino de História, respondendo-nos à pergunta: “O que é preciso aprender para ensinar História?”.

Este estudo reafirma a necessidade de se criar e manter espaços de produções colaborativas que agreguem diferentes públicos da Educação Básica com o Ensino Superior, como o LEPEHIS que tem investido em uma formação histórica acadêmica voltada para os pressupostos da Didática da História. É relevante pensar na ampliação de pesquisas que investiguem a relação da aprendizagem histórica com o uso das fontes e das narrativas no ensino de História.

Referências

RONZA, Marcelo. Relação entre Pensamento Histórico e Vida Prática. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; SOBANSKI, Adriane de Quadros (orgs.). **Competências do Pensamento Histórico**. Curitiba: WAS Edições, 2020.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

NICOLINI, Cristiano; SILVA, Maria da Conceição. Narrativas, histórias de vida, Educação Histórica e múltiplas linguagens no processo formativo. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educação Histórica: confrontações com a História e a Educação**. Curitiba: WAS Edições, 2024, p. 273-284.

RUSEN, Jorn. Competência narrativa: alguns argumentos sobre a lógica da consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educação Histórica: confrontações com a História e a Educação**. Curitiba: WAS Edições, 2024, p. 25-38.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. URBAN, Ana Claudia. Por que a Educação Histórica? pp. 9-21. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. URBAN, Ana Claudia (Orgs.) **O que é Educação Histórica?** Curitiba, Was Edições, 2018, p. 9-21.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. Educação Histórica e Ensino de História: uma comunidade de investigadores – seus caminhos e desafios. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene (orgs.). **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em**

Educação Histórica e Ensino de História. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Por que Pensamento Histórico? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (orgs.). **Competências do Pensamento Histórico**. Curitiba: WAS Edições, 2020.

SILVA, Patrícia Maria Jesus da; PAIXÃO, Tiago Nogueira. Protagonismo estudantil e a produção científica em diferentes linguagens. In: MESQUITA, Deise Nanci de Castro; FERNANDES, Fabiana Perpétua Ferreira; SANTOS, Giovana Aparecida Schittini dos (orgs.). **Escola de educação básica para todos!** volume XI. Goiânia: CEGRAF UFG, 2023, p. 105-114.

Alteridades abrangentes: o PDI como ferramenta de auxílio nas aulas de História

Geicy Clara dos Santos Caires¹

A Educação Inclusiva envolve a adequação do ambiente escolar para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, possam participar de forma plena no processo de aprendizagem. Isso inclui alunos com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, ou neurodivergentes, como os diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ademais, a Educação Inclusiva também está preocupada com os estudantes que apresentam dificuldades oriundas de outros fatores ambientais, socioculturais e econômicos, como, por exemplo, alunos imigrantes que ainda não se comunicam proficientemente no idioma do país para o qual migraram. Alteridade, neste contexto, refere-se ao reconhecimento das diferenças entre os indivíduos, respeitando e valorizando as diversas formas de ser e viver, sem impor um padrão único de comportamento ou aprendizado (Booth; Ainscow, 2011). Isso significa que a aula de História, e, portanto, o docente, tem uma preocupação bastante particular: entender como seus educandos aprendem e como ele pode explorar as diversas possibilidades que cada turma – e cada aluno – apresenta.

1. Licencianda em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), pesquisadora voluntária PROLICEN (setembro de 2023 – agosto 2024), contato: geicyclarasc2@gmail.com.

A inclusão escolar (Fonseca, 2015) tem se destacado como um dos temas mais prementes nas discussões contemporâneas sobre ensino, especialmente à medida que a necessidade de ampliar o olhar para a diversidade humana se torna mais urgente e indispensável. Essa urgência reflete a crescente percepção da importância de compreender e elaborar concepções fundamentadas sobre identidade e alteridade, pois há um esforço para superar preconceitos históricos e reconhecer a diversidade como um valor central. Nesse sentido, torna-se evidente que é necessário repensar como compreendemos e lidamos com as pessoas e as especificidades que as formam. Neste cenário, o debate educacional é primordial, visto que o ambiente escolar desempenha um papel fundamental na formação de conhecimentos e ideias orientadoras, mesmo diante de inúmeros fatores condicionantes. Além disso, é na escola que, em geral, as pessoas têm seu primeiro contato com a diversidade. Esse encontro inicial entre indivíduos que, de início, não se reconhecem no outro, precisa ser conduzido de maneira cuidadosa, para evitar que certas percepções se enraízem em uma idade tão precoce. Levando em conta a plasticidade cerebral (Luria, 1981) que, embora presente ao longo da vida, é mais intensa na juventude, o período escolar se mostra propício para desenvolver a capacidade de analisar e conectar os diversos discursos e estímulos que se tornam cada vez mais frequentes e intensos. É crucial, ao se depararem com a diferença, que os estudantes consigam lidar com ela, uma vez que o respeito só é real quando também direcionado ao diferente.

O reconhecimento da neurodiversidade e a valorização das vozes daqueles que a representam são fatores fundamentais para romper barreiras impostas por preconceitos e tabus ainda presentes na sociedade. Essa mudança impulsiona de-

bates inclusivos com maior amplitude e profundidade. Nesse contexto, é essencial que o ambiente escolar se estabeleça como um espaço acolhedor e transformador, comprometido com uma abordagem ativa em relação à diversidade. Deve, ainda, promover a construção de uma comunidade que compreenda e pratique a alteridade de maneira crítica, ampla e sensível às complexidades humanas.

Este trabalho propõe uma análise sobre o papel do docente frente à diversidade do corpo discente, reconhecendo os desafios e tensões inerentes à prática docente, mas também explorando as oportunidades e potencialidades oferecidas pelo Ensino Inclusivo. Com base nessa abordagem, busca-se examinar a experiência docente e acadêmica sob uma perspectiva inclusiva, contextualizada na realidade de uma escola pública periférica e fundamentada nos achados de uma pesquisa de Iniciação Científica das Licenciaturas (PROLICEN). Esses resultados servem como ponto de partida para delinear possíveis caminhos e significados para a prática docente em contextos de diversidade, considerando sempre as especificidades dos casos estudados.

Sem a intenção de apresentar modelos rígidos ou soluções definitivas, este trabalho se dedica a aprofundar a reflexão sobre a Educação e o Ensino Inclusivo para estudantes no espectro autista. Por meio de uma abordagem que valoriza a compreensão da realidade do estudante através da convivência nos diferentes ambientes escolares e de suas diversas interações, pretende-se discutir as particularidades do estudante com TEA e estratégias para atendê-las por meio de práticas inclusivas, informadas e conscientes. Em especial, são destacados dois elementos que julgamos cruciais: a comunicação com o estudante e a utilização do Projeto de Desenvolvimento Individualizado (PDI), ou Projeto de

Ensino Individualizado (PEI), como ferramentas indispensáveis para o sucesso do processo inclusivo.

Ademais, este trabalho se posiciona como uma defesa da Educação Inclusiva, não apenas como uma proposta viável e indispensável, mas também como uma causa política, visando transformar a escola em um espaço anticapacitista e comprometido com a expansão do debate e da inclusão para além dos limites escolares. Nesse contexto, questiona-se a lógica de uma educação voltada para interesses mercadológicos, propondo, em contrapartida, uma alternativa que priorize a construção coletiva, a ética da alteridade e o compromisso com a justiça social. Dessa forma, esta proposta reforça a importância de uma prática pedagógica que supere as barreiras da exclusão e se comprometa com a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, democrático e transformador, capaz de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e plural.

Um olhar para as margens

Atentar-se para grupos marginalizados é essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Indivíduos às margens frequentemente enfrentam barreiras estruturais que limitam seu acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde, trabalho e participação política. Reconhecer e abordar essas desigualdades não é apenas uma questão de ética, mas também de fortalecimento da democracia e de complexificação da existência e das experiências humanas, pois promove a inclusão de vozes diversas e enriquece o tecido social. Além disso, ao enfrentar a marginalização, é possível dismantelar preconceitos históricos e criar espaços que valorizem a diversidade como um recurso, e não como um obstáculo. Isso inclui a formulação de políticas públicas

e práticas institucionais que respeitem as especificidades de cada grupo, garantindo acesso equitativo às oportunidades e ao bem-estar, promovendo dignidade humana a todos.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) estabelece a obrigatoriedade de políticas educacionais inclusivas que garantam acesso, permanência e sucesso escolar para alunos com deficiência, incluindo os estudantes com TEA. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) reforça a necessidade de adaptação do currículo e da infraestrutura escolar para atender à diversidade.

Em Paulo Freire (2019a; 2019b; 2019c), podemos nos inspirar a criar um ambiente escolar que acolha as diferenças e dialogue com as singularidades dos estudantes, especialmente aqueles em condições de vulnerabilidade ou com necessidades educacionais específicas. O respeito à alteridade e a construção de uma relação pedagógica baseada no diálogo são elementos cruciais para promover a inclusão e superar a lógica capacitista que marginaliza sujeitos neurodivergentes, como os estudantes no espectro autista. Como será defendido adiante, para Freire, o diálogo é o elemento central do ato educativo e constitui o ponto de partida para a construção de uma prática inclusiva. Na perspectiva freiriana, a exclusão educacional, seja ela motivada por condições econômicas, sociais ou cognitivas, é um reflexo de uma sociedade opressora que privilegia uns em detrimento de outros.

Ademais, em Lev Vygotsky (1991; 2000) temos outra base importante para a defesa da Educação Inclusiva. Vygotsky enfatiza que a aprendizagem é mediada socialmente e ocorre em interação com o outro. Nesse contexto, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) é especialmente relevante. Ele descreve o espaço entre o que o indivíduo pode

realizar sozinho e o que pode alcançar com a ajuda de outros, como professores, colegas e familiares. Na perspectiva inclusiva, a ZDP nos convida a pensar em estratégias de mediação que respeitem o ritmo e as necessidades de cada estudante. Para estudantes com TEA, isso implica criar oportunidades de interação social e aprendizagem cooperativa que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, pais e outros profissionais da educação é essencial para promover a inclusão de maneira eficaz.

Compreender as especificidades do processo educacional e de aprendizagem, especialmente em indivíduos neurodivergentes (Fonseca, 2015), é reconhecer não só a singularidade do indivíduo, mas também que o cérebro humano é moldado por experiências e interações. Para Fonseca, a aprendizagem é um processo dinâmico e multifatorial, e a inclusão exige estratégias pedagógicas que atendam às peculiaridades de cada aluno. Nesse sentido, ferramentas como o PDI ganham relevância. O PDI permite a personalização do ensino, possibilitando que estudantes com TEA ou outras necessidades educacionais específicas desenvolvam suas habilidades de forma integrada e significativa. O enfoque de Fonseca ressalta que a escola deve ser um espaço de estímulo e acolhimento, e não de padronização ou exclusão.

A educação, a partir disso, deve valorizar a interação, o respeito à singularidade e o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento. A Educação Inclusiva, nessa perspectiva, não é apenas um direito, mas uma prática ética e política que visa transformar a sociedade. Ao adotar uma abordagem inclusiva, a escola não apenas cumpre seu papel educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Portanto, defender a inclusão com base nesses autores é rea-

firmar o compromisso da escola com a dignidade humana e com a promoção de um processo educacional e de aprendizagem que enxerga as diferenças como potenciais de enriquecimento, e não como barreiras ou limitações. É acreditar que todos os estudantes têm o direito de aprender, conviver e crescer em um ambiente que celebre a diversidade e que esteja comprometido com a emancipação de cada indivíduo.

Do Projeto de Desenvolvimento Individualizado e da atenção ao indivíduo

O PDI (Projeto de Desenvolvimento Individualizado) ou PEI (Projeto Educacional Individualizado) é uma ferramenta essencial na educação inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes no espectro autista (TEA). Ele é um plano personalizado que identifica as necessidades específicas de cada estudante, define objetivos claros e estabelece estratégias e recursos para alcançá-los, visando promover tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social, emocional e comportamental. Com base em uma avaliação individualizada, o PDI/PEI estabelece metas realistas e mensuráveis, propõe estratégias de intervenção adequadas e prevê o acompanhamento contínuo do progresso do estudante, garantindo ajustes conforme necessário.

Apesar de não haver uma especificação legal própria, a implementação do PDI é amparada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), mais especificamente em seu artigo 28 (Lei n.º 13.146). Esse projeto reflete os princípios da educação inclusiva ao reconhecer a singularidade de cada estudante e assegurar que suas necessidades específicas sejam atendidas. Para estudantes no espectro autista, o PDI/PEI é particularmente relevante, pois possibilita abordar desafios como dificuldades na comunicação,

interação social e comportamentos repetitivos de maneira estruturada e respeitosa, enquanto valoriza suas potencialidades e talentos. Ele promove práticas inclusivas como adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, estratégias que aprimoram a comunicação, ambientes estruturados que reduzem a ansiedade e fomentam a autonomia, além do envolvimento da família para alinhar práticas entre o ambiente escolar e doméstico.

O PDI/PEI destaca que inclusão não é apenas inserir o estudante no espaço escolar, mas garantir que ele tenha condições de aprender e participar de maneira significativa. Ao fornecer um roteiro claro e ajustável, fortalece a prática docente e contribui para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade é reconhecida como um valor e um direito. Assim, ele amplia as oportunidades de desenvolvimento pleno para estudantes no espectro autista, promovendo a construção de relações sociais positivas e o sentimento de pertencimento, alinhando-se aos princípios de equidade e justiça que fundamentam a educação inclusiva.

O PDI no espectro

Segundo o Ministério da Saúde, através do portal Linhas de Cuidado,

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (Brasil, s.d.).

Algumas das características mais comuns que precisam ser consideradas de imediato são referentes à comunicação (verbal e não verbal), à previsibilidade da rotina, à autorregulação (comum a todos, mas específica no neurodiverso) e à relação do educando com a estrutura padrão da aula, comumente aplicada à maioria das escolas e instituições.

O PDI permite identificar se o aluno tem maior facilidade com estímulos visuais, se prefere rotinas estruturadas (o que, muito provavelmente, será o caso) ou se possui dificuldades com abstrações. Nesse sentido, ele é uma ferramenta para conhecer o aluno de maneira objetiva, auxiliando o docente a identificar quais são as características básicas que irão impactar no processo de aprendizagem e, potencialmente, pode promover um maior aproveitamento da relação ensino-aprendizagem, além de um estabelecimento mais harmônico e sensível desse relacionamento.

O professor pode planejar aulas com uma estrutura previsível, usar exemplos concretos, dramatizações e atividades práticas que favoreçam o entendimento. Além disso, o PDI prevê a apropriação das formas de avaliação, permitindo maior liberdade para execução, por exemplo, de atividades práticas, como a criação de maquetes, vídeos curtos, jogos e quadrinhos. É preciso ressaltar que esse processo não é de adaptar ou simplificar as provas tradicionais para algo que os estudantes com alguma particularidade de aprendizagem dêem conta de fazer. Muito pelo contrário, o PDI é uma forma de entender de que maneira os alunos aprendem, para saber de que maneira se ensina. Ele serve, num certo sentido, para mapear o processo de aprendizagem e, quando se trata de avaliações, para identificar qual o potencial de demonstração de conhecimento do educando; como ele melhor se expressa? Através da fala, da escrita, do desenho, da interpretação fílmica, musical, imagética?

O desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais também pode ser estimulado por meio do PDI. Como uma aula de História envolve a discussão de contextos sociais, culturais e políticos, ela oferece oportunidades para trabalhar empatia, cooperação e escuta ativa. O PDI pode incluir estratégias para favorecer a participação em atividades em grupo, com papéis bem definidos, além de auxiliar na compreensão de diferentes pontos de vista e no manejo de temas sensíveis. A interação entre o professor e o aluno também se torna mais eficaz com o apoio do PDI, pois permite estabelecer uma comunicação clara e previsível, promover momentos de interação supervisionada e utilizar sistemas de reforço positivo para aumentar o engajamento.

Quando se trata do Transtorno do Espectro Autista, uma das mais vitais preocupações tem de ser com a rotina e com a previsibilidade dela. É de suma importância que haja uma construção premeditada das aulas e que o aluno no espectro seja capaz de se preparar para quaisquer situações que irão ocorrer, o que significa, a exemplo, avisar o que será realizado na próxima aula para que ele tenha tempo de processar a informação e se preparar para a experiência sensorial e cognitiva que o aguarda.

Responsabilidade coletiva

O senso de comunidade surge do sentimento de pertencimento e interdependência entre as pessoas que compartilham um espaço, identidade ou propósito comum. Ele envolve a percepção de que cada membro importa e pode contribuir para o grupo, além de receber apoio recíproco. Esse senso fortalece laços sociais, promove a empatia e estimula ações colaborativas. A coletividade, assim, vai muito além do indivíduo. Ela se baseia na compreensão de que os

interesses coletivos muitas vezes estão interligados aos individuais, e que é impossível atingir os indivíduos um a um sem se mobilizar coletivamente. Isso não implica a perda da identidade pessoal, mas sim a valorização do trabalho em grupo como forma de amplificar impactos positivos e solucionar problemas de modo mais eficiente e inclusivo, assim como pressupõe o senso de comunidade, respeitando a dignidade humana e a possibilidade de contribuição de todos. A responsabilidade coletiva reflete o compromisso de todos os membros de um grupo ou sociedade em lidar com questões que afetam o bem-estar comum. Isso implica reconhecer que problemas sociais – desigualdade, exclusão ou mudanças climáticas – não são apenas questões individuais, mas desafios que exigem respostas conjuntas. Esse conceito está enraizado na ideia de solidariedade, justiça e corresponsabilidade, em que cada indivíduo assume seu papel no fortalecimento do coletivo. Defendemos aqui, nesse sentido, que a educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva na medida em que só pode ser realizada em completude se houver união dos pares em prol dela. As aspirações até podem ser individuais, mas a luta é coletiva.

Essa responsabilidade é compartilhada porque envolve não apenas professores e gestores escolares, mas também estudantes, famílias, comunidades e políticas públicas. Sua efetivação requer um compromisso compartilhado em promover um ambiente educacional que respeite, acolha e valorize a diversidade, garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas características ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade (Freire, 2019a).

No âmbito escolar, professores e equipes pedagógicas desempenham um papel central ao desenvolver práticas de ensino e estratégias que atendam às demandas individuais

dos alunos. No entanto, essa tarefa não pode ser delegada exclusivamente a eles. Gestores educacionais devem prover recursos, formações continuadas e apoio técnico para que o trabalho inclusivo seja viável. Paralelamente, famílias e comunidades têm a função de colaborar na construção de uma cultura de respeito e participação ativa na vida escolar, fortalecendo laços que ajudam a integrar todos os alunos. Por sua vez, a sociedade como um todo tem a responsabilidade de apoiar e exigir políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, formação de profissionais e acesso equitativo aos direitos educacionais. Além disso, é fundamental o combate a estigmas e preconceitos que muitas vezes dificultam o pleno exercício da inclusão. Portanto, a educação inclusiva só pode ser plenamente realizada quando todos os atores envolvidos assumem seu papel, trabalhando em conjunto para transformar a escola em um espaço democrático e acolhedor que reflita os valores de uma sociedade comprometida com a justiça e a equidade. Obviamente, tudo isso é muito bonito no papel, mas sabemos que se trata de uma situação ideal e que, ao fim e ao cabo, esse é um trabalho de formiguinhas.

É sempre importante lembrar que os professores enfrentam inúmeros desafios, como a falta de formação específica, o excesso de alunos na sala de aula e a escassez de recursos materiais e tecnológicos. Além disso, muitos profissionais relatam dificuldades em lidar com comportamentos desafiantes de estudantes com TEA, como a falta de controle emocional ou a resistência a mudanças na rotina (Fonseca, 2015). Naturalmente, não estamos aqui atribuindo culpa, mas ressaltando que o processo de compreensão desse novo lugar da docência e da aprendizagem frente às demandas do presente também são bruscas e, muitas vezes, difíceis de acompanhar para os professores. É preciso lembrar sempre de também

olhar com empatia para aquele que se responsabiliza de maneira tão pessoal pela aprendizagem dos novos humanos que estamos gestando em nossas comunidades.

Outrossim, muitas escolas, especialmente em regiões periféricas, enfrentam dificuldades em obter os recursos necessários, como materiais didáticos, profissionais capacitados e tecnologias assistivas. Ainda, há uma resistência cultural à mudança de práticas tradicionais de ensino, que muitas vezes excluem os alunos com necessidades específicas, bem como dificuldades por parte dos pais e da comunidade em aceitar o diagnóstico.

Como afirma Freire em *Pedagogia do oprimido* (2019), dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa.

Referências

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. **Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)**, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança. Linhas de cuidado. s.d. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

PACHECO, Raquel Pereira. **A constituição do self em estudantes autistas**: uma perspectiva dialógica sobre as relações eu-outro na escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 21-44, 2000.

**NOVOS HORIZONTES PARA
A EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
NATUREZA, TECNOLOGIAS E
DIVERSIDADE**

Colorindo a Vila Sapô

Niúrica Ribeiro Vinhal¹

Ao acreditar na arte como meio de salvação, verá milagres acontecendo, cada cor carrega consigo a responsabilidade de preencher espaços a ponto de transbordar a nossa cultura e inundar o imaginário de quem a vê, uma composição perfeita entre a resistência e a paixão. Tendo esse pensamento como base, nasce um projeto que busca transformar um bairro esquecido por seus representantes no governo local, difamado pela mídia e tido como inóspito por outras pessoas.

Mas, antes de tudo, entender a história do local onde nosso projeto acontece é de suma importância para que se compreendam as nossas intenções. Nós estudamos cada envolvido com o processo de criação de Goiânia e, logicamente, da Vila Roriz até chegar ao que foi um processo real de favoritismo, negligência e da forma imprópria com que o meio ambiente foi tratado.

Goiânia entra como capital de Goiás após o início da denominada Marcha para o Oeste, projeto que abria vias de circulação por todo o país e, além disso, mapeava os territórios de terras indígenas, tendo início e fim no governo de Getúlio Vargas. Até então, a capital do estado de Goiás era localizada

1. Poeta e escritora, Mixologista, formada em recursos humanos pelo Senac, Organizadora de eventos, Criadora do Projeto Social Coletivo Essência, Criadora do projeto Bazar Lemonade, proprietária do empreendimento From Matilda e Matilda Drinks e coordenadora executiva do projeto Colorindo a Vila Sapô. Email: consulte.recursos@gmail.com

na cidade de Goiás (Vila Boa), mas por conta de sua região de relevo colinoso e com o topo, em maioria, aguçado, falta de solos mais férteis e, claro, com o objetivo também de enfraquecer as oligarquias concentradas na região, surge a ideia de realocar a capital. Uma posição estratégica em relação à sua geografia, mas onde se encontrava um apoiador do Estado Novo, Pedro Ludovico Teixeira.

Criada para ser uma cidade planejada de 50 mil habitantes, Goiânia vira alvo de migração, chegando a receber mais de 150 mil pessoas, em sua maioria provenientes do próprio estado, depois do início da construção de Brasília e da rodovia que ligava o Distrito Federal e Belém, parte do projeto Marcha para o Oeste. Mas não há só esse fato, pois o governo da atual capital garantia a expansão comercial, geração de empregos e o controle total do processo de produção do espaço urbano que, se porventura fosse excedente ao planejado, seriam criadas cidades satélites para habitação.

A intenção de controlar esse processo estava ligada à obtenção de lucros com a venda de lotes, embora fosse apresentada como uma forma de ordenamento do espaço de Goiânia. Foram calculados os tamanhos dos lotes, definidas as áreas para preservação da vegetação e os locais destinados a parques e jardins, com a promessa de que o governo local manteria o controle sobre a especulação imobiliária e garantiria à cidade uma ampla cobertura vegetal.

O Estado Novo, contudo, junto com a era Vargas, chega ao fim, causando uma rachadura entre o governo e a expansão territorial, pondo à mostra o problema de descontrole com a produção de lotes urbanos. Sem espaço no centro urbano e a promessa das cidades satélites sem continuidade, a população que não conseguia pagar os preços altos dos lotes seguros acaba encontrando alternativas menos favoráveis,

os levando para áreas de risco, estudadas e descritas na Carta de Risco de Goiânia escrita por Maria Amélia Leite Soares do Nascimento, professora do Departamento de Geografia da UFG (Universidade Federal de Goiás) e o e engenheira agrônoma pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), publicado em 1993 pelo *Boletim Goiano de Geografia da UFG*, em que se evidencia, por meio de uma extensa pesquisa elaborada por uma equipe de técnicos e professores ligados ao meio ambiente, a qual apresenta cinco unidades de risco, orientações de prevenção para áreas de expansão urbana e subsídios para a consolidação de zonas já ocupadas.

