

BRENO MENDES

LIMIAR

ESTUDOS DE TEORIA, METODOLOGIA
E ENSINO DE HISTÓRIA

2ª EDIÇÃO

Cegraf UFG



Universidade Federal de Goiás

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG

Maria Lucia Kons

Conselho Editorial deste livro

Ana Paula Sampaio Caldeira – UFMG

Arthur Alfaix Assis - UnB

Cristiano Arrais - UFG

Cristiano Nicolini – UFG

Douglas Attila Marcelino - UFMG

Julio Bentivoglio – UFG

Lorena Lopes da Costa - UFRJ

Maria da Conceição Silva – UFG

Mariana de Moraes Silveira -UFMG

Marcelo de Mello Rangel -UFOP

Mateus H.F. Pereira – UFOP

Rafael Saddi - UFG

Rodrigo Perez – UFBA

Rodrigo Biachini Cracco - UEMS

BRENO MENDES

LIMIAR

ESTUDOS DE TEORIA, METODOLOGIA
E ENSINO DE HISTÓRIA

2ª edição

Cegraf UFG

© Cegraf UFG, 2022

© Breno Mendes, 2022

Revisão

Gisele Dionísio da Silva

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Géssica Marques de Paulo

Imagem da capa

Freepik

*1ª edição no formato impresso, em 2022, pelo Cegraf UFG,
com o ISBN 978-85-495-0432-6.*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

M538l Mendes, Breno

Limiar : estudos de teoria, metodologia e ensino de história
[Ebook] / Breno Mendes. - 2. ed. - Dados eletrônicos (1
arquivo : PDF). - Goiânia : Cegraf UFG, 2022.
il.

Inclui bibliografia

ISBN : 978-85-495-0642-9

1. História - Filosofia. 2. História - Metodologia. 3. História -
Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 930.1

Bibliotecária responsável: Joseane Pereira / CRB1: 2749

Para Carol

O que são desvio para os outros, são para mim os dados que
determinam a minha rota.

Walter Benjamin, convoluto N, *Passagens*

Sumário

Apresentação	9
--------------------	---

Parte 1

Estudos de teoria e filosofia da história

Martin Heidegger revolucionou a historiografia contemporânea?	12
A metodologia da história dos conceitos de Reinhart Koselleck	37
Paul Ricoeur e o “pensamento 68”: um estudo de história intelectual	51
Memória, trabalho de luto e elaboração de sentido em Paul Ricoeur	62

Dever de memória e o giro ético-político na historiografia contemporânea	78
--	----

Parte 2

Ensaaios de teoria e ensino de História

Teoria, metodologia e ensino de História	90
Cartografias da didática da história e da educação histórica..	105
O sentido do estágio supervisionado na formação do professor de História	122
Linguagem e tecnologia na teoria e no ensino de História....	138
A escrita da História nos livros didáticos.....	150
Memória, patrimônio e ensino de História	167
O desafio do ensino de História diante das culturas afro-brasileira e indígena	185
Referências	205

Apresentação

Os textos reunidos neste livro foram escritos em diferentes momentos e motivados por circunstâncias diversas. Alguns retomam notas de aula em cursos ministrados na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Estácio e na Universidade Federal de Goiás (UFG). Outros registram resultados parciais de pesquisa relacionados à minha tese de doutorado. Muitos procuram ajudar-me a elaborar uma questão da minha própria trajetória intelectual: como um estudioso de teoria e filosofia da história se tornou um professor-pesquisador da área de ensino de História? Ao longo dos ensaios que compõem o presente volume, procurei pensar a minha caminhada pelos campos da teoria, metodologia e didática da história. Livremente inspirado em Walter Benjamin, preferi

conceber essa relação sob o prisma do limiar, não da fronteira. Em outros termos, o limiar é uma zona de transição entre dois ou mais domínios. Ao contrário da fronteira como um espaço burocrático de separação, o limiar é um lugar em que existem múltiplas passagens possíveis, “um lugar onde fervilha a imaginação”, nas palavras de João Barrento. Minha expectativa, portanto, é oferecer um material útil a estudantes e professores de História interessados em não apenas conciliar teoria da história e prática de ensino, mas, acima de tudo, refletir acerca do valor existencial da história para a vida.

Parte 1

**Estudos de teoria e
filosofia da história**

Martin Heidegger revolucionou a historiografia contemporânea?

O caminho de pensamento aberto por Heidegger

Não tenho obras (*Werke*), mas caminhos (*Wege*).

Martin Heidegger, *Gesamtausgabe*

A metáfora proposta por Martin Heidegger será utilizada como fio condutor deste texto. Portanto, além de fazer uma reflexão crítica sobre a compreensão do autor acerca dos conceitos de *temporalidade*, *historicidade* e *ontologia*, buscaremos colocarmo-nos no caminho de pensamento aberto por sua obra magna de 1927, *Ser e tempo* (doravante *ST*), notadamente no que diz respeito às questões caras ao ofício historiográfico (Heidegger, 2012). Nesse sentido, uma

questão instigante é: por que os historiadores profissionais têm mantido uma relação tão pouco amigável com a obra de Heidegger? Certamente existem vários motivos para essa tensão, um dos quais remete ao envolvimento político-ideológico do autor com o nacional-socialismo alemão.

Ao longo do século XX, Paul Veyne, em 1978, e François Dosse, em 1995, sustentaram que os filósofos Michel Foucault e Paul Ricoeur haviam revolucionado a escrita da história. Diante disso, podemos colocar a seguinte questão: teria Heidegger revolucionado a historiografia, em que pese seu relacionamento tenso com os historiadores? Para nós, o núcleo da revolução foucaultiana consistiu em destacar as *relações de força* presentes na articulação saber-poder, e a revolução ricoeuriana fundamentou-se nas *relações de sentido* em jogo na interação *discurso-ação*, presentes na compreensão de si por meio dos símbolos culturais (Mendes, 2011). Sendo assim, qual seria, então, o cerne da revolução heideggeriana? Desde o princípio, ela parece-nos ser uma revolução silenciosa, inscrita nas entrelinhas. Ao contrário de Foucault e Ricoeur, o caminhante da floresta negra não é ostensivamente citado nem comentado pelos historiadores. Ainda assim, vários de seus argumentos fazem-se presentes, especialmente no que diz respeito à categoria de historicidade.

Alguns anos após a publicação de *Ser e tempo*, por volta de 1944, enquanto estava encarcerado pelos nazistas, Marc Bloch escreveu uma definição célebre segundo a qual a história é a ciência do homem no tempo. Entretanto, o complemento dessa apologia nem sempre é recordado pelos pares: “não há senão uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos” (Bloch, 2001, p. 67). A famosa passagem de Bloch aponta tanto para a impossibilidade de

se fazer ciência do passado, como tal, quanto para a importância da compreensão da duração temporal e da morte na investigação sobre o ser humano. Essas questões, ainda que com outra configuração, estarão no cerne das nossas discussões. Isso significa que Bloch leu Heidegger? É difícil saber, mas temos um forte indício da relevância do pensamento sobre temporalidade, morte e compreensão humana no âmbito dos estudos históricos.

A contribuição heideggeriana para o debate sobre a temporalidade

Se partirmos da definição blochiana da história como ciência dos homens no tempo, cabe-nos, em primeiro lugar, questionar a natureza do tempo, notadamente o tempo histórico. Muitos discursos já foram produzidos na história da filosofia sobre o tempo, contudo, ainda permanece a questão: “do ser do tempo é possível falar”? (Reis, 1994, p. 9). Na medida em que o tempo aparece como transcurso, na passagem do nada ao ser e do ser ao nada ele seria puro devir. Persiste também, porém, o problema da eternidade, afinal, seria possível pensar a finitude sem possuir a ideia do infinito? Imersa no devir, a consciência é capaz de transcender o dado e aspirar à eternidade.

De acordo com Reis (1994), é possível dividir as interpretações sobre o tempo em duas grandes correntes, uma de viés objetivista e a outra subjetivista. O discurso objetivista atribui ao tempo um ser objetivo, ligado à natureza. Assim como o número do movimento dos astros celestes, o tempo poderia ser mensurado. Na verdade, parece que Aristóteles foi mais longe ao postular que todo movimento revela o tempo e não apenas o dos astros, já que sem movimento entre anterior-posterior não há tempo e sem movimento não teríamos a

sensação de passagem temporal. Portanto, não há mistério no “ser do tempo”, uma vez que ele é dizível, quantificável, linear, homogêneo e irreversível. Por outro lado, para o discurso subjetivista o tempo está na alma, no espírito, na consciência. Aqui, o mais importante é como percebemos o tempo. Santo Agostinho (2000, p. 328), em suas *Confissões*, definiu o tempo como o estiramento da alma.

É impróprio afirmar que os tempos são três: passado, presente e futuro. Mas, talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras. Existem, pois, três tempos na minha alma que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras.

O tempo da consciência é descontínuo, plural, lacunar e sempre tem um quê de misterioso, não abole a eternidade (Reis, 1994). Com efeito, a contribuição heideggeriana para este debate é incontornável. Logo nas primeiras páginas de *ST*, ele afirma que a questão pelo sentido do ser foi esquecida, encoberta pela metafísica, e deve ser, portanto, retomada. Nessa empreitada, a temporalidade tem papel fundamental, pois a interpretação do *tempo* circunscreve-se como horizonte possível de todo entendimento do ser em geral. Não nos cabe reconstituir todos os passos de Heidegger na formulação da pergunta pelo sentido do ser. O mais importante, por enquanto, é investigarmos a relação que a compreensão do ser mantém com a temporalidade. Conforme sugere Michael Inwood (2004, p. 81), poderíamos questionar: “por que Ser e tempo? Por que não Ser e espaço? Ou verdade? Ou nada?”. Segundo o filósofo alemão, desde a ontologia grega o sentido do ser é entendido em termos temporais, mais especificamente em referência a um *modus* do tempo – o

presente. Em outras palavras, os gregos entendiam o ser em termos de *presença*. O grande problema é que essa compreensão toma o tempo como um ente entre outros entes. Tal engano ontológico teria se estendido por toda a história da ontologia em sua reflexão sobre o tempo, de Aristóteles a Bachelard passando por Kant e Einstein.

Um dos principais aportes de Heidegger ao debate sobre o tempo é sua crítica sagaz ao conceito vulgar de tempo, a chamada *intratemporalidade*. Na compreensão cotidiana, o tempo é tomado como algo com que se pode contar, encobrendo o significado mais fundamental no qual a temporalidade aparece como o sentido do ser desse ente chamado *Dasein*. Faz parte da intratemporalidade dizer que tudo é temporal, tudo o que acontece ocorre “dentro do tempo”. O *Dasein*, como o ser lançado entre o nascimento e a morte, desprovido de determinações prévias, desvela-se no projeto e decai ao se ocupar do mundo. Ao ser-com os outros, o *Dasein* movimenta-se em um entendimento cotidiano de ser e do tempo. O ser-aí sempre se abre como ser-no-mundo e se relaciona com os entes intramundanos. Tal processo ocorre no interior do tempo, um tempo interpretado que possui uma possibilidade de datação.

Um dos problemas da historiografia, na visão de Heidegger, é tomar o tempo como algo naturalizado, uma reles sucessão de agoras, uma instância separada do *Dasein* na qual os fenômenos acontecem. Assim, a historiografia teria “des-historicizado” a história ao mobilizar uma ontologia implícita do tempo (Armani, 2013). Como nos lembra Lévi-Strauss (2012, p. 301), “não há história sem datas”. Ou seja, como todo ramo do conhecimento, a historiografia utiliza um código para recortar e tematizar seu objeto – no caso, o código historiográfico é a cronologia. A partir das balizas cronológicas atribui-se ao objeto historiográfico uma realidade

contínua que possibilita a sua explicação racional. Entretanto, como o antropólogo alerta, “a codificação cronológica dissimula uma natureza muito mais complexa do que se imagina, quando as datas da história são concebidas sob a forma de uma simples série linear” (Lévi-Strauss, 2012, p. 301-302).

Essa estrutura muito mais complexa é chamada de *temporalidade própria* do *Dasein* por Heidegger. A possibilidade de datação deve-se à estrutura relacional do ser-aí com a temporalidade. O gestar-se do *Dasein* é um processo em que ele se torna presente ao projetar-se no porvir e retomar seu vigor de ter-sido. Nas ocupações do mundo, o *Dasein* aguarda, retém e atualiza-se, gerando o tempo para si mesmo. Em suma, toda data pressupõe um agora em relação ao qual se estabelece um então (futuro) e um outrora (passado): “Nem a natureza, nem o mundo, *nem o tempo* ou o espaço seriam categorias anteriores à existência humana, mas enredadas nela” (Armani, 2013, p. 4, grifo nosso). Muitas vezes, a historiografia toma as ocupações humanas como seu objeto que acontece dentro do tempo. Entretanto, poucas vezes ela se refere à temporalidade originária de que provém o tempo vulgar.

Inwood catalogou didaticamente quatro noções de tempo e temporalidade em *ST*: 1) a temporalidade própria, autêntica, primordial do *Dasein*; 2) a temporalidade inautêntica do *Dasein* cotidiano, decaído nas ocupações do mundo; 3) o tempo do mundo, um tempo público no qual o ser-aí se encontra com outros seres e entes no mundo; 4) o tempo “vulgar” ou comum, inaugurado pela categorização aristotélica, o tempo como sequência interminável de “agoras” e instantes. À exceção da primeira acepção, todas as demais derivam das precedentes. Ao contrário de Husserl, a fenomenologia de Heidegger não começa com o fenômeno, aparentemente mais

simples, para construir o fenômeno mais complexo, a temporalidade autêntica. Abordaremos as consequências da opção de começar pelo nível mais originário quando tratarmos da ontologia, mais adiante.

Bem entendido, a abordagem de *ST* não pretende prescindir da contagem do tempo feita nos calendários e instrumentalizada pelos historiadores em seu ofício. Sua principal contribuição é deslindar a temporalidade própria como condição de possibilidade de todo calendário ou outro instrumento de medição temporal. O caminho para esse fim não é a epistemologia, pois “só se pode liberar o fundamento da ‘cronologia’ da história e do calendário, no âmbito da tarefa de uma análise existencial do conhecimento historiográfico” (*ST*, 418).

Ao retomarmos a questão clássica na reflexão filosófica sobre o tempo, poderíamos situar Heidegger numa posição de charneira entre a perspectiva objetivista e a subjetivista. Aliás, o autor é claramente contrário à divisão fundadora da ciência moderna entre sujeito e objeto. Portanto, ele assevera que o tempo do mundo não é meramente objetivo nem simplesmente subjetivo. Ora, por um lado, ele não é meramente objetivo, uma vez que aparece como a condição de possibilidade da ocorrência dos entes. Assim, o tempo é mais objetivo que qualquer objeto no mundo. Por outro, o tempo do mundo também não é simplesmente subjetivo, porque possibilita o ser si-mesmo de qualquer sujeito.

O “tempo” não é e nunca está simplesmente dado no “sujeito”, nem no “objeto” e nem tampouco “dentro” ou “fora”. O tempo “é” “anterior” a toda subjetividade e objetividade porque constitui a própria possibilidade desse “anterior”. Será que o tempo possui um ser? (*ST*, 419).