Localizada no lado norte de Goiânia, próximo ao setor central, ao lado da área onde deságua o ribeirão Anicuns com o rio Meia Ponte, com cerca de 830 habitantes de acordo com o IBGE (2010), é conhecida como “Vila Sapolândia” devido à infestação de sapos e rãs provenientes das enchentes do rio Meia Ponte que transbordam no local, mas seu nome é Vila Roriz, situada abaixo do setor Urias Magalhães na porção centro-norte de Goiânia. Nossa pesquisa foi embasada na constatação de que, mesmo com o crescimento constante, o bairro seguia sendo, de certa forma, naturalmente negligenciado pelos representantes governamentais devido à repetição de problemas como enchentes, falta de iluminação, coleta ineficiente de lixo, insegurança e ausência de manutenção.

Tido como vítima de um processo que foi descrito pelo professor mestre do Departamento de Geografia da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás, Bernardo Cristóvão Colombo da Cunha, como “um maldito exemplo de desterritorialização e reterritorialização excludentes”, que teve início no governo de Getúlio Vargas no contexto do Estado Novo.

Esse estudo aponta o início da especulação imobiliária em Goiânia, gerando na população de baixa renda que procurava na cidade o que lhe foi prometido ao incentivar a migração. Foram criadas, incentivadas pelas pressões por moradia e a aglomeração em locais insalubres, mais áreas residenciais fora do centro para baixar essas questões, mas as iniciativas não foram suficientes para acatar a demanda real, o que resultou em ocupações ilegais.

Um forte contribuinte para esse processo era a concentração de renda na mão de poucos, fazendo com que eles possuíssem vantagem na produção do espaço urbano, enfatizado também pelo poder de agentes políticos que comandaram o estado. Localizada em uma cidade que nasceu com o intuito de ser planejada e posteriormente perdeu o controle de produção do espaço, causando insegurança imobiliária nos menos favorecidos, a Vila Roriz é concebida pelo professor mestre Bernardo como um conglomerado de exclusão que é, em suas palavras, “resultado de um processo de produção capitalista do espaço urbano construído”.

A vila leva o nome de uma família, Roriz. Ao se buscar essa denominação em pesquisas, é possível encontrar desde notícias recentes, como a disputa entre as três filhas de Joaquim Domingos Roriz por sua herança, até registros mais antigos envolvendo o próprio Joaquim em casos de corrupção. Vamos usar o exemplo de sua vida política para demonstrar os erros que acabaram levando ao descaso com os moradores.

No cargo de prefeito interventor, Joaquim Roriz reconhece legalmente a existência do bairro mediante o decreto de número 1.250, no dia 30 de outubro de 1987, mas sua existência data de meados de 1970. Sob sua lavra, tem de conviver com a escolha do nome que carregaria uma história

pouco contada, mas que tem de ser lembrada. Ao ser analisada, pode-se pensar estar diante de uma grande ironia, mas, na verdade, faz parte de um contexto histórico de suscetíveis erros e estratégias políticas oriundas de um projeto de cunho capitalista.

Foi alertado tanto por instituições não governamentais como por técnicos de planejamento municipal que se posicionaram contra essa expansão devido ao alto risco, descrito no Processo n.º 173.743.3/87. Tal processo administrativo não seria mais encontrado depois de um período, não contendo vestígios de sua existência, mas o então prefeito interventor se comprometeu a realizar o aterro correto, garantindo o nível necessário para a segurança dos moradores durante as enchentes. Outro fator que deveria ter sido levado em consideração é a origem do solo presente na extensão de terra determinada, pois o material é de argila orgânica, passível de catastróficos corrimentos de massa, sendo uma consequência da ruptura em aterro de cabeceiras de dragagem. A constante movimentação nas rodovias próximas já era um fator considerável, sendo necessário um estudo efetivo para evitar o aparecimento dessas rachaduras e implementar formas de contenção em caso de emergências.

Político por profissão, Joaquim Domingos Roriz nasceu em Luziânia, em Goiás. Durante sua trajetória, exerceu posições como vereador de Luziânia (1971-1973), deputado estadual de Goiás (1978-1982) e federal por Goiás (1982-1986), vice-governador (1986-1987), onde foi interventor representando o governo na ação com bancos, financeiras, empresas públicas e privadas, e, encerrando sua estadia em Goiás, prefeito de Goiânia (1987-1988). Passou por diversos partidos como o MDB, PMDB, PTR, PP, PSC, PRTB, e, em 1980, ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores (PT) em Luziânia.

Sua vida política teve bastante apoio de personagens marcantes na história do Brasil, como José Sarney, que em 1988 o nomeou como governador do Distrito Federal por meio do “governo biônico”, que permitia nomeações por parte do presidente, e o período mais curto em que alguém assumiu um ministério no Brasil, sendo nomeado em 15 de março de 1990 como ministro da Agricultura e Reforma Agrária no governo Collor, saindo no dia 29 do mesmo mês e ano para disputar o cargo de governador do Distrito Federal. É eleito em outubro de 1990, tendo como vice Márcia Kubitschek, filha do ex-presidente Juscelino Kubitschek, tomando posse em 1º de janeiro de 1991, como previa a nova Constituição de 1988. Tem outro mandato como governador de 1998 a 2002, onde é reeleito, mas em 2006 renúncia para ser senador federal, é eleito começando em fevereiro de 2007. No entanto, renunciou em 4 de julho do mesmo ano, após a Operação Aquarela revelar, por meio de grampos telefônicos, um esquema de captação de recursos no Banco de Brasília que seriam destinados a Roriz. Em 2010, ele foi condenado a ressarcir o valor estimado em cerca de 223 milhões de reais.

Em Brasília, também foi apontado como o responsável por ter depredado e “favelizado” o distrito, distribuindo lotes em massa, incentivando a migração de novos moradores sem garantias concretas de subsistência, superfaturando obras públicas em favor de empreiteiras de seus aliados políticos, estimulando e se beneficiando da grilagem de terras.

Em 2010, foi acusado de desrespeito à Lei de Responsabilidade Fiscal enquanto estava disputando mais uma vez o Governo do Distrito Federal, mas pelo veredicto do Supremo Tribunal Federal foi impugnado de sua candidatura pela Lei da Ficha Limpa, se ganhasse em primeiro turno corria o risco de não poder assumir e se fosse para

o segundo turno não poderia disputar, colocou sua esposa Weslian Roriz como candidata, mas não foi eleita, em um debate da Rede Globo chegou a dizer, não se sabe se de forma intencional, “quero defender toda aquela corrupção”.

Essa é a história em que se formou a Vila Roriz, mas seria um erro dizer que isso destruiu o local. As pessoas que ali residem conseguiram mudar a realidade mesmo enfrentando problemas estruturais todos os anos. Basta uma rápida pesquisa para perceber que o bairro vem sendo lembrado por enchentes e violência. Mas, em meio a tudo isso, é a disposição dos moradores para fazer as coisas darem certo que move o Projeto Colorindo a Vila Sapô. Todos os envolvidos com o projeto estão conectados pelo desejo de um bem maior, algo que ultrapassa as paredes que estão sendo pintadas. Fomos abraçados por eles, e ali, os excluídos ganharam uma casa.

Uma história longa que tem início com o sonho de levar para Vila Roriz o que até então lhe foi negado: cultura, lazer, educação e condições dignas de vida. O meio para alcançar esse objetivo é uma paixão em comum a todos os envolvidos com o projeto Colorindo a Vila Sapô, e um dos pilares do hip-hop, o *graffiti*. Assim, fazer do local conhecido como Vila Sapolândia uma galeria de arte urbana a céu aberto.

Essa ideia nasceu com o Victor Leonardo Carvalho Nunes de Souza e o Hebert Rander de Jesus Souza, ambos cresceram na Vila Roriz no setor Urias Magalhães em Goiânia. Se conheceram através de um amigo em comum da escola, ambos já eram artistas, colocavam em seus desenhos nos cadernos de escola os estudos do que apresentam hoje em dia. Foram se especializando cada vez mais na arte urbana, os traços, formas, elementos da cultura hip-hop. Ali mesmo na Vila Roriz fizeram alguns de seus trabalhos, os donos dos espaços compravam as tintas e eles faziam acontecer. Em

seus encontros, a conversa era sobre colorir ao máximo os espaços públicos do bairro. Observavam as escadas que dão acesso à vila, os muros abandonados e a parte de trás próxima ao rio Meia Ponte, pensando em como a arte poderia transformar aquele lugar injustiçado.

Outra parte importante desse nosso conjunto também residia, e ainda reside, no bairro. Vanessa Figueiredo, que já conhecia Heberly e acompanhava seu desenvolvimento artístico e pessoal, só saiu dali para estudar e voltou trazendo malas gigantes de conhecimento e muita motivação. Formada em Administração de Empresas pela Faelions, Gestão em Marketing pela Unialfa e Teatro pela Nova Escola de Teatro do Rio de Janeiro. Entre 2021 e 2022, fundou o projeto social sem fins lucrativos chamado Jovem Transformação, tendo seu início no meio-fio da rua onde é hoje sua sede. Tudo por meio de rodas de conversas, Vanessa ganhou as crianças e jovens, mostrando-lhes o quanto o simples ato de expor seus sentimentos poderia trazer-lhes conforto. Da rua, para debaixo de uma árvore e posteriormente o local onde hoje é o Projeto Social Jovem Transformação, que visa melhorar a qualidade de vida e o desempenho escolar das crianças e adolescentes da vila, para além disso também arrecada doações e vai atrás de seus governantes para exigir os direitos básicos garantidos pela constituição aos moradores e melhorias para o bairro. Desde sua fundação, promoveu ações voltadas para a profissionalização de adolescentes para o mercado de trabalho, aulas de reforço escolar, atividades dinâmicas para desenvolvimento cognitivo e social de crianças, ações de incentivo à arte e, claro, em sua maioria, sem ajuda financeira.

Em Goiás, temos um alto nível de empresas familiares ou que não possuem uma área de recursos humanos. É perceptível a falta de treinamento, inclusive para as funções

já atribuídas, existindo inúmeros relatos de destrato com funcionários pelos seus superiores e, por consequência, seu reflexo no tratamento dos clientes. Esse foi o alvo de estudo de Vanessa, focando na Cultura Organizacional do local que faz o seu trabalho, avalia os aspectos que influenciam as vivências dentro do campo corporativo. Cada caso tem sua especificidade, assim, ao analisar as circunstâncias, desenvolve um sistema de aperfeiçoamento individual e coletivo, acompanhando o processo de perto durante os testes para fazer ajustes se necessário e observando a funcionalidade de seu trabalho. Utilizou de seus conhecimentos e estudos para criar a sua companhia de treinamentos empresariais, que tem o nome de Efeito Figueira e, em 2024, lançou um livro que unia teatro e vendas, chamado de *Luz, Venda e Ação: técnicas teatrais que tornam o seu atendimento um espetáculo*.

O projeto acabou chamando a atenção de Rosângela Castro Teixeira Barros, uma empreendedora no ramo de beleza, natural de Salvador, na Bahia, mas que atualmente reside em Goiânia, acima da Vila Roriz, no setor Urias Magalhães. Foi criada por sua madrasta, que era cabeleireira, onde teve os primeiros contatos com a atual profissão, enfrentou vários problemas, mas nunca desistiu de sua ideia de inclusão social. Dona do Studio Essência da Beleza, que teve início na Bahia em 2011, veio para Goiânia em 2016 e, dois anos depois, conseguiu abrir novamente seu estabelecimento no setor Urias Magalhães. Com seu trabalho, se envolveu em ações sociais, oferecendo cortes de cabelo gratuitos, fazendo doações e sempre buscando um modo de fazer ainda mais por aqueles menos favorecidos. Conviveu com a injustiça desde a infância e sua indignação gerou forças para o que mais tarde se tornaria incentivo para se juntar a Vanessa, e hoje compõe o cargo de vice-presidente do Projeto Social Jovem Transformação.

Duas mulheres que fazem jus à conclusão que João Quartim de Moraes (professor aposentado do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP) escreve em seu comentário na Crítica Marxista n.º48, dizendo que a força que emana da resistência feminina é a forma mais antiga de representação para a luta de classes. Juntas, elas garantem a existência do local e suas ações com o dinheiro de seus próprios empreendimentos, representantes ativas da comunidade, recebendo em 8 de março de 2024, na Câmara Municipal de Goiânia, o Diploma de Honra ao Mérito de Homenagem aos Defensores da Criança e do Adolescente, que reconhecia o trabalho de profissionais que realizavam ações para resguardar os direitos infanto-juvenis.

O projeto tomou mais forma anos depois, quando Vanessa procurou Heberty, que, mesmo depois de mais velho, também reside no setor Urias Magalhães, para que ele pintasse o muro de uma moradora da vila. Ele entrou em contato com o Vant (Victor) para que ele o ajudasse com a composição da pintura, dividindo o espaço cedido.

Foram ao local, juntamente com outro morador e amigo de ambos, que também proveu vários insumos para pintura dos muros, o Gabriel, e conheceram o espaço onde o projeto de Vanessa acontece. E em suas conversas, a ideia daqueles pequenos artistas se uniu ao desejo de uma jovem sonhadora, então, um muro já não era suficiente. Ali mesmo começaram a imaginar quem mais poderia somar: artistas, apoios, colaboradores e foram atrás dessas parcerias.

Um deles é o artista visual João Victor Santos Rodrigues, amigo de caminhada que percorria a cidade espalhando vida e trocando experiências. Assim que Vant (Victor) o convida para participar, ele não pensa duas vezes e aceita a proposta. João também fez com que o projeto ganhasse o apoio de uma

fábrica de tintas localizada em Abadia de Goiás. Em agradecimento, foi produzido e postado um conteúdo em vídeo com o artista em questão utilizando suas técnicas em um dos murais feitos com as tintas disponibilizadas na Vila Roriz.

Com o Heberly, Vant e o João captando artistas, e a Vanessa e o Gabriel apresentando a ideia para os moradores, foram cedidos de início mais de cinco muros, então outros artistas foram convidados para participar, em grande parte com o próprio material, pois até então havia poucos recursos para que as artes fossem produzidas.

Cada arte feita nos muros carrega consigo uma história que gera um conjunto único de cada artista, referências do tempo passado e presente, inspiração de outros modos de arte, junção de cores e outras especificidades, isso em comunhão com a ideia do projeto e a comunidade, faz com que, além de estética, se revele a trajetória dos envolvidos.

Na primeira vez em que se reuniram, eram cerca de oito artistas do *graffiti*, e dois muros foram pintados – um deles marcaria para sempre a trajetória do projeto. Uma casa de muro branco alto onde mora Oziel Leite da Silva, o Mãozinha, apelidado assim de forma carinhosa pelos conhecidos. Além de ceder seu muro, também agraciou o projeto com várias latas de tinta e materiais para pintura de paredes. Mora com sua família no bairro e acompanhou a produção do *graffiti* feito por quatro artistas em conjunto, Snep (Pedro Cardoso de Godoy), Rasta (João Wanderley da Silva Júnior), Giz Marrom (João Victor Santos Rodrigues) e outro artista urbano local. Mas foram os olhos curiosos de seu filho de 16 anos, tentando se envolver com tudo ao redor, que chamaram nossa atenção. Percebemos que aquele jovem buscava aprender com os artistas, observando as técnicas e tentando aplicá-las em seus próprios desenhos. Ele nos mostrou suas

produções feitas nas folhas de caderno, e os artistas, generosos, dividiram seu tempo entre os traços para lhe dar dicas e incentivar seu talento.

Figuras 1 e 2



Fonte: Da autora, 2024.

E ele as ouviu muito bem. Pouco tempo depois, enquanto era produzido outro muro próximo à sua casa, ele mostrou o desenho que havia feito na parte interna de sua residência com pedaços de carvão e partes de gesso. Admirado pelo trabalho dos artistas, foi impulsionado e incentivado e, em pouco tempo, demonstrou ainda mais interesse. Não só deixou a todos com uma sensação de felicidade por terem inspirado e contribuído com o desenvolvimento de mais um artista, como trouxe a ideia de fazer aulas na sede do Projeto Social Jovem Transformação para ensinar e aprimorar artistas do bairro.

Figura 3



Fonte: Da autora, 2024.

Essa ideia deu frutos, fazendo com que artistas que estavam fazendo parte do projeto se voluntariassem para ministrar aulas sobre o seu ramo de atuação. O intuito com essa iniciativa também era fortalecer uma parte das ações realizadas por Vanessa e Rosângela, que realizam em sua sede diversas atividades voltadas para a grade curricular de ensino escolar de Goiânia, ou seja, trazer mais voluntários para preencher diversas áreas de ensino e formação, social e profissional. Além disso, busca-se envolver profissionais que detêm o conhecimento fora da grade curricular, personalidades que dedicaram suas vidas para atos de ativismo político, empreendedores e outras áreas de interesse público.

Uma peça muito importante dessa parte é Ana Beatriz Miranda Álvares, artista de *graffiti* que procurou o projeto para ajudar os estudantes do bairro a melhorar o desempenho escolar. Ana vai até o local pessoalmente para prestar esse atendimento, utilizando esse espaço para desenvolver junto às crianças e adolescentes o seu lado artístico em suas diversas maneiras, pois o foco até pode ser em artes visuais,

mas nota-se a aptidão dos que frequentam as aulas e sua curiosidade.

Aos poucos foram cedidos mais muros para o projeto, e outros artistas procuravam saber como poderiam participar. Tivemos que ir devagar por conta da falta de recursos disponíveis para realização do projeto, pois o que fez girar a produção das artes foram os colaboradores já existentes e um ou outro morador que conseguia auxiliar com materiais. Obteve-se pouca ajuda externa, mas, em menos de um ano, foram produzidos mais de 25 murais – com tamanhos variando de 2 a 20 metros quadrados – nas ruas da Vila Roriz, contando com a participação de mais de 15 artistas, tanto regionais quanto de outros estados.

Conhecido como um local perigoso e violento, a mídia constantemente utilizava imagens ou fatos isolados do local para que essa fama continuasse, raramente demonstrando os problemas de infraestrutura sofridos pelos moradores, que são mais frequentes que as histórias de violência. Em agosto de 2024, uma notícia foi divulgada por um portal conhecido, cujo nome remete parcialmente ao do estado, e pela página oficial da Polícia Militar no Instagram. Ambas as publicações mostravam imagens de um trabalho realizado em uma das escadas que dão acesso ao bairro Vila Roriz pela rua Uria Magalhães, alegando que teria ocorrido um feminicídio no local. Nessa arte continha um elemento de identificação entre os artistas do *graffiti* no estilo *bomb*, em que o *graffiti* é exatamente o seu nome artístico. Nas postagens não estavam expostos os responsáveis pelo crime em questão, mas sim a arte realizada durante as ações do projeto. Foi necessário muito esforço dos representantes do Colorindo a Vila Sapô para que o portal de notícias retirasse a publicação, pois a imagem criava uma ligação que não existe entre o crime co-

metido e *graffiti*, porém atualmente continua na página da polícia militar.

Vários artistas possuem os chamados *Personas*, que são personagens desenvolvidos por eles, como caricaturas, com traços únicos, porém normalmente representando o seu criador e o seu estado mental, copiando algumas de suas características físicas. Até então, predominavam representações de fisionomias africanas, latinas e indígenas, o que fez muitos se sentirem bem representados. No entanto, houve certa dúvida por parte de alguns moradores quanto à exposição dessas artes. em uma ocasião, graffitando na rua do Gabriel, a sua mãe saiu na porta para acompanhar o processo do desenho e viu um *persona* do Vant sendo produzido. Ela disse que estava ansiosa pela pintura em seu muro, mas que não queria personagens com características como “aquelas”, falando do nariz e boca grandes do *persona* que estava sendo feito, e que suas roupas eram, de acordo com suas palavras, de “maloqueiro”. Foi então que um problema foi evidenciado, a aceitação de si mesma, as características que ela não havia gostado eram uma representação de um povo ao qual ela mesma pertence, então por que não colocar esses traços nas artes? A resposta, todos sabiam, era o reflexo de anos de exclusão social e apagamento histórico.

Com isso, surgiu a necessidade de incluir mais elementos que representassem, cada vez mais, os próprios moradores do local, transformando o pensamento imposto pela sociedade em orgulho de sua história e aparência, fazendo com que seus traços compusessem a Galeria de Arte a Céu Aberto da Vila Sapô. Em um *graffiti* produzido dentro da sede do Projeto Social Jovem Transformação, o João, também conhecido como Giz Marrom, utilizou uma foto do filho mais novo do Mãozinha como referência de seu trabalho. Assim que o

homenageado entendeu a proposta, não conseguia mais parar de sorrir e permanecia por perto para que os outros no local percebessem a semelhança. O orgulho em seus olhos era nítido, e ali se vislumbrou uma saída para o problema encontrado. Mas, mais do que isso, percebeu-se que a maior fonte de inspiração continuava sendo interna.

Figura 4



Fonte: Da autora, 2024.

O Colorindo a Vila Sapô vai além da melhora estética do bairro e da ressignificação de seu nome, pois se sabe que isso, por si só, não é suficiente. Há problemas mais urgentes, que podem custar a vida de quem mora na vila, devido à precariedade da infraestrutura resultante de uma expansão sem planejamento – uma situação com responsáveis, embora nenhum deles resida ali. É claro que se pode observar o reflexo do que foi feito ao inspirar uma nova geração e incentivar a disseminação de conhecimento para além do disponível, apresentando oportunidades para fora das que lhe foram impostas devido à negligência dos representantes no atual governo e o processo de criação da capital que não cumpriu com o projeto de uma cidade planejada.

Iniciou-se em fevereiro de 2024 por meio de doações e muita força de vontade por parte dos artistas e apoio, mas nada disso aconteceria se o projeto não fosse tão bem recebido pelos moradores. Como tudo que é novo pode trazer uma certa estranheza, houve a preocupação da recepção que essa ideia teria. Sendo de forma independente, sem ajuda financeira de qualquer instituição governamental ou privada, a comunidade fornecia até alimentação, convidando os artistas para almoçar e jantar juntos e fornecendo escadas e instrumentos de pintura. A produção fazia com que a rua se enchesse de pessoas para acompanhar o processo e saber mais informações. Quase sempre, quando caía a noite, todos se reuniam para contemplar o trabalho e celebrar juntos.

A arte final era um mistério para todos, pois só existia na cabeça do artista que a produzia, mas os moradores, em algumas vezes, pediam elementos para compor seu muro. Em sua composição é possível observar *bombs*, *personas*, *letterings*, murais, e outros estilos. É fácil reconhecer o artista pelos seus traços, dado que cada um tem sua forma de se expressar, unicamente marcada.

O *graffiti* é uma forma de resistência. No Brasil, surgiu na década de 1970 como forma de protesto em que a população sofria de censura por parte do governo militar, que, entre outras coisas, tinha o intuito de trazer o acesso à arte para outros locais além dos centros das cidades. Um objetivo que ainda existe no período em que estamos, o acesso a experiências artísticas ainda parece restrito a um grupo de pessoas, o que também limita o consumo aos gostos de quem mais os consome.

O intuito de trazer para dentro do bairro uma Galeria de Arte Urbana a Céu Aberto, que pode ser contemplada a qualquer momento do dia, é ampliar o interesse dos que residem

na vila, mudar a imagem desgastada criada por outros e torná-la mais produtiva, trazendo a atenção certa. É comum, ao andar pelas ruas, ver uma quantidade significativa de placas de venda dos imóveis, mas os que resistem são pilares sólidos que ajudam a construir um futuro diferente.

Então, o Colorindo a Vila Sapô se apoiou em um desses pilares do bairro, o Projeto Social Jovem Transformação, se tornando um conjunto de artistas e profissionais de empreendimentos diferentes com um objetivo em comum, se organizando de forma independente em busca de melhorias para a Vila Roriz. Entre as reivindicações estão as maiores preocupações e necessidades dos moradores, que convivem com a injustiça lançada a fim de postergar a segregação social.

Os transtornos causados pela má administração do espaço e dos recursos públicos são reflexo de um processo contínuo, que perdura e deixa vestígios evidentes de negligência. Demonstrado pelo descaso com os moradores desde a fundação da vila, esse processo silencioso e cruel vem atormentando a vida de muitas famílias, pois a vila é apenas um dos muitos conglomerados de exclusão espalhados por Goiânia e pelo Brasil. Toda essa insegurança é apoiada por um circo midiático coercivo que não se preocupa com o que pode ser gerado através do que espalham, garantindo a alienação até de quem vivencia o lado contado de forma pejorativa.

Por fim, utilizar como meio para alcançar esse objetivo o *graffiti*, elemento fundamental da cultura hip-hop, que permitiu inclusive a ascensão econômica de muitos dos envolvidos no projeto, a arte como símbolo de força conjunta que alcança os olhares de quem vive no local. Mostrando primeiramente que há culpados históricos que não foram devidamente responsabilizados pelos males causados a uma população, que se iludiu com as promessas de uma cidade

planejada e acabou refém de um espaço sem estrutura adequada para sua existência de forma digna.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Ministério Público Eleitoral dá parecer contra registro de Joaquim Roriz no TSE**. 25 ago. 2010. Disponível em: <https://www.uol.com.br/eleicoes/2010/distrito-federal/ultimas-noticias/2010/08/25/ministerio-publico-eleitoral-da-parecer-contra-registro-de-joaquim-roriz-no-tse.jhtm>. Acesso em: 22 mar. 2025.

AGUIAR, Gustavo. Acusação prescreve e Roriz se livra de processos por desvio de dinheiro no DF. **G1**, 28 mar. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/acusacao-prescreve-e-roriz-se-livra-de-processos-por-desvio-de-dinheiro-no-df.ghtml>. Acesso em: 22 mar. 2025.

AIDAR, Laura. Grafite Arte Urbana. **Toda Matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL. **SJDF condena ex-Governador Roriz por irregularidade em licitação**. 11 jun. 2015. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/outras-noticias/2010/agosto/sjdf-condena-ex-governador-roriz-por-irregularidade-em-licitacao>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CUNHA, Bernardo Cristóvão Colombo da. A Vila Roriz em Goiânia: um maldito exemplo de desterritorialização e reterritorialização excludentes. In: SIMPÓSIO REGIONAL DE GEOGRAFIA – EREGEO, 10., 2007, Catalão (GO). Abordagens Geográficas do Cerrado: paisagens e diversidades. **Anais...** Catalão: Universidade Federal de Goiás, 06 a 09 set. 2007.

CUNHA, Bernardo Cristóvão Colombo da. **Impactos socioambientais decorrentes da ocupação da planície de inundação do Ribeirão Anicuns: o caso da Vila Roriz**. 2000. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1275/o/2000_CUNHA_BERNARDO_CRIST%C3%93V%C3%83O_COLOMBO_DA_CUNHA_IMPACTOS_SOCIAMBIENTAIS_DECORRENTES_DA_OCUPA%C3%87%C3%83O_DA_PALNICIE....pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

GOIÂNIA (Município). Lei Orgânica do Município de Goiânia. Atualizada até a Emenda à Lei Orgânica n.º 051, de 12 jul. 2012. Câmara Municipal de Goiânia. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/download/legislacao/lei_organica_municipio_goiania.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

LIMA, Fábio. Alagamento é descaso histórico. **Jornal Daqui**, 02 jan. 2024. Disponível em: <http://gjc.meudaqui.com.br/editorias/geral/alagamento-%C3%A9-descaso-hist%C3%B3rico-na-vila-roriz-em-go%C3%A2nia-1.2753850>. Acesso em: 26 mar. 2025.

LIMA, Maria; FRANCO, Ilimar; ÉBOLE, Evandro; AMORA, Dimmi. Grilagem de terra beneficiou grupo ligado a Roriz. **Extra Globo**, 15 dez. 2010. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/grilagem-de-terra-beneficiou-grupo-ligado-roriz-700000.html>. Acesso em: 23 mar. 2025.

NASCIMENTO, Maria Amélia Leite Soares do; PODESTÁ FILHO, Antonio de. Carta de Risco de Goiânia. Boletim Goiano de Geografia, v. 13, 1993. Departamento de Geografia – Instituto de Química e Geociências – Universidade Federal de Goiás.

PORTAL SENADORES. Senador da 53ª Legislatura Joaquim Domingos Roriz. Disponível em: <https://web.archive.org/>

web/20160303171243/http://www.senado.gov.br/senadores/senLegisAnt.asp?leg=a&tipo=3&nlegis=53&end=n&codparl=4533. Acesso em: 20 mar. 2025.

REDAÇÃO CONJUR. Joaquim Roriz é condenado por improbidade administrativa. 09 out. 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2013-out-09/ex-governador-df-condenado-improbidade-administrativa-2/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

Matriz da leitura histórica: antropólito sambaqueiro

Luciano Azambuja¹

Introdução

Diante da tripla perspectiva do campo da Educação Histórica, da disciplina da Didática da História e da linha de pesquisa Educação Histórica na EPT, o objetivo do capítulo é operacionalizar uma leitura histórica de uma rara obra de arte pré-histórica brasileira: *antropólito sambaqueiro*. Educação Histórica é o campo que investiga a consciência histórica dos sujeitos e a cultura histórica dos artefatos em situações de ensino e aprendizagem histórica escolar, pública e privada. Didática da História (Rüsen, 2012) é a disciplina científica que investiga os processos de ensino e aprendizagem da consciência histórica: aprendizagem como formação da consciência histórica e consciência histórica como forma da aprendizagem histórica. Educação Histórica na EPT é a linha de pesquisa que investiga o campo, a disciplina científica e as disciplinas escolares em situações de ensino e aprendizagem histórica de estudantes jovens e adultos da educação profis-

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); professor de História do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Florianópolis Continente. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR). Coordenador do FORDHIF, Fórum dos Docentes de História da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da ANPUH, Associação Nacional de História.

sional, científica e tecnológica. Delimito EPT como todas as formas e modalidades de educação básica, técnica e tecnológica ofertadas pela rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: Institutos Federais, CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, UTFPR do Paraná e Colégio Pedro II. A intencionalidade do artigo acadêmico-didático é servir de modelo, exemplo e referência a potenciais estudantes de História da Arte Catarinense do curso técnico em Guia de Turismo Regional Santa Catarina, profissionais da área e demais interessados na operacionalização de uma leitura histórica de obras de arte em potenciais situações de guiamento turístico, artístico e cultural.

A pergunta-problema desta pesquisa em ensino de História é: como ensinar estudantes jovens e adultos da educação profissional a operacionalizar uma leitura histórica de obras de arte a partir das categorias de análise da matriz da leitura histórica de fontes e historiografias multiperspectivadas? A pergunta parte das experiências de planejamento de processos de ensino e aprendizagem de História da Arte Catarinense, disciplina regular do Curso Técnico Guia de Turismo Regional Santa Catarina do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis Continente. Na perspectiva da Educação Histórica na EPT, esta disciplina propõe como ponto de partida um roteiro que estimula a escrita de estudo exploratório de memórias artísticas e ideias prévias de estudantes sobre História da Arte Catarinense; uma pesquisa histórica orientada, escrita de narrativa histórica e apresentação de narrativa oral de leitura histórica de uma obra artística selecionada para os seminários de História da Arte Catarinense, a partir das categorias de análise da matriz da leitura histórica. Ao perguntar aos estudantes sobre suas memórias artísticas e conceitos estruturantes de História

da Arte, é preciso ter as respostas de referência que orientaram as perguntas feitas no estudo exploratório e assim avaliar as aproximações e afastamentos dos enunciados dos estudantes em relação aos referenciais teóricos e conceituais perspectivados.

O que é *arte*? Assim como qualquer conceito polissêmico, arte remete a três significados estruturantes da existência, consciência e linguagem da vida humana: as coisas, as ideias e as palavras. Segundo Jason (2001, p. 11), “arte é uma palavra que reconhece quer o conceito de arte, quer o fato de sua existência. A arte é um objeto estético [que diz respeito ao belo, à beleza], feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco”. Nessa direção e em diálogo com as ideias prévias de estudantes investigados em estudos exploratórios anteriores sobre o conceito, arte é expressão, percepção e comunicação de sentimentos, emoções e pensamentos que se relacionam com a “beleza”. Na perspectiva de um conceito histórico didático, *arte é um objeto estético com vontade de beleza que expressa, evoca e comunica ideias, sentimentos e vontades da experiência humana no tempo e espaço*. Portanto, a arte pode e deve ser apropriada como fonte histórica para o ensino e aprendizagem histórica, sobretudo de História da Arte, e mais especificamente, no ensino e aprendizagem em História da Arte Catarinense. Para que serve a arte? Segundo o ponto de vista dos estudantes investigados, a arte serve para ser exposta, admirada, experimentada, questionada, evocando “encantamento”, emoções e pensamentos no público receptor. A arte serve para engendrar a experiência estética da beleza que mobiliza o princípio do prazer que busca interpretar e transcender os princípios da realidade e do poder. Na perspectiva das dimensões da consciência histórica (Rüsen, 2001, 2007a, 2007b, 2012), a vontade de beleza da arte reivin-

dica um espaço próprio, autônomo e independente, frente à instrumentalização da vontade de verdade da ciência e à vontade de poder da política. Arte serve para experienciar o prazer estético e a busca de significado e sentido que nos ajuda a sobreviver ao poder da realidade e à realidade do poder. Arte é a interpretação lírica, onírica, utópica, lúdica e transcendental da experiência humana no tempo e espaço. Nesse sentido, a arte é constituída de algumas características que a distingue da vontade de verdade da história e da vontade de poder da política, o que lhe confere um grande poder de sensibilização, interesse e motivação no ser humano: *criação*, *imaginação* e *ficção* de uma realidade artificial com vontade de beleza que transcende as vontades de verdade da ciência e de poder da política.

História da Arte é a disciplina da ciência da História que tem como objeto de estudo as experiências artísticas humanas no tempo e espaço. História da Arte Catarinense é a disciplina que estuda as experiências artísticas humanas no processo temporal e espacial que veio a configurar o atual estado de Santa Catarina. Nesse sentido, o conteúdo histórico da disciplina procura contemplar as expectativas de aprendizagem dos estudantes por meio de experiências artísticas significativas e relevantes, contextualizadas pelo professor no respectivo tempo, espaço, modo de produzir, organização social e cultural. A finalidade é apresentar uma visão geral, uma espécie de linha do tempo ou esquema mental, dos principais períodos históricos, seus respectivos modos de produção e sociedades, buscando contextualizar as experiências artísticas subjetivas nas condições objetivas das estruturas dinâmicas que compõem a História da Arte Catarinense. Nessa linha, são contemplados temas já consolidados em experiências anteriores sintetizados na seleção de obras de arte cata-

rinenses que abarcam da pré-história à contemporaneidade, do Sambaqui ao Dazaranha, por meio de linguagens artísticas diversas como escultura, cerâmica, pintura, arquitetura, poesia e música. Desse modo, o conteúdo não é um fim em si mesmo, mas um meio para atingir uma finalidade que não pode ser alcançada vazia de conteúdo: a constituição na vida prática, a formação escolarizada e a progressão em situações da vida profissional, pessoal e cidadã da competência de interpretação histórica de obras de arte a partir das perspectivas de uma matriz da leitura histórica multiperspectivada.

Tal matriz da leitura histórica é resultado de uma síntese dialética entre o mestrado em Literatura (Azambuja, 2007) que operacionalizou uma leitura histórica da canção, e o doutorado em Educação (Azambuja, 2013) que investigou na perspectiva da Educação Histórica as ideias de passado, presente e futuro de jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir de protonarrativas da canção. Ou seja, esta matriz da leitura é resultado de um esforço de reflexão que acumula anos de experiência nessa dialética de subjetivação teórica e objetivação empírica, subjetivação empírica e objetivação teórica. Da literatura e das teorias da leitura, de Aristóteles à Estética da Recepção, os três fundamentos básicos do ato de leitura e da fruição estética: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katarsis*. Em outras palavras, o autor, o texto e o leitor; a produção, a recepção e a comunicação, procurando relacionar e sintetizar a autonomia, interdependência e articulação entre os três polos da fruição estética: o artista, a obra e o público. Sobrepondo-se a esse primeiro triângulo um segundo invertido composto pelas seguintes categorias de análise: contexto histórico, repertório e intencionalidade. Estes dois triângulos advindos das teorias da leitura e da Literatura, subsumidas por uma leitura histórica da canção, foram ampliados e aprofundados

pela perspectiva da teoria da ciência da História acessada no doutorado em Educação. Nessa perspectiva, cada categoria de análise da matriz da leitura histórica de fontes é vista heurísticamente como perguntas a serem formuladas às fontes e que, por sua vez, orientarão a extração e categorização das informações obtidas e a subseqüente escrita das respostas narrativas às perguntas básicas iniciais: quem é o autor da fonte? Qual o conteúdo e a forma da fonte? Qual o público leitor da fonte? O que diz a fonte? Como diz? Quais os efeitos do que diz? Qual o contexto histórico da obra? Qual o repertório de formação do autor? Quais as intencionalidades da obra?

Em um segundo plano, as categorias contexto histórico, repertório e intencionalidade, podem ser articuladas e transmutadas respectivamente com as três competências estruturantes da consciência histórica: experiência, interpretação e orientação. A experiência do contexto histórico, a interpretação do repertório e a orientação das intencionalidades. Assim como as três dimensões constitutivas do tempo histórico, passado, presente e futuro, podem ser cotejadas com as categorias autor, fonte e leitor: o autor do passado, a fonte do presente, o leitor do futuro. Também podemos cotejar as seis categorias de análise estruturantes com as operações processuais e substanciais do método da pesquisa histórica: a heurística do autor, a crítica da fonte e a interpretação do leitor; a analítica do contexto histórico, a hermenêutica do repertório e a dialética das intencionalidades. Como desdobramento e reverberação, à medida que a fonte-obra apropriada pelo ensino e aprendizagem histórica torna-se, em si, um artefato da cultura histórica escolar, propõe-se a incorporação das dimensões da cultura histórica ruseniana à matriz da leitura histórica, para analisar as dimensões da fonte: cognitiva,

estética, política, ética, moral e religiosa. E, por fim, na perspectiva de uma consciência histórica interseccional, propõe-se a incorporação na matriz das interseccionalidades operacionalizadas em relação ao autor da obra: classe, gênero, raça/etnia, sexualidade, etaridade e natureza.

A matriz da leitura histórica multiperspectivada pressupõe a apropriação metódica de toda plêiade de fontes e historiografias capazes de fornecerem dados, informações e fatos que sustentem a interpretação das respostas a todas as perguntas da matriz posta em movimento por uma força motriz que a transmuta em um caleidoscópio de múltiplas relações possíveis entre as categorias de análise. Todos os dados e informações extraídas das fontes e historiografias por meio da metodologia de leitura deverão fundamentar a escritura de narrativa histórica escolar que operacionalize uma leitura histórica de obras de arte a partir das categorias de análise da matriz. A escrita da narrativa de leitura histórica da obra de arte e a subsequente comunicação em forma de apresentação de seminário, constitui a prova, documento e evidência principal de avaliação que permite aferir o grau de progressão, expansão e complexificação da consciência histórica dos estudantes em relação à consciência histórica originária das protonarrativas do estudo exploratório, antes da intervenção didática das contextualizações históricas do professor e da apresentação dos seminários dos estudantes. A protonarrativa é indispensável como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, ela é insuficiente. Faz-se necessária a aula de História planejada para que os jovens superem as protonarrativas em narrativas históricas escolares e, assim, se efetive a progressão da consciência histórica em sua tipologia de aprendizagens históricas: tradicional, exemplar e genética, catalisadas à progressão pela crítica.

Após a apresentação dos seminários de História da Arte Catarinense pelos estudantes e as subjacentes contextualizações e avaliações do professor, é possível sinalizar um eventual retorno à vida prática e às correspondentes funções, efeitos e aplicações da competência narrativa da consciência histórica na orientação temporal da vida prática profissional, pessoal e cidadã dos estudantes da educação profissional. Essa “aprendizagem da aprendizagem” se dá por meio da atividade final de metacognição que solicita aos estudantes escrever ou oralizar uma narrativa procurando responder a seguinte pergunta histórica: “o que aprendi em História da Arte Catarinense a partir da Matriz da Leitura Histórica que poderá ser aplicado na orientação da vida prática profissional, pessoal e cidadã de um Técnico em Guia de Turismo Santa Catarina?”. Eis as perspectivas conceituais, teóricas e metodológicas da linha de pesquisa Educação Histórica na EPT.

Desenvolvimento

O desenvolvimento deste capítulo consistirá na operacionalização da leitura histórica de um raro artefato arqueológico pré-histórico, um *antropólito sambaquieiro*, a partir de sugestão de percurso das categorias de análise da matriz da leitura histórica multiperspectivada: autor e repertório; contexto histórico e leitor; fonte-obra: forma e conteúdo; intencionalidades, dimensões da cultura histórica da obra e interseccionalidades do autor.

Figura 1 – Antropólito sambaquieiro



Fonte: Acervo do Museu Nacional do Rio de Janeiro

Autor e repertório. Estas categorias de análise referem-se à trajetória biográfica do autor, a formação cultural do seu repertório, a sua produção artística, uma breve trajetória de vida, formação e obra, perfeitamente possível se for o caso de Leonardo Da Vinci, por exemplo. No caso da leitura, por se tratar de uma fonte arqueológica pré-histórica, de início já nos confrontamos com perguntas relevantes e impossíveis de responder especificamente: quem foi o autor da escultura de pedra polida? Por que, para que e como ele a esculpia? Qual a sua formação, função e posição na comunidade sambaquieira? Como se trata de um imenso quebra-cabeça com poucas peças e vestígios se comparados às muitas peças faltantes para configurar uma ideia-imagem que estabeleça significado e sentido para a contemporaneidade, nos limitaremos a inferir e preencher tais lacunas a partir da construção de um panorama geral, teórico e didático por meio da articulação e

síntese do maior número de informações, dados e fatos relacionados às comunidades sambaqueiras².

O que é possível responder genericamente é que o autor do zoólito antropomorfo foi um ser humano genérico das comunidades sambaqueiras. São um dos artefatos líticos mais belos, sofisticados e simbólicos da cultura histórica dessas comunidades. Zoólitos, cujo significado é animal de pedra, são esculturas de pedra polida e picoteada de figuras de animais, peixes e pássaros, raramente na forma humana, inicialmente designado de “zoólito antropomorfo” que significa animal de pedra na forma humana. Nesse sentido, optamos por denominar antropólito sambaqueiro a obra de arte pré-histórica selecionada para a leitura histórica. A palavra é de origem tupi-guarani, *tāba’ki*, e significa “amontoadado de ostras” ou “monte de conchas”. O conteúdo cultural dos sambaquis é constituído por restos de conchas de moluscos, areia, adornos, armas, pontas de lança, vestígios de fogueiras, evidências de sepultamentos, esqueletos, anzóis, almofariz e zoólitos.

A origem dos sambaqueiros nos remete à questão sobre a origem do homem americano. Apesar das diversas teorias e hipóteses acerca da origem do homem americano, a mais aceita atualmente e a qual nos referenciamos é aquela defendida por estudiosos como Walter Neves e Mark Hubbe³ que

2. Pesquisas mais recentes da tradição arqueológica e historiográfica dos estudos sobre sambaquis, vêm optando por designar e utilizar o termo sambaquianos ao invés de sambaqueiros para se referir a tais comunidades pré-históricas. Entretanto, continuaremos a usar o termo tradicional sambaqueiros sem descartar a outra possibilidade.

3. Walter Neves é biólogo, antropólogo, arqueólogo, professor da Universidade de São Paulo (USP) e desenvolve o projeto “Origens e microevolução do homem na América”, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Mark Hubbe é pesquisador do Laboratório de Estudos Evolutivos Humanos do Departamento de Genética e Biologia Evolutiva do Instituto de Biociências da USP.

sustenta que houve duas migrações pelo Estreito de Bering que interligou a Sibéria ao Alasca durante a última glaciação do planeta: uma primeira formada por grupos humanos com morfologia craniana similar a australianos e africanos (paleoamericanos) por volta de 14 mil anos atrás; e uma segunda leva por volta de 12 mil anos formada por humanos com morfologia similar a asiáticos e americanos atuais (mongoloides). A partir destas migrações de grupos humanos para o continente americano é que podemos entender a origem e a presença dos sambaquieiros ao longo do litoral brasileiro, do sul da Bahia até o sul do Rio Grande do Sul, com evidências datadas em até 8 mil anos antes do tempo presente. O litoral de Santa Catarina é onde se encontra a maior concentração de sambaquis no país, com destaque para as regiões de Joinville, Florianópolis e Laguna.

Contexto histórico e leitores. Em relação ao contexto histórico e os potenciais leitores-receptores do antropólito sambaquieiro, estas categorias de análise visam circunscrever a vida, formação e obra do eventual autor do artefato em questão em seu respectivo período histórico, modo de produção e organização social, política e cultural, procurando identificar o público-alvo leitor e receptor da sua produção artística. Os homens e as mulheres do sambaqui viviam a partir de uma técnica de produção de ferramentas de pedra lascada, picoteada e polida, correspondente ao período Paleolítico ou Idade da Pedra Lascada entre 6 mil e 2 mil A.P. Grosso modo, viviam sob as relações sociais provenientes do modo de produção primitivo ou regime de comunidade primitiva: propriedade coletiva dos meios de produção, sem classes sociais, sem exploração do trabalho, sem escrita, sem uso de metais, sem Estado. Sobreviviam da pesca e coleta de peixes, moluscos e crustáceos no interior de baías, enseadas

e lagoas, proporcionando uma base alimentar estável que proporcionou certa sedentarização, expansão populacional e complexidade social visíveis na concentração e dimensões dos sambaquis. A construção dos sambaquis exigia esforço coletivo sob a orientação de determinada liderança, convencimento e significado simbólico, o que pressupõe uma hierarquização, verticalização e diferenciação da comunidade sambaqueira. Segundo a arqueóloga Tânia Andrade Lima (2005, p. 27):

À verticalização do espaço parece corresponder uma hierarquização social que pode ser observada de modo recorrente na história da humanidade, em diferentes momentos e em culturas distintas. Este ímpeto de alcançar o céu é muito antigo e os sambaquis de Santa Catarina constituem uma das primeiras expressões do que pode ser designado como uma arquitetura da dominação.

Nessa perspectiva, as motivações e interesses coletivos implícitos à construção dos sambaquis são evidências da sedentarização e verticalização da comunidade sambaqueira e da subjacente arquitetura da dominação, ou seja, a vontade de demarcação territorial e demonstração de poder político. Testemunhos empíricos dessa complexificação social são os zoólitos. Em estilo naturalista e minimalista, essas refinadas esculturas em pedra e osso representando peixes, aves, animais e raramente humanos, dispensavam em torno de 200 horas de trabalho artesanal, o que pressupõe certa divisão e especialização do trabalho no interior da organização social das sociedades sambaqueiras. Zoólitos recorrentemente apresentam uma cavidade no ventre dos objetos representados, provavelmente para conter e macerar porções mínimas de substâncias capazes de provocar efeitos e estímulos

sensoriais e emocionais relacionados às práticas rituais de vida, morte e sepultamento. Da mesma forma que não podemos especificar a autoria do antropólito, também não podemos definir precisamente o potencial leitor-receptor dos zoólitos, nos restando inferir a mesma resposta genérica: o público receptor da obra de arte é a coletividade sambaquieira, em especial, os indivíduos direta e indiretamente envolvidos nos processos de maceração e consumo de substâncias valorizadas relacionadas aos rituais, festas e celebrações comunitárias.

Fonte-obra: forma e conteúdo. Após esse percurso inicial das categorias de análise da matriz da leitura histórica, chegamos ao ponto mais importante e núcleo central da leitura: a forma e o conteúdo da obra de arte selecionada para a leitura histórica; o conteúdo da forma e a forma do conteúdo; a forma da forma e o conteúdo do conteúdo. Trata-se de um zoólito típico dos sambaquis da região Sul, em especial Santa Catarina; entretanto, apresenta uma particularidade ao ser considerado antropomorfo, ou seja, na forma humana. Quanto à forma, o antropólito sambaquieiro consiste em uma escultura polida e picoteada em diorito medindo 21,6 x 6,5 x 5,4 cm, datada aproximadamente entre 6 mil e 2 mil A.P. (antes do tempo presente) o que corresponde ao período pré-histórico do Paleolítico ou Idade da Pedra Lascada. Trata-se de um artefato antropomorfo constituído de cabeça, olhos, nariz e boca, cavidade ventral e pernas. Sabemos que é originário de Santa Catarina e encontra-se no acervo do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Entretanto, há poucas informações disponíveis sobre a escultura sambaqui; ainda desconhecemos quem a encontrou, quando e onde foi encontrada e sob quais circunstâncias foi doada ao acervo do museu. São perguntas que permanecem em aberto, como ob-

jeto desta leitura, que, por característica, continua inacabada e em construção, diante de eventuais novas informações, dados e fatos que ampliem e aprofundem a interpretação histórica do objeto.