Em suas reflexões sobre a temporalidade, Heidegger desconstrói a ideia de que a temporalidade seria uma entidade ou substância. Em vez disso, o filósofo alemão prefere falar que o *Dasein* temporaliza a si mesmo em um movimento que enseja as *ekstases* temporais. A estrutura autêntica da temporalidade é a do cuidado (*Sorge*), que não se esquece da questão do sentido do ser. O *Dasein*, como um projeto, um ser-aí lançado e aberto às suas possibilidades, põe-se como cuidado que diz respeito às apreensões relativas ao futuro. Em sua decisão de projetar-se em direção à morte, o *Dasein* entreabre a possibilidade de esse ser *porvir* (futuro) a si mesmo e *ter-sido* (passado), germinando o *tornar-presente* (presente). O “passado” está implicado no *por vir* pela responsabilidade. A resolução antecipadora – a antecipação da possibilidade da morte, que é a mais extrema, pois representa a impossibilidade da existência – realiza as possibilidades do *Dasein*, torna-o responsável pelo *ter-sido*, fruto de suas escolhas feitas outrora: “O vigor de ter sido surge do porvir de tal maneira que o porvir do ter sido (melhor, em vigor) deixa vir-se a si atualidade. Chamamos de temporalidade esse fenômeno unificador do porvir que atualiza o vigor de ter sido” (*ST*, 120).

Um dos legados da reflexão heideggeriana sobre a temporalidade (embora não seja uma exclusividade sua) é enfatizar a limitação existencial da compreensão temporal que não articula as três instâncias, futuro, passado e presente de modo dinâmico. Ricoeur, influenciado pelo caminhar da floresta negra, salienta que tanto a fenomenologia da memória quanto a epistemologia da história são muitas vezes baseadas, sem o saberem, em uma abstração do futuro traduzida numa atitude de pura retrospectção. Desse modo, memória e história colocam o futuro entre parênteses para tematizar o passado e reapresentá-lo no presente (Ricoeur, 2000). Nem Bloch, ao definir

a história como “ciência dos homens no tempo”, teria escapado dessa limitação. Em *Apologia da história*, ele postula a *dialética da duração* do método retrospectivo. A ideia é que os historiadores, motivados por um problema do presente, reportem ao passado e, em seguida, voltem do passado ao presente. Nessa abordagem retrospectiva, haveria uma compreensão do passado pelo presente e do presente pelo passado. Destacamos, contudo, que o futuro não é mencionado.

Reinhart Koselleck é outro nome de destaque da historiografia contemporânea que se valeu do legado da reflexão heideggeriana sobre a temporalidade. Logo no início de *Futuro passado* encontramos sua tese, segundo a qual o tempo histórico não pode ser definido com base apenas no calendário, conquanto este seja indispensável: “Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido” (Koselleck, 2006, p. 13). Ora, tal passagem apresenta um sabor heideggeriano. Percebemos, em primeiro lugar, que o tempo não está separado da temporalidade da existência humana. Ademais, notamos que a palavra *destino* encontra ressonâncias na categoria de ser-para-a-morte. Afinal, haveria outro destino mais certo para a existência humana? Na hipótese do historiador dos conceitos, o tempo histórico constitui-se a partir de categorias antropológicas fundamentais, experiência e expectativa. Isto é, Koselleck, assim como Santo Agostinho e Heidegger, indica que a *passadidade* do passado não pode ser compreendida senão em ligação com a qualidade distintiva do futuro e a qualidade presente do presente (Ricoeur, 2000). Quanto a isso, o historiador Augusto Leite (2020, p. 131, grifo do autor) ressalta que Heidegger,

ao pensar o tempo pelo tempo, não como eternidade, entende o tempo através da sua qualidade finita própria à experiência

humana, a morte; pois a morte ou o simples fim é a possibilidade inultrapassável que torna finito o tempo. Visto que o ocaso do ser é uma das suas características universais, não há *ser* sem tempo, bem como não há *ser* eterno.

No terceiro volume de *Tempo e narrativa*, Ricoeur ([1983-1985] 2010) também trilha a senda desbravada por Heidegger na fenomenologia do tempo, não obstante também mantenha um posicionamento crítico em relação a alguns argumentos. Segundo ele, o estado da arte na discussão sobre a filosofia da história costuma apontar que a única via existente oscila entre a especulação sobre a história universal (à moda hegeliana) e a epistemologia da escrita da história (à moda da historiografia francesa ou da filosofia analítica da história). Uma terceira opção, nesse sentido, seria a ruminação de aporias da fenomenologia do tempo. Desse modo, Ricoeur ([1983-1985] 2010, v. 3, p. 176) elabora sua reflexão “sobre o lugar do tempo da história entre o tempo fenomenológico e o tempo que a fenomenologia não consegue constituir, que chamamos de tempo do mundo, tempo objetivo, ou tempo vulgar”. Trocando em miúdos, o filósofo francês defende, assim como Koselleck, que o tempo histórico é uma espécie de terceiro-tempo, não assimilável nem à perspectiva objetivista nem à subjetivista. Assim, por meio de conectores como o tempo do calendário, a sequência de gerações e os documentos, rastros e vestígios, a escrita da história lançaria pontes entre o tempo vivido e o tempo cronológico, contribuindo para trabalhar poeticamente as aporias do tempo.

A analítica da historicidade e a história da historiografia

Outro ingrediente do programa revolucionário de *Ser e tempo* diz respeito ao conceito de historicidade, intimamente ligado ao de temporalidade. Aqui estão tanto as mais preciosas descobertas quanto as mais desconcertantes perplexidades. Provisoriamente, podemos delimitar a historicidade no estiramento do *Dasein* entre o nascimento – um acontecimento passado que *já* não mais existe – e a morte – um evento futuro que *ainda* não ocorreu. Nesta seção, nossa questão norteadora será investigar se “é à ciência historiográfica que devemos o fato de pensar historicamente, ou se não é, antes, porque o ser-aí se historializa que a investigação histórica ganha sentido” (Ricoeur, [1983-1985] 2010, v. 3, p. 123).

Em *Ser e tempo*, observamos uma primazia ontológica da historicidade como categoria ontológica sobre a historiografia como categoria epistemológica. Na sua exposição ontológico-existencial do problema da história, o filósofo germânico salienta a importância de pensar o *Dasein* como um *ser-para-o-fim*. Enquanto ser-lançado, estirado na existência, o ser-aí encontra a morte como sua possibilidade mais própria, a possibilidade que faz cessar todas as outras. Por isso, a *decisão antecipadora* mais autêntica que ele pode tomar é *já* antecipar essa possibilidade *ainda* não realizada. Inwood (2004, p. 89) cataloga didaticamente oito proposições sobre a morte em *ST*:

- 1) É certo que vou morrer. 2) Tenho de passar por minha morte sozinho. Em ocasiões particulares, alguma outra pessoa pode morrer em meu lugar, assim como podem pagar minha conta telefônica, ou ir a uma reunião, em meu nome. Mas cedo ou tarde vou morrer em pessoa, não por procuração. 3. O fato de que vou morrer não é simplesmente provável em termos

empíricos, ou mesmo empiricamente certo. Se alguém parece nada saber da morte, isso acontece na verdade porque esse alguém está desdenhando a morte (ST, 251). 4) A morte vai fazer cessar todas as minhas possibilidades. Não posso fazer coisa alguma depois que morrer. 5) Não é certo quando vou morrer. 6) É possível que eu morra a qualquer momento. 7) Morrer confere integralidade ao *Dasein*. 8) A morte é “não-relacional”: a morte rompe todos os meus relacionamentos com os outros.

Portanto, a morte não é algo que acontece apenas no final da vida da pessoa: “basta ao homem viver, que já está bastante velho para morrer, reza o provérbio alemão” (Nunes, 2002, p. 21). O *Dasein* tem consciência que vai morrer, aliás, essa possibilidade é iminente, e isso molda o modo como concebe a sua vida: “Uma vida sem a perspectiva da morte seria uma vida de perpétuo adiamento” (Inwood, 2004, p. 87). Não é difícil perceber ecos nietzschianos nessa denúncia à eternidade como evasão que esvazia a temporalidade.

No que tange à questão norteadora desta seção, Heidegger é categórico em sustentar que o problema da história não deve ser buscado na ciência historiográfica; a dimensão ontológica da historicidade precede e possibilita qualquer tematização da historiografia. Ademais, a historicidade deve esclarecer-se a partir de sua temporalidade própria, autêntica. A analítica ontológica da historicidade visa desvelar a temporalização da temporalidade encoberta pela compreensão vulgar do tempo e da história: “*A análise da historicidade do Dasein busca mostrar que esse ente não é ‘temporal’ porque ‘encontra na história’, mas, ao contrário, que ele só existe e só pode existir historicamente porque, no fundo de seu ser, é temporal*” (ST, 376, grifo do autor).

Pois bem, a imbricação entre temporalidade e historicidade pode lançar uma nova luz sobre o conceito ontológico de *passado* tendo em vista o *ter-sido*. Algo que incomoda o professor de Freiburg na noção de passado (*Vergangen*) é seu tom de “terminado para sempre”, incompatível com a temporalidade originária do *Dasein*. Em suas próprias palavras, “os conceitos de *futuro*, *passado* e *presente* nascem, imediatamente, da compreensão imprópria do tempo” (*ST*, 121, grifo do autor). Para se contrapor a isso, foi talhado o termo “ter-sido”, que conta com o particípio do verbo “ser” mais o auxiliar “ter”. O ter-sido (*Gewesen*) é algo para o qual o *Dasein* sempre pode retornar. Em vez de uma massa amorfa e inerte de acontecimentos, o ter-sido assemelha-se a um passado vivo, ao qual é possível retraçar as possibilidades e o mais próprio poder-ser do *Dasein* (Inwood, 2002). Um passado (*Vergangen*) morto, fossilizado e tido como imutável já não persiste no presente e, portanto, deixou de ser:

“Enquanto” o *Dasein* existe factualmente, ele nunca é passado (*Vergangen*), mas, ao contrário, é sempre o vigor de *ter sido* (*Gewesen*), no sentido do “eu sou o vigor do *ter sido*”. [...] Denominamos, ao contrário, passado um ente que já não é subsistente. Por conseguinte, enquanto existindo, o *Dasein* nunca pode ser constatado como fato subsistente que “com o tempo”, chega a ser ou *deixa de ser* e que em parte *já deixou de ser*. (*ST*, 328, grifo nosso).

No parágrafo 73 de *ST*, Heidegger coloca o gestar-se do *Dasein* face a face com aquilo que chamou de “compreensão vulgar da história”. Para Heidegger, a historicidade do *Dasein* depende de sua temporalização, da maneira como ele se estende entre seu nascimento e sua morte. No plano ontológico, a historicidade é derivada da temporalidade originária. A historicidade é o solo ontológico que

possibilita a historiografia. Ao refletir sobre o emprego das palavras “histórico” e “passado” na cotidianidade, o filósofo alemão constata que existe uma ambiguidade de sentidos no último termo:

O passado (*Vergangen*) pertence, em termos irrevogáveis, ao tempo de outrora, pertence aos acontecimentos de então e, não obstante, pode ser ainda subsistente “agora”, como, por exemplo, os restos de um templo grego. Ainda está neles “presente” nesses acontecimentos um “pedaço do passado”. (*ST*, 378).

Em *Tempo e narrativa*, Ricoeur já alertava que nesse excerto heideggeriano está formulado o enigma da passividade: o passado, que já não é, tem efeitos, exerce influência e ação sobre o presente. Os restos do passado, isto é, suas marcas e rastros, carregam em si esse paradoxo do passado histórico, que, por um lado, já não é mais, mas, por outro, está ao alcance da mão. Não que o caráter passado esteja escrito na face de um objeto, por mais que ele pareça estar deteriorado. Pelo contrário, por mais transitório que seja, ele ainda não é passado. Isso implica que só há objeto histórico para um ente que tenha o senso da historicidade, isto é, o *Dasein* (Ricoeur, [1983-1985] 2010, v. 3).

Recentemente, o tema da analítica da historicidade tem aparecido com mais vigor, até mesmo nas reflexões dos historiadores. Valdeci Araujo (2013), por exemplo, tem apostado nesse tema como a válvula propulsora de uma renovação na compreensão do que seja *história da historiografia*. Na sua proposta, a analítica da historicidade permitiria pensarmos as diferentes formas de acesso ao passado (talvez fosse melhor dizer *ter-sido*) e suas experiências de historicidade ao longo da temporalidade. Assim, a história da historiografia teria diante de si uma ampla gama de fenômenos

que englobariam o movimento no qual, em cada época, o tempo torna-se tempo histórico. Em vez de ser apenas uma disciplina auxiliar da historiografia geral, a história da historiografia poderia contribuir para a destruição – no sentido positivo que Heidegger atribui ao termo – dos objetos e discursos já legitimados pela prática historiográfica. O principal objetivo é manter aberto os múltiplos caminhos possíveis para o acesso à experiência e o pensar da história (Araujo, 2013).

A tarefa para a historiografia esquadrinhada em *ST* é a *abertura do passado* àquilo que é anterior à tematização historiográfica. Tal abertura historiográfica temporaliza-se a partir do *porvir* para em seguida retomar o vigor de *ter sido*. Portanto, o tema central da historiografia é a *possibilidade* da existência que vigora por *ter sido* presente um dia. Dito de modo mais claro, o descerramento temporal da história permitiria a desconstrução da ilusão de fatalidade que alguns veem no passado: *a história aconteceu dessa forma porque não havia outra forma de as coisas ocorrerem*. O historiador sensível à historicidade restitui ao passado sua incerteza em relação ao futuro. A avaliação retrospectiva das possibilidades mostra que o passado tinha futuro, isto é, havia outros projetos de futuro que poderiam ter sido concretizados.

Em “Sobre o conceito de história”, Walter Benjamin (2016) insurge-se contra a visão fatalista do passado histórico e propõe, na sétima tese, como tarefa do historiador materialista, “escovar a história a contrapelo”. Essa tarefa incluiria a construção de uma história diferente da versão oficial, que mostra o triunfo das classes dominantes sobre os oprimidos como o único curso possível para os acontecimentos. Ao dar voz ao projeto dos vencidos, o historiador materialista reativaria a força messiânica presente em cada passado (Benjamin, 2016).

Por caminhos diversos, Jörn Rüsen é outro pensador que parece seguir a trilha da historicidade, não obstante evite o aprofundamento nos argumentos heideggerianos. Na esteira de Droysen, ele está interessado em saber *o que significa pensar historicamente*. Rüsen chama de *historiologia* o campo que leva o pensamento histórico para além da esfera científica. Na verdade, a historiologia lança o olhar do historiador para um ponto anterior à ciência da história e o reenvia de volta para os contextos da vida cultural e suas carências de orientação que precedem o pensamento historiográfico. Todavia, a historiologia é mais do que um instrumento cognitivo para a demarcação de limites entre as especialidades. Antes disso, ela pretende auxiliar o diálogo entre a ciência histórica e as demais disciplinas que também visam a uma orientação existencial da práxis vital humana, como a teologia, por exemplo. Antes da formalização metodológica, existe, no *mundo da vida*, uma *consciência histórica* que constitui o sujeito:

Nessa dimensão do pensamento histórico, o sentido histórico como que gera a si próprio para dentro dos sujeitos e faz deles o que eles são como sujeitos que pensam historicamente. Suas condições de vida marcam seu modo de pensar, o seu modo de lidar com a experiência temporal e os modos de sua atualização narrativa do passado. Nesse aspecto, a consciência histórica humana é tudo menos construtiva em sua atividade construtora de sentido; aqui ela é diretamente construída. (Rüsen, 2014b, p. 172).

Todavia, também existem objeções à abordagem heideggeriana. Em “A marca do passado”, Ricoeur (2012a) mostra-se reticente à hierarquização feita por Heidegger, que alça o ter-sido (*Gewesen*) a um estatuto mais originário e autêntico que o do passado. Ricoeur

defende o igual direito das duas designações. Assim, seria legítimo também falar em uma ação concluída no passado não apenas para indicar aquilo que escapa aos nossos sentidos e a respeito do qual não podemos mais agir, mas também para significar que o objeto da lembrança ou da representância traz a marca indelével da perda: “O objeto do passado enquanto concluído é um objeto (de amor, de ódio) perdido. A ideia da perda é a este respeito um critério decisivo da passeidade” (Ricoeur, 2012a, p. 332). Por isso, aplicar o conceito de “real no passado” como ter-sido passa pela prova da perda, pelo não mais ser (*n'est plus*).

Com efeito, nem só da negatividade do não mais ser é constituída a passeidade. Seu outro componente, inseparável do primeiro, é justamente o ter-sido. A leitura ricoeuriana de Heidegger parece querer salientar que, embora o passado seja o ausente da história, ele não pode perder sua passeidade, não pode deixar de *ter sido*, ou seja, manter sua realidade pretérita. Conquanto ausente, o passado existiu anteriormente à sua narrativa. Se lembrarmos da dívida que Ricoeur acredita estar lançada sobre os ombros do historiador pelos homens de outrora, a situação torna-se ainda mais densa:

O passado tendo-sido (*ayant-été*) necessita dizer. Este seria o sentido mais forte que se poderia atribuir à ideia de aproximação do passado pelo conhecimento histórico. Se o discurso histórico se mantém uma construção, a construção pretende ser reconstrução. Ora, o que rege a visão de reconstrução senão a aspiração de responder àquilo que não pode não ser interpretado como pedido de discurso vindo do ter-sido (*avoir été/Gewesen*)? A dívida, repitamos, obriga. A requisição do ter-sido do passado consumado se endereça ao futuro do discurso. É justamente o inesgotável que nos exige recontar, reescrever, retomar de novo e de novo a escritura da história. (Ricoeur, 2012a, p. 346).

Essas palavras mostram-nos por que Ricoeur, não obstante valorize as incursões heideggerianas pelo ter-sido, não endossa sua cisão em relação ao passado. O filósofo francês pretende que não apenas o ter-sido e o futuro sejam considerados incertos e abertos a novas possibilidades, mas também o passado. Sem dúvida, não é possível desfazer o que foi feito, tampouco apagar um fato ou fazer com que o acontecimento deixe de ser. Por outro lado, o sentido daquilo que aconteceu não é algo fixado de uma vez por todas. Os eventos do passado podem sempre ser reinterpretados de maneiras diferentes (Ricoeur, 2012a).

Entretanto, existem leituras críticas sobre a interpretação ricoeuriana de Heidegger. Segundo Araujo (2013), não há em *ST* uma ênfase no futuro que se sobreponha à concentração agostiniana no presente. Assim, a compreensão mais originária da temporalidade estaria menos no realce de um momento temporal (o futuro) que no cruzamento das instâncias temporais. Ricoeur também estaria equivocado ao insistir na existência de uma hierarquia ontológica entre a temporalidade própria e a imprópria. Os termos ôntico, ontológico, existencial, existenciário, autêntico e inautêntico não deveriam ser lidos como categorias valorativas, mas sim como a descrição de diferentes níveis de análise da realidade (Araujo, 2013).

História e ontologia ou ontologia da historicidade

O conflito de interpretações sobre o emprego ou não de uma hierarquização entre historiografia e ontologia conduz-nos à última etapa da nossa caminhada. Dessa vez, nosso problema orientador será “qual relação mais profícua pode existir entre a historiografia e a ontologia?”. E ainda, quais as consequências da submissão da epistemologia à ontologia, conforme a direção apontada em *Ser e*

tempo? Sem dúvida, nosso pano de fundo é a relação entre história e filosofia.

Primeiramente, é necessário esclarecermos a concepção heideggeriana acerca da ontologia fundamental. Em *ST* notamos que o solo ontológico constitui a fundamentação das ciências e precede às investigações positivas, empíricas. Antes da elaboração do domínio científico, já existe uma experiência e uma interpretação no âmbito do ser-aí. Logo, o perguntar ontológico é mais originário que o perguntar ôntico feito pelas ciências positivas. Ele discute o sentido do ser em geral, não se limita aos entes. Todavia, esse perguntar permanece ingênuo se não discutir o sentido do ser em geral. As ontologias têm precedência sobre as ciências ônticas e são o seu fundamento. Toda ontologia permanece cega se não colocou como tarefa fundamental a elucidação do sentido do ser.

Assim, por exemplo, o filosoficamente primário não é uma teoria da formação-do-conceito no conhecimento histórico e não o é também a teoria da história como objeto de conhecimento histórico, mas a interpretação do ente propriamente histórico em sua historicidade. (*ST*, 55).

Bem entendido, o caminhante da floresta negra não está defendendo a primazia da ontologia como uma subdisciplina específica da filosofia. Tradicionalmente, a ontologia é compreendida como o ramo que estuda os entes como tais. Ou ainda, ela pode remeter a uma ontologia regional com o ser ou a natureza do tempo ou da história. Em contrapartida, por exemplo, as diversas perguntas e descobertas não filosóficas a que os historiadores chegam em seu ofício são ônticas, da ordem dos entes, não do ser em geral. Partindo-se dessas definições, podemos dizer até que o *Dasein* é pré-

-ontológico, na medida em que, sendo, ele possui uma compreensão implícita do seu ser (Inwood, 2002). O ser-aí existe onticamente em meio a outros entes, mas ele não é apenas mais um ente entre outros. Ele é um ente onticamente assinalado, para quem está em jogo o seu próprio ser.

O empreendimento heideggeriano em *Ser e tempo* consiste em uma *ontologia fundamental* que analisa o ser do *Dasein* como uma preparação para a questão fundamental sobre o sentido do ser em geral. Para nossos propósitos, importa assinalar que a analítica ontológica da historicidade é anterior a toda tematização historiográfica ou até mesmo a qualquer filosofia da história universal. Aliás, essa é a condição de possibilidade do conhecimento histórico: o modo de ser do *Dasein* é determinado pela sua historicidade em seu fundamento. Contudo, a assimilação da ontologia pela metafísica fez com que a tradição filosófica encobrisse a questão originária pelo sentido do ser. Nesses termos, coloca-se a tarefa de destruição da história da ontologia. No entanto, *destruição* tem aqui um significado mais profundo que a mera desconstrução ou desfazimento dos conteúdos da tradição ontológica. Ao contrário, a destruição visa circunscrever as possibilidades positivas da tradição, isto é, seus limites tendo como fio condutor a problemática da temporalidade em conexão com o ser:

Mas a destruição não quer sepultar o passado no nada, ela tem um propósito *positivo* e sua função negativa permanece inexpressa e indireta [...] a destruição se vê colocada ante a tarefa de interpretar o solo sobre o qual se assenta a ontologia antiga à luz da problemática da *temporalidade* (ST, 23, 25, grifo do autor).

Retornamos à nossa pergunta orientadora. De modo semelhante aos pensadores que lhe antecederam, especialmente Hegel e Nietzsche, Heidegger também parece hierarquizar o olhar do filósofo como superior ao do historiador. Assim, estaria a historiografia fadada ao nível do inautêntico? O historiador “está condenado a ficar sem voz diante do discurso solitário do filósofo” (Ricoeur, [2000] 2007, p. 373)? A ontologia da historicidade ou, melhor dizendo, a hermenêutica da condição histórica enseja a Ricoeur (2000, p. 365) uma espécie de “movimento de gangorra da filosofia crítica para a filosofia ontológica da história”. Na nossa leitura, tal posicionamento retoma as críticas ricoeurianas a Heidegger e sua aproximação acerca da questão do sujeito contida nas obras *O conflito das interpretações* (doravante *CI*, [1969] 1978) e *Do texto à ação* (doravante *TA*, [1986] 1989).

Quanto a isso, o tratado de 1927 é interpretado por Ricoeur como uma maneira de fundamentar a hermenêutica na fenomenologia qualificada como *via curta*, uma vez que prescinde do debate metodológico em torno do conceito de compreensão (*verstehen*) para se deter no plano ontológico. Assim, a pergunta sobre as condições de possibilidade do conhecimento é invertida para a seguinte questão: “o que é um ser cujo ser consiste em compreender?” (*CI*, 8). Para Heidegger, o compreender é fundamentalmente um modo-ser-do *Dasein* como *ser-no-mundo*, isto é, a relação entre o ser e o mundo é intrínseca, originária e não externa, derivadas como na dicotomia epistemológica entre sujeito e objeto. Conforme Grondin (2003), a concepção heideggeriana da filosofia como uma ontologia fenomenológica alicerçada na hermenêutica do *Dasein* como analítica da existência é uma contraposição à filosofia epistemologizante do neokantismo de sua época de publicação.

A radicalização ontológica da hermenêutica levada a cabo pelo autor de *Ser e tempo* evidencia um distanciamento da matriz epistemológica protagonizada por Wilhelm Dilthey. Logo nas primeiras linhas de seu clássico ensaio *O nascimento da hermenêutica* ([1900] 2010, p. 365), Dilthey deixa claro que conjuga a análise do sentido da experiência à crítica das condições de possibilidade do conhecimento ao modo kantiano: “Defrontamo-nos agora com a questão do conhecimento *científico* do indivíduo e, em suma, das grandes formas da existência humana singular. Esse conhecimento é possível? Quais os meios dispomos para alcançá-lo?”. De modo distinto, o tratado de 1927 não se preocupa em oferecer uma fundamentação epistêmica para as ciências do espírito. O giro ontológico sobre a epistemologia implica que o problema hermenêutico por excelência, a questão do sentido, seja dissolvido na questão do sentido do ser (Ricoeur, 2011, p. 95).

O grande problema, segundo Ricoeur (2011, p. 98), é que esse movimento teria uma motivação antiepistemológica e antilógica, uma vez que, na sua perspectiva, “a hermenêutica não pode se subtrair à questão kantiana das condições de possibilidade do seu próprio discurso”. Por isso, o projeto de uma ontologia fundamental seria uma tentativa fadada ao fracasso de erigir a analítica do *Dasein* pela via curta, sem considerar os meandros da mediação linguística e do discurso epistemológico. Atolado no arenoso solo ontológico, *Ser e tempo* corre o risco de redundar em um discurso filosófico ensimesmado, que não faz sentido senão para iniciados.

Com a filosofia heideggeriana, não deixamos de praticar o movimento de retornar aos fundamentos, mas sentimo-nos incapazes de proceder ao movimento de regresso que da ontologia fundamental conduziria à questão propriamente epistemológica do estatuto das ciências do espírito. *Ora, uma*

filosofia que rompe o diálogo com as ciências já não se dirige senão a si mesma. (TA, p. 101, grifo nosso).

Para nós, o projeto do filósofo francês consiste, justamente, em ir além da alegação da anterioridade das estruturas ontológicas da historicidade em relação à historiografia. Assim, uma das metas da *via longa* ricoeuriana parece-nos ser uma reorientação da fenomenologia hermenêutica, de modo que a epistemologia do conhecimento histórico não esteja subordinada à compreensão ontológica como uma forma *derivada* ou menos autêntica. De modo algum, Ricoeur discorda que a historicidade seja constitutiva da nossa condição humana, mas ele jamais endossou qualquer tipo de cisão entre ontologia e epistemologia (Mendes, 2019a).

Parece-nos que esse é o pano de fundo da ontologia da condição histórica em *A memória, a história, o esquecimento* (Ricoeur, [2000] 2007). Vale lembrar que ela só emerge depois das reflexões epistemológicas sobre o conhecimento histórico empreendidas na segunda parte da obra. Em outras palavras, Ricoeur, ao contrário de Heidegger, não começa pela ontologia do ser finito, mas pela fenomenologia da memória e pela epistemologia da história. Ademais, a quase ausência de diálogo com os historiadores – o mais próximo disso que o filósofo alemão chegou são suas leituras de Dilthey e Conde Yorck, ou as referências assaz pontuais a G. Simmel e H. Rickert – impossibilitou a explicitação da maneira como a compreensão ontológica do *ser-para-a-morte* poderia contribuir para o conhecimento histórico. Trilhando o caminho inverso, o filósofo francês adia a ontologia para o fim da filosofia da história e procura compreender como a escrita da história poderia contribuir para o entendimento do *ser-para-a-morte*. A ideia é caminhar por uma via longa na qual a ontologia é um ponto de chegada e não de partida:

[Heidegger] quis reeducar o nosso olho e reorientar o nosso olhar; ele quis que subordinássemos o conhecimento histórico à compreensão ontológica, como uma forma derivada de uma forma originária. Mas não nos dá nenhum meio de mostrar em que sentido a compreensão propriamente histórica é derivada dessa compreensão originária. (CI, p. 12).

Afinal, Heidegger revolucionou a historiografia?

Os últimos passos de nosso trajeto serão dedicados a pensar se Heidegger revolucionou a historiografia. Por enquanto, temos mais indagações que respostas. Não obstante *Ser e tempo* estar longe de ser uma obra amplamente presente na formação dos historiadores, não deixa de ser instigante a presença massiva de temas ligados à temporalidade e à historicidade no debate contemporâneo. O influente livro *Regimes de historicidade*, de François Hartog (2013), cita a reflexão heideggeriana apenas como uma nota de rodapé, mas, inspirado em Koselleck, também se propõe a investigar as condições de possibilidade da produção de história de acordo com as distintas relações possíveis entre presente, passado e futuro.

Falar de (regimes de) temporalidade em vez de historicidade teria o inconveniente de convocar o padrão de um tempo exterior, como em Fernand Braudel, cujas diferentes durações se medem todas em relação a um tempo exógeno, o tempo matemático, o da astronomia (que ele também chama de “tempo imperioso do mundo”). (Hartog, 2013, p. 12).

Fazendo uma espécie de balanço das revoluções historiográficas, poderíamos dizer que o principal legado foucaultiano está no âmbito da prática historiográfica. Como o autor de *As palavras e as coisas* era

um filósofo que praticava histórias, até mesmo com uma arrojada incursão aos arquivos para realizar leitura documental, suas obras têm sido apropriadas pelos historiadores, especialmente como um aporte metodológico calcado na arqueologia do saber, na genealogia do poder ou, em menor medida, na ética do cuidado de si. Por seu turno, a contribuição ricoeuriana tem se dado, sobretudo, no campo da teoria da história, em reflexões epistemológicas (em diálogo com a ontologia e a ética) acerca de temas como narrativa, objetividade, representação, memória e esquecimento. No caso de Heidegger, se houve ou se ainda está para acontecer uma revolução historiográfica, ela tem inegável registro ontológico. Isto é, suas denúncias acerca da instrumentalização do tempo e da compreensão vulgar da historicidade procuram reenviar nosso olhar para o solo ontológico que precede e fundamenta a epistemologia. Até que ponto os historiadores podem escutar as ressonâncias heideggerianas é uma questão ainda em aberto. Se tomarmos *Ser e tempo* como um caminho – não simplesmente como uma obra –, não nos equivocamos ao dizer que ele ainda pode nos levar a promissoras paisagens desconhecidas.