Em suma, antropólito sambaquieiro significa “homem de pedra do sambaqui”, o que nos remete inexoravelmente ao conteúdo da obra de arte, a ideia central, o conceito histórico substantivo inferido: o próprio homem do sambaqui, o sambaquieiro, as comunidades primitivas e pré-históricas dos sambaquis. Nesse sentido, percebemos que o genérico autor da obra de arte se confunde com o conteúdo da obra, ou seja, o homem do sambaqui auto-representado. Entretanto, nessa parte mais importante e central da leitura histórica, a fonte-obra em sua forma e conteúdo, pretendemos ampliar e aprofundar a interpretação histórica dos sambaquis fundamentados em novas perspectivas resultantes de pesquisas mais recentes. As contribuições científicas multidisciplinares dos últimos vinte anos de pesquisas (Scheel-Ybert *et al.*, 2023), em especial da arqueobotânica, bioarqueologia e zooarqueologia, possibilitaram ampliar e diversificar o acervo de vestígios, fontes e evidências do conteúdo cultural dos sambaquis e de seus respectivos significados e sentidos. Em suma, sambaquis são sítios arqueológicos pré-históricos formados por um conteúdo cultural apropriado como acervo de fontes históricas privilegiadas para a reconstituição parcial e possível do modo de produzir, organizar, viver e pensar das comunidades sambaquieiras. Para fins de listagem didática dos vestígios arrolados nas pesquisas e escavações arqueológicas multidisciplinares, foram encontradas grandes quantidades de conchas de moluscos tais como berbigão, marisco e ostras, permeados por areia e vestígios de fogueiras e carvão. Armas e ferramentas de pedra lascada e polida multifuncio-

nais foram catalogadas tais como pontas de flecha, machados, raspadores, espátulas, furadores, esferas, pesos de rede, mão de pilão, batedor, abridor de conchas e pedras de polimento, além de artefatos feitos de ossos de animais como ponta de flecha e anzóis. Foram identificados adornos feitos de conchas, dentes e ossos de animais e mais raramente de pedra, tais como pingentes, tembetás, colares de vértebras de peixe, de conchas e de dentes de tubarão, porco-do-mato, jacaré, boto, macaco; além de pulseiras, braçadeiras, cintos e brincos. Foram identificados vestígios de espinhas de peixes tais como corvina, bagre, miraguaia, sargo-de-dente, pescada, além de ossos de baleia, tubarão e boto. Nessa mesma perspectiva multidisciplinar, foram identificados vestígios microscópicos de alimentos vegetais como pitanga, acerola, goiaba, jabuticaba, batata, milho, abóbora, cará, pinhão, palmeira, coquinho e fruta-do-conde. Apesar desse amplo e diverso acervo de fontes históricas, a presença central, qualitativa e quantitativa dos sambaquis são os esqueletos e ossadas humanas. Atualmente refuta-se as hipóteses iniciais de que os sambaquis seriam formações eólicas naturais, montículos de descarte de refugos alimentares e espaço de organização doméstica e social dos sambaquieiros.

Sambaquis são monumentos arquitetônicos funerários construídos coletivamente por sucessivas gerações de sambaquieiros ao longo de décadas, séculos e milênios em ecossistemas associados ao mar característicos da Mata Atlântica que vai do Rio Grande do Sul ao Sul da Bahia. Os sambaquis meridionais e, em especial, os sambaquis da costa litorânea de Santa Catarina apresentam particularidades em relação às grandes dimensões e à presença de zoólitos. É o caso da obra de arte selecionada para essa interpretação, um antropólito sambaquieiro, ponto de partida e de chegada desta leitura

histórica de uma obra de arte catarinense. Segundo Roberta Pôrto Marques (2021, p. 163):

A arqueologia funerária é entendida e utilizada por pesquisadores, não só para analisar os contextos funerários em si, mas também como fonte inestimável para compreender a vida no passado, uma vez que os contextos funerários são espaços privilegiados de análise, pois fornecem aos pesquisadores a oportunidade de compreender visões sobre a vida e a morte em sociedades passadas.

As novas perspectivas de abordagem multidisciplinar permitem inferências que preenchem parcialmente as lacunas do grande e difícil quebra-cabeça da reconstrução histórica do modo de viver e pensar das comunidades sambaquieiras. As pesquisas históricas, multidisciplinares tornaram possível a codificação e interpretação de informações, dados e fatos inferidos do conjunto de evidências do conteúdo cultural dos sambaquis. Os sambaquieiros foram comunidades pré-históricas originárias de Santa Catarina, do Brasil e da América do Sul, cujas evidências remontam o período que oscila entre 10, 8 e 6 mil anos até por volta de 2 ou mil anos antes do tempo presente. Portanto, mais antigos que as pirâmides do Egito cuja finalidade coincide com a dos sambaquis: construção arquitetônica funerária destinada ao sepultamento dos mortos e demonstração de poder, identidade e territorialidade. Os sambaquis costeiros do Brasil meridional desenvolveram-se em um ecossistema marcado pela presença do mar, restingas, lagoas, rios, manguezais e pântanos que eram o epicentro da vida social sambaquiã; nesse ecossistema, homens e mulheres pescavam, mergulhavam, andavam de canoa, lançavam arpões, lanças, redes, tarrafas, coletavam moluscos, plantas selvagens e cultivavam horticultura de subsistência.

A partir do conteúdo cultural dos sambaquis descrito é possível inferir que os sambaquieiros viviam em regime de comunidade primitiva correspondente ao Período Paleolítico fundamentado na caça, pesca e coleta. Entretanto, recentes pesquisas multidisciplinares vêm defendendo a hipótese que as comunidades sambaquieiras vivam numa espécie de “sociedade do meio-termo”. Sustentam hipóteses fundamentadas nas evidências encontradas de que os sambaquieiros viviam mais da pesca garantidora da proteína animal do que da coleta de moluscos, ou seja, o extrativismo de moluscos tinha um papel secundário na dieta alimentar, apesar de sugerir ao contrário os concheiros, como popularmente são chamados os sambaquis. A nova hipótese defendida é que os sambaquieiros provavelmente já conheciam plantas selvagens e inclusive domesticaram algumas plantas como mandioca, milho, batata, abóbora e mirtáceas em uma horticultura em pequena escala de subsistência.

O artesanato consistia na fabricação de instrumentos líticos, ósseos, de madeira, fibras vegetais, adornos e, em especial, os artefatos estéticos denominados “zoólitos”. Provavelmente havia uma divisão sexual e etária do trabalho no compartilhamento das atividades cotidianas da pesca, coleta, caça e horticultura, apesar de ser difícil precisar com exatidão. Mesmo vivendo em um regime de comunidade primitiva fundamentado na propriedade e no trabalho coletivo e na ausência de um poder centralizado, a presença de sambaquis-mor e seus satélites evidenciam um processo de verticalização e hierarquização das aldeias multifamiliares sambaquieiras em ocupações estáveis e de longa permanência que pressupõem a emergência de lideranças comunitárias sob a forma de cacicado. Os grandes sambaquis e seus satélites representavam a memória ancestral da comunidade;

eram monumentos da identidade e da cultura material e simbólica sambaquieira; evidenciam a cosmovisão dos homens e mulheres dos sambaquis sobre as experiências, significados e sentidos do nascimento, vida e morte. A intencionalidade da construção lenta, gradual e sistemática dos sambaquis era configurar uma arquitetura funerária, ou seja, um monumento para os rituais, cerimônias e festins de sepultamentos dos mortos da comunidade que evidenciam práticas, dinâmicas e interações sociais. Um rito funerário pressupõe a comunicação da morte do indivíduo aos parentes e comunidade e o subsequente planejamento, organização, escolha do local do sepultamento, preparação do corpo e outras providências que assemelham os seres humanos do passado com os do presente nesta experiência limítrofe da transitoriedade. O corpo do defunto era depositado em covas rasas no lugar escolhido ou determinado no sambaqui na posição “decúbito lateral fletido”, por vezes com um bloco de pedra próxima à cabeça, circundado por estacas e perto de uma fogueira funerária de longa duração. Ocasionalmente os corpos eram adornados com colares de conchas, dentes de peixes e outros animais, além de diversas oferendas como mamíferos, aves, ferramentas e os zoólitos que também podem ser interpretados como oferendas mortuárias. A família nuclear do sepultado em suas relações de parentesco, cooperação e coletividade características do regime de comunidade primitiva, organizavam o banquete funerário que consistia no consumo de alimentos e bebidas providos das suas atividades de pesca, caça, coleta e horticultura: peixes, moluscos, frutas, milho, batata, mandioca, dentre os outros alimentos elencados. Infere-se que o corpo do defunto era coberto por conchas e pelos resquícios alimentares do banquete funerário realizado em torno do sepultamento. Provavelmente essas cerimônias

de passagem e de culto aos ancestrais eram celebradas por xamãs, pajés e curandeiros presentes nas comunidades primitivas assim como nas atuais comunidades remanescentes, possuindo a função social de ministrar a dimensão religiosa em sua vontade de vida após a morte antropológicamente universal. Sua tarefa social era fazer a mediação entre as forças da natureza e as forças cósmicas do mundo espiritual, significando, preservando e perpetuando a cosmovisão das experiências, significados e sentidos de vida e morte para a comunidade sambaqueira. Provavelmente esses xamãs trituravam nas cavidades ventrais dos zoólitos, substâncias valorizadas e de estímulo sensorial, emocional e de alteração do estado de consciência que deviam ser consumidas pelo próprio xamã e outros participantes. Entretanto, ainda não é possível responder: “quem eram os artesãos deste elaborado artefato simbólico, qual a sua posição, função e relevância na emergente hierarquização da comunidade sambaqueira?”. O que podemos inferir é que os zoólitos, um dos produtos mais elaborados, sofisticados e complexos da cultura material e simbólica dos sambaqueiros, foram encontrados em sepultamentos juntos a corpos que se cogita serem desses xamãs que desempenhavam um papel de destaque na religiosidade primitiva e na subjacente celebração do banquete funerário para alimentar os vivos e os mortos. O sepultamento de corpos humanos é ponto central, de partida e de chegada dos sambaquis, monumento arquetônico da cultura histórica dos sambaqueiros. André Prous (1992, p. 234) não duvida de que os zoólitos “desempenharam um papel importante na cultura sambaquiana meridional, pois nossas experimentações mostram que, das peças do instrumental conservado, foram elas as que exigiram maior tempo de trabalho”.

Os zoólitos podem ser considerados a quintessência da cultura histórica sambaqueira. No caso da investigação, o an-

tropólito sambaqueiro selecionado representa em sua forma e conteúdo o próprio homem do sambaqui, o animal de pedra em forma humana, o homem de pedra do sambaqui, o homem da idade da pedra, o ser humano pré-histórico, originário e ancestral, enfim, os homens e mulheres do sambaqui, ponto de partida e de chegada desta narrativa de interpretação a partir da matriz da leitura histórica multiperspectivada. O conteúdo da forma é o homem do sambaqui; a forma do conteúdo é escultura de pedra polida e picoteada; a forma da forma é o homem do sambaqui esculpido em pedra polida e picoteada; o conteúdo do conteúdo é o próprio antropólito sambaqueiro, a escultura em pedra em si em seu processo de produção artesanal, significação simbólica e sentidos atribuídos pela comunidade sambaqueira. A intencionalidade da criação, produção e significação dos zoólitos era fazer um artefato lítico cujo valor estético, valor de uso e simbólico era destinado a macerar substâncias valorizadas na cavidade ventral característica dessas esculturas de pedra e provavelmente consumidas pelos xamãs e participantes dos rituais religiosos de nascimento, vida e morte dos sambaqueiros.

Dimensões da cultura histórica. Realizado o percurso da matriz passando pelas categorias de análise, autor, repertório, contexto histórico, leitor, a parte principal da forma e conteúdo da fonte-obra, a partir das informações e dados acumulados na trajetória, podemos agora inferir as dimensões cognitiva, estética, política, ética, moral e religiosa da cultura histórica sambaqueira representada no antropólito selecionado para a leitura histórica. O artefato possui uma dimensão cognitiva, racional e cerebral constitutiva tanto no autor que cria a obra de arte, quanto a própria obra de arte evidencia essa mesma dimensão cognitiva. A obra de arte também é produto do trabalho humano: ação corpo-

ral, racional e linguística de criação, produção e significação de ferramentas, bens e serviços materiais e simbólicos, sob determinada relação social de produção. O artefato é produto da criação do autor da obra, um ser humano genérico do sambaqui que possuía repertório cultural e saber técnico transmitido culturalmente para planejar e produzir artesanalmente essas esculturas de pedra polida que exigiam centenas de horas de trabalho. O antropólito evidencia racionalidade na vontade de verdade da representação naturalista da cabeça, ventre e pernas do próprio homem do sambaqui. Não sabemos quem eram esses artesãos específicos e especializados, qual sua função e posição na hierarquia da divisão do trabalho na comunidade primitiva, mas, por outro lado, podemos inferir que os zoólitos em forma de peixes, pássaros, animais e do próprio ser humano, evidenciam uma racionalidade pré-histórica, uma proto-racionalidade, uma proto-consciência histórica que representa as concepções de passado, presente e futuro dos sambaquieiros.

O antropólito sambaquieiro evidencia uma dimensão estética, emocional e linguística em sua vontade de beleza e de prazer estético na criação, produção e recepção de obras de arte. O antropólito é considerado uma obra de arte dos primeiros habitantes originários do que hoje conhecemos como Santa Catarina, Brasil e América do Sul. O artefato lítico evidencia a vontade de beleza da arte em gerar o prazer estético em apreciar a obra pelo seu valor intrínseco relacionado ao belo. No caso dessa leitura, a forma humana é reconhecível na escultura em pedra que supostamente representa um ser humano com cabeça, olhos, nariz e boca, cavidade ventral e pernas. Por outro lado, podemos retomar o termo inicial “zoólito antropomorfo” e interpretar literalmente o artefato como um animal de pedra em forma humana, em

uma perspectiva de transição zooantropomórfica recorrente nas obras de arte de várias culturas humanas. A arte é a interpretação estética, lírica, onírica, utópica, lúdica e com a análise do antropólito, acrescentamos, interpretação transcendental, mágica, mítica e religiosa da experiência humana no fluxo do tempo e espaço. O antropólito é uma obra de arte porque é uma escultura em pedra, portanto, linguagem artística que representa esteticamente a cosmovisão de si, dos outros e do mundo dos sambaquieiros. O antropólito evidencia uma dimensão política em sua vontade de poder na relação dialética entre legitimação e crítica de relações assimétricas de poder. O antropólito é quintessência da cultura histórica dos sambaquieiros. É documento-monumento, documento de identidade, é fonte histórica. O artefato estético é evidência de um processo de relativa hierarquização das comunidades sambaquieiras que, por décadas, séculos e até milênios, transformaram a paisagem natural demarcando a gradativa construção de uma arquitetura funerária destinada ao sepultamento dos mortos e ao culto aos ancestrais. O antropólito representa a vontade de poder, legitimação e territorialidade da cultura histórica, material e simbólica dos homens e mulheres do sambaqui.

Assim como as dimensões cognitiva, estética e política estão mescladas, apesar da autonomia e interdependência entre elas, do mesmo modo as dimensões éticas, morais e religiosas estão entrelaçadas em suas vontades específicas: noções de certo e errado, bem e mal, vida e morte. O antropólito sambaquieiro é um artefato ético, moral e religioso da cultura sambaquieira. Ele representa o homem do sambaqui em seus primitivos princípios éticos, valores morais e vontade de eternidade; o antropólito remete às experiências, significados e sentidos em relação aos processos de nascimento,

vida e morte do homem do sambaqui. Considerando que viviam em regime de comunidade primitiva e dependentes do trabalho coletivo para a sobrevivência das aldeias, podemos pressupor que valores como cooperação, solidariedade e coletivismo eram incentivados. Os sambaquis e o seu conteúdo cultural são evidências da preocupação ancestral humana em sepultar de forma ritual os seus mortos e de buscar significados e sentidos para a vida e morte. Enquanto fonte histórica, arqueológica e artística, o antropólito é em si uma evidência da dimensão religiosa da vontade de salvação, permanência e eternidade do homem do sambaqui. Nessa perspectiva, o passado não está morto, enterrado e esquecido; ele foi escavado arqueologicamente, recuperado, preservado e passou a fazer parte do acervo de um museu. Os sambaquis, apesar do notório processo de destruição, deterioração e falta de preservação, permanecem vivos nas paisagens do presente, mobilizando significados voltados para as raízes de um passado pré-histórico, originário e ancestral, e sentidos apontados para o futuro da sobrevivência do planeta, do ecossistema e da espécie humana.

Interseccionalidades. E, por fim, refletiremos a partir das categorias de análise interseccionais, aplicadas ao autor da obra de arte: classe, gênero, raça/etnia, orientação sexual, etaridade e concepções de natureza. O autor genérico do artefato lítico é o próprio homem do sambaqui auto-representado. Observamos que os homens e mulheres dos sambaquis foram originários da migração mongol asiática nas Américas por volta de 12 mil anos antes do tempo presente. Viviam sob relações sociais de trabalho que podemos classificar didaticamente como regime de comunidade primitiva, ou seja, não havia classes sociais proprietárias dos meios de produção e nem classe trabalhadora expropriada dos seus exceden-

tes. Entretanto, devia haver uma divisão sexual e etária do trabalho e compartilhamento das atividades de pesca, coleta, caça e horticultura em torno de lagoas, lagunas e restingas litorâneas. Podemos inferir que em relação à interseccionalidade de gênero, os homens se dedicavam à pesca e caça e a subjacente fabricação artesanal das ferramentas de pedra, ossos, dentes e madeira; as mulheres dedicavam-se à coleta de moluscos, frutos e horticultura e a subsequente preparação dos alimentos e fabricação artesanal de utensílios e ferramentas relacionadas a tais atividades. A pergunta permanece como perspectiva de investigação: quais pessoas da comunidade tinham a função de esculpir os zoólitos? Assim como não temos conhecimentos a partir da interpretação de evidências sobre as orientações sexuais dos sambaquieiros; mas se partirmos do princípio de que se trata de seres que compartilham a mesma condição humana, podemos propor em uma perspectiva presente-passado que as orientações sexuais assim como atualmente eram diversas e múltiplas. A expectativa de vida dos sambaquieiros era baixa se comparada a atual; tinham crânio mais alongado, ossos robustos, membros superiores mais desenvolvidos e apresentaram ossificações no ouvido, provavelmente atribuída a atividades aquáticas como nadar, mergulhar, andar de canoa, lançar redes e arpões. E, por fim, a concepção de natureza do homem do sambaqui é representada de forma privilegiada na criação dos zoólitos e, em especial no caso da investigação, em um raro zoólito antropomorfo. Diferentemente de uma ferramenta de pedra para uso cotidiano, um zoólito é um objeto estético com vontade de beleza e de representação da natureza da qual depende para sobreviver por meio da pesca, coleta, caça e horticultura de subsistência. Por outro lado, o artefato também tem um valor de uso nos rituais mágicos

religiosos de xamanismo de nascimento, vida e morte, objeto privilegiado para inferir a cosmovisão zooantropomórfica dos homens e mulheres dos sambaquis. O antropólito sambaquieiro é a auto-representação do homem do sambaqui, o homem de pedra, o homem da idade da pedra, o homem pré-histórico, o homem originário, o homem ancestral, o ser humano pioneiro e um dos primeiros a habitar o que hoje conhecemos como Santa Catarina, Brasil e América do Sul.

Considerações

A intencionalidade última deste capítulo didático-acadêmico é servir de exemplo, modelo e referência para potenciais leitores do passado, presente e futuro. A partir das categorias de análise da matriz da leitura histórica de fontes e historiografias multiperspectivada, instrumentalizar estudantes de História da Arte Catarinense e demais interessados a realizarem uma leitura histórica de obras de arte com vistas à aplicação em potenciais situações de guiamento da vida prática profissional, pessoal e cidadã de um guia de turismo. No caso da investigação, operacionalizamos a leitura histórica de uma obra de arte pré-histórica para servir de referência para os estudantes pesquisarem, escreverem e comunicarem em forma de seminário, uma leitura histórica sobre as demais obras de arte da Exposição História da Arte Catarinense, que abarca da pré-história à contemporaneidade e que estrutura a disciplina homônima. Percorremos a sugestão de roteiro pelas categorias de análise da matriz da leitura histórica e agora concluímos com as perspectivas de passado, presente e futuro dos sambaquis.

Os sambaquieiros remontam em torno de 8 e 6 mil anos e entraram em declínio por volta de 2 e mil anos antes do

tempo presente, ou seja, abarcam um período em torno de 6 mil anos de existência histórica que corresponde à idade das primeiras civilizações humanas africanas, asiáticas e europeias do Velho Mundo. Dentre as causas apontadas do declínio, constam o esgotamento dos recursos de pesca, coleta, caça das regiões ocupadas e a expansão tupi-guarani a partir do Sul da Amazônia por volta do ano mil da era cristã em busca de novas terras para a sua agricultura ceramista de subsistência. O que será que aconteceu no encontro-confronto entre os sambaquieiros e a expansão tupi-guarani: expulsão, extermínio, interação, ou as três possibilidades mescladas?

Sambaquis são sítios arqueológicos pré-históricos fundamentais para compreender os modos de produzir, organizar, viver e pensar dos primeiros habitantes da América do Sul, do Brasil e de Santa Catarina. Sambaquis constituem fonte histórica privilegiada para uma pré-história do Brasil a partir de um ponto de vista descolonizador de dentro para fora, em oposição ao eurocentrismo e que privilegia os povos pré-históricos e indígenas como ponto de partida de uma História de Santa Catarina, do Brasil e da América, que começa muito tempo antes da descoberta, conquista e colonização europeia a partir do século XV da era cristã ocidental. Santa Catarina possui um dos maiores e mais qualificados acervos museológicos do país, constituído pelos Museus do Homem do Sambaqui de Florianópolis e de Joinville. No estado também se localiza um dos mais extensos e qualificados acervos a céu aberto de sambaquis do Brasil. A depredação, falta de políticas públicas de investimento em pesquisa, preservação e valorização do patrimônio arqueológico, infelizmente fazem parte da realidade brasileira. Por outro lado, o potencial turístico de uma Santa Catarina pré-histórica pode fomentar iniciativas que contribuirão para a preservação e

valorização deste importante patrimônio arqueológico, histórico e cultural.

A perspectiva futura deste capítulo é mobilizar estudantes a operacionalizar uma leitura histórica de uma obra de arte a partir da matriz da leitura histórica multiperspectivada e da subsequente pesquisa histórica orientada, escrita e oralição da narrativa de leitura histórica da obra de arte selecionada. O guia de turismo é ao seu modo um rememorador de experiências do passado, intérprete de significados presentes e orientador de sentidos futuros. Também é um pesquisador, escritor e contador de narrativas históricas e de leituras históricas de obras de arte aplicadas em potenciais situações de guiamento turístico, artístico e cultural. O Guia de Turismo pode tornar-se um educador patrimonial, histórico e artístico a serviço das atividades de lazer, entretenimento e diversão, mas, ao mesmo tempo, ser um formador cultural na árdua tarefa de preservação, valorização e estudo do patrimônio cultural enquanto condição constitutiva de uma identidade brasileira autêntica, soberana e diversa. O antropólito sambaquieiro que se encontra no acervo do Museu Nacional do Rio de Janeiro, ainda em processo de renascimento após o fatídico incêndio, representa a quintessência da cultura material e simbólica das comunidades pré-históricas sambaquieiras. É uma fonte histórica rara, um documento-monumento, uma evidência artística do modo de ser e viver do homem do sambaqui. Na perspectiva das categorias de análise da matriz da leitura histórica, podemos reconstruir o quebra cabeça da imagem do todo das comunidades sambaquieiras a partir da leitura histórica de uma parte significativa, uma obra de arte, um artefato estético religioso destinado a cultos xamânicos de nascimento, vida e morte. O antropólito condensa e evidencia a cosmovisão das sociedades sambaquieiras: a cavi-

dade ventral representa a vida, a fertilidade, o nascimento, parte do zoólito onde se macera substâncias em banquetes funerários e cultos xamânicos de sepultamento. Não sabemos quem esculpiu a escultura em pedra polida, quem foi o xamã que ministrava as substâncias no zoólito, quem teve o antropólito sepultado junto ao seu corpo. O que podemos inferir é o ser humano genérico dos sambaquis que criou, produziu e significou uma elaborada, estilizada e minimalista obra de arte pré-histórica capaz de reverberar múltiplas interpretações sobre as experiências, significados e sentidos dos primeiros brasileiros.

Referências

AZAMBUJA, Luciano de. **Leitura, canção e história**: Mundo Livre s/a contra o Império do Mal. Florianópolis, Dissertação (Mestrado em Literatura), Programa de Pós-graduação em Literatura – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

AZAMBUJA, Luciano de. **Jovens alunos e aprendizagem histórica**: perspectivas e princípios metodológicos a partir do trabalho com a canção popular. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

AZAMBUJA, Luciano de. **Canção, ensino e aprendizagem histórica**. Curitiba: WAS edições, 2022. (Coleção Teses e Dissertações, v.2)

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. **Pré-História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2023.