A metodologia da história dos conceitos de Reinhart Koselleck

Breve biografia intelectual de Reinhart Koselleck e o projeto de história dos conceitos

Ao longo deste capítulo, pretendemos realizar três movimentos básicos: 1) apresentar as bases teóricas da história dos conceitos concebida por Reinhart Koselleck; 2) situar as premissas metodológicas da história dos conceitos à luz do giro linguístico; 3) discutir algumas das críticas feitas ao projeto koselleckiano. Desde já, é importante destacar que minha abordagem será fundamentalmente focada em aspectos metodológicos. Portanto, não será possível abarcar com profundidade questões ligadas à reflexão de Koselleck sobre a temporalidade, nem mesmo usar exemplos extensos da história de determinados conceitos.

Ainda à guisa de introdução, gostaria de apontar alguns elementos importantes da biografia intelectual do autor em questão. Reinhart Koselleck (1923-2006) é um dos historiadores alemães que obteve maior destaque no contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Sua trajetória acadêmica teve início na Universidade de Heidelberg em 1947. Anos antes, em 1941, tinha se alistado no exército alemão e lutado contra a União Soviética, e desde os onze anos fora membro da juventude hitlerista. Koselleck foi capturado pelos soviéticos em 1945 e chegou a passar por Auschwitz antes de ser encaminhado para um campo de trabalhos forçados no Casaquistão. Após retornar a Alemanha, ingressou na Universidade de Heidelberg, onde teve contato com importantes nomes da filosofia alemã como Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger, Karl Löwith e Carl Schmitt, cujas ideias, sem dúvida, marcaram a produção do ilustre historiador dos conceitos. Entre 1968 e 1974, Koselleck foi professor de História Moderna na Universidade de Heidelberg e, a partir de 1974, tornou-se professor de Teoria da História na prestigiosa Universidade de Bielefeld, da qual também foi membro fundador. A relação entre Koselleck e o nacional-socialismo ainda permanece obscura e foi um dos obstáculos para o reconhecimento do seu projeto intelectual de história dos conceitos (Niklas, 2012; Villas Bôas, 2014).

Além disso, é importante mencionar que a iniciativa capitaneada por Koselleck em parceria com Otto Brunner e Werner Conze esteve longe de ser o único projeto de história conceitual no contexto germânico. A título de exemplo, podemos citar alguns outros volumosos dicionários de conceitos: 1) *Dicionário histórico de filosofia*, organizado por Joachim Ritter, a partir de 1971; 2) *Manual de conceitos políticos e sociais fundamentais na França*, organizado

por Rolf Reichardt e Eberhard Schmitt desde 1985; 3) *Conceitos históricos básicos*, editado por Koselleck, Otto Brunner e Werner Conze a partir de 1972 (Assis; Mata, 2013).

O projeto de história dos conceitos liderado por Koselleck consolidou-se em um imenso dicionário publicado entre 1972 e 1997. A empreitada conta com nove grossos volumes, cada um com mais de mil páginas; os dois últimos são formados apenas por índices. O dicionário contou com a participação de mais de 109 colaboradores das mais diferentes disciplinas. Os 119 verbetes têm o formato de extensas monografias com mais de cinquenta páginas, alguns dos quais ultrapassam as cem páginas – como é o caso do conceito de história, que, aliás, foi lançado como livro no Brasil pela Editora Autêntica.

O léxico da história dos conceitos capitaneado por Koselleck restringe-se aos chamados “conceitos fundamentais” (*Grundbegriffe*), literalmente traduzidos como “conceitos chão”. Os conceitos fundamentais são aqueles que orientam os movimentos políticos e sociais mais significativos, isto é, são palavras-chave para a compreensão da organização política, social e econômica de determinada época. Portanto, ao contrário da tradicional história das ideias praticada por Arthur Lovejoy, por exemplo, a história dos conceitos não está centrada nos grandes pensadores nem procura abordar apenas os textos canônicos. Antes, procura fazer uma seleção textual abrangente que inclui jornais, revistas, cartas e dicionários (Villas Bôas, 2014).

Para melhor compreendermos a ênfase metodológica da história dos conceitos na historicidade conceitual, devemos compará-la com outras propostas vigentes no campo da história das ideias. Eminente representante da história das ideias nos Estados Unidos,

Lovejoy ([1936] 2005) sustentava que, de alguma maneira, as ideias transcendiam o contexto de sua produção. Isto é, embora elas pudessem mudar de sentido historicamente, há um núcleo que permaneceria o mesmo e permitiria sua identificação com a chamada *grande cadeia do ser*: “a aparente novidade de muitos sistemas se deve apenas à novidade na aplicação ou na ordenação dos antigos elementos que o compõem” (Lovejoy, [1936] 2005, p. 14). Os pensadores das épocas mais distintas seriam elos de uma mesma corrente, pensam de forma diferente sobre questões comuns. Lovejoy denomina essas ideias de longa duração, que perpassam incontáveis épocas e autores, *ideias-unidade*. A grande cadeia do ser surge em Platão e é elaborada com distintos contornos ao longo da história do pensamento filosófico, a tal ponto que Lovejoy reprisa a máxima de Whitehead (*apud* Lovejoy, [1936] 2005, p. 32): “a mais segura caracterização geral da tradição filosófica europeia é que ela consiste em uma série de notas de rodapé a Platão”.

Não poderia concluir esta introdução sem mencionar uma obra que foi muito importante na abertura dos caminhos para a história dos conceitos na Alemanha. Trata-se de *Verdade e método*, de Hans-Georg Gadamer ([1960] 2013), publicada originalmente em 1960. Em suas reflexões sobre a hermenêutica filosófica, Gadamer ressalta que o estudo sobre a história das palavras e dos conceitos não deveria tomar a linguagem como se fosse algo neutro, um mero veículo de ideias. Em vez disso, o hermeneuta afirma que a investigação sobre a verdade no campo das ciências humanas deve residir no fundamento da história dos conceitos, pois toda experiência humana significativa possui uma natureza linguística (Gadamer, [1960] 2013).

Outra ressonância da hermenêutica de Gadamer na história dos conceitos de Koselleck é a dialogicidade entre passado e presente. Assim, o passado não é visto como algo já superado, mas como uma força que continua a atuar e ter efeitos diversos sobre o presente. A despeito dessas ressonâncias, a relação entre os dois autores também foi marcada por dissonâncias, como o leitor interessado poderá constatar no debate que os opôs sobre o papel da hermenêutica como método na teoria da história.

No que diz respeito à sua teoria e ao seu método, a história é, portanto, mais do que uma ciência ligada filologicamente ao texto. Uma teoria da história pode ser facilmente distinguida de uma hermenêutica de textos. Mas será que ela também pode ser distinguida de uma hermenêutica que incorpora toda teoria da história como feito linguístico? Seguramente, no sentido de que seu tema, a própria história, antecede a todo entendimento: “Como dizia Fichte: ‘Toda esta realidade, como tal, [...] nada mais é do que o sepulcro do conceito que se esforçava para ver a luz do dia’” (Koselleck, 2014, p. 109). Talvez o conceito de história também seja um desses conceitos que se consomem quando expostos à realidade.

O giro linguístico e os pressupostos teórico-metodológicos da história dos conceitos

Para fins didáticos, sistematizamos a seguir os três principais pressupostos teóricos da história dos conceitos. Contudo, antes de analisarmos cada um deles, faremos um breve panorama sobre o impacto do giro linguístico na historiografia. Em nossa leitura, o giro linguístico (*linguistic turn*) consiste basicamente em um deslocamento epistemológico. A linguagem deixa de ser um objeto naturalizado para estar na “esfera dos fundamentos” do

conhecimento; isto é, deixa de ser vista como algo transparente, um mero veículo de ideias, para se tornar uma instância que constitui a própria realidade. No campo da história da historiografia, a virada linguística é empregada para designar um amplo feixe de trabalhos que afirmam o papel da linguagem na construção das identidades e das realidades sociais, em contraposição à ideia segundo a qual a linguagem serviria estritamente para representar a realidade como um *medium* neutro entre as palavras e as coisas; a realidade histórica não existe fora da linguagem, mas é por ela organizada e construída em um texto que deve ser interpretado. Assim, o historiador não se colocaria mais a tarefa de reconstituir um real preexistente e independente da linguagem (Mendes, 2019b).

Um dos principais marcos do giro linguístico é a linguística estrutural estabelecida por Ferdinand de Saussure em seu *Curso de linguística geral* ([1916] 2006), que apresenta a célebre distinção entre *langue* (língua) e *parole* (fala), numa busca de distanciamento da linguística praticada no século XIX, que consistia na análise da evolução dos significados ao longo da história. Nessa perspectiva, a língua é algo externo ao indivíduo, que por si só não pode criá-la nem modificá-la; é um produto social, um sistema de valores constituído por diferenças puras (jogo entre significante e significado). Por seu turno, a fala é um ato ligado à vontade individual, a atualização da língua, ou seja, o uso que o indivíduo faz do repertório da língua para exprimir seu pensamento pessoal. Esse uso está submetido às normas e aos códigos da língua (Saussure, [1916] 2006).

Outro marco do giro linguístico é a pragmática da linguagem do segundo Ludwig Wittgenstein (1999). Nessa perspectiva, é preciso renunciar à tentativa de descobrir o que supostamente está oculto sob a linguagem e abrir os olhos para desvendar o

modo como ela funciona. Em suma, a linguagem é uma atividade humana como andar, respirar ou comer, de modo que é considerada uma forma de ação. Não é possível pensar sobre o agir humano sem considerar a linguagem e vice-versa. Por isso mesmo, o que determina a significação é o *contexto de uso* das palavras, com os diferentes contextos a demandar regras distintas; o critério decisivo para a determinação do sentido das expressões é o próprio uso das palavras (Wittgenstein, 1999).

Na esteira inaugurada pelo segundo Wittgenstein, John Austin e John Searle procuram compreender a dimensão performativa da linguagem por meio dos atos de fala (*speech acts*): a ideia básica é a de que, além dos enunciados declarativos ou constataativos, existem enunciados performativos. Estes não querem constatar nada, mas antes executam eles mesmos uma ação. Ou seja, “a própria declaração das palavras, realizadas em certas condições, significa a execução de uma ação” (Oliveira, 2006, p. 152). Alguns exemplos de atos de fala citados por Austin são: dizer “sim” em um casamento; batizar alguma coisa com determinado nome; fazer uma aposta; fazer uma promessa. Proferir essas sentenças é realizar o próprio ato. Existem certas “normas convencionais” que legitimam enunciados como ações válidas; os atos de fala realizam ações por cumprirem normas intersubjetivamente estabelecidas, não em virtude das intenções próprias do sujeito falante. Em síntese, na compreensão dos atos de fala, a linguagem é um modo de agirmos no mundo, uma prática social concreta.

Levando isso em conta, temos elementos suficientes para melhor ponderar sobre a contribuição trazida pela história dos conceitos. O primeiro pressuposto teórico do projeto de Koselleck que destacaremos diz respeito à *historicidade*. Quanto a isso, sublinhamos

que a história dos conceitos compartilha com o historicismo alemão o cuidado de inscrever as ideias em seu contexto de produção e a crítica ao anacronismo e essencialismo na interpretação dos conceitos. Koselleck afirma que a história conceitual surgiu de um duplo impulso crítico: o primeiro contrapõe-se à transferência abusiva de categorias modernas para o passado, ao passo que o segundo critica a prática da história das ideias, que as tratava como uma essência articulada de formas diferentes nos distintos contextos.

O segundo pressuposto teórico da história dos conceitos aparece em vários textos de Koselleck, a saber, a distinção entre palavra e conceito. Isto é, “não é toda palavra existente em nosso léxico que pode se transformar num conceito e, que, portanto, pode ter uma história” (Koselleck, 1992, p. 134-135). Embora todo conceito político e social esteja associado a uma palavra, nem toda palavra é um conceito social e político, em sentido próprio (Jasmin; Feres Júnior, 2006). Para Koselleck, cada palavra remete a um sentido que indica um conteúdo. Já os conceitos têm pretensão à generalidade e sempre apresentam muitos sentidos diferentes, são polissêmicos. Para a formação de um conceito, é necessário um certo nível de teorização e reflexão. Os conceitos, que por definição são polissêmicos e controversos, são aquelas categorias capazes de orientar as ações no campo político e social, uma vez que trazem em si uma carga de experiências históricas acumuladas. Eles têm uma plurivocidade, logo, não é possível defini-los de modo unívoco. Citando Nietzsche, Koselleck observa que só é passível de uma definição estanque aquilo que não tem história. Levando-se isso em consideração, a história dos conceitos preocupa-se em averiguar o alcance social de um conceito e os sentidos que ele adquire em relação a outros conceitos da linguagem política.

O terceiro pressuposto teórico da história dos conceitos sustenta que o conceito é, ao mesmo tempo, fator e indicador de mudança social: “Todo conceito é não apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico; ele é também imediatamente indicativo de algo que se situa para além da língua” (Koselleck, 1992, p. 136). Dizendo de outra forma, o conceito não é apenas um indicador social – ele também interfere no contexto e modifica a realidade. Um conceito pode abrir determinados horizontes de ação política, ao mesmo tempo que pode limitar as possibilidades da experiência. Todo conceito está articulado a um contexto sobre o qual também pode atuar. Ou seja, assim como o contexto atua sobre o significado dos conceitos, os conceitos também podem modificar a realidade. A linguagem possui uma dimensão performativa, na medida em que os conceitos são fatores de constituição da realidade social, não sua mera expressão no plano linguístico. Embora os conceitos compreendam conteúdos sociais e políticos, seus significados não podem ser vistos como um mero reflexo do contexto no qual estão inseridos (Reis, 2019).¹

1 Para José Carlos Reis (2019, p. 39), a ambiguidade da história dos conceitos entre linguagem e realidade social/histórica, epistemologia e ontologia remete às influências de Hegel e Heidegger sobre o pensamento de Koselleck: “penso que essa ‘ambiguidade’ se relaciona à tradição hegeliana do Espírito Universal, que é concebido ao mesmo tempo como Conceito/Consciência e realidade histórica/temporal. É a tese hegeliana da ‘dialética do Espírito Universal’, em que o racional é real e o real é racional, não havendo dicotomia entre pensamento e realidade [...]. Penso que essa ambiguidade tem também sua origem na busca heideggeriana de uma ontologia da temporalidade do ser em geral, mas que só pode ser atingida através da temporalidade do *Dasein*, que é o ‘ser cujo ser é compreender o ser’. Mas, parece-me que o projeto heideggeriano de ontologia do ser em geral torna-se um projeto epistemológico, porque busca ‘compreender’ o ser em geral através da linguagem do *Dasein*”.

Koselleck compartilha com o giro linguístico a tese de que a linguagem não é um mero reflexo da realidade material. Para ele, podemos compreender os conflitos políticos e sociais do passado à luz do horizonte conceitual de cada época. Assim, precisamos da mediação dos conceitos para ter acesso à realidade do passado histórico, pois, assim como toda história é linguisticamente condicionada, toda linguagem é historicamente condicionada. Especificamente no campo político e social, a linguagem dos conceitos permite que os grupos se reconheçam como tal e se autodeterminem. Os conceitos são uma condição de possibilidade necessária para a ação política. Entretanto, Koselleck não faz todo o movimento do giro linguístico. Continua sustentando que existe uma diferença entre o mundo dos conceitos e o mundo dos fatos, entre o mundo da linguagem e a esfera da experiência vivida: “considero teoricamente errônea toda postura que reduz a história a um fenômeno de linguagem, como se a língua viesse a se constituir na última instância da experiência histórica” (Koselleck, 1992, p. 136). A história dos conceitos mantém a exigência de referencialidade da linguagem e não exclui a existência de aspectos extralinguísticos. A análise histórica orientada pela história dos conceitos não se preocupa apenas com a dimensão linguística, mas também com os conteúdos sociais e políticos.

Se a metodologia contextualista de história intelectual de Quentin Skinner focaliza a dimensão pragmática e performativa dos discursos políticos, o método da história dos conceitos enfatiza, sobretudo, o conteúdo semântico dos conceitos políticos e sociais, embora não desconsidere a dimensão performativa da linguagem. A semântica é o ramo da linguística que se ocupa do sentido das palavras e da interpretação do significado das sentenças e dos

enunciados. Portanto, a semântica estuda a relação entre os signos e seus referentes. Nesse sentido, na semântica histórica proposta por Koselleck, “um conceito relaciona-se sempre àquilo que se quer compreender, sendo, portanto, a relação entre o conceito e o conteúdo a ser compreendido, ou tornado inteligível” (Koselleck, 1992, p. 136).

Mudança conceitual e realidade histórica: a relação entre história dos conceitos e história social

Após analisarmos alguns dos pressupostos teórico-metodológicos do projeto de Koselleck, agora tematizaremos a relação entre a história dos conceitos e a história social. O que estará em jogo aqui é a questão: qual é a relação entre as mudanças conceituais e a realidade histórica? Em um estudo inserido na coletânea *Futuro passado*, Koselleck (2006) elenca quatro situações possíveis: 1) a realidade social e o conceito permanecem estáveis ao longo de um período de tempo; 2) o conceito e a realidade social transformam-se simultaneamente, mais ou menos no mesmo ritmo; 3) há uma mudança conceitual sem que haja uma mudança na realidade social e política; 4) a realidade muda, mas o conceito permanece o mesmo, e a permanência do significante de um conceito não indica necessariamente a manutenção do seu conteúdo ou do seu significado.

À primeira vista, parece haver uma oposição entre história dos conceitos e história social, já que uma se ocuparia dos textos e conceitos, enquanto a outra se utilizaria dos textos apenas para deduzir a existência de fatos e dinâmicas sociais que estão além dos textos. No entanto, Koselleck afirma que essa concepção é superficial, pois há uma relação mais profunda entre os conceitos e a sociedade. Sem os conceitos não pode haver sociedades, porque

eles são fundamentais para a construção da identidade coletiva e para a ação política. Entretanto, conceitos não são entidades atemporais, mas sim enraizadas em contextos sociais e políticos que interferem em sua compreensão. Nesse sentido, Koselleck busca demonstrar que a história social não pode dispensar o auxílio prestado pelo aparato histórico-crítico da história dos conceitos. Para a compreensão do uso de determinado conceito nas fontes, é importante que o historiador busque reconstruir a maneira como o autor e seus contemporâneos usavam a linguagem, assim como seus precedentes. Esses elementos formam uma espécie de campo semântico, uma comunidade linguística de sentidos que contribuem para a compreensão do significado dos conceitos.

Outro aspecto destacado por Koselleck é aquilo que ele denomina *batalha semântica*. A conceitualização de uma realidade histórica também envolve a luta por posições políticas e sociais. Os conceitos não servem apenas para apreender os fatos de determinado modo, mas também carregam em si projetos de futuro: “Privilégios políticos ainda por serem conquistados foram formulados primeiro na linguagem, justamente para que pudessem ser conquistados e para que fosse possível denominá-los” (Koselleck, 2006, p. 102). Pensemos, por exemplo, na ditadura militar brasileira. Existe uma batalha semântica na conceitualização desse período histórico: o que para alguns é conceituado como golpe militar de 1964 é, para outros, a revolução de 1964. Nesses casos, segundo Koselleck, quanto mais diminui o conteúdo empírico presente no significado dos conceitos, mais aumenta a expectativa de realização futura de determinado projeto político-social. Uma das tarefas da história dos conceitos é compreender a historicidade destes e a relação entre estes e a história. Isso é demonstrado quando a alteração

no sentido linguístico de um conceito se traduz em mudanças na esfera social e política.

Ademais, a história dos conceitos também pode analisar as diferentes designações que um mesmo evento recebeu, explicando as razões que contribuíram para a construção dessas designações. Ou seja, pode colocar em evidência a estratificação social dos sentidos de um conceito. Vejamos um breve exemplo didático em torno do conceito de liberdade, no contexto das independências da América espanhola no século XIX. Como se sabe, alguns livros de pensadores iluministas chegavam da Europa e circulavam nas Américas. A ideia iluminista mais divulgada nessas obras era a *defesa da liberdade*, mas cada grupo social entendia a liberdade de uma forma. Para os *criollos*, liberdade significava rompimento com a metrópole para obtenção de livre-comércio; para os escravizados, significava a abolição da escravidão; para os mestiços e indígenas, significava reivindicação de terra para produzir.

Por fim, para concluir o nosso estudo, faremos uma breve reflexão sobre as críticas recebidas pelo projeto koselleckiano. Uma das mais contundentes objeções foi formulada pelo historiador alemão Hans Blumenberg (2013). Desde os anos 1960, Blumenberg tem trabalhado em um projeto chamado “paradigmas para uma metaforologia”, que procura dar conta da nossa relação com a realidade para além dos conceitos. Sem dúvida, o projeto de Blumenberg tinha grandes afinidades com a história dos conceitos; contudo, não apenas Koselleck, mas também os outros editores dos dicionários de conceitos deixaram de lado as metáforas e os usos metafóricos dos conceitos. Isso implicou um fechamento para o plano das metáforas, as quais estão em um patamar mais fundamental da linguagem, anterior à sistematização conceitual. Como Blumenberg destaca, as

metáforas resistem a definições terminológicas. Uma metáfora não tem um sentido meramente ornamental, pois descreve realidades que não podem ser encaixadas em definições conceituais fixas, bem como busca descrever a realidade que é indefinível, indizível em um sistema conceitual. De maneira simbólica, a metáfora configura aquilo que é inconsistente e impensável dentro das categorias conceituais, sendo uma perturbação à ligação convencional entre as palavras. Em síntese, a crítica de Blumenberg condena o viés racionalista da história dos conceitos, que privilegia apenas os conceitos como o grau mais elevado do uso da palavra. Assim, o desafio da metaforologia é que a história dos conceitos deixe de tomar como documento apenas expressões que pertençam ao extrato institucionalizado da norma linguística para se abrir aos usos metafóricos e criativos da linguagem.

Paul Ricoeur e o “pensamento 68”: um estudo de história intelectual

A história intelectual de Paul Ricoeur diante dos ventos de Maio de 1968

O estudo que apresento a seguir constitui um trabalho exploratório, um exercício de história intelectual que pode subsidiar reflexões no campo da teoria e filosofia da história sobre a obra de Paul Ricoeur (1913-2005). Aliás, ao longo da pesquisa de doutorado que desenvolvi sobre o conceito de sentido na filosofia da história de Ricoeur, procurei conciliar uma reflexão mais teórico-filosófica com incursões pontuais no campo da história intelectual (Mendes, 2019a). Contudo, aqui a ênfase será inversa: realizarei um breve estudo de um dos momentos mais marcantes na trajetória intelectual de Ricoeur, com algumas incursões mais

filosóficas e reflexivas. Sendo assim, acredito que posso formular o problema central deste capítulo do seguinte modo: qual o lugar da hermenêutica ricoeuriana no clima intelectual francês dos anos 1960? Essa pergunta desdobra-se em outro importante questionamento: de que modo os acontecimentos de sua trajetória intelectual nesse período repercutiram em sua reflexão filosófica? Para tentar responder a essas questões dividirei minha apresentação em dois movimentos: no primeiro, procurarei compreender o posicionamento de Ricoeur diante do contexto de Maio de 1968 e de seus desdobramentos; no segundo, buscarei compreender sua filosofia à luz do ambiente intelectual francês de então.

Uma das principais lições metodológicas legadas pela história intelectual é o questionamento da linearidade e da coerência no que diz respeito às trajetórias individuais. O percurso trilhado pelo filósofo francês no final da década de 1960 parece ser uma boa demonstração desse argumento, pois, em um curto espaço de tempo, ele deixou de ser visto como um apoiador do movimento dos estudantes para se tornar um dos alvos dos protestos. Desde meados dos anos 1960, Ricoeur escreveu diversos textos nos quais refletia sobre a necessidade de uma reforma universitária no sistema de ensino de francês. Em 1965, depois de ter passado por Estrasburgo (1948-1957) e pela Sorbonne (1957-1964), chegou à recém-fundada Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Nanterre, buscando estabelecer um verdadeiro diálogo com os estudantes, algo que julgava estar ausente no sistema de ensino da Sorbonne. Em junho de 1968, ainda no calor dos acontecimentos, publicou três artigos no jornal *Le Monde* em que caracteriza o movimento de Maio de 1968 como sendo “uma verdadeira Revolução Cultural” questionadora de determinada visão de mundo. Segundo o filósofo, tratava-se de uma revolução contra

o niilismo e a sensação de perda de sentido no mundo moderno, uma revolução que ataca o capitalismo, a burocracia e as estruturas hierárquicas de poder (Paul Ricoeur..., 2018).

Em meio ao confronto entre os estudantes e a direção da Universidade de Nanterre, Ricoeur posicionou-se ao lado do movimento estudantil. Em 17 de maio de 1968, entregou uma carta ao diretor da universidade afastando-se da função de diretor do departamento de Filosofia em solidariedade aos estudantes. A carta começava com as seguintes palavras: “a princípio, importa reconhecer que as instituições que nos tem governado se tornaram caducas; seja qual for a origem da crise atual produziu-se uma ruptura e nada do que está por vir se parecerá com o que passou” (Ricoeur *apud* Dosse, 2008, p. 396).

Todavia, essas palavras proféticas parecem ter se voltado contra o próprio Ricoeur depois de pouco tempo. Juntamente com o historiador René Remond, foi eleito para a direção da Universidade de Nanterre em 1969. Em 1970, ainda no rescaldo do movimento de 1968, os estudantes continuavam manifestando sua insatisfação contra a direção da universidade e Ricoeur teve seu escritório invadido diversas vezes, até que foi alvo de um ataque fortemente simbólico: em janeiro de 1970, enquanto dirigia-se para o anfiteatro em que ministraria um curso sobre a noção de Estado em Hegel, foi cercado por um grupo de aproximadamente vinte estudantes que lhe agrediram física e simbolicamente esvaziando uma lixeira em sua cabeça (Dosse, 2008).

Um mês depois, o clima de violência agravou-se ainda mais em virtude da atuação da polícia no *campus* universitário. Ricoeur afirmou que a ordem de convocar a polícia havia partido do ministro da Educação, mas para o movimento estudantil ele ficou sendo o

responsável pela violenta intervenção policial. Esses acontecimentos ganharam grande repercussão na opinião pública e motivaram a decisão tomada por Ricoeur de pedir demissão de todas as suas funções em 1970. Pouco antes disso, em 1969, havia sido derrotado por Michel Foucault na disputa por uma cadeira no prestigioso Collège de France. Tal episódio é um bom indicador do modo como o pensamento hermenêutico sobre o sentido estava longe de ser o preferido pelo *establishment* intelectual francês. Como não poderia ser diferente em tempos de giro linguístico, os dois candidatos apresentaram projetos de ensino que colocavam em relevo a dimensão do discurso, ainda que por caminhos díspares. Na perspectiva foucaultiana, a ênfase recaía sobre a *ordem do discurso*, isto é, sobre os procedimentos que no interior de uma sociedade controlam, selecionam e organizam a produção das práticas discursivas. No lugar da interpretação dos sentidos, Foucault ([1970] 2014, p. 29) ocupa-se da descrição arqueológica das formações discursivas em sua positividade, sublinhando o jogo de regras que possibilitam ou interditam que algo seja dito: “o que é suposto no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados”. O tratamento do discurso em sua *especificidade* revela um procedimento que nos parece ser anti-hermenêutico e mais sintonizado com o pensamento de 1968, na medida em que abre mão de incorporar qualquer dimensão pré-discursiva que pudesse tomar o discurso como um jogo que revela ou expressa um conjunto de significações prévias.

Em contrapartida, a perspectiva ricoeuriana procura enfatizar o *discurso da ação*. No projeto de pesquisa que apresentou ao processo seletivo do Collège, Ricoeur propõe uma articulação entre a

fenomenologia e a filosofia analítica da linguagem de tal modo que “o *sentido do vivido*, para falar como Husserl, não seja buscado em outro lugar senão no *sentido dos enunciados* nos quais o vivido se exprime” (Ricoeur, [1969] 2015, p. 5, grifo nosso). Dizendo de outra forma, mais do que construir um discurso *sobre* a ação, o objetivo é compreender a discursividade inerente à própria ação humana. Ainda no texto do projeto de ensino apresentado por ocasião de sua candidatura ao Collège, Ricoeur afirma que suas pesquisas anteriores sobre a fenomenologia da vontade não contemplavam o problema do sentido na esfera da ação humana. Na verdade, desde *O conflito das interpretações* – publicado no mesmo ano do certame em questão – observamos um considerável ponto de inflexão no modo como Ricoeur aborda a produção de significados. Doravante, cada vez mais ele procura trabalhar na articulação dos pressupostos do seu tripé fenomenologia/hermenêutica/filosofia da reflexão com os argumentos da linguística estrutural francesa e da filosofia analítica da linguagem de proveniência anglo-saxônica. Na esteira de Jérôme Porée (2017), acreditamos que Ricoeur não deixou de ser um *pensador da existência*, uma vez que, segundo o próprio filósofo, a análise linguística da ação tem por referente uma experiência viva (Ricoeur, [1969] 2015).