JANSON, H. W. **História geral da arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KLOKLER, Daniela M. Consumo ritual, consumo no ritual: festins funerários e sambaquis. **Revista Habitus**, v. 10, n. 1, p. 83-104, 2012.

LIMA, Tânia Andrade. Os arranha-céus do passado. **Nossa História**, n. 22, 2005.

MARQUES, Roberta Pôrto. Acervo de acompanhamentos funerários da coleção arqueológica padre João Alfredo Rohr em dois contextos arqueológicos no litoral catarinense. *In*: NIZZOLA, Liliane Janine; SOUZA, Margareth de Lourdes; MARQUES, Roberta Pôrto (orgs.). **A trajetória arqueológica de Pe. João Alfredo Rohr em Santa Catarina**. Florianópolis: IPHAN, 2021, p. 163-185.

NEVES, Walter; HUBBE, Mark. Os pioneiros das Américas. **Nossa História**, n. 22, 2005.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PROUS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Editora UnB, 1992.

PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

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

RÜSEN, Jörn. **História viva.** Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007a.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado.** Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007b.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibele Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHEEL-YBERT, Rita *et al.* Duas décadas depois das “Novas perspectivas na reconstituição do modo de vida dos sambaquieiros: uma abordagem multidisciplinar”. **Revista de Arqueologia**, v. 36, n. 2, p. 40-63, 2023.

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

Antropoceno e a Didática da História: diálogos introdutórios com a teoria e alguns horizontes de expectativa de estudantes

Thiago Augusto Divardim de Oliveira¹

Introdução

Quando recebi o convite para a participar de uma mesa-redonda do evento intitulado “XXIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica: ‘Natureza, diversidade e os desafios para a cultura histórica’”, e, mais especificamente, sobre o tema “Antropoceno e Didática da História”, me senti bastante desafiado, no entanto, as possibilidades de estudo e aprofundamento possíveis com o afastamento das atividades docentes viabilizou a participação, as sistematizações, assim como os olhares empíricos sobre algumas enunciações de estudantes sobre seus horizontes de expectativas no período de finalização da Educação Básica, ou seja, no final do Ensino Médio, mais especificamente, estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (Câmpus Curitiba).

Esses estudos, agora sistematizados na forma de um capítulo, integram uma obra com base nas falas dos debatedo-

1. Professor de História do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) desde fevereiro de 2013 e pesquisador do LAPEDUH - UFPR desde 2010. Desenvolve pesquisas relacionadas à Aprendizagem Histórica e Ensino de História.

res das mesas do referido evento. Cabe, portanto, relatar de maneira geral os elementos mais centrais dos estudos realizados, bem como suas relações com a Didática da História e com pesquisas que venho realizando no âmbito do IFPR (Câmpus Curitiba). Antes disso, para estabelecer relações com o projeto de estágio pós-doutoral citado, poderíamos dizer que, um dos elementos que foram percebidos entre as semelhanças das ideias entre Paulo Freire e Jörn Rüsen dizem respeito às suas compreensões sobre os seres humanos como produtores de cultura, numa lógica aparente de separação da natureza, embora os dois autores, em seus escritos, tenham apresentado preocupações sobre a forma do desenvolvimento das sociedades humanas em caráter de exploração e mesmo destruição da natureza.

Mesmo com a característica dialética e dialógica dos pensamentos dos autores, e mesmo com as referências aos problemas gerados em nossa cultura no sentido da exploração demasiada da natureza, ainda é possível perceber o que seria um “vício de origem” (Saddi, 2022) da ciência (mais especificamente da ciência da História). A referência aqui é a separação da humanidade em relação à natureza, mesmo que a partir de compreensões de cunho filosófico-epistemológicos. Com base nas ressalvas dessa introdução, é possível adentrar os elementos apresentados nas Jornadas de Educação Histórica do ano de 2024, em Goiânia/GO.

Consciência e cultura como proximidades de Freire e Rüsen: uma aproximação das ideias de Dipesh Chakrabarty

Na ocasião da mesa foi possível dividir a fala em três momentos: o primeiro, uma breve apresentação do texto “O clima da História: quatro teses”, publicado em 2009 pelo his-

torizador indiano Dipesh Chakrabarty; em seguida, algumas inter-relações entre o texto e as enunciações de estudantes do IFPR (Câmpus Curitiba) em 2022; por fim, algumas considerações e relações com o campo da Didática da História. A proposta aqui é seguir essa mesma ordem da apresentação.

De acordo com Chakrabarty (2009), o exercício da compreensão histórica foi lançado em uma profunda confusão e contradição. O autor aponta que atualmente as visões das pessoas sobre a realidade estão marcadas pela ideia de destruição. As explorações de combustíveis fósseis (baseados na queima e produção de gases tóxicos e de efeito estufa), somados à pecuária industrial, formam elementos que implicam nas estratégias analíticas de compreensão da experiência humana.

Quando a crise ganhou impulso nesses últimos anos, percebi que todas as minhas leituras sobre teorias da globalização, análises marxistas do capital, estudos subalternos e críticas pós-coloniais nos últimos vinte e cinco anos, apesar de enormemente úteis no estudo da globalização, não haviam de fato me preparado para entender essa conjuntura planetária em que hoje se encontra a humanidade (Chakrabarty, 2009, p. 4).

O apontamento é interessante, trata-se de um autor de referência na área dos estudos pós-coloniais, afirmando sobre a incapacidade de seu arcabouço teórico, que também envolve o materialismo histórico-dialético, em compreender o atual estado de coisas da vida humana na terra. De certa maneira, se defendemos que a História ensinada, pode seguir a lógica de funcionamento da História ciência, ou seja, da sua relação com a práxis e com a trama pública para se pensar a construção e reconstrução de conhecimentos históricos em fase escolar, um dos elementos necessários para esta relação

se dá na tentativa de acompanhar os debates importantes coletivamente, seja no campo da teoria ou filosofia, seja nos encaminhamentos mais pragmáticos em salas de aula.

Entre esses elementos que desafiam as compreensões das ciências humanas e sociais na atualidade, poderíamos citar a seguinte questão: de que maneira a compreensão de que os seres humanos passaram a exercer forças antropogênicas no planeta impactam compreensões sobre temporalidade? Escala histórica e escala geológica; relações entre a compreensão dos aspectos globais e o planetário; ou entre o homo e o antropo. Todos esses conceitos são de importância fundamental para compreensões sobre as experiências humanas no tempo.

Como cientista, Chakrabarty defendeu que, justamente por acreditar no potencial da ciência, é que não poderia ignorar as teorias que defendem o caráter antrópico ou antropogênico da relação entre a história da humanidade e o aquecimento global. E aqui atingimos um ponto fundamental das ideias do autor: os seres humanos atualmente exercem forças de mudança nas condições climáticas (e da vida de maneira geral) no planeta Terra. De maneira que precisamos levar isso em consideração para pensar a relação entre as ciências e a vida humana (e suas possibilidades ou impossibilidades de permanência, de continuidade):

Começo pela proposição de que as explicações antropogênicas da mudança climática acarretam o fim da velha distinção humanista entre história natural e história humana e acabam por retornar à pergunta que fiz no começo: como a crise da mudança climática fala a nosso senso de universais humanos, ao mesmo tempo pondo em questão nossa capacidade de compreensão histórica? (Chakrabarty, 2009 p. 5).

Se, na Didática da História, levamos em consideração, a exemplo de Rüsen, a universalidade antropológica da consciência histórica, e ainda poderíamos trazer as discussões de Freire sobre os potenciais de conscientização, temos um debate importante a considerar com a provocação de Chakrabarty. Aqui estabelecemos a relação entre os universais humanos (e a consciência é um dos principais) se seguirmos o diálogo entre Rüsen e Freire; e a problemática apontada pelo autor reconhecido pela incorporação do conceito de Antropoceno.

Uma rápida digressão às ideias fundamentais desses autores, primeiro Paulo Freire no trecho das “ideias-força” de sua obra de 1970:

3. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. Esta ideia-força pode ser separada em duas afirmações:

a) O homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, outros homens... Esta capacidade de discernir o que não é próprio do homem permite-lhe, também, descobrir a existência de um Deus e estabelecer relações com ele. O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal porque não possui esta mesma capacidade de discernimento.

Enfim, o homem – porque é homem – é, portanto, capaz de discernir, pode entrar em relação com outros seres. Isto também lhe é específico. O animal não pode estar senão “em contato” com a realidade. O homem, ao contrário, estabelece relações com a realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem, ser inteligente e livre) (Freire, 1970, p. 36-37).

Esses elementos podem ser aproximados de ideias de Rûsen sobre o processo de produção da consciência, elemento já debatido e retratado em textos e apresentações anteriores². Mesmo assim, cabe lembrar um pouco de suas discussões.

[...] A história especificamente humana só pode ser entendida se não for considerada como um mero fenômeno natural. Ela deve levar em conta, antes de mais nada, um fato antropológico fundamental: o homem é um ser cultural que só pode viver enquanto se relacione com sua natureza e com a natureza de seu meio, mediante constituição de sentido – ou seja: nada naturalmente. Isto quer dizer que o homem é mais do que apenas a natureza. Entretanto, o homem continua sendo um ser natural, mesmo se vive no horizonte e nos formatos, produzidos culturalmente, de seu mundo. A filosofia clássica da história nos tempos modernos, em particular a de Johann Gottfried Herder, abordou a questão da relação entre natureza e história, identificando e descrevendo uma energia própria atuante em

2. Ver, por exemplo: OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. O conceito consciência histórica e a aprendizagem histórica: compreensão e centralidade da práxis para a didática da História. *Revista História Hoje*, v. 14, n. 30, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v14i30.1218>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ambos. Falava-se de uma “força formadora”, que atravessa toda a natureza e que conduziu ao surgimento do gênero humano. No homem, a natureza chega à perfeição, ela se transforma, por si mesma, em cultura. Kant exprimiu isso em sua filosofia da história ao remeter a história humana a um “plano da natureza”, que estipula ao homem lugar próprio no acontecer universal, conectando intimamente o céu estrelado com a lei moral (Rüsen, 2015, p. 111-112).

Paulo Freire faleceu mais de uma década antes da publicação de Chakrabarty, mesmo assim, em algumas obras apontava os problemas resultantes da forma de relação entre os seres humanos e a natureza, tanto com relação à poluição, quanto da má distribuição de recursos (poderíamos citar a falta de saneamento básico em comunidades pobres). Ao passo que Rüsen, na obra citada anteriormente, chega a incorporar o conceito de “Antropoceno” (Rüsen, 2015, p. 113), essa é a única vez em que o menciona em sua *Historik* – obra que revisa e atualiza sua trilogia sobre teoria da história.

Se levarmos em consideração a importância das obras de Rüsen no Brasil, assim como sua importância para o campo da Didática da História, pode-se compreender a necessidade de atualização de alguns debates no campo, sobretudo ao relacionarmos teoria, filosofia e práxis. Cabe agora retornarmos as ideias mais fundamentais de Chakrabarty, bem como algum diálogo com as repercussões de suas ideias.

Dipesh Chakrabarty, o clima da história e algumas repercussões para a Didática da História

O autor indiano dividiu seu texto em quatro teses fundamentais: a primeira é fundante, e as outras três são corolários dela. A primeira tese pode ser apresentada da seguinte forma: “As explicações antropogênicas da mudança climática

acarretam o fim da velha distinção humanista entre história natural e história humana”. Segundo o autor, essa ideia investiu a humanidade de uma força geológica, semelhante àquela que extinguiu os dinossauros há milhões de anos atrás. Há discussões sobre o início dessa força de caráter geológico: alguns autores apontam o domínio da agricultura, outros indicam a Segunda Revolução Industrial, e há ainda os que defendem, como aceito por muitos intelectuais, que ela teria se iniciado após a chamada “Grande Aceleração”, depois da década de 1950, com a industrialização global, o crescimento exponencial da agricultura industrial e o uso excessivo de combustíveis fósseis.

A segunda tese fundamental aborda que “O conceito de Antropoceno, a nova época geológica na qual humanos existem como força geológica, modifica severamente as histórias humanistas da modernidade/globalização”. Para realizar tal afirmação, o autor estabeleceu diálogo com o campo da filosofia da História desde Giambattista Vico até as produções de Robin George Collingwood. A discussão central nessa tese passa pela compreensão de que até o historicismo, a crença no futuro era algo fundamental para o pensamento histórico. Enquanto os sentimentos despertados agora são de ansiedade em relação a futuros que não conseguimos visualizar, ou seja, falta de sentido, crise de orientação.

A terceira tese apresentada diz que: “A hipótese geológica do Antropoceno exige que coloquemos em diálogo as histórias globais do capital e a história da espécie humana”. Segundo Chakrabarty, as críticas ao capitalismo não seriam mais suficientes, assim como as críticas decoloniais, das quais o autor ofereceu contribuições fundamentais, também não dão conta dessa nova realidade geológica. A compreensão da história exigiria, a partir de então, a junção entre re-

referenciais planetários e globais; uma maneira de colocar em diálogo elementos da chamada “história profunda” (sem vida humana e estudada a partir de outras ciências que não a História) e a “história registrada”, o que possibilitaria juntar a história da espécie humana com as críticas ao Capital e seu desenvolvimento.

Ao mesmo tempo que propõe essa renovação, o autor admite que os cientistas que adotam o Antropoceno ainda o fazem embasados em uma linguagem iluminista, e inclusive percebem os apontamentos de saída dessa conjuntura a partir do desenvolvimento do conhecimento e da tomada de boas ações doravante. Ao que o autor provoca: “Como pensar a ideia de universalidade sem abandonar a suspeita dos universais?”. Lembrando que na lógica narrativista de Rösen, assim como nos referenciais da consciência em Freire, a consciência e sua possibilidade de conscientização seriam universais antropológicos, ou seja, poderiam ser aplicados para quaisquer culturas humanas.

Por fim, a quarta tese: “A rasura dos limites entre a história da espécie e a história do capital questiona os limites da compreensão histórica”. É importante perceber que o autor fala em compreensão e não apenas em explicação (o que apresenta uma determinada forma de se relacionar com a História e/ou com a filosofia da História). Nessa quarta tese, cabem perguntas como: “Quem é o nós-humanos?”, fazendo referência ao caráter antropogênico do Antropoceno. O próprio autor aponta que nós não temos como alcançar a experiência de espécie humana.

Chega a apontar a não existência do caráter fenomenológico da espécie humana. Ao que acrescenta: as mudanças climáticas não são responsabilidade de ações e escolhas individuais intencionais. Elemento esse que recebeu uma onda de críticas do campo do materialismo histórico-dialético, ou

seja, quando olhamos para a história de grandes corporações e multinacionais, até seria possível apontar algumas pessoas que concentram mais poder de decisão do que a maioria da humanidade. Finalmente, para o autor, existe a possibilidade de a humanidade se reconhecer em um universal que se daria ou dará pela catástrofe. Uma história universal negativa com base no conceito de dialética negativa, como na discussão da escola de Frankfurt (Adorno, 2009).

É possível dizer que, até aqui, a tentativa foi de síntese das ideias de Chakrabarty, em diálogo ainda mais resumido com algumas possibilidades de crítica das suas teses. Ao menos entre as referências, possíveis leitores/as poderão acessar elementos que utilizamos como base nessa discussão, entre eles o debate apresentado por Silva e Lopes (2022), que muito contribuiu com a presente reflexão.

Na ocasião dessa apresentação (Jornadas, 2024), foi possível retomar uma pesquisa realizada com 87 estudantes de terceiros anos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPR (Câmpus Curitiba) que já tinha sido realizada no ano de 2022 (segundo semestre). Essa pesquisa também já vem sendo apresentada em diferentes ocasiões e publicações, no entanto, cabe uma contextualização para dar continuidade às relações entre as provocações de Chakrabarty e seus desdobramentos mais ligados às preocupações da Didática da História.

Jovens estudantes, temas considerados importantes para sua formação e os horizontes de expectativa ao final da Educação Básica

Temos realizado pesquisas, bem como apresentações de alguns resultados, sobre o interesse dos jovens em relação a temas presentes em livros didáticos no terceiro ano de cur-

tos técnicos integrados ao Ensino Médio. Quando iniciamos essa pesquisa, estávamos interessados em perceber quais assuntos ou temas da História, geravam mais interesse e valorização para a formação dos jovens. Entre os elementos centrais da pesquisa estava a solicitação de que os estudantes analisassem o seu livro didático de História e escolhessem três temas (capítulos ou conteúdos) que se destacavam em importância para a sua formação como seres humanos em finalização da Educação Básica. Além da escolha, era necessário a fundamentar³.

Com base em diálogos com outros pesquisadores, entre os quais destacaria o professor doutor Rafael Saddi (UFG), em 2022 passei a incorporar uma pergunta que envolvia as expectativas com relação aos futuros que eram possíveis no último ano escolar, a ser observada nas narrativas dos estudantes. Na pesquisa citada (2022), havia uma pergunta que estabelecia a possibilidade de entrar em contato com as ideias de futuro dos estudantes. Vamos direto à questão:

5 – Agora uma última questão, mas com uma reflexão muito importante. Procure comentar como você imagina que seria uma sociedade ideal para se viver. E o que será necessário mudar para alcançar essa sociedade ideal? (Essa pergunta tem relação com possibilidades de mudança para o futuro da sociedade) (O Autor, 2022).

3. Para conhecer um pouco dessa discussão, conferir o texto “Jovens, consciência histórica e as demandas da práxis: algumas contribuições ao debate” (In: NASCIMENTO, Solange Maria do; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Educação Histórica**: contribuições ao debate. Curitiba: WAS Edições, 2023, v. 1, p. 121-138). Cabe dizer que os dados corroboram a hipótese de que a relação ensino e aprendizagem pode seguir uma lógica relacionada à própria produção do conhecimento histórico, ou seja, partir da práxis e atender às expectativas da relação entre a vida em sociedade e a aprendizagem, com vistas à formação histórica dos estudantes. O que se difere da lógica de conteúdos, habilidades e competências que têm sido hegemônicas ao longo desse século na história da educação brasileira.

As respostas vêm sendo analisadas e categorizadas e, em algumas ocasiões, já figuraram em apresentações realizadas por este autor, como no caso das Jornadas em Goiânia (2024). De modo geral, entre as 87 respostas analisadas, pelo menos 43 convergem em uma ideia central representada pela enunciação a seguir:

A sociedade ideal seria mais igualitária, com menos desigualdades ou completamente igualitária, frequentemente mencionando a ausência de preconceitos. A maioria dessas respostas também destacam a dificuldade de alcançar esse ideal, muitas vezes relacionando essa complexidade ao conceito de utopia. Os estudantes que abordam essa perspectiva frequentemente apontam a educação como um caminho para se aproximar dessa sociedade ideal. Em alguns casos, mencionam até mesmo elementos básicos do pensamento histórico, como a relação entre presente e passado ou presente e futuro. Poucos, no entanto, discutem a ligação com estruturas de Estado ou a necessidade de transformá-las (O Autor, 2024).

Os leitores e leitoras poderão perceber que não há, no parágrafo anterior, referências ao conceito de natureza (ou meio ambiente), embora figure entre as preocupações de alguns poucos estudantes. É bem provável que, se na elaboração da questão de pesquisa, o antropoceno já figurasse entre os referenciais de estudo do projeto, possivelmente a questão ambiental ou do próprio conceito de antropoceno figurasse nas perguntas, possivelmente influenciando algumas respostas. Mas não foi o caso, os estudos sobre antropoceno vieram em 2024, por ocasião do estágio pós-doutoral, e a coleta desses dados havia ocorrido ainda em 2022, no retorno às atividades presenciais no pós-Pandemia de Covid-19. Ainda assim, a pesquisa possui caráter qualitativo e permite

aos estudantes abordarem os temas da maneira que julgassem mais interessante. É possível dizer que das 87 respostas, apenas nove relataram entre suas preocupações elementos sobre a natureza ou o meio ambiente. Elementos esses que estariam mais ligados às relações entre seres humanos e natureza, e possivelmente às críticas de Chakrabarty sobre a contemporaneidade.

As respostas que seguem concentram potenciais interessantes na relação com o debate geral desse projeto. Vejamos:

Letra	Enunciação
a)	<p>Acredito que um dos pilares que servem como base para uma sociedade ideal é a educação, por conta de todos os benefícios que um aprendizado de qualidade oferecem. A situação atual dessa área é totalmente inadequada, desde o modelo tradicional de ensino, até mesmo a forma com que isto é falado na sociedade. Aprender está muito além de um acúmulo de informações, esta deveria ser uma experiência para desenvolver a si mesmo e conhecer o mundo para que, com essas duas habilidades, as pessoas sejam capazes de mudar a realidade. O ambiente educacional deve estimular os indivíduos a serem curiosos e desenvolverem autonomia, tanto para suas próprias pesquisas, como para contribuir para os demais ao seu redor. No meu ponto de vista, uma vez que toda uma sociedade tem consciência do seu valor, dos seus direitos, de seus papéis e de onde se vive (fatores que podem vir da educação), a realidade é muito mais agradável para se viver. Infelizmente, essa é uma visão utópica, pois apesar de o conhecimento ser a base para a ação diversas ações deveriam anteceder a mudança na forma de estimular o aprendizado. Não é possível que pessoas em situação de extrema pobreza experimentem uma vida escolar adequada; não é possível oferecer uma vida escolar adequada, sem que novas políticas sejam implementadas; não é possível implementar novas políticas, sem que a sociedade se mova, mas não é possível que a sociedade se mova sem conhecimento. Isso se torna um ciclo que precisa ser quebrado. O futuro ideal conta com a conservação do meio ambiente, com a coesão social e com o direito de todos assegurados (estudante em 2022, grifo nosso).</p>

b)	Uma sociedade ideal seria com uma menor desigualdade social, onde todos teriam direito a qualidade de vida e principalmente ao lazer, com uma tecnologia acessível a todos e bem avançada, que pudéssemos conter os avanços climáticos e viver em harmonia com todas as espécies . Essa sociedade só poderá ser alcançada com mudanças bruscas na forma de pensamento dos seres humanos e políticas sociais mais incisivas. Esse futuro, por mais que desejado, poderá se concretizar por meio de uma educação de qualidade e do tipo de profissionais que se formarão futuramente e tomarão os cargos de liderança no mundo (grifo nosso).
c)	Para mim uma sociedade ideal seria uma sociedade sem desigualdade. Para isso, seria necessário a melhoria da educação pública, na verdade, uma educação nivelada, pois ao observar relatos de comparação de escolas públicas e particulares é perceptível a diferença. Por isso acredito que o primeiro passo seria uma mesma oportunidade por meio da educação afim de proporcionar aos alunos que não tem condições financeiras estudo de qualidade.

Interessante observar a maneira como as respostas foram construídas, e o quanto elas perpassam elementos que figuram nos debates da Didática da História, assim como de outros autores discutidos, sejam ideias de Chakrabarty ou mesmo de Rüsen e de Paulo Freire. Um dos elementos pelos quais destaquei a resposta da letra a), diz respeito à relação com a *Educação*, que foi uma tônica entre as respostas analisadas. A crítica ao modelo educacional pode ser comparada às críticas de Freire à educação bancária. As ideias de Rüsen sobre formação humana guardam diálogo com a ideia de formação defendida pela/o estudante. Além disso, supera a ideia de formação (em sentido individual) ao pensar também na transformação da realidade. Apenas no fim da enunciação é que a ideia de “conservação do meio ambiente” aparece de maneira mais direta.

Apesar da enunciação comentada anteriormente refletir aspectos que apareceram na maioria das enunciações, também gostaria de apresentar outras enunciações que chama-

ram a atenção e que foram apresentadas no evento em 2024. Trata-se de elementos que apareceram em menor quantidade, mas que concentram qualidades interessantes para o debate teórico e sobre a formação histórica em geral.

O primeiro deles reflete uma ideia quase derrotista, por outro lado, diria que é o suprassumo dos assuntos históricos que figuram na Base Nacional Comum Curricular (levando em consideração os anos finais do ensino fundamental – isso porque no Ensino Médio ela não está garantida como componente único). Se pensarmos nos assuntos que estudantes entram em contato entre o sexto ano e o nono ano dos anos finais do fundamental, temos um passeio histórico da chamada “Pré-História” até a Constituinte de 1988. Grosso modo, poderíamos dizer que o estudante conhece a história do Brasil e do mundo até a proximidade com a década de 1990, a partir disso o mundo é capitalista, e ele (o/a estudante) precisa se adaptar, no discurso dos reformadores empresariais da educação, precisará ter habilidades e competências para o trabalho em um mundo em constante mutação, exige-se do estudante, portanto, adaptação e flexibilidade. Eia a enunciação:

Letra	Enunciação
d)	Não acho que seja possível existir uma sociedade ideal, o mundo passa por mudanças todos os dias, ou seja, a sociedade deve se adaptar e aceitar o que acontece (estudante em 2022).

Particularmente, é possível achar interessante que apenas uma resposta tenha essa tônica. No entanto, a relação com o conteudismo da Base Nacional Comum Curricular e a falta de compromisso com as possibilidades de transformação da sociedade, ou seja, o processo formativo dos seres humanos e a manutenção do futuro como horizonte aberto e possibilidades são incompatíveis no documento oficial. A

enunção desse estudante não é resultado de alguém que passou por uma educação após a reforma do Ensino Médio (representada aqui pela Lei n.º 13.415/2017), mas nos preocupa quais serão os resultados formativos que presenciaremos a partir dos estudantes formados pelos modelos da BNCC.

Ao mesmo tempo, poderíamos perceber poucas respostas que falam em transformações da sociedade em sentido mais estrutural. Vejamos o exemplo da próxima enunção:

Letra	Enunção
e)	Uma sociedade ideal seria uma sociedade que fornecesse todas as ferramentas necessárias para que aqueles pertencentes às classes mais desvalidas possam ascender socialmente. Tais ferramentas seriam, principalmente, saúde, segurança e educação de qualidade e acessível para, sendo essa última a mais importante, pois acabaria por englobar todas as outras. O problema para que isso ocorra é a falta de vontade das classes superiores de que as classes mais baixas ascendam, então uma revolução popular seria uma das possíveis alternativas para chegar nessa sociedade.

Poucos estudantes abordaram elementos como interesses distintos entre classes sociais, ou a ideia de que os cargos de poder na sociedade estejam ocupados por pessoas que já acumulam poder (político e/ou econômico). A associação entre classes e a necessidade de uma revolução popular foi um elemento que apareceu praticamente de maneira isolada. As respostas que figuram nas tabelas até o momento, não possuem a intenção de aproximá-las das ideias e Chakrabarty de maneira direta, mas sim abrir possibilidades de pesquisa sobre os resultados formativos ao fim da Educação Básica, levando em consideração como as expectativas de futuro também são resultados de processos de pensamento histórico. De maneira que a não compreensão da natureza como algo que fazemos parte (inclusive como força antrópica), pode-

rá resultar para a humanidade em momentos históricos que não desejamos. Ao passo que a elaboração desse posicionamento é complexa, devido a não experimentação fenomenológica do que é a humanidade.

Entre os diversos debates presentes nas enunciações dos estudantes, destaca-se aquele que pode ser entendido como um sintoma dos problemas gerados pela sociedade contemporânea. Mais de um estudante relacionou o sofrimento mental a uma característica preocupante, que exige mudanças estruturais na própria sociedade.

Letra	Enunciação
f)	A Sociedade ideal já se apresenta com o comunismo, porém é algo longe da realidade. Um mundo ideal é impossível, pois é apenas isso: uma ideia. Realidade é achar alegria no sofrimento constante. Tendo isso em mente, podemos pensar em aliviar a pressão que temos atualmente: no social é imediatamente lógico pensar em eliminar o racismo, intolerância religiosa, intolerância de gênero e orientação sexual. Até mesmo se fosse possível separar o aspecto social da política seria algo incrível. No Econômico é difícil pensar algo de imediato, pois nosso sistema global de finanças é frágil, pois no Capitalismo para alguém ser beneficiado é necessário ter muitos outros sofrendo. Um novo sistema econômico deve ser proposto. Investimentos em educação, cultura, saúde e alimentação iria melhorar as condições de vida de muitos de um jeito levemente indireto honestamente pensar em um mundo ideal penso eu ser algo que me faz mal; uma mudança de proporções globais da qual nem mesmo um grupo bem organizado é capaz de fazer. Se nem mesmo a “nação mais poderosa do mundo” pode parar a guerra entre Rússia e Ucrânia, o que pode? Humanos precisam entrar em consenso com outros Humanos e isso é provado diversas às vezes ser o maior obstáculo que enfrentamos; Chegar a um consenso de certo e errado.
g)	Para mim, uma sociedade ideal para se viver seria uma sociedade que todos fazem terapia e a recorrer a isso não seja tão caro, além disso, acredito que a ideia de que, como nos somos seres reprodutores TEMOS que ter filhos para cumprir algum tipo de “missão”, tenha de ser erradicada, isso faz com que muitas pessoas que não estão mental e fisicamente preparadas tenham filhos e esses filhos acabem crescendo sem as condições necessárias para serem adultos estáveis e, obviamente adultos instáveis criam sociedades instáveis, então para mim uma sociedade ideal seria uma sociedade que focasse solenemente na saúde mental.

Nas duas enunciações anteriores, é perceptível a presença de diversos outros elementos entre as preocupações dos estudantes, bem como posicionamentos possíveis na relação entre “individualismos” e “comunitarismos” (como diria Rösen). Ainda assim, a ideia central da saúde mental, ou do sofrimento psíquico, é reiteradamente destacada. Vale destacar que é interessante observar as relações entre temporalidades, assim como viabilidade ou não dessa sociedade ideal.

Instrutivo, nesse contexto, é o fato de que a questão da memorização cultural também desempenha um papel especial no debate atual em torno do liberalismo e do comunitarismo como teorias concorrentes da esfera pública de cunho político e da sociedade civil. O que está em questão nesses debates é o significado de uma infraestrutura comunicativa das formas de vida modernas e a possibilidade de sua continuidade em vista de uma sociedade atual que se questiona. [...] (Rösen, 2014, p. 107, nota 23).

O próximo exemplo apresenta ideias que já estão nas enunciações anteriores, mas de maneira ainda mais elaborada. Trata da dificuldade de imaginar o fim do capitalismo, mesmo atribuindo ao sistema a origem da maioria dos males de nossa sociedade. É uma resposta muito bem estruturada e que abre muitos caminhos interpretativos, assim como outras respostas produzidas pelos estudantes. O que nos instiga a refinar essa ferramenta de pesquisa e possivelmente ampliá-la.

Letra	Enunciação
h)	<p>Uma sociedade sem preconceitos e sem desigualdades que causem pessoas a passar fome, não ter o suficiente para viver de maneira confortável, que tenha pessoas que morrem de doenças que possuem cura pelo simples fato de não terem recursos suficientes. Acho que a educação é a maneira de acabar com preconceitos. Na minha percepção preconceitos como machismo, racismo e capacitismo nascem no ponto de vista que “o outro” é menos humano, menos gente, desconstruir esse modo de pensar, forçar a pessoa a confrontar esse modo de ver os outros é como eu acho que será possível alcançar uma sociedade sem preconceitos. Mas não consigo imaginar uma sociedade sem desigualdades, porque o capitalismo funciona e prospera com isso. Só é possível nós termos bilionários porque eles exploraram pessoas, há o suficiente para todo mundo, mas para que pouquíssimos tenham muito, muitos têm que ter pouco. Acho que o que expõe meu sentimento de melhor forma é a frase encontrada quando se pesquisa realismo capitalista, pelo menos pelas lentes de Mark Fisher, “mais fácil imaginar o fim do mundo que o fim do sistema”. As ideias de lucro, produzir para gerar capital, o modo que a economia funciona estão tão enraizadas em mim, que eu me sinto presas nelas.</p>

Essa discussão nos faz pensar o quanto a ideologia dominante ainda possui poder de inculcação de seus valores. Estudantes ao fim da Educação Básica reforçarem ideias que inviabilizam o futuro como um horizonte aberto de possibilidades é um elemento preocupante no âmbito da cultura escolar. Configura algo que deve ser pesquisado de maneira mais aprofundada para podermos acompanhar melhor os resultados dos processos formativos que delineamos.

As próximas questões foram as que mais destacaram elementos ligados a preocupações com o meio ambiente. Sobre a questão ambiental:

Letra	Enunciação
i)	<p>Uma sociedade ideal começaria com um governo democrático e que garante, ao mínimo, direitos humanos à população. A preservação ambiental. O respeito pela natureza e animais, e o respeito às diversidades da sociedade. Um ambiente de igualdade é de extrema importância para começar com qualquer visão de um futuro melhor, distribuindo de forma igualitária os itens básicos.</p>
j)	<p>Não acredito que minha sociedade ideal possa ser criada tão facilmente, por isso entendo que os passos em direção a ela não seriam tão simples. Porém, seria um bom começo se um objetivo grande como a agenda da ONU 2030 realmente se realizasse, apesar de ser praticamente impossível (ainda mais considerando que já estamos em 2022 e uma nova guerra implodiu). Muitos dos objetivos podem ser realizados por um esforço conjunto de políticas públicas e ações promovidas pela população, além de um período maior (afinal, 2030 não parece um objetivo realista após 2 anos de pandemia). O Brasil, por exemplo, é um grande exportador no setor agropecuário. Mesmo assim, uma grande parte da população passa fome e necessidades por diversos fatores e não recebe qualquer amparo. Caso esses objetivos fossem priorizados por mais pessoas (e principalmente pessoas influentes), já seria um grande passo para um mundo ideal.</p>
k)	<p>Sinceramente acho que não tem como ter uma sociedade boa com tanta desigualdade e tão acentuada, e por isso não adianta simplesmente programas de auxílio ou ONG's fazendo trabalho voluntário, mas sim vamos ter que ter um choque muito grande e que vai acabar tendo que eliminar pessoas que representam essa desigualdade contemporânea. Pode parecer meio extremista, mas para que consigamos chegar a um lugar onde a desigualdade seja controlada, e principalmente tenhamos a chance de viver em paz com a natureza, não acabando com ela e exterminando nossa chance de sobrevivência, vai ter que ter execução de quem é muito rico. Em um mundo "perfeito", não acho que toda a desigualdade acabaria, porque sempre há uma pessoa um pouco mais rica que outra, mas seria controlada de forma que não houvessem abismos tão grande e que todos conseguissem viver, não somente existir. Além disso, as questões climáticas teriam sido resolvidas ou ao menos controladas, para que pudéssemos viver em uma realidade não tão distópica.</p>
l)	<p>A sociedade ideal seria aquela que tem como princípios fundamentais o respeito ao próximo e a busca pelo conhecimento e pela educação. Muito precisaria mudar como, por exemplo, uma educação mais inclusiva e que interessa a população. O respeito ao próximo não se trata apenas de indivíduo para indivíduo, mas também do indivíduo pelo meio que vive, pelo meio ambiente, então a consciência sobre a realidade e da importância do cuidado com o próximo deveria ser ressaltada na infância e juventude.</p>

Nas respostas anteriores há elementos que poderiam figurar em categorias diferentes, por exemplo, sobre a crítica ao capitalismo, mas também com elementos ligados a preocupações com a natureza e o meio ambiente. No entanto, da mesma forma como separamos aspectos da cultura para discuti-los teoricamente (cognitivo, ético, estético, político, econômico, social, ideológico, psicológico e religioso), nas realidades da práxis da vida nem sempre essa separação coincide com as organizações das ideias enunciadas em uma narrativa.

No mesmo grupo de respostas em que uma/um estudante aborda elementos da agenda de objetivos de desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), outro(a) estudante aborda a necessidade de eliminação dos “muuuito ricos”. A presença de variados temas nas enunciações dificultam a categorização das respostas que ainda seguem passando por análises e discussões por parte do autor. No entanto, diria que há elementos de preocupação sobre os resultados dos processos formativos, assim como não podemos esquecer que, os processos de formação histórica dos estudantes não começam e nem terminam na escola, e menos ainda se limitam apenas ao ensino e aprendizagem da História escolar. Sobretudo atualmente com a multiplicidade e velocidade de conteúdos que envolvem a História que circulam na rede mundial de computadores e que nem todos passam pelos filtros de uma Didática da História, ou da educação escolar.

Ainda assim, algumas das enunciações, geralmente as mais concisas, às vezes focam em elementos mais puros, mais objetivos, como no caso a seguir em que um(a) estudante aborda a necessidade de fim ou superação do capitalismo. Vejamos:

Letra	Enunciação
m)	Acredito que uma sociedade ideal seria totalmente diferente da em que vivemos. Nossa organização se dá através de um sistema capitalista, que visa o lucro, assim, a desigualdade está presente em nossa sociedade. Para se ter uma melhora de vida, o fim desse sistema seria totalmente necessário.

Da mesma forma que o enunciado considerado mais derrotista apareceu como resposta única, também foi assim nas respostas que pontuaram de maneira mais objetiva algum dos aspectos necessários para o alcance da sociedade considerada ideal, seja revolução popular, proximidades com objetivos de desenvolvimento sustentável, ou possíveis conflitos de interesses entre grupos e classes. Respostas dessa natureza foram isoladas, tanto as que não creem em um futuro melhor e pensam em adaptação, quanto as que estão delimitadas na necessidade de uma revolução popular ou superação do capitalismo.

Tivemos aqui uma primeira experiência de organização dessas respostas, mas não procuramos manter a ordem e as características da apresentação realizada na mesa das Jornadas de 2024. Aproveito o espaço para agradecer aos estudantes que colaboraram com suas enunciações, assim como, na pessoa do professor Cristiano Nicolini, agradecer à organização do evento e pelo convite para a participação.

Considerações provisórias

Não foi interesse neste texto esgotar essa discussão com base nas enunciações dos estudantes. As análises realizadas até o momento apresentam a necessidade de retomar essas coletas de dados, assim como ampliá-las para outros espaços (possivelmente com pesquisas em rede). No entanto, o pro-

cesso de revisão dos fundamentos da ciência, assim como a escolha da didática como elemento fundamental dentro da ciência da História, permite que façamos algumas considerações. A primeira delas refere-se ao fato de que, tanto em Rüsen quanto em Freire, embora ambos expressem preocupações com a relação entre seres humanos e natureza, prevalece de forma marcante a concepção do mundo natural e da cultura como produção exclusivamente humana, um “vício de origem da ciência histórica”, como aponta Saddi (2022).

No campo da teoria e filosofia podemos dizer que Dipesh Chakrabarty foi responsável por criar um debate, que já se estende por mais de uma década, sobre a necessidade de levar em consideração o conceito de Antropoceno. Além disso, trata-se de um intelectual reconhecido no campo de outros debates epistemológicos que envolvem a crítica decolonial ou pós-colonial. As críticas de Chakrabarty aos seus críticos marxistas os aproximam dos negacionistas do clima. De acordo com Chakrabarty, não dá mais para atribuir a culpa ao capitalismo, embora essa seja uma das fragilidades apontadas pelos seus interlocutores. Até mesmo as críticas decoloniais, das quais contribuiu, não são suficientes para resolver os problemas apontados no “Clima da História”, segundo o próprio autor.

Os sentidos de crise podem ser percebidos em vários aspectos da vida, seja no debate teórico ou nas enunciações dos estudantes. A superação das crises irá demandar uma série de diálogos, inclusive não limitados aos campos das ciências, ou seja, exige diálogo interdisciplinar ou intercientífico. Intercientificidade, talvez, seja o conceito que possibilita a defesa de uma didática da História pensada pela própria História (estabelecendo diálogos com outras ciências), o que tem desdobramentos para a historiografia, assim como para

a práxis das salas de aula. A importância dessa discussão já está constatada tanto na repercussão do texto provocativo de Chakrabarty quanto nas enunciações dos estudantes, que apresentam preocupações e mesmo descrenças com relação ao futuro (o que, a meu ver, é mais preocupante).

Cabe à Didática da História continuar atenta aos debates e a realidade das escolas, da vida de maneira ampla, dos desafios de nossa contemporaneidade mais sensível. Até porque, nos diálogos que estabelecemos a partir das salas de aula com o que Rösen chamou de trama pública, e que em nossas pesquisas temos destacado com base na relação entre consciências e cultura, a mídia, por exemplo, já apresenta elementos que possibilitam diálogos para a aprendizagem histórica, fazendo também referência ao conceito de antropoceno, como no exemplo dado na mesa-redonda aqui relatada, e que pode ser acessado no link <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47069188>⁴. A reportagem citada já foi utilizada por este autor em discussões com estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Além de proporcionar momentos de pensabilidade histórica, ou seja, de relações entre presente-passado, e presente-futuro, ampliaram as próprias compreensões dos estudantes sobre os processos de produção de conhecimento (histórico, mas também de outras ciências).

Esses debates ainda serão aprofundados, mas fica neste capítulo uma possível síntese das discussões apresentadas na ocasião. Por fim, esses estudos e sistematizações foram possíveis devido ao afastamento para a realização de estágio pós-doutoral, e a fala aqui comentada é uma das atividades que concentram parte dos estudos realizados nesse estágio.

4. AMOS, Jonathan. “Pequena Era do Gelo”: por que extermínio de indígenas nas Américas causou resfriamento do clima. **BBC News Brasil**, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47069188>. Acesso em: 17 set. 2024.

Referências

AMOS, Jonathan. “Pequena Era do Gelo”: por que extermínio de indígenas nas Américas causou resfriamento do clima. **BBC News Brasil**, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47069188>. Acesso em: 17 set. 2024.

CHAKRABARTY, Dipesh. The Climate of History: four theses. **Critical Inquiry**, v. 35, n. 2, p. 197-222, 2009.

CHAKRABARTY, Dipesh. O clima da história: quatro teses. **Sopro**, n. 91, p. 4-22, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1970.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Jovens, consciência histórica e as demandas da práxis: algumas contribuições ao debate. In: NASCIMENTO, Solange Maria do; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Educação Histórica**: contribuições ao debate. Curitiba: WAS Edições, 2023, p. 121-138.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o hoje e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

SADDI, Rafael. O conceito de emancipação durante a mudança paradigmática da didática da história alemã. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 124-149, 2021.

SADDI, Rafael. Humanidade e natureza: reformulação dos fundamentos da ciência histórica e suas consequências para a Didática da História. **Apresentação do VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH**, Recife, 2022.

SILVA, André Felipe; LOPES, Gabriel. Entre Horizontes e Sedimentos: o Impacto do Antropoceno na História a partir de Chakrabarty e seus Interlocutores. **Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) revista de la Solcha**, v. 11, n. 2, p. 348-396, 2021.

SILVA, André Felipe Cândido da; LOPES, Gabriel. A pandemia de coronavírus e o Antropoceno. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-pandemia-de-coronavirus-e-o-antropoceno/>. Acesso em: 5 set. 2024.

TRISCHLER, Helmuth. The Anthropocene: A challenge for the history of science, technology, and the environment. **NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin**, v. 24, n. 3, p. 309-335, 2016.

Inteligência artificial: o iceberg.

A utilização da IA em sala de aula com estudantes do 12º ano de escolaridade

Judite Raquel Teixeira Marto¹

Marília Gago²

Introdução

Nas últimas décadas, foi perceptível o enorme crescimento e desenvolvimento da tecnologia que nos rodeia. Essencialmente vimos os ecrãs a conquistar espaço e importância na vida do ser humano, a ser um elemento constante no seu quotidiano desde as televisões, computadores e telemóveis. A escola e a sala de aula não são alheias ao que se passa no resto do mundo, logo a tecnologia e os ecrãs foram timidamente introduzidos em ambiente escolar – sendo praticamente impossível de os eliminar.

Nesse sentido, a forma como acedemos e temos acesso à informação também mudou. Na atualidade, a difusão de informação é muito rápida e nem sempre o que os *media* transmitem é (totalmente) verdadeiro. As notícias falsas ou *fake news* são, por exemplo, a prova da facilidade com que caímos nas armadilhas da desinformação, o que evidencia a importância de analisar e questionar criticamente a informação

1. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

2. Professora auxiliar Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIED.

que consumimos. Recentemente, foi introduzido um novo elemento na equação: a Inteligência Artificial (IA). Algo que parecia estar longínquo da realidade e que apenas se via/ouvia nos filmes de ficção científica, está agora à distância de um clique. À partida, a IA parece ser um recurso confiável e fidedigno, mas a ponta do *iceberg* nunca revela o que está escondido na(s) sua(s) profundidade(s).

A rápida evolução e acesso da tecnologia de IA é evidente, e os estudantes são alvos fáceis e rapidamente aliciados pelas suas funcionalidades, principalmente pela capacidade de resposta célere às questões que lhe são colocadas. Os estudantes apreciam essas características de agilidade e eficiência, ou seja, de em poucos segundos obterem soluções para os seus dilemas. No entanto, a profundidade da IA esconde as suas limitações e inconsistências. Não podemos ignorar o facto de que IA é uma invenção do ser humano, e tal como os humanos a mesma é imperfeita (Azambuja; Silva, 2024) – nem sempre possui todo o conhecimento, algum encontra-se deturpado, errado ou incompleto, existindo ainda a possibilidade de omissão e invenção de conteúdo. Nesse sentido, à luz dos princípios da Educação Histórica e do tema “As mulheres no Estado Novo”, consideramos pertinente utilizar a IA nas aulas de uma turma do 12º ano de escolaridade, numa escola pública de Braga, no Norte de Portugal. Nesse sentido, trabalhamos com os estudantes o conceito meta-histórico de evidência histórica em conjunto com a IA, mas sempre cientes dos seus perigos e fragilidades. Acima de tudo, encaramos a IA como um desafio e não como um obstáculo, no sentido em que devemos “estimular a integração de todos os serviços e recursos pedagógicos ‘retirando-lhes’ o que de melhor possuem para ajudar o aluno no seu processo de construção de aprendizagens” (Cruz, 2009, p. 6).

A IA e a mulher no Estado Novo

Em primeira instância, tomamos a liberdade de solicitar à Inteligência Artificial, nomeadamente à Mapify, uma aplicação que transforma conteúdo em mapas mentais, que gerasse um mapa onde demonstrasse a realidade das mulheres durante o Estado Novo em Portugal – tendo sido este o *prompt* utilizado para gerar o mapa da Figura 1.

Figura 1 – A IA e a sua visão da Mulher no Estado Novo



Fonte: Mapify.

A Mapify dividiu a sua análise sobre as mulheres no Estado Novo em seis grupos, abordando dessa forma os seguintes pontos: o papel tradicional da mulher, as restrições legais, a política do regime, as organizações femininas, a educação e oportunidades profissionais, e, por último, as mudanças após a queda do regime. No entanto, embora o mapa aparente estar correto à primeira vista, este revelou algumas imprecisões, omissões e informações *misplaced*. Assim, procedemos a uma análise profunda e cuidada deste, de forma a compreender como pode nos fornecer informações corretas, como também nos pode induzir em erro.

Relativamente ao “papel tradicional da mulher”, a IA destacou essencialmente a visão e os ideais de António de Oliveira Salazar, o líder do regime, mencionando que a mulher “perfeita” deveria ser uma mãe dedicada e protetora, responsável pela educação dos filhos, e ainda dona de casa. O marido assumia o papel como chefe da família, devendo a mulher ser uma esposa leal e devota.

Em relação às “restrições legais”, a IA mencionou corretamente o Código Civil de 1867, que limitava, de facto, os direitos das mulheres no casamento. Contudo, possivelmente por lapso a Constituição de 1933 não se encontra incluída, considerando que esta reforçava a visão tradicional da mulher como pilar do lar, assim como dos valores tradicionais do regime. Quando se refere ao tema do divórcio como uma “dificuldade”, consideramos que a IA suavizou a questão ao desconsiderar a Concordata de 1940, que enfatizou a proibição do divórcio, tornando-o praticamente impossível.

Na “política do regime”, a Mapify foi bastante concisa. Salazar via a mulher como o centro da família, tendo como missão ser uma mãe dedicada, protetora e presente na educação dos filhos. A propaganda possuiu um papel fundamental ao divulgar esse ideal, incentivando as mulheres a assumirem o seu papel como mães e donas de casa.

Sobre as “organizações femininas”, a IA cometeu um erro ao citar a Liga das Mulheres Portuguesas (LMP), visto que esta já não existia no período do Estado Novo, além de ser uma organização feminista. Por outro lado, omitiu a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN), uma organização feminina essencial na doutrinação dos ideais do regime às mulheres.

Na “educação e oportunidades profissionais”, a IA enumera corretamente algumas das dificuldades e limitações as-

sociadas às mulheres, tanto na educação, como no mercado de trabalho.

Por fim, no que diz respeito às “mudanças após a queda do regime”, a Mapify falha ao não contextualizar o processo gradual de mudança. Isto significa que a IA foi incapaz de explicar que as mudanças nos direitos das mulheres foram graduais e não imediatas após a Revolução dos Cravos de 1974. Assim, verificamos que a IA é capaz de exibir conhecimento substantivo, mas o meta-histórico continua a ser inexistente.

Em suma, embora a IA tenha apresentado factos históricos sobre as mulheres no Estado Novo, demonstrou falhas na precisão histórica, bem como lapsos no conhecimento meta-histórico. Nesse sentido, é necessário reforçar que ao fazermos uso de recursos baseados na tecnologia de IA, é essencial questionarmos se as informações a que temos acesso são confiáveis e seguras. É fulcral e imperativo questionar, cruzar e analisar a informação que nos é fornecida, de forma a não cairmos nas falácias da IA.