A hermenêutica ricoeuriana e o anti-humanismo do Pensamento 68

Nesta segunda parte, nosso objetivo será caracterizar, em linhas gerais, o clima intelectual francês da década de 1960 e compreender o lugar da hermenêutica ricoeuriana nesse contexto. Procuraremos trabalhar a ideia de *contexto* de modo dinâmico, não como um quadro estático em que se inserem as ideias. Ou seja, ao mesmo tempo

que buscaremos historicizar o pensamento ricoeuriano, tomaremos cuidado para não estabelecer uma relação mecânica entre a sua filosofia e o chamado Pensamento 68, seja no sentido de adesão, seja no de rejeição completa. Para tanto, tomaremos como norte a interpretação realizada pelos filósofos Luc Ferry e Alain Renaut (1988). Em um conhecido ensaio, publicado originalmente em 1985, eles caracterizam o Pensamento 68 como a maior expressão do anti-humanismo contemporâneo. Fazem parte do chamado Pensamento 68 obras publicadas cronologicamente no período próximo a maio de 1968 e cujos autores reconheceram algum parentesco com o movimento. Em linhas gerais, a estrutura intelectual do movimento está baseada em quatro pontos: 1) o tema do “fim da filosofia”; 2) o paradigma da genealogia; 3) a dissolução da ideia de verdade; 4) a historicização das categorias e o fim de toda referência universal (Ferry; Renaut, 1988). Os nomes de maior peso nesse *tipo ideal* são Michel Foucault, Jacques Derrida, Pierre Bourdieu e Jacques Lacan.

De acordo com Ferry e Renaut, o motivo condutor (*leitmotiv*) que norteava a reflexão desses pensadores parece ter sido sintetizado nas célebres frases com as quais Foucault ([1966] 2007, p. 536) encerra *As palavras e as coisas*: “O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia do nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o [seu] fim [esteja] próximo. [...] Então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia”. Nessa interpretação, os intelectuais do Pensamento 68 teriam como principal ponto em comum a crítica à autonomia do sujeito moderno. O núcleo da crítica ao sujeito estava na associação direta entre a subjetividade e a metafísica moderna que havia colocado o homem como fundamento de toda observação da realidade. Assim, o anti-humanismo do pensamento francês não seria nada mais

que uma *repetição hiperbólica* de temas tomados de empréstimo de filósofos alemães como Marx, Nietzsche, Freud e Heidegger. Aliás, vale lembrar que, em 1946, na *Carta sobre o humanismo*, Heidegger ([1946] 2005, p. 20) já colocava a tese que inspirou vários autores franceses, segundo a qual “todo humanismo se funda numa Metafísica”.

Em íntima conexão com o questionamento do humanismo, gostaríamos de acrescentar uma característica que não é tão abordada por Ferry e Renaut, mas que é fundamental para os nossos propósitos: partindo das observações de Saussure a respeito da dualidade entre significante e significado, via de regra, o Pensamento 68 lançou um olhar de suspeita sobre a conexão entre a produção de significado linguístico e a constituição de sentido existencial. Ou seja, por mais que os dois termos não pudessem ser totalmente dissociados, havia uma certa ênfase no significante, em detrimento do significado linguístico e de sua referência ao sentido existencial (Mendes, 2019a).

Diante desse pano de fundo, como poderíamos, então, compreender a hermenêutica ricoeuriana? No início dos anos 1960, Ricoeur defendia uma íntima conexão entre o problema do sentido e a antropologia filosófica. Portanto, ao contrário do Pensamento 68, a filosofia ricoeuriana defendia uma espécie de “humanismo crítico” que recusa abandonar qualquer referência ao termo homem e, ao mesmo tempo, rejeita torná-lo o fundamento radical de todas as coisas (Michel, 2004). Diga-se de passagem, esses temas apareceram de algum modo na polêmica envolvendo Ricoeur e Lévi-Strauss durante um debate promovido pela revista *Esprit* sobre a obra *O pensamento selvagem* em 1963. Naquela ocasião, Ricoeur, ao contrário de Lévi-Strauss, defendia que o problema do sentido estava intimamente ligado à compreensão de si do sujeito.

Entretanto, isso não implicava a retomada da concepção cartesiana de subjetividade. O “humanismo crítico” de Ricoeur traduziu-se em uma antropologia do *homem falível*.

Levando-se isso em consideração, uma nova pergunta se apresenta: qual a concepção de homem na antropologia filosófica ricoeuriana? Em texto de 1955, Ricoeur ([1955] 1992, p. 133) associa a pergunta fundamental da antropologia filosófica à explicitação do sentido: “O ato de fazer filosofia só parece poder ser um ato responsável se ele se propõe a explicitar o sentido desse homem que a psicologia, a economia e a política trazem à luz da história”. Para Ricoeur, o homem é um *ser do meio*, alguém distendido entre os polos da finitude e da infinitude. Ou seja, a condição humana é marcada por uma estrutura antinômica, uma *desproporção* fundamental. Quanto a isso, o pensador francês está bastante próximo da filosofia da existência de Kierkegaard (1979, p. 195), para quem “o homem é uma síntese de finito e de infinito, de temporal e de eterno, de liberdade e de necessidade”. Poucos anos antes de 1968, mais precisamente em 1965, Ricoeur (1977) havia publicado o livro *Da interpretação: ensaio sobre Freud*, que nos oferece importantes elementos para compreendermos seu lugar na filosofia francesa daquele contexto, pois nela podemos perceber proximidades e distanciamentos em relação a argumentos de Lacan e Foucault.

Desde o título, a obra procura marcar a aproximação entre a psicanálise e a hermenêutica. Um dos argumentos de Ricoeur é que uma das principais contribuições que a psicanálise pode trazer à hermenêutica é pensar a própria interpretação como exercício da suspeita. Isto é, Freud, assim como Marx e Nietzsche, os chamados *hermeneutas da suspeita*, lançam um questionamento para o modo como o sentido aparece à consciência. Dizendo de forma mais

incisiva, eles evidenciam que as coisas não são tal como aparecem à consciência, pois o sentido e a consciência do sentido não coincidem. Entretanto, Ricoeur esclarece que, na sua leitura, os três mestres da suspeita não são mestres do ceticismo, ou seja, não inviabilizam a constituição de sentido para a realidade, mas a tornam menos ingênua. A intenção comum aos hermeneutas da suspeita seria a dúvida, o questionamento, em relação à consciência. Assim, eles retomariam, cada um à sua maneira, o problema da dúvida cartesiana.

Quanto a isso, Ricoeur parece distanciar-se de Foucault que, conforme já apontamos, foi um importante representante do Pensamento 68. Nessa mesma época, Foucault (1997, p. 17) também irá assinalar que “Marx, Nietzsche e Freud fundamentaram a possibilidade de uma nova hermenêutica”. O autor de *As palavras e as coisas* defende, ainda, que o trio germânico não deu um sentido novo às coisas, mas modificou o modo como interpretamos os *símbolos*. Isto é, esses pensadores estão inseridos na *episteme* moderna em que a não coincidência entre as palavras e as coisas se reflete no inacabamento do sentido a ser interpretado pela hermenêutica. Entretanto, Foucault segue por uma via mais radical que a de Ricoeur. Retomando o adágio nietzschiano “não existem fatos, apenas interpretações”, ele defende que o inacabamento do sentido coloca em xeque até mesmo a relação entre significante e significado: “Se a interpretação não se pode nunca acabar, isto quer simplesmente significar que não há nada a interpretar. Não há nada absolutamente primário a interpretar, porque no fundo já tudo é interpretação” (Foucault, 1997, p. 22).

Balanço final: os novos rumos da filosofia ricoeuriana

Por fim, gostaria de fazer alguns apontamentos para compreender os desdobramentos dos acontecimentos de 1968 na trajetória ricoeuriana. Depois de se demitir da Universidade de Nanterre, Ricoeur viveu uma espécie de exílio intelectual, primeiro na Bélgica, na Universidade Católica de Louvain, onde lecionou por três anos, e depois nos Estados Unidos. Em uma entrevista concedida cerca de trinta anos após esses acontecimentos, questiona-se sobre o legado do movimento de 1968:

Naquele momento, era positivo; considerava que o positivo era superior ao negativo, a experiência de libertação da palavra, o fato de todo mundo falar com todo mundo, todos os aspectos de convívio me pareciam extraordinários. Hoje questiono-me sobre o que realmente se passou. Nada ou muito? Terá sido uma espécie de grande sonho acordado, lúdico, como pensava Raymond Aron, ou passou-se realmente alguma coisa de importante que não podia ter solução política, mas que tinha uma significação cultural profunda? (Ricoeur, 1997, p. 57).

A partir de 1970, Ricoeur passou a concentrar sua experiência docente nos Estados Unidos, onde assumiu a cadeira de Paul Tillich na Divinity School de Chicago. Esse deslocamento geográfico traduziu-se em um deslocamento filosófico. Nos Estados Unidos, encontrou outras respostas filosóficas para os desafios lançados pelo estruturalismo e pelo Pensamento 68. Para tanto, abriu cada vez mais espaço para o diálogo com a filosofia analítica de língua inglesa, algo que pode ser facilmente constatado na leitura dos livros *A metáfora viva*, de 1975, *Tempo e narrativa* ([1983-1985] 2010) e *Do texto à ação* ([1986] 1989).

Em relação ao clima intelectual francês, creio que a análise da trajetória de Ricoeur pode nos permitir tornar os panoramas mais complexos. Trocando em miúdos, é bom ressaltar que a filosofia francesa dos anos 1960 não se reduz ao chamado Pensamento 68. Além disso, a análise da trajetória intelectual de Ricoeur pode contribuir para uma abordagem mais aberta às contradições, pois, se em maio de 1968 ele foi um dos poucos professores de Nanterre a apoiar o movimento estudantil, menos de dois anos depois foi atacado pelos estudantes. Enfim, é preciso resistir ao caminho mais curto e renunciar seja à busca de heróis intelectuais, seja à perseguição de bodes expiatórios.

Memória, trabalho de luto e elaboração de sentido em Paul Ricoeur

A estrutura e o significado de *A memória, a história, o esquecimento*

Neste capítulo, procuraremos tematizar as principais contribuições trazidas por Paul Ricoeur para pensarmos a relação entre a memória, a história e o esquecimento. Como se sabe, desde sua origem em Heródoto, a escrita da história é um esforço contra o esquecimento das ações dos homens em virtude da passagem do tempo. Mas falar de memória é também falar de esquecimento, já que é impossível recordarmos todas as nossas experiências. Além disso, é preciso considerar que existe uma tendência na historiografia francesa (Halbwachs, Nora etc.) em realizar uma contraposição entre história e memória. No livro *A memória, a história, o esquecimento*, Ricoeur

([2000] 2007) ocupa-se dos mecanismos de elaboração de sentido para o passado, principalmente num contexto cultural marcado pelo ressentimento do *dever de memória* de acontecimentos traumáticos como o Holocausto, o *apartheid* e os regimes autoritários. Diante disso, procuraremos responder às seguintes perguntas: de que modo Ricoeur concebe a relação entre memória e esquecimento? Qual a relação entre o trabalho de memória e a operação historiográfica? Quais os potenciais terapêuticos, nos termos da psicanálise, da elaboração de sentido para o passado realizada pela memória e pela história? Até que ponto é possível reconciliar-se com o passado marcado por eventos traumáticos?

Segundo o próprio Ricoeur, em geral, suas obras nascem de questões não respondidas por seus livros anteriores. Assim, podemos dizer que o problema da memória e do esquecimento é uma questão importante que não havia sido abordada em suas reflexões sobre o conhecimento histórico em *História e verdade* e *Tempo e narrativa*. Apesar disso, podemos destacar que, em todas essas obras, o filósofo francês apresenta uma preocupação em mostrar como o fenômeno da história e da nossa relação com o passado está enraizado na *historicidade* e na *temporalidade* da nossa condição humana, ou seja, na ideia de que “fazemos a história e fazemos história porque somos históricos” (Ricoeur, [2000] 2007, p. 300).

No ano 2000, Ricoeur publicou *A memória, a história, o esquecimento*, que, assim como *Tempo e narrativa*, teve grande impacto entre os historiadores. Sua abordagem tem uma ênfase no plano ético-político maior do que em *Tempo e narrativa*, pois as disputas sobre a memória na esfera pública mostram que, com frequência, as interpretações que fazemos sobre o passado são usadas como base para os juízos morais e para as tomadas políticas de decisão:

Preocupação pública: 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 idéia de uma política da justa memória é, sob esse aspecto, um de meus temas cívicos confessos. (Ricoeur, [2000] 2007, p. 17).

Antes de prosseguirmos, vale a pena realizar um breve sobrevoo panorâmico sobre a estrutura de *A memória, a história, o esquecimento*, que tem mais de seiscentas páginas e está dividida em três partes acrescidas de um epílogo intitulado “O perdão difícil”. Cada uma das partes é orientada por um tema indicado no título, ao qual corresponde uma estratégia metodológica específica: 1) fenomenologia da memória; 2) epistemologia da história; 3) hermenêutica da condição histórica, que culmina com uma reflexão sobre o esquecimento. A problemática comum às três partes é a representação do passado, isto é, como a memória e a história realizam o desafio de reapresentar no presente algo ausente que, tendo existido outrora, já não existe mais.

História e psicanálise: o trabalho de luto e a elaboração de sentido para o passado traumático

Com o objetivo de refletir sobre as feridas da memória coletiva, isto é, aqueles acontecimentos que causaram grande sofrimento às comunidades históricas, Ricoeur realiza um diálogo com a psicanálise para conjugar a noção de dever de memória, que tem uma dimensão ética e moral, com a dimensão crítica e epistemológica do conhecimento histórico. Diante de experiências extremas como o Holocausto, surge o “dever de não esquecer”, sobretudo como uma demanda de justiça que devemos às vítimas e aos seus familiares. Em

poucas palavras, a proposta ricoeuriana é aristotelicamente evitar exageros, para não haver nem excesso de memória nem excesso de esquecimento. Desse modo, a memória, ou mais precisamente o trabalho de rememoração, é entendido como uma importante forma de elaborar sentido para a experiência do passado. Ou seja, para o filósofo francês, o trabalho de memória em interação com a operação historiográfica apresenta potenciais terapêuticos de cura para as feridas da memória coletiva.

Em *A memória, a história, o esquecimento*, Ricoeur ([2000] 2007) defende que os historiadores atuem na esfera pública como uma espécie de “terapeutas da cultura”. Em sua defesa, argumenta que o próprio Freud não se furtou a mencionar situações que extrapolavam a cena analítica, afinal, a “cura psicanalítica” sempre diz respeito ao indivíduo em relação aos outros. Sem contar as célebres ocasiões em que o fundador da psicanálise desenvolveu uma espécie de análise da cultura nas ilustres páginas de *O futuro de uma ilusão*, *O mal-estar na civilização* e *Moisés e o monoteísmo*. Em que pese a ausência de pessoas que sejam reconhecidas como terapeutas das relações sociais mais amplas, Ricoeur insiste na transposição de categorias patológicas de *feridas da memória* para o plano histórico da memória coletiva, em virtude de sua convicção segundo a qual o processo de individuação requer a mediação da alteridade, de modo que a identidade pessoal esteja correlacionada à identidade comunitária (Mendes, 2019a).