A IA e a sua aula sobre as mulheres no Estado Novo

Apesar de a Inteligência Artificial ser um recurso poderoso e de praticamente acesso livre, isso não significa que seja isento de limitações, como já mencionado. Por meio da exploração de plataformas de IA como a Mapify, consideramos pertinente explorar um pouco mais o universo da IA, onde nos deparamos com outra plataforma relativamente recente (2023) e repleta de funcionalidades – a Magic School AI (MSAI). Esta plataforma foi desenvolvida por professores e diretores escolares norte-americanos, com o objetivo de auxiliar os docentes no planeamento de aulas, na criação de tarefas diversificadas, em resolução de conflitos, a facilitar tarefas de teor burocrático, entre muitos outros.

Nesse sentido, solicitamos à MSAI que criasse um plano de aula tendo em consideração o *prompt*: “A aula será sobre as mulheres no Estado Novo em Portugal. O objetivo é que os estudantes aprendam sobre como as mulheres viveram naquele período de ditadura”. Após a solicitação, a IA demorou menos de um minuto a gerar um plano de aula completo, considerando os seguintes pontos: objetivo central, avaliação, pontos-chave, abertura da aula, introdução do(s) conteúdo(s), prática orientada e independente, encerramento da aula, fornecendo ainda sugestões de tarefas para os estudantes que terminem mais cedo, assim como tarefas para trabalho de casa.

No geral, consideramos que o plano de aula elaborado foi bastante satisfatório, existindo sempre detalhes que podem e devem ser modificados. Porém, algo importante continuava a estar em falta, nomeadamente os conceitos do foro meta-histórico. Apesar de a plataforma reconhecer que existe a necessidade de antecipar *misconceptions*, não são evidentes (ainda) as preocupações da Educação Histórica e da Epistemologia da História.

A IA nas aulas de História do 12º ano de escolaridade

Nas palavras de Cruz (2009, p. 6), “a revolução digital é um facto consumado e a escola tem que assumir esta realidade como um dos seus desafios”. Com isso em mente, procuramos compreender e explorar os desafios que a IA trouxe para a educação, incorporando-a na sala de aula.

O presente estudo foi desenvolvido numa turma do 12º ano de escolaridade, a frequentar a disciplina de História, numa escola da cidade de Braga, no norte de Portugal. A turma em questão era constituída por dezasseis estudantes, dos quais nove eram do sexo feminino e sete do sexo masculino,

sendo a faixa etária entre os dezasseis e os dezoito anos. Para assegurar a confidencialidade, os nomes dos participantes não serão divulgados, em conformidade com os princípios éticos de anonimato e beneficência.

O objetivo do presente estudo qualitativo, descritivo e interpretativo é perceber como a Inteligência Artificial tem ganhado terreno e pode ser usada na sala de aula para a construção de evidência histórica. Consideramos pertinente usar a IA em aulas do 12º ano focando as suas potencialidades, enquanto cientes dos seus perigos e desvantagens. As aulas foram construídas tendo em consideração um conjunto de diretrizes, nomeadamente: as ideias prévias dos estudantes, as “Aprendizagens Essenciais” e o modelo da aula oficina (Barca, 2004). As aulas em questão foram lecionadas no ano letivo 2023/2024.

Foram considerados três objetivos para o presente estudo, nomeadamente: a análise das ideias prévias dos estudantes, compreender como estes construíam evidência histórica a partir de fontes de diversos suportes, estatutos e mensagens, e, por fim, averiguar a progressão das suas ideias.

O tema das aulas centrou-se no papel da mulher no Estado Novo e a escolha do conceito de evidência, prendeu-se com o facto de termos observado no decorrer das aulas que os estudantes apresentaram algumas dificuldades no que se referia à construção de evidência em História. Assim, no decorrer das aulas, abordamos e trabalhamos o tema mencionado, desenvolvendo as ideias dos estudantes acerca de evidência, com enfoque na propaganda do Estado Novo como um mecanismo poderoso de manipulação e de repressão da população.

Considerando o tema, foi importante levantar as ideias prévias acerca do conceito meta-histórico de evidência histó-

rica. Para esse efeito foi elaborada e desenvolvida uma tarefa de levantamento, cujo objetivo centrou-se em compreender como os estudantes observavam e analisavam as fontes, assim como conseguiram construir evidência histórica embasados nas mesmas. Nesse sentido, foram escolhidas duas imagens geradas por Inteligência Artificial (IA), que tiveram como intuito retratar a(s) realidade(s) da mulher no Estado Novo – uma como representação fotográfica (Figura 2) e uma representação de um cartaz de propaganda (Figura 3).

Figura SEQ Figura * ARABIC 2 – Fonte 1 Figura 3 – Fonte 2



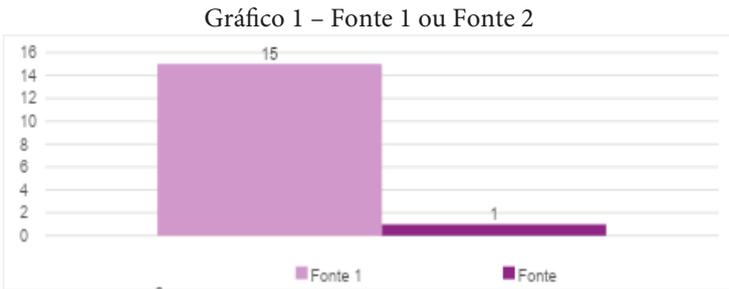
Deste modo, as fontes 1 e 2 foram apresentadas aos estudantes, sem qualquer tipo de informação adicional, com o objetivo de responderem às seguintes:

1. “Qual das fontes (1 ou 2) retrata melhor a realidade vivida?”

2. “Em qual das fontes acreditas mais? Justifica”.

Através deste questionamento, percebemos como os estudantes observaram e analisaram as fontes. Nesse sentido, ao analisar as suas ideias, tivemos em mente os níveis (atualmente denominados por modelos de progressão) de Ashby e Lee (1987), que surgiram através de um estudo de investigação. Relativamente à primeira questão, a maioria dos estudantes da turma considerou a Fonte 1 (Figura 2) como a

que retratava melhor a realidade vivida no período do regime ditatorial (Gráfico 1).



Fonte: Elaboração própria.

Ao observarmos o Gráfico 1, é possível compreender que 15 estudantes escolheram a Fonte 1 como a mais credível. Acreditamos que a maioria dos estudantes da turma optou por essa fonte, visto que esta retratava melhor a realidade vivida pelas mulheres durante a época do Estado Novo, tendo em consideração a presença da mulher em casa, com os filhos. No entanto, consideramos interessante verificar que dois estudantes escolheram a Fonte 1 (Figura 2) por se tratar de uma fotografia, afirmando ainda que a Fonte 2 (Figura 3) era uma imagem concebida pela propaganda do Estado Novo, que tinha por objetivo transmitir os valores do regime.

Exemplos de resposta:

Estudante A: “Acredito mais na 1, pois parece um registo fotográfico da realidade vivida por uma família mais pobre”.

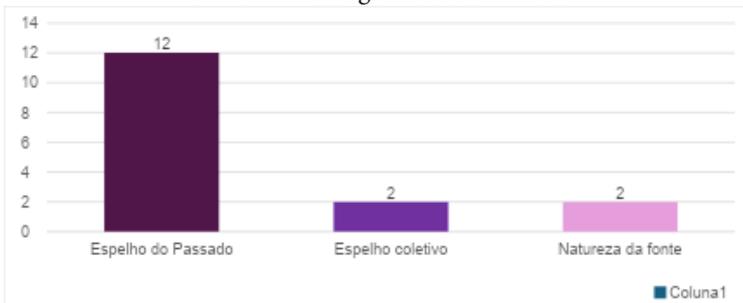
Estudante B: “Acredito mais na Fonte 1, pois é uma fotografia real do quotidiano das famílias portuguesas, já a Fonte 2 era uma imagem feita pela propaganda com o objetivo de transmitir valores do regime”.

Desta forma, concluímos que na mente dos estudantes persistia a ideia de que as mulheres tinham um papel bem

delineado na sociedade da época, como mães e donas de casa. Além disso, embora os estudantes não tenham mencionado explicitamente, acreditamos que um dos fatores para a escolha da Fonte 1 possa ter sido influenciada pelo facto de esta se tratar de uma representação fotográfica a preto e branco. Isto ocorre porque existe alguma tendência para associar as fontes a preto e branco como mais antigas, logo na sua perspetiva mais credíveis.

Relativamente à segunda questão, “Em qual das fontes acreditas mais? Justifica.”, a maioria dos estudantes escolheu a Fonte 1 (Figura 2) como a mais credível. Nesse contexto, ao analisarmos as suas ideias, emergiram três categorias: espelho do passado, espelho coletivo e natureza da fonte (tipo de fonte).

Gráfico 2 – Categorias e ocorrências



Fonte: Elaboração própria.

Após a análise do gráfico, observa-se que a maioria das ideias dos estudantes da turma foram categorizadas como “Espelho do passado” (12 estudantes). Isso indica que, com base nas informações presentes nas fontes, estas foram encaradas como um reflexo do passado. Na categoria “Espelho coletivo” (dois estudantes), os estudantes basearam a escolha da fonte ao considerar, não a quantidade de informação, mas

sim a realidade coletiva das mulheres na época. Na categoria “Natureza da fonte” (dois estudantes), os estudantes escolheram a fonte pela sua natureza, ou seja, decidiram que o tipo de fonte mais fidedigno foi a fotografia (Fonte 1).

Em conclusão, a análise das respostas dos estudantes revelou que estes tiveram tendência a considerar as fontes históricas como um reflexo direto do passado, ou seja, encaram as fontes como se oferecessem acesso direto ao que ocorreu. Dessa forma, a maioria dos estudantes da turma considerou a Fonte 1 (Figura 2) como a mais credível para retratar as mulheres da época. Além disso, os estudantes não demonstraram preocupação pela ausência de informação complementar sobre as fontes, como os autores ou ano de produção. Assim, consideramos relevante trabalhar com fontes iconográficas, de forma a incentivar a turma a questionar a origem, o contexto e as intenções destas, desenvolvendo o seu pensamento crítico e histórico.

Metacognição e IA

A atividade de metacognição exigiu que os estudantes em trabalho colaborativo recorressem à aplicação da IA para telemóvel Copilot desenvolvida pela Microsoft. Para essa tarefa, foi necessário gerar imagens, fotografias ou cartazes de propaganda da mulher no Estado Novo. Os estudantes tiveram de apresentar duas imagens, nomeadamente uma que escolheriam como a mais “correta” e uma que descartariam como a menos “correta”, escrevendo um comentário com as razões para terem escolhido uma e rejeitado outra. Para a criação dessas imagens, foi obrigatório o uso dos termos “mulher” e “Estado Novo”. As nossas intencionalidades prenderam-se, em primeira instância, que os estudantes ti-

vessem contacto com a IA e experimentassem uma tecnologia relativamente recente, e trabalhar o conceito de evidência histórica, de forma que os estudantes percebessem como a IA funciona, assim como identificassem e reconhecessem os seus riscos e fragilidades.

Considerando as imagens geradas por IA e as justificações dos estudantes, emergiram algumas categorias, das quais destacamos: defeito técnico, inferência com contexto cultural e evidência em contexto.

Na categoria “Defeito técnico”, os estudantes reconheceram que a IA é uma tecnologia com limitações. Assim, justificaram a exclusão de uma das imagens com base em erros técnicos, que incluíram imprecisões na anatomia e cenário. Como exemplo, destacam-se as imagens do par A (Figuras 4 e 5).

Figura 4: Imagem “correta”



Figura 5: Imagem menos “correta”



Na categoria “Inferência com contexto cultural”, os estudantes relacionaram os elementos presentes na imagem com os seus conhecimentos acerca da realidade das mulheres no regime salazarista. Além disso, tiveram em consideração o contexto cultural da época, reconhecendo que a imagem

não representava fielmente a condição feminina, particularmente devido às restrições de vestuário e à ausência de liberdade das mulheres na época. Como exemplo, destacam-se as imagens do par B (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Imagem “correta”



Figura 7 – Imagem menos “correta”



Na categoria “Evidência em contexto”, os estudantes consideraram aspetos como a ideologia de género e o contexto histórico do Estado Novo. Além de identificarem as diferenças entre mulheres e homens, as relacionaram com os ideais e valores do regime salazarista. Assim, não se limitaram a descrever o que viram, inferiram igualmente as intenções da imagem. Como exemplo, destacam-se as imagens do par C (Figuras 8 e 9).

Figura 8 – Imagem “mais correta”



Figura 9 – Imagem “menos correta”



Em suma, através desta tarefa os estudantes experienciaram em primeira mão como a IA possui as suas vulnerabilidades e imprecisões. No geral, a turma revelou dificuldades em gerar as imagens solicitadas, visto que a IA nem sempre reconheceu o período histórico do Estado Novo, confundindo-o com outros regimes totalitários e, por vezes, nem o reconheceu. Além disso, os estudantes sentiram-se frustrados ao perceber que a IA era mais complexa e não isenta de erro do que expectavam – afinal era somente a ponta do *iceberg* e estavam a mergulhar nas suas profundezas.

Considerações finais

É inegável que a Inteligência Artificial é uma realidade cada vez mais presente no nosso quotidiano, assim como o desenvolvimento e surgimento de novas plataformas associadas a essa tecnologia. Com a facilidade de acesso à informação, onde tudo se encontra à distância de um clique ou deslize num ecrã, é essencial questionar tudo o que nos rodeia. Nesse sentido, é mais importante “sabermos filtrar e

selecionar essa informação do que guardá-la nos nossos cérebros” (Dias-Trindade; Carvalho, 2019, p. 66).

Recentemente, a IA invadiu a vida dos estudantes que realmente recorrem a essa tecnologia para encontrar respostas aos seus problemas – o que se transformou, por si só, num desafio. Os professores depararam-se agora com o dilema da IA e dos seus perigos, observando que os jovens preferem recorrer à IA para solucionar as suas dúvidas e não ao professor. Todavia, não podemos culpabilizar exclusivamente os estudantes por esse comportamento, os docentes têm também a sua parte de responsabilidade. É urgente que os professores questionem a si próprios que tipo de trabalho estão, efetivamente, a fazer dentro da sala de aula.

É necessário reconhecer que a tecnologia não deveria ser um contratempo nas aulas de História e que a mesma pode ser utilizada ao serviço da mesma (Dias-Trindade; Carvalho, 2019). É natural observarmos que os docentes ficam reticentes quando a questão é incorporar as tecnologias nas suas aulas, muitas vezes possivelmente por desconhecimento de como estas funcionam. Contudo, nas palavras de Cruz (2009, p. 3), “reconhecer as nossas limitações não faz de nós menos capazes, pelo contrário. Conhecê-las e assumi-las torna-nos mais inteligentes e conscientes da forma como podemos contornar essas limitações”.

Nessa lógica, a tecnologia de IA pode ser igualmente uma questão tabu na educação. Os docentes podem preferir ignorar ou até mesmo a proibir dentro da sala aula, talvez por a considerarem uma ameaça ou não desconhecem como funciona. Contudo, proibir a IA por desconhecimento ou apenas por capricho certamente não será a solução. Os estudantes recorrerão às tecnologias de IA, quer permitamos ou não. Portanto, acreditamos que a solução não está

na proibição, mas sim no uso consciente. Isso significa que impedir que os nossos estudantes recorram à IA em sala de aula (ou fora dela) não é resposta ao problema, poderá ser um incentivo ao crescimento deste. Na nossa perspectiva, o problema não se encontra no uso da IA, mas sim em como a usamos. Será mais vantajoso proibi-la, porque sentimos que é um obstáculo à educação ou transformá-la num recurso ao serviço da educação? (Azambuja; Silva, 2024).

Em suma, a IA está cada vez mais presente no nosso quotidiano, em particular nas escolas, onde os estudantes estão dependentes das tecnologias. A IA tornou-se um recurso banal para resolver problemas, originando preocupações entre os professores, que observam que cada vez mais os estudantes preferem essa tecnologia em detrimento dos docentes. É crucial que os professores reflitam sobre as suas práticas educativas e atendam às necessidades dos estudantes. Se o foco continuar a ser apenas a transmissão de conteúdos, para que estes sejam regurgitados em momentos de avaliação, sem qualquer preocupação em perceber as necessidades dos seus estudantes e em trabalhar o meta-histórico – a IA poderá brevemente e provavelmente, substituir o papel do professor.

Referências

ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. Discussing the evidence. **Teaching history**, n. 48, p. 13, 1987.

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, v. 25, n. 1, p. e25107, 2024.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada**

de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

CRUZ, Sónia Catarina da Silva. **Proposta de um modelo de integração das tecnologias de informação e comunicação nas práticas lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa) – Universidade do Minho, Braga, 2009.

DIAS-TRINDADE, Sara; CARVALHO, Joaquim Ramos de. **História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar história na era digital.** Coimbra: Imprensa da Universidade, 2019.

Educação Histórica e o ensino da temática indígena no Brasil

*Jonathan Vieira da Silva*¹

*Lídia Baumgarten*²

Introdução

A pesquisa em Educação Histórica tem ganhado crescente notoriedade no meio acadêmico, tanto em termos metodológicos quanto pela ampliação de seus referenciais teóricos. No Brasil, o campo se consolida por meio de redes de grupos de pesquisa distribuídas por diversos estados, que dialogam com os conceitos de cultura histórica, ensino-aprendizagem e memória coletiva. Dentre os desafios, se destaca a relação entre o ensino de História e as demandas da interculturalidade, tema que apresenta nuances singulares no contexto brasileiro em comparação a outros países.

Inicialmente, é fundamental reconhecer que os estudos em Educação Histórica, quando integrados às demandas interculturais, buscam transcender a abordagem eurocêntrica tradicional. A articulação desses campos teóricos e práticos

1. Doutorando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: jonathan.2011.jvs@gmail.com. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

2. Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: lidiabaumgarten68@gmail.com.

não só possibilita a transmissão de conteúdos, mas também fortalece a formação da consciência histórica, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e étnica. Ademais, torna-se crucial refletir sobre as especificidades da sociodiversidade brasileira, de modo a adaptar referenciais teóricos e metodologias para compreender como se forma a consciência histórica de estudantes, professores e da população em geral acerca da pluralidade cultural presente no país.

Andreas Körber (2023) defende que a educação intercultural emerge a partir de duas dimensões: a social-temporal e a transcultural. Na primeira, ao confrontar diversas histórias coletivas no tempo, promove-se uma compreensão crítica das relações entre passado e presente. Na segunda, “não consiste apenas em aprender ou pensar a partir das perspectivas de outras culturas, mas em desenvolver a competência para refletir como a própria cultura e as culturas dos outros impactam a evolução das identidades ao longo do tempo”.

No Brasil, os documentos curriculares oficiais – especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – adotam uma perspectiva multicultural que orienta currículos estaduais e municipais, alinhando-se à valorização da diferença e à coexistência plural. Essa abordagem é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), pela Lei n.º 10.639/2003 (ensino de História e cultura afro-brasileira) e pela Lei n.º 11.645/2008 (inclusão da História e cultura indígenas).

Embora esses documentos tenham sido analisados sob diferentes prismas – decolonialidade, história social, entre outros –, a contribuição da Educação Histórica permanece inovadora. Sob essa ótica, o ensino de História é entendido como prática dialógica e experiencial, vinculada à forma como experimentamos, interpretamos e nos orientamos no tempo.

Assim, analisar a aplicabilidade da Lei n.º 11.645/2008, sua formulação e implicações para o desenvolvimento do ensino de História serve para instituir uma base teórica sólida que oriente a representação dos povos indígenas na cultura histórica e contribua para a formação da consciência histórica de estudantes da Educação Básica ao Ensino Superior.

Dessa forma, torna-se pertinente mobilizar os conceitos desenvolvidos por Andreas Körber sobre os diferentes modelos de Educação Histórica – monocultural, multicultural, intercultural e transcultural – como lentes analíticas para compreender os limites e as potencialidades das políticas educacionais brasileiras no que diz respeito à diversidade cultural. Esses modelos não apenas delimitam diferentes formas de lidar com a alteridade no ensino de História, mas também revelam sinais profundos sobre o tipo de consciência histórica que se deseja formar.

A abordagem monocultural, ainda presente em muitas práticas escolares, tende a reforçar uma narrativa única e hegemônica, apagando a diversidade constitutiva da sociedade brasileira. Já a abordagem multicultural, predominante nos documentos normativos como a BNCC, representa um avanço ao reconhecer e valorizar a diferença cultural, mas pode incorrer em uma fragmentação identitária se não for acompanhada por mediações críticas. A educação intercultural, por sua vez, propõe um deslocamento metodológico mais profundo: ela visa desenvolver competências para o diálogo entre diferentes perspectivas históricas, fomentando uma postura reflexiva, ética e crítica diante do passado e das identidades em disputa. Por fim, a perspectiva transcultural, conforme delineada por Körber, amplia ainda mais esse horizonte, ao reconhecer os processos históricos de interconexão e hibridização cultural que moldam as experiências humanas.

Nesse sentido, analisar a recepção e aplicação da Lei n.º 11.645/2008, em diálogo com essas categorias conceituais, permite refletir sobre qual modelo de Educação Histórica tem orientado, de fato, as práticas pedagógicas no Brasil. Mais do que um exercício normativo, trata-se de investigar como a inclusão da história da cultura indígena e afro-brasileira tem contribuído (ou não) para a construção de uma consciência histórica plural, crítica e emancipada. Fundamentada nesse arcabouço, esta pesquisa pretende problematizar não apenas a representação curricular desses grupos, mas também os efeitos formativos dessas abordagens no desenvolvimento de competências históricas que permitam aos estudantes se reconhecerem como sujeitos históricos em contextos marcados por profundas desigualdades e disputas de memória.

Aspectos gerais do ensino da temática indígena no Brasil: narrativas, invisibilização e consciência histórica

A produção acadêmica e historiográfica sobre os povos indígenas no Brasil tem sido profundamente marcada por um processo histórico de violência, apagamento e reducionismo. Suas mais de mil etnias, cada uma com suas particularidades culturais, linguísticas e cosmológicas, foram frequentemente reduzidas a uma representação genérica e homogeneizante, associada ao estereótipo do indígena confinado às matas brasileiras. Essa representação simplificada oscilou, ao longo da história, entre duas extremidades: de um lado, os indígenas foram retratados como bárbaros e obstáculos ao progresso; de outro, foram elevados à condição de heróis e símbolos nacionais, conforme a conveniência das narrativas tradicionais.

Essas narrativas históricas podem ser observadas tanto nos livros acadêmicos quanto nos didáticos. A relação entre a ciência e os povos indígenas foi marcada por equívoco-

cos, abusos e preconceitos, sendo perpetuada por diversos intelectuais brasileiros que contribuíram para a disseminação de uma imagem genérica e estereotipada desses povos. Um exemplo emblemático é a obra de Caio Prado Júnior (1940), analisada por Mariana Albuquerque Dantas no livro organizado por José d'Assunção Barros. Dantas destaca que a produção de Prado Júnior “contribuiu sistematicamente para o engendramento do esquecimento e seus efeitos sobre a atuação histórica da população indígena” (Dantas, 2022, p. 336). Além disso, a autora aponta que, embora Caio Prado Júnior tenha desenvolvido uma análise econômica do Brasil, ele relegou os indígenas a um papel secundário na formação do país, limitando sua contribuição ao campo cultural, como nos hábitos alimentares e nas narrativas sobre antepassados (Dantas, 2022, p. 340).

Se a produção de Caio Prado Júnior, na década de 1940, baseada no materialismo histórico-dialético, já apresentava uma narrativa tradicional sobre os povos indígenas, o mesmo pode ser dito de outros autores que se tornaram referências na academia. Um deles é Sérgio Buarque de Holanda, cuja influência não se restringiu aos cursos de História. O autor publicou um livro didático que circulou no Brasil entre as décadas de 1960 e 1990, alcançando ampla disseminação. A dissertação de Diogo de Godoy Santos (2018), intitulada *Os índios em Raízes do Brasil (1936-1948), de Sérgio Buarque de Holanda: entre o “moderno” e o “nacional”*, bem como seu posterior artigo, analisam tanto a obra acadêmica de Holanda quanto seus livros didáticos. Complementarmente, o artigo “A concepção de ‘índio’ nos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda”, de Fabio Alexandre da Silva (2023), oferece uma análise valiosa sobre a narrativa do autor.