Em *Tempo e narrativa*, Ricoeur ([1983-1985] 2010) argumenta que a intriga historiográfica aborda as *entidades sociais* como *quase-personagens*, resguardando uma referência oblíqua, analógica, indireta – posto que mediatizada pela linguagem – entre sociedade e indivíduo. Os livros de História estão recheados de exemplos em

que países, sociedades ou classes sociais são colocados à semelhança de personagens, como sujeitos gramaticais de frases de ação. Logo, o fenômeno social não se reduz ao jogo anônimo entre forças estruturais. No entanto, em *A memória, a história, o esquecimento*, Ricoeur opera uma modulação em sua abordagem, deixando de enfatizar as mediações para apostar em uma relação mais direta entre a expressão privada das feridas da memória e o espaço público, como podemos constatar no trecho a seguir:

Pode-se falar em traumatismos coletivos e em feridas da memória coletiva, *não apenas num sentido analógico, mas nos termos de uma análise direta*. A noção de objeto perdido encontra uma aplicação direta nas “perdas” que afetam igualmente o poder, o território, as populações que constituem a substância de um Estado. As condutas de luto, por se desenvolverem a partir da expressão da aflição até a completa reconciliação com o objeto perdido, são logo ilustradas pelas grandes celebrações funerárias em torno das quais um povo inteiro se reúne. Nesse aspecto, pode-se dizer que os comportamentos de luto constituem um exemplo privilegiado de *relações cruzadas entre a expressão privada e a expressão pública*. (Ricoeur, [2000] 2007, p. 92, grifo nosso).

Ainda no que diz respeito à transposição de categorias analíticas para o plano histórico, Ricoeur ([2000] 2007, p. 92, grifo nosso) assinala que o ideal seria conseguir demonstrar que essa aplicação não se restringe a situações excepcionais, mas faz parte, em suas próprias palavras, de “uma *estrutura fundamental da existência coletiva*”. Sendo assim, as feridas da memória coletiva seriam mais do que uma analogia ou figura de linguagem por extensão de sentido, uma vez que existe uma relação umbilical entre a história e a violência de tal maneira que

não há comunidade histórica que não tenha nascido de uma situação inicial comparável ao estado de guerra da antropologia hobbesiana. Portanto, aqueles eventos eleitos como acontecimentos fundadores de uma comunidade nada mais são do que atos violentos legitimados *a posteriori* por um precário estado de direito. De maneira mais incisiva, Ricoeur parece querer demonstrar que existe uma dinâmica de forças na própria experiência histórica que, por sua violência, produz ferimentos à procura de um processo de ressignificação. Nos acontecimentos fundadores, a glória de uns foi humilhação para outros. À celebração, de um lado, corresponde a execração, do outro. Assim, armazenam-se, nos arquivos da memória coletiva, feridas simbólicas que pedem uma cura. A inclusão da dimensão violenta constitutiva da nossa existência reforça o argumento sobre o enriquecimento do problema do sentido com a ênfase na esfera ético-política, ao mesmo tempo que remete às considerações de *História e verdade* sobre a questão do poder e sua íntima ligação com a violência na história (Mendes, 2019a).

Nessa perspectiva, a historiografia e a psicanálise teriam um propósito semelhante, a saber, aumentar a compreensão de quem somos, da nossa própria existência, por meio da elaboração de interpretações mediadas pela linguagem (Mendes, 2019a). A aproximação entre o trabalho de memória, a operação historiográfica e a terapia psicanalítica tem como objetivo a busca de caminhos para enfrentar os problemas das chamadas “doenças” da memória características do período pós-Guerra Fria, em que várias sociedades tiveram que lidar com os traumas gerados pela Segunda Guerra Mundial. Por um lado, é como se alguns povos sofressem de demasiada memória, seja pela vergonha das humilhações sofridas, seja pela lembrança excessiva das glórias longínquas. Por outro,

é como se outros povos sofressem de falta de memória, como se estivessem fugindo da obsessão pelo próprio passado.

Com base em Sigmund Freud (1856-1939), Ricoeur afirma que nos traumas da memória coletiva existe uma compulsão à repetição, que se configura como um verdadeiro obstáculo à cura psicanalítica. Na verdade, em casos traumáticos o paciente repete o passado de forma inconsciente, em vez de se lembrar dele. Para tentar levar o paciente a se reconciliar com seu passado, o terapeuta encoraja-o a narrá-lo. Nesse procedimento, fica nítido que não apenas o futuro é indeterminado e aberto, mas o passado também está aberto a novas perspectivas e interpretações. Aliás, essa convicção está no cerne da ontologia da nossa *condição histórica*. Embora não possamos desfazer o que já aconteceu, é possível construir novos sentidos para a experiência do passado. Dizendo de outro modo, os acontecimentos estão abertos a novas interpretações, assim como nossos projetos de futuro podem ser modificados em função das nossas lembranças. Segundo Ricoeur ([2000] 2007, p. 92, grifo do autor), aquilo do passado traumático que pode ser mudado é exatamente sua carga moral, seu peso de uma dívida legada pelo passado ao presente: “*O excesso de memória lembra muito a compulsão à repetição*, a qual, segundo Freud, nos leva a substituir a lembrança verdadeira, pela qual o presente estaria reconciliado com o passado, pela passagem ao ato”.

Tendo em vista que a psicanálise pode contribuir para a amplificação do sentido da experiência, Ricoeur retoma o ensaio “Rememoração, repetição, perlaboração”, de 1914, destacando que as lembranças traumáticas são obstáculos à rememoração. As resistências constitutivas do recalamento que conduzem à compulsão de repetição evidenciam algo que Ricoeur já havia

anunciado em sua análise sobre o pensamento de Freud publicada na década de 1960: o trabalho de interpretação em psicanálise é composto por um jogo entre as relações de força e as relações de sentido. Assim, no modo patológico, o processo hermenêutico de rememoração e elaboração de sentido para o passado é substituído, de forma inconsciente, pela reprodução do ato em forma de ação, o *conhecido retorno do recalcado*: “Quanto maior a resistência, tanto mais o recordar será substituído pelo atuar (repetir)” (Freud, [1917] 2010, p. 150). Logo, o mecanismo de recalçamento da lembrança traumática funciona como um entrave ao sentido. Contudo, para que a resistência seja atravessada mediante o trabalho de interpretação, é necessário que o paciente reconheça a patologia como parte de si mesmo, caso contrário, é impossível qualquer reconciliação entre o enfermo e o recalcado.

Na busca pela reconciliação entre o doente e a sua própria história, merece atenção especial o conceito de *elaboração* (ou *perlaboração* [*perlaboration*] se quisermos ser mais fiéis à tradução francesa de *Durcharbeiten*). Como sinalizado em nossa tese de doutoramento (Mendes, 2019a), para Ricoeur, a psicanálise produz sentido a partir do sem sentido. Isto é, Freud é um mestre da suspeita e não um mestre do ceticismo, seus argumentos não inviabilizam a constituição de sentido, mas a tornam menos ingênua. Assim sendo, a elaboração de sentido para um passado traumático envolve o trabalho de rememoração, que atravessa a repetição tal como no círculo hermenêutico o sentido atravessa o sem sentido, compreende e transforma aquilo que parecia ser inexplicável ou gratuito. Em suma, a rememoração, importante componente tanto do trabalho de memória como da filosofia da história, é um trabalho que visa produzir sentido através da falta dele (Mendes, 2019a).

De maneira análoga ao trabalho de rememoração, Ricoeur sugere que o trabalho de luto também possa ser aplicado no espaço público da memória coletiva e da história, ainda que pareça oferecer mais resistência a esse deslocamento. A despeito disso, ressalta a dimensão curativa, terapêutica de ambos os processos de elaboração de sentido para o passado, os quais se configuram, portanto, como processos teleológicos. Tanto o trabalho de rememoração quanto o trabalho de luto são expedientes contra comportamentos que substituem uma relação saudável com o passado por um comportamento potencialmente patológico: no lugar da lembrança, a repetição, a passagem ao ato; em vez do luto, a melancolia. Nos dois casos, o objetivo é buscar a cicatrização de feridas da memória em uma reconciliação com o passado; ambos demandam paciência e não acontecem de maneira imediata: “o que pretende Freud é que o analisado, *ao fazer seu o sentido que lhe era estranho*, amplie seu campo de consciência, viva melhor e, finalmente, seja um pouco mais livre e, se possível, um pouco mais feliz” (Ricoeur, 1977, p. 38-39, grifo nosso).

Ao contrário da melancolia, o luto seria uma forma de lidar com a perda que, apesar do sofrimento e da tristeza, tem como horizonte a abertura de novas possibilidades para a experiência. Portanto, a tarefa do trabalho de luto consiste em, de algum modo, cortar algumas conexões com o objeto perdido (uma experiência do passado) e redirecionar a energia para outras experiências. 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 (Mendes, 2016).

Via de regra, luto é a reação à perda de uma pessoa amada ou de uma abstração que ocupa seu lugar, como pátria, liberdade, um

ideal etc. Sob as mesmas influências observamos, em algumas pessoas, melancolia em vez de luto, e por isso suspeitamos que nelas exista uma predisposição patológica. [...] A melancolia se caracteriza, em termos psíquicos, por um abatimento doloroso, uma cessação do interesse pelo mundo exterior [...]. O luto profundo, a reação à perda de um ente amado, comporta o mesmo doloroso abatimento, a perda de interesse pelo mundo externo – na medida em que não lembra o falecido –, a perda da capacidade de eleger um novo objeto de amor – o que significaria substituir o pranteado –, o afastamento de toda atividade que não se ligue à memória do falecido [...]. Mas o fato é que, após a consumação do trabalho do luto, o Eu fica novamente livre e desimpedido. (Freud, [1917] 2010, p. 128-130).

O historiador francês Michel de Certeau também aproxima o trabalho de luto do ritual de sepultamento da operação de escrita da história, pois eles procuram simbolizar a presença daqueles que agora estão ausentes. No campo simbólico, ambos representam uma cerimônia em que os mortos são, ao mesmo tempo, homenageados e enterrados. O objetivo em comum dessas práticas é a cicatrização das feridas que qualquer morte provoca nos sobreviventes (Mendes, 2016):

A escrita não fala do passado senão para enterrá-lo. Ela é um túmulo no duplo sentido em que, através do mesmo texto, ela honra e elimina. Aqui a linguagem tem como função introduzir no dizer aquilo que não se faz mais. Ela exorciza a morte e a coloca no relato, que substitui pedagogicamente alguma coisa que o leitor deve crer e fazer. [...] Assim, pode-se dizer que ela [a escrita] faz mortos para que vivos existam. (Certeau, 2007, p. 108).

Escrever a história, sepultar os mortos: o trabalho do negativo

A última parte de nosso texto ocupar-se-á dos modos como a escrita da história pode atribuir sentido à morte. Para tanto, empregaremos principalmente os argumentos de Certeau retomados por Ricoeur e procuraremos apontar possíveis vínculos com a herança hegeliana do trabalho do negativo. O pensamento do filósofo alemão é fundamental para a filosofia da história ricoeuriana, ainda que exista uma releitura crítica como no capítulo “Renunciar a Hegel”, do terceiro tomo de *Tempo e narrativa*. Parece-nos que a própria conexão entre historicidade e finitude contida em sua ontologia da condição histórica é testemunha dessa herança.

Na leitura de Kojève (2002), a *Fenomenologia do espírito* de Hegel tem como objetivo explicar a existência finita no mundo, inclusive aceitando a morte como aniquilamento da vida. Em sua interpretação, o homem é histórico e livre somente na medida em que se reconhece como finito e temporal. Tal pensamento instalaria a filosofia da história hegeliana em um plano secularizado em que o ser é finito, histórico e temporal, em contraposição à visão que o compreendia como uma substância dada *a priori* (Kojève, 2002). A compreensão da morte como negatividade é importante para a sobreposição entre finitude e historicidade típica da consciência histórica da modernidade. Em outras palavras, existe um vínculo entre a consciência da finitude, a historicidade e as filosofias da história que visam apreender o sentido do processo histórico.

Com efeito, o discurso historiográfico tem uma contribuição específica no que tange à meditação sobre a morte, na perspectiva ricoeuriana. A hierarquização heideggeriana entre os níveis de temporalização obstruía as possíveis interseções entre filosofia

e historiografia, a ponto de o autor de *Tempo e narrativa* dizer que construía “um diálogo, talvez inesperado, entre o filósofo e o historiador a respeito da morte” (Ricoeur, [2000] 2007, p. 369). Assim, é impossível negligenciar que na história se lida com os mortos de outrora.

Nesse sentido, para o filósofo francês, existem duas maneiras pelas quais escrever a história é uma forma de constituir sentido para a morte. Em uma delas, a relação do homem com a morte é tomada como um objeto da historiografia, sobretudo no campo da história das mentalidades e das representações. O outro caminho passa por perceber a morte imiscuída à operação historiográfica, aquilo que Certeau ([1975] 2007) chama de o *ausente na história*. Conquanto pareça simples, tal assertiva ricoeuriana tem profundas implicações para o terreno da filosofia da história. Ressaltamos que, nessa perspectiva, o historiador não colabora somente com suas pesquisas documentais sobre os ritos funerários, mas também com a construção de sentido para o morrer, por intermédio da escrita da história. Desse modo, o filósofo não estaria em um lugar privilegiado de contemplação do sentido universal que lhe permitiria subordinar o ofício do historiador. Pelo contrário, a atitude, nesse caso, envolve uma escuta atenta dos argumentos levantados por Certeau a respeito da escrita da história como um ato de sepultura.

Em *A escrita da história* ([1975] 2007), Certeau considera a importância da morte para o discurso histórico. Assim como o presente se apresenta como o outro do passado, os vivos percebem-se como a alteridade dos mortos. A produção de sentido para o passado tem familiaridades com o discurso sobre o morto, uma vez que o objeto comum entre ambos é a ausência: “O morto é uma figura objetiva de uma troca entre vivos” (Certeau, [1975] 2007, p. 56).

Ademais, ambos os discursos compartilham um dizer articulado com aquilo que *aconteceu além dele* e, mais precisamente, um início que supõe um objeto perdido. No canônico ensaio “A operação historiográfica”, contido na mesma obra, encontramos o raciocínio que será endossado por Ricoeur. A representação histórica coloca em cena uma população de mortos em um itinerário narrativo. A escrita tem o papel de rito de sepultamento ao exorcizar a morte e introduzi-la no discurso.

Entretanto, Ricoeur não subscreve a todos os apontamentos do autor de *A escrita da história*. No capítulo “A realidade do passado histórico”, contido no terceiro tomo de *Tempo e narrativa*, ele havia qualificado a perspectiva cereteuniana como uma “ontologia negativa do passado”, pois ali o relato histórico acentua a distância entre passado e presente. O deslocamento temporal traçado pela narrativa pode até mesmo produzir um estranhamento entre os vivos de outrora e os atuais. Certamente aquilo que Certeau chama de *trabalho sobre o limite* tem um peso grande, na medida em que o ofício do historiador abarcaria a função de crítica sobre os modelos totalizantes de outras ciências, evidenciando e produzindo sentido para aqueles eventos que são desviantes: “O trabalho consiste em *produzir algo de negativo*, e que seja ao mesmo tempo significativo” (Certeau, [1975] 2007, p. 91, grifo do autor). A ideia de que “o passado é o ausente da história” é o corolário dessa ontologia negativa da história.

Sem dúvida, o principal mérito dessa abordagem é criticar as perspectivas totalizantes em historiografia exorcizando a ideia de que existe um passado substancial e inerte disponível para as representações escriturárias. Além disso, ela contribui para o abandono da noção de representação histórica como uma espécie de reduplicação mental da experiência pretérita. Contudo, o grande

risco, segundo Ricoeur, é intensificar tanto as diferenças a ponto de comprometer a percepção da persistência do passado no presente, da sobrevivência ontológica.