As conclusões dessas produções convergem para a permanência de uma narrativa eurocêntrica, evolucionista e tradicional, que busca formar uma consciência histórica alinhada a visões hegemônicas sobre os povos indígenas. De acordo com Silva (2023), os livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda venderam mais de 2 milhões de exemplares, distribuídos em escolas de todo o país. A análise das imagens e textos selecionados para a composição da coletânea (publicada em dois volumes, com várias edições) revela uma abordagem de tonalidade positivista, que relega aos indígenas um papel de coadjuvantes no processo de formação do Brasil. Como afirma Silva (2023, p. 157):

Portanto, no conjunto das obras buarqueanas, sobressai-se uma abordagem de tonicidade positivista, que relega aos indígenas um papel de coadjuvantes no processo de formação do Brasil, criando, assim, um abismo, em termos de protagonismo histórico, entre os sujeitos brancos – cujos feitos são enaltecidos – e os não brancos – que transitam em segundo plano. Sob essas condicionantes, é imperativo assinalar que embora Sérgio Buarque de Holanda tenha sido um notório defensor dos valores democráticos e um importante crítico de regimes ditatoriais, manifestando especial contrariedade à ditadura do Estado Novo (1937-1945) e à ditadura civil-militar (1964-1985)¹⁰, ainda assim a sua coleção de didáticos apresenta uma concepção sobre os nativos que parece dialogar, em alguma instância, com o ideário político-econômico-cultural preconizado pelos militares que tomaram de assalto o Brasil a partir de 1964, haja vista que os conteúdos presentes nos compêndios reafirmam estereótipos e contribuem para cristalizar a perspectiva eurocêntrica no ensino de história, esmorecendo, com isso, outras culturas e grupos étnicos, como aqui se viu no caso dos povos originários do Brasil e da América.

Mesmo após décadas de mobilização, união e luta por direitos, resultando em conquistas constitucionais significativas, como o reconhecimento de seus territórios e culturas na Constituição de 1988, os povos indígenas continuam a ser tratados como uma questão pendente pelos governos. O ensino de História, enquanto prática social, desempenha um papel central na construção de narrativas que orientam a compreensão do passado e do presente. Conforme Jörn Rüsen (2010), a elaboração de narrativas históricas envolve três dimensões interligadas: forma, conteúdo e função. Essas dimensões visam “dar sentido ao passado”, atribuindo-lhe uma lógica que orienta a vida prática no presente. A competência narrativa, portanto, não se limita à transmissão de fatos, mas implica a construção de significados que permitem aos indivíduos se situarem no fluxo da história. Nesse sentido, a finalidade do ensino de História é fornecer narrativas que não apenas explicam o passado, mas que também promovam uma orientação temporal crítica, capaz de questionar visões hegemônicas e ampliar o repertório de experiências humanas.

Diante disso, cabe questionar: que narrativas foram construídas sobre os povos indígenas e como elas têm sido abordadas em salas de aula não indígenas? A constituição dessas narrativas históricas pode tanto contribuir para a formação de uma consciência histórica crítica, como propõe Rüsen, quanto reforçar estereótipos e preconceitos, perpetuando a invisibilização das identidades indígenas. Essa dinâmica acaba por desconsiderar as necessidades, opiniões e formas de existência desses povos, reforçando uma visão distorcida e reducionista de sua história e cultura. Como aponta Maria Auxiliadora Schmidt (2012), a consciência histórica é formada a partir das narrativas que internalizamos, e essas

narrativas têm o poder de legitimar ou questionar estruturas de poder. Portanto, a forma como os indígenas são representados no ensino de História não é um mero detalhe curricular, mas um elemento central na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Nesse contexto, analisar o ensino da temática indígena em sala de aula exige ir além da Lei n.º 11.645/2008, que alterou a Lei n.º 10.639/2003 ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos currículos de História, Artes e Letras. Embora essa legislação represente um avanço significativo, sua implementação tem sido marcada por desafios, como a falta de formação docente específica e a persistência de materiais didáticos que reproduzem visões estereotipadas. A simples inclusão da temática indígena no currículo não garante uma abordagem crítica e reflexiva. É preciso compreender como os povos indígenas foram representados na Educação Básica não indígena e como se formaram as narrativas históricas sobre essa população.

Vale ressaltar que, no ensino de História, a temática indígena já estava presente antes da promulgação da Lei n.º 11.645/2008. No entanto, sua abordagem frequentemente se limitava ao contexto do “descobrimento” do Brasil em 1500, reduzindo os indígenas a coadjuvantes em uma narrativa centrada na perspectiva europeia. Essa abordagem não apenas invisibiliza a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas, mas também reforça uma visão colonial da história, na qual os indígenas são vistos como parte de um passado distante, desconectado do presente. Como argumenta Gersem Baniwa (2006), a educação escolar precisa superar essa lógica colonial, reconhecendo os indígenas como sujeitos históricos ativos e protagonistas de suas próprias narrativas.

Portanto, o desafio atual não se resume à inclusão da temática indígena no currículo da disciplina de História, mas à desconstrução das narrativas hegemônicas que perpetuam a invisibilização desses povos. Isso exige uma revisão crítica dos materiais didáticos, a formação de professores capazes de abordar a temática com sensibilidade e rigor, e a valorização das vozes indígenas no processo educativo. Como sugere Rüsen, a consciência histórica se forma a partir de narrativas que nos permitem compreender o passado de forma crítica e orientar nossas ações no presente. No caso dos povos indígenas, isso implica reconhecer suas lutas, resistências e contribuições para a construção da sociedade brasileira, superando uma visão reducionista e colonial da história.

A Lei n.º 11.645/2008: o olhar da Educação Histórica sob a temática indígena

Como podemos perceber pela construção das narrativas históricas, o ensino da temática indígena na disciplina de História decorre da construção de narrativas tradicionais, cuja implementação na Educação Básica priorizava um currículo orientado pela concepção tradicional.

Compreender a criação da Lei n.º 11.645/2008 é necessário refletir sobre as múltiplas faces e nuances do currículo da Educação Básica, após isso compreendê-lo a partir da Educação Histórica, como um processo que também está vinculado à *cultura escolar*, cabe então começar essa análise evidenciando o que é o currículo brasileiro e como ele dialoga com a Educação Histórica. Nesse sentido, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2016, p. 8):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes sele-

ciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Essa seleção de saberes está vinculada às relações que ocorrem na cultura escolar, e essa cultura está intrinsecamente atrelada à cultura histórica. De acordo com Schmidt (2012), a cultura histórica circunscreve a relação com a memória histórica, com a consciência histórica e o principal objetivo é a aprendizagem histórica. Então, existe uma relação orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar, nesse caso, os currículos são textos visíveis/práticas e seleções de saberes que fazem parte da cultura escolar e quando se referem e norteiam a disciplina de História são resultados da cultura histórica, orientados pela consciência histórica.

Então a Lei n.º 11.645/2008, no inciso 2, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008). A inserção na disciplina de História, vinculada à história brasileira é uma mudança na concepção das narrativas sobre a história do Brasil.

A lei é o resultado da cultura histórica, conforme Rüsen (2022) existem três dimensões da cultura histórica, sendo elas: estética, política e cognitiva. Esse dimensionamento “ganha perfis claros com essa distinção e fica ainda mais claro quando se considera a relação recíproca e diferenciada entre essas três dimensões” (Rüsen, 2022, p. 29).

A dimensão estética “se faz presente no teatro, na literatura, nas novelas, romances, filmes, músicas, arquitetura,

pinturas, enfim, tanto nas artes como também em práticas folclóricas e nos elementos das tradições populares que portam modelos explicativos da realidade” (Lima, 2022, p. 40). A dimensão política da cultura histórica versa sobre as relações de dominação e subordinação, buscando na perpetuação de alguns aspectos simbólicos, como a lembrança das origens ou a continuidade do legado da família, como garantia de legitimação dessa subordinação.

A dimensão política da cultura histórica no princípio de que, qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados e a memória histórica têm um papel importante nesse processo, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento (Schmidt, 2014, p. 34).

A dimensão cognitiva da cultura histórica se refere à forma como as pessoas pensam e entendem a história, incluindo as narrativas contadas, os conceitos utilizados para interpretá-las e a capacidade de questionar e avaliar essas narrativas.

Compreendemos a criação da Lei n.º 11.645/2011 como um produto da cultura histórica, representando um alinhamento com a consciência crítico-genética, denotando uma nova fase para a educação brasileira. O histórico de criação da lei e sua inserção nas escolas brasileiras, revelam um processo de inclusão, questionamento e mudança na formulação das políticas públicas voltadas para a inserção dos povos indígenas.

De acordo com Penha da Silva (2022), a lei é o resultado do alinhamento do Brasil com demandas internacionais³ pela inserção da pluridiversidade na educação. Em conjunto

3. De acordo com a autora, as demandas internacionais surgem no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, o mundo ocidental, mediante a Unesco, evidenciou uma preocupação com a educação das relações étnico-raciais.

desse alinhamento, o desenvolvimento do ensino sobre as relações étnico raciais no Brasil é uma realidade posterior ao período ditatorial, o marco inicial da inserção da socio-diversidade indígena é com as garantias legais promulgadas na Constituição de 1988. Na educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em 1996, no artigo 26, também já revelava uma preocupação com um ensino plural, de modo que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996).

Além da lei, outros documentos curriculares evidenciaram a preocupação com a inserção dos povos indígenas na educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1999. E, em 2003, criada a partir da proposta de lei do deputado Ben-Hur Ferreira (PT/MS) e da deputada Esther Grossi (PT/RS), foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei n.º 10.639/2003.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A promulgação da lei originou uma produção de materiais cujo enfoque restringia-se à temática negra, uma vez que o texto legal original não contemplava os povos indígenas. Essa omissão, aliada às reivindicações dos povos indígenas e dos movimentos sociais, culminou na sanção da Lei n.º 11.645/2008, que passou a incluir, de forma sistemática, as temáticas indígena e negra nos currículos de História, Artes e Literatura.

Essas mudanças curriculares, bem como a inclusão das temáticas e a crescente preocupação com a diversidade nos currículos brasileiros, convidam a uma análise da lei sob a ótica da Educação Histórica. Nesse contexto, é essencial compreender tais documentos como produtos da cultura histórica, os quais refletem os aspectos da consciência histórica dos idealizadores, dos grupos sociais e da formação da sociedade. Conforme Marília Gago (2018), o passado humano é evocado de maneiras distintas em cada campo de referência, possibilitando uma abordagem que integra passado, presente e futuro.

O passado humano é recordado de uma forma diferente em cada um dos campos de referência numa aproximação compreensiva do passado, presente e futuro. A comunicação humana é regulada e é dada uma orientação temporal à vida, formando-se a identidade histórica. Este autor aponta uma tipologia de quatro tipos de fazer sentido histórico:

1. tradicional;
2. exemplar;

3. crítico;

4. genético (Gago, 2018, p. 70).

Essa tipologia não apenas elucida as diversas maneiras de se interpretar o passado, mas também oferece subsídios para a análise dos impactos das políticas educacionais na construção da memória coletiva e na formação da cidadania. Dessa forma, a implementação da Lei n.º 11.645/2008 pode ser compreendida como um instrumento transformador que, ao incorporar a temática indígena e negra ao ensino, promove uma reconfiguração dos saberes históricos e contribui para o fortalecimento de uma identidade plural e inclusiva na sociedade brasileira.

A Base Nacional (PCNs e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC), bem como os currículos estaduais e municipais, elaborados a partir da LDB, passaram a incorporar, em suas diretrizes, uma discussão mais presente sobre a pluridiversidade cultural brasileira. Essas propostas, por vezes, alinham-se a perspectivas liberais, enquanto, em outros momentos, favorecem abordagens que consideram a luta de classes um fator central na compreensão das desigualdades.

Dessa maneira, a posição que os povos indígenas ocupam no ensino de História pode ser analisada com base na relação que os currículos estabelecem com essa temática, uma vez que sua abordagem varia conforme o tipo de Educação Histórica promovido. Para refletir sobre as relações entre culturas na Educação Histórica, pode-se recorrer à teoria de Andreas Körber (2023), que examina as dinâmicas culturais na Alemanha⁴ e destaca os diferentes usos do ensino de História, classificando-os em abordagens monocultural,

4. Principalmente na relação entre imigrantes e alemães.

multicultural, intercultural e transcultural. Essa perspectiva possibilita compreender como determinadas temáticas podem ser incorporadas aos currículos de maneira mais ou menos integrativa, influenciando a construção da consciência histórica e a formação de identidades plurais.

Os sentidos da culturalidade a partir de Andreas Körber (2023), possibilitam refletir sobre a forma e o conteúdo que as relações entre as culturas são submetidas nas aulas de História. Para o autor, a perspectiva da Educação Histórica desempenha um papel central na formação da consciência histórica dos sujeitos, moldando maneiras de compreender o passado e de posicionar-se diante do presente e do futuro. Diferentes abordagens podem ser adotadas nesse processo, e entre elas se destacam as propostas monocultural, multicultural, intercultural e transcultural, como já mencionamos. Cada modelo reflete diferentes pressupostos sobre identidade, cultura, pertencimento e a função da História na formação dos sujeitos.

A Tabela 1, elaborada por Andreas Körber (2023), destaca como os temas são abordados a partir de diferentes perspectivas, conforme o conceito de cultura adotado. Segundo o autor, a principal finalidade da Educação Histórica é o desenvolvimento de competências transculturais, consideradas um avanço em relação à perspectiva intercultural.

Tabela 1 – Consequências dos conceitos de aprendizagem cultural para a abordagem dos assuntos

	Educação Histórica monocultural	Educação Histórica multicultural	Educação Histórica intercultural	Educação Histórica transcultural
Conflito entre as culturas	<ul style="list-style-type: none"> - Nossa(s) guerra(s) contra nossos inimigos - As guerras entre x e y - História colonial enquanto guerras - Representando-o como versões heroicas - Crítica pós-colonial 	<ul style="list-style-type: none"> - Foco na coexistência pacífica entre membros de diferentes culturas à luz da superação de hostilidades passadas 	<ul style="list-style-type: none"> - O que significam os conflitos anteriores entre culturas/nações para a forma como vivemos juntos hoje? - Como é que os antigos conflitos entre diferentes culturas afetam hoje as suas relações e a coexistência de membros de ambas as sociedades atuais? 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens mútuas e autodescrição das partes nas guerras - Perspectivas sobre as guerras passadas em diferentes sociedades e subgrupos sociais atuais - Refletir sobre os efeitos do conhecimento em relação aos crimes dos antepassados na identidade de alguém

<p>Contatos entre as culturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir-se ao outro apenas quando está evidente uma relação com a própria história - Nosso próprio mundanismo desenvolvido pelo contato com os outros - Exploradores - História do próprio império - História colonial enquanto esforços civilizatórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover culturas apenas a partir da coexistência de membros de diferentes culturas - Abordando as suas respectivas contribuições para o desenvolvimento humano nas sociedades atuais - Promover o reconhecimento da diversidade, destacando os aspectos complementares das diferentes culturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar e questionar este-reótipos (positivos e negativos) enquanto obstáculos para relações culturais positivas - Concentrar-se em exemplos positivos de interculturalidade nas relações do passado 	<ul style="list-style-type: none"> - Como podemos entender ser alemães depois de Auschwitz/ cristãos depois das Cruzadas/ europeus depois de domínio colonial etc.?
<p>Migração</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História da emigração para países estrangeiros - História da imigração de diferentes grupos 	<ul style="list-style-type: none"> - História do desenvolvimento da coexistência de diferentes grupos 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplos de relações intergrupais no contexto de migrações passadas - Comparação entre diferentes formas de migrações no que diz respeito à sua relevância para as relações intergrupais 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento e mudança de grupos migrantes em diferentes formas de migrações - Conceitos de identificação em estados pós-migração

Minorias	<ul style="list-style-type: none"> - Histórias das minorias (os alemães nos EUA, Europa Oriental etc.) - Manter a nossa identidade em solo estrangeiro etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padrões de unidade na diversidade na Europa - A abordagem canadense da Colcha de Pertencimento (Bryan, 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações maioria-minoria em diferentes cenários históricos - Caldeirão, saladeira? - O império Habsburgo – prisão das nações? - Padrões de exclusão e inclusão de minorias 	<ul style="list-style-type: none"> - A emergência de identidades nacionais
Desenvolvimento de identidades culturais	<ul style="list-style-type: none"> - História da nossa transformação em nação 			<ul style="list-style-type: none"> - Construção de identidades através de apresentações da história, por exemplo, em exposições.

Fonte: Andreas Körber (2023, p. 142-143).

A Educação Histórica monocultural, segundo Körber, parte da ideia de que existe uma única cultura legítima à qual todos os indivíduos devem se adaptar. Essa abordagem tem como finalidade a assimilação cultural e o fortalecimento de uma identidade coletiva homogênea, geralmente vinculada ao Estado-nação. A História ensinada nesse modelo é excludente, pois silencia experiências que escapam ao “nós” dominante, tratando a diferença cultural como desvio ou ameaça. Assim, essa forma de Educação Histórica reproduz narrati-

vas nacionais hegemônicas, reforçando fronteiras simbólicas e políticas entre “nós” e os “outros”.

Já a Educação Histórica multicultural reconhece a existência de múltiplas culturas em uma sociedade e busca representá-las no ensino. No entanto, como aponta Körber, essa abordagem tende a apresentar como blocos fechados, autônomos e relativamente estáticos. O multiculturalismo amplia o espectro da representação, mas não promove necessariamente o diálogo entre os diferentes grupos culturais. A diferença é aceita e representada, mas o risco é cair em uma simples justaposição de identidades, sem questionar as hierarquias históricas de poder que estruturam essas relações.

A proposta intercultural, por sua vez, é caracterizada pela intencionalidade do diálogo crítico entre diferentes culturas. Segundo Körber, a Educação Histórica intercultural parte do reconhecimento da pluralidade cultural, mas vai além ao promover interações reflexivas e negociações de significados históricos entre sujeitos de diferentes origens. A ênfase está na aprendizagem mútua, na escuta ativa e na construção compartilhada de conhecimentos, tendo como base o questionamento dos próprios pontos de vista. Esse modelo busca desenvolver competências para compreender múltiplas perspectivas e superar preconceitos, sendo especialmente relevante em contextos educativos marcados pela migração e pela diversidade cultural.

A abordagem transcultural é a mais abrangente das quatro. Körber a define como uma proposta que supera os limites entre culturas entendidas como “esferas fechadas”. Ela parte da compreensão de que as culturas são historicamente construídas em processos de interação, fusão e conflito. A Educação Histórica transcultural, nesse sentido, busca desenvolver uma consciência histórica capaz de compreender

a interconectividade dos fenômenos históricos e culturais. Não se trata apenas de reconhecer ou dialogar com o outro, mas de perceber que nossas identidades são sempre coproduzidas e interdependentes. Esse modelo rompe com fronteiras nacionais rígidas e fomenta uma cidadania histórica global e relacional.

A tipologia proposta por Andreas Körber não deve ser entendida como uma escala linear de progresso, mas como um instrumento analítico e pedagógico que permite refletir sobre o modo como ensinamos História e os efeitos dessa prática na formação de sujeitos históricos. Ao discutir essas quatro abordagens, Körber nos convida a pensar criticamente o lugar da alteridade no currículo, o papel da narrativa histórica na constituição da identidade e a responsabilidade ética do ensino de História em sociedades cada vez mais plurais, desiguais e interconectadas.

Considerações finais

A análise da temática indígena à luz da Educação Histórica revela tensões profundas entre os avanços legais conquistados – como a promulgação da Lei n.º 11.645/2008 – e os desafios persistentes na efetivação de um ensino de História comprometido com a pluralidade cultural, a justiça social e a formação de uma consciência histórica crítica. Apesar de a legislação representar um marco importante ao tornar obrigatória a inserção da história e cultura dos povos indígenas no currículo escolar, sua implementação tem sido marcada por descontinuidades, resistências institucionais e interpretações muitas vezes superficiais ou estereotipadas da diversidade indígena.

A presença das populações indígenas na cultura histórica escolar ainda é, em grande medida, invisibilizada ou restringida a narrativas fixadas no passado, como se esses sujeitos históricos não fossem parte ativa e presente na construção do Brasil contemporâneo. Essa perspectiva contribui para a cristalização de uma memória seletiva, que reforça a exclusão e compromete a formação de estudantes capazes de compreender as continuidades e rupturas que permeiam a história indígena, suas lutas, saberes, direitos e territorialidades. Nesse sentido, torna-se indispensável deslocar o olhar do aluno da história ensinada como acervo factual para a História como experiência interpretativa, na qual o passado é problematizado em função das demandas do presente.

A Educação Histórica, especialmente em suas vertentes intercultural e transcultural, oferece um caminho potente para repensar o ensino da temática indígena. Ao considerar que a formação da consciência histórica exige o confronto de diferentes perspectivas, a Educação Histórica propõe práticas pedagógicas que vão além da mera inclusão de conteúdos. Ela promove o diálogo entre narrativas, o reconhecimento da alteridade e a crítica às estruturas de poder que sustentam a marginalização histórica dos povos indígenas. A tipologia proposta por Andreas Körber auxilia a identificar em que medida as abordagens curriculares e metodológicas se mantêm presas a um modelo monocultural ou multicultural, ou se avançam efetivamente para uma perspectiva intercultural ou transcultural, capazes de transformar o modo como os estudantes se relacionam com a diversidade cultural e com o tempo histórico.

Assim, compreender os aspectos gerais do ensino da temática indígena no Brasil implica reconhecer os limites da representação atual e os desafios da formação docente,

da produção de materiais didáticos qualificados e da escuta das próprias vozes indígenas como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. A aplicação crítica da Lei n.º 11.645/2008, articulada à perspectiva da Educação Histórica, não deve ser entendida como cumprimento de uma exigência legal, mas como uma oportunidade de reelaboração da narrativa histórica nacional, orientada por princípios éticos, democráticos e plurais.

Dessa forma, fortalecer o ensino da história e cultura indígena é uma tarefa que demanda compromisso político, epistêmico e pedagógico com a diversidade e a dignidade humana. É, sobretudo, um ato de enfrentamento à exclusão e de promoção de uma consciência histórica que reconheça os povos indígenas não como figuras do passado, mas como sujeitos históricos ativos, cujas experiências, resistências e saberes são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino de educação básica a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e institui o Dia Nacional da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no cur-

rículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Uma história com o Outro: povos indígenas na historiografia brasileira. In: BARROS, José d’Assunção (org.). **A historiografia como fonte histórica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022. p. 329-360.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Porto: CITCEM; Coimbra: Edições Afrontamento, 2018.

KÖRBER, Andreas. **Formando a consciência histórica em direção a uma aprendizagem histórica transcultural: das abordagens conceituais à constituição das competências históricas**. Curitiba: WAS Edições, 2023.

LIMA, Rômulo Iuri Martins. **A dimensão cognitiva da cultura histórica**. Escrita da História, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 38-64, 2022. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/index.php/reh/article/view/208>. Acesso em: 26 fev. 2023.

RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da Didática da História**. Tradução de Estevão Martins. Curitiba: WAS Edições, 2022.

SANTOS, Diogo de Godoy. **Os índios em Raízes do Brasil (1936/1948), de Sérgio Buarque de Holanda: entre o “moder-**

no” e o “nacional”. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Diogo de Godoy. Sérgio Buarque de Holanda, o modernismo paulista e os indígenas na historiografia sobre São Paulo. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2024.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589277823005>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.

SILVA, Fábio Alexandre da. A concepção de “índio” nos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda. **Sæculum**, João Pessoa, v. 28, n. 48, p. 149-161, 2023.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nas práticas curriculares docentes em escolas municipais (Pesqueira, PE)**. Maceió: Editora Olyver, 2022.



História como ciência e historiografia não conseguem surgir se não tiverem as raízes na vida de todo mundo. E a história da vida de todo mundo e a história científica composta da estrutura do sistema historiográfico têm efeito sobre a vida de todo mundo (Estêvão Chaves de Rezende Martins, em entrevista a Luís Sérgio Duarte. *Revista de Teoria da História*, Volume 16, Número 2, Dezembro/2016, p. 277).

O conceito central da contribuição humanista da educação histórica se associa politicamente à consciência histórica, como uma questão básica para a construção de sujeitos a partir da autonomia e não da reprodução. Não há sujeitos humanos como resultado da reprodução e previsibilidade alienantes, que são o alicerce legitimador da modernidade capitalista e conservadora. É somente a liberdade e a autonomia construídas pela significação da experiência existencial - sempre educacional - que garantem a condição humana e ação política, não como dever, mas como um exercício amoroso na relação consigo, com os outros e com o mundo (CUNHA, Jorge Luiz da. *Educação histórica e narrativas autobiográficas*, Educ. rev. 35, 74, Mar-Abr. 2019, p. 95).

A presente obra é uma homenagem a esses dois intelectuais e amigos que nos deixaram em 2024 e 2025, mas que permanecem presentes nos textos que compõem a coletânea.