Para nós, na contramão da ontologia negativa de Certeau estaria a escrita da história de Jules Michelet. Enquanto o primeiro fala em sepultar simbolicamente o passado, fechar os olhos do morto num gesto de respeito e adeus, o segundo, movido por um romântico anseio de ressurreição dos finados, entende que a tarefa do historiador é proteger e assessorar os mortos liberando-os simbolicamente da solidão. Assim, ao penetrar surdamente nos arquivos, o historiador deveria escutar a voz do morto que fala pela mediação dos documentos. Mais do que fazer uma leitura do passado, reconstituindo as peças de um quebra-cabeças, o historiador deveria reencontrar na frieza do corpo morto a chama do que ali viveu. Afinal, uma vida só seria inteligível depois que chega ao seu fim. Escrever a história estaria perto de officiar uma cerimônia fúnebre na qual se celebra uma comunhão misteriosa entre os vivos e os mortos. Buscando escapar do racionalismo, o método micheletiano implica tentar refazer a vida de outrora e reanimar os sentimentos finados; refazer a vida é refazer a história e vice-versa (Hartog, 2011; Pinto, 2013). Podemos ler os argumentos de Michelet com a chave de uma ontologia positiva do passado, uma vez que seu objetivo é produzir um *des-distanciamento* entre o presente e o passado, ressaltando a continuidade entre as distintas temporalidades manifesta na noção de ressurreição. Sem dúvida, nada mais distante da ontologia negativa de Certeau ([1975] 2007, p. 57):

Pois, falar dos mortos é também negar a morte, e, quase, desafiá-la. Igualmente diz-se que a história os “ressuscita”. Esta palavra é um engodo: ela não ressuscita nada. Mas evoca a função outorgada a uma disciplina que trata a morte como

um objeto do saber e, fazendo isso, dá lugar à produção de uma troca entre vivos.

Bem entendido, o ato de sepultamento escriturístico sugerido por Certeau não é uma ação pontual. Em geral, a sepultura conta com uma lápide ou algo similar para simbolizar a presença daqueles que agora estão ausentes. De igual modo, a escrita da história, em seu trabalho de luto, transformaria em presença interior à memória a ausência física do objeto perdido. Nessa compreensão, a escritura do texto, assim como a sepultura, é um lugar material que condensa a marca duradoura do luto. O télos desse processo é a superação do trauma e da desordem que qualquer morte provoca nos sobreviventes. Um dos efeitos da narrativa histórica no leitor pode ser a percepção de sua condição finita, antecipada, de algum modo, na morte do outro. O nada ontológico, o não ser que é a morte, torna-se mais inteligível a partir da mediação da linguagem. O morrer deixa de ser visto como algo a ser recalçado para nos alertar sobre a finitude e o saber-viver (Catroga, 1999).

Acreditamos que as aproximações entre a narração do passado e o rito de sepultamento ganham em rigor, a partir das observações feitas pelo historiador português Fernando Catroga (1999). Segundo ele, tal abordagem está sempre no âmbito analógico, não sendo possível uma identificação total entre os dois procedimentos. Tendo isso em mente, o discurso historiográfico pode ser visto como uma tentativa de negar a morte e a corruptibilidade do tempo, assim como os cemitérios têm a função de dissimular o efeito corrosivo do tempo na experiência, escondendo os corpos por meio de signos e contribuindo para as gerações vindouras representificarem o ontologicamente ausente. O texto histórico apresenta uma função análoga, mas não idêntica à do túmulo, ao dar lugar ao passado

e permitir às sociedades situarem-se simbolicamente na ordem temporal (Catroga, 1999).

Finalizamos com mais algumas palavras acerca da posição ricoeuriana em face da ontologia da historicidade. Em *Vivo até a morte*, Ricoeur ([2007] 2012b) afirma que a escrita só tem alguma chance de se reconciliar com a vida quando se coloca a serviço da “memória da morte”. Nesse sentido, faz-se necessário ligar os artifícios narrativos e imaginativos com o trabalho de memória e o trabalho de luto. Ao contrário da via curta heideggeriana, Ricoeur dispõe-se a trilhar uma via longa na hermenêutica da condição finita do homem capaz. Assim, existe um desvio pelo mundo dos signos e da experiência histórica que enriquecem o plano reflexivo do sentido do ser. Logo, a compreensão dos símbolos está enxertada na compreensão de si. A ontologia ricoeuriana é descrita pelo próprio autor como algo que está no horizonte de sua filosofia, uma espécie de terra prometida, “mas, como Moisés, o sujeito que fala e que reflete apenas pode percebê-la antes de morrer” (Ricoeur, 1978, p. 26).

Dever de memória e o giro ético-político na historiografia contemporânea

Crise de memória e a dimensão ético-política do conhecimento histórico

Neste capítulo, pretendo discutir o conceito de *dever de memória* e suas possíveis aplicações no mundo contemporâneo. Argumento que a ideia de *dever* de memória está diretamente relacionada ao contexto de lutas por reconhecimento, afirmação identitária e demandas de reparação na memória coletiva. O imperativo de “lembrar para não esquecer” coloca em primeiro plano a dimensão ético-política das discussões sobre memória e história. Além disso, com base em um artigo da historiadora Eliana Dutra (2013), farei um breve exercício de interpretação do documentário *Nostalgia da luz* (2010) com o objetivo de evidenciar a aplicação do conceito

de dever de memória ao contexto chileno e investigar a dimensão existencial da nossa relação com o passado. Em resumo, procurarei responder às seguintes perguntas: quais os efeitos éticos e políticos das elaborações de sentido realizadas pela memória e pela historiografia? É lícito que os historiadores, no exercício da sua profissão, afirmem que existem passados que devem ser sempre lembrados? Qual a dimensão existencial do conhecimento histórico? Até que ponto é possível realizar uma reconciliação com o passado marcado por eventos traumáticos?

Durante boa parte do século XX, os debates historiográficos tiveram como foco a dimensão linguística da representação do passado. Diversos livros foram escritos com o objetivo de refletir sobre o papel da linguagem na construção das identidades sociais, em contraposição à ideia segundo a qual a linguagem serviria estritamente para representar a realidade como um meio neutro entre as palavras e as coisas. Dentre essas obras podemos destacar, principalmente, *Como se escreve a história*, de Paul Veyne, de 1971; *Meta-história: a imaginação histórica no século XIX*, de Hayden White, de 1973; *A escrita da história*, de Michel de Certeau, de 1975; *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*, de Hayden White, de 1978, e *Tempo e narrativa*, de Paul Ricoeur, publicado em três volumes de 1983 a 1985. O chamado “giro linguístico” (*linguistic turn*) promoveu um verdadeiro deslocamento epistemológico por meio do qual a linguagem passou a estar nos fundamentos do conhecimento histórico. Apesar da diversidade de perspectivas sobre o giro linguístico, é possível resumir suas principais teses da seguinte maneira: a) a linguagem não é um meio transparente de designação, capaz de realizar uma cópia que corresponda exatamente aos objetos no mundo; b) a relação entre os significados produzidos

pela linguagem e a realidade não é natural; c) é impossível ter acesso ao mundo por outro meio que não a linguagem; d) a linguagem é mais do que um mero objeto do conhecimento, ela é seu fundamento, o que lhe dá condição de possibilidade (Mendes, 2019b).

Depois de o giro linguístico ter contribuído para a desnaturalização da relação entre o texto histórico e a realidade do passado, é possível pensarmos atualmente em um giro ético-político na historiografia. Agora a ênfase está sobre a articulação valorativa entre a linguagem e a experiência. Ou seja, a maior preocupação agora está nos efeitos práticos da nossa relação com o passado. Assim, tanto a recordação da memória quanto o trabalho de escrita da história são entendidos como formas de ação responsável no presente e, ao mesmo tempo, um meio de intervir e posicionar-se politicamente diante dos dilemas contemporâneos. A despeito da diversidade de caminhos possíveis, sintetizamos o núcleo do giro ético-político do seguinte modo: a) a ênfase da historiografia está nos efeitos e na *performance* dos textos históricos sobre a experiência humana; b) escrever a história é uma forma de se comportar eticamente e atuar politicamente no mundo; c) a ética é entendida como uma postura de abertura para a diferença e para o outro (alteridade); d) há uma notável preocupação com a produção das condições de possibilidade para os grupos subalternos terem “lugar de fala”; e) a política é entendida como uma forma de intervenção no *mundo da vida*, por meio de discursos eticamente responsáveis que buscam se posicionar sobre os problemas de interesse público (Rangel, 2019; Rangel; Araujo, 2015; Santos; Rangel, 2015).

Em resumo, no giro ético-político, há uma grande preocupação com temas ligados à diferença e à alteridade à luz dos problemas de interesse público do tempo presente, associados, por exemplo, às

questões de gênero, raça e classe. Nessa perspectiva, os historiadores, assim como outros intelectuais, são entendidos como aqueles capazes de unir pensamento e prática para interpretar e intervir em sua realidade concreta. Portanto, o discurso e a prática política são dimensões que se constituem reciprocamente (Ribeiro, 2017).

No caso dos estudos sobre memória, a ênfase na dimensão ético-política pode ser mais bem compreendida à luz do conceito de *crises de memória* discutido por Susan Suleiman (2019), professora da Universidade de Harvard. Segundo a autora, a crise de memória consiste em uma acirrada discussão na esfera pública sobre as formas como contamos as histórias do nosso passado. Isto é, a crise de memória envolve uma disputa pela definição da identidade coletiva e pelo reconhecimento dos direitos decorrentes de acontecimentos que ocorreram no passado. Um bom exemplo disso é a luta política das famílias de mortos e desaparecidos durante a ditadura militar brasileira, para que o Estado fosse responsabilizado pelas mortes ocorridas ao longo desse período. Tais reivindicações resultaram até mesmo no pagamento de reparações financeiras:

Uma ética da memória, a qual é frequentemente indissociável da política. Os conflitos políticos mais intensos envolvem áreas de memórias contestadas, em que grupos rivais se confrontam com narrativas que parecem não permitir nenhuma negociação ou convergência. [...] Se acordos políticos não podem existir sem o reconhecimento mútuo das partes envolvidas, então, o reconhecimento das memórias uns dos outros – incluindo a aceitação de que as memórias pessoais não são as únicas que importam – deve fazer parte desse processo de alguma forma. (Suleiman, 2019, p. 20-21).

O dever de memória como imperativo moral e político no mundo contemporâneo

De acordo com Luciane Heymann (2006), a noção de dever de memória como um imperativo moral e político no debate público sobre o significado do passado ganhou força, especialmente, no contexto da década de 1990, sendo mobilizada por pessoas tanto à esquerda como à direita do espectro político. Como se sabe, o contexto histórico de fins do século XX e início do século XXI é marcado pela globalização e por uma consequente redefinição das identidades coletivas. Nesse movimento, as ideias de *pluralismo*, *diversidade* e *diferença* passaram a ser valorizadas do ponto de vista ético-político. A memória e a história foram mobilizadas por grupos sociais em suas demandas por inclusão social e na luta pelo reconhecimento político dos seus direitos. Isto é, nas últimas décadas do século XX, as identidades nacionais, que haviam sido construídas a partir da ideia de unificação e homogeneização da população, tornaram-se maleáveis e abrangentes, incorporando elementos pertinentes à diversidade e ao pluralismo. Assim, houve um deslocamento das noções que previam a uniformização dos valores culturais de um país para um paradigma que valoriza as diferenças (Andrade, 2018, p. 8).

A seguir apresento duas definições didáticas do conceito de dever de memória:

Dever de memória, expressão cunhada ao longo dos anos 1990 e que, em poucas palavras, remete à ideia de que memórias de sofrimento e opressão geram obrigações, por parte do Estado e da sociedade, em relação às comunidades portadoras dessas memórias. Envolvendo a sociedade civil, o Estado e a comunidade acadêmica – sobretudo historiadores, mas

também cientistas sociais e filósofos –, esse debate tem levado ao questionamento dos instrumentos legais utilizados pelo Estado francês na gestão de passados sensíveis, tem atualizado a reflexão clássica sobre as relações entre história e memória e provocado discussões acerca do papel do historiador no espaço público. (Heymann, 2006, p. 4, grifo da autora).

E ainda:

A noção de *dever de memória* remete à ideia de que um imperativo social se manifesta em relação a passados “sensíveis”, indicando a obrigação de lembrá-los. Essa obrigação não se baseia, apenas, no ideal de manutenção de certa cultura histórica, mas fundamentalmente, na ideia de que essa lembrança produz uma forma de reparação em relação ao silêncio, à invisibilidade ou ao sofrimento das comunidades que os vivenciaram. (Heymann; Arruti, 2012, p. 97, grifo dos autores).

No contexto francês, a noção de dever de memória está diretamente ligada ao discurso memorial sobre o Holocausto. Muitas vezes, os sobreviventes do Holocausto viram-se impelidos a testemunhar suas experiências, não apenas para homenagear os mortos do passado, mas para intervir politicamente no presente e buscar algo como uma “justiça histórica”. Em poucas palavras, o dever de memória significa não apenas o dever de manter o passado vivo, mas, sobretudo, a ideia de que é preciso lutar pelo reconhecimento dos direitos daqueles que sofreram injustiças no passado (Heymann, 2006).

No contexto brasileiro, como discutiremos melhor no último capítulo deste livro, algo semelhante pode ser encontrado nas discussões sobre o impacto das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação básica, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-

-brasileira e indígena no currículo oficial das instituições de ensino no Brasil. Em grande medida, tais legislações são fruto da atuação dos movimentos sociais negro e indígena na luta por reconhecimento dos seus direitos, mobilizada por uma identidade coletiva orientada pela memória. O objetivo dessa legislação é reverter o silenciamento e a invisibilidade de certos grupos nas narrativas de formação da nação. Se na França a discussão memorial acontece em virtude de “um passado que não passa”, no Brasil, o dever de memória é uma luta contra o excesso de esquecimento e o estigma de um país sem memória. Nas disputas pelo passado, a memória é uma arma dos grupos sociais na busca de reconhecimento e direitos ante o Estado. Embora os movimentos sociais brasileiros não costumem empregar o termo “dever de memória”, existe a ideia de reparação, reconhecimento e justiça no âmbito da interpretação do passado feita pelo presente.

O imperativo moral e político de “não esquecer para que não se repita” motivou a instalação da Comissão Nacional da Verdade no Brasil, cujo objetivo era apurar as graves violações de direitos humanos ocorridas durante a ditadura militar. No discurso de posse dos integrantes da Comissão, a então presidente da República Dilma Rousseff fez um discurso no qual podemos perceber claramente a relação entre o dever de lembrar, o estabelecimento da verdade sobre o passado e a busca por justiça no presente. Nessa perspectiva, a verdade é colocada em contraposição ao esquecimento:

ao instalar a comissão da verdade, não nos move o revanchismo, o ódio ou o desejo de rescrever a história de uma forma diferente do que aconteceu. Mas, nos move a necessidade imperiosa de conhecer em sua plenitude, sem ocultamentos, sem camuflagens, sem vetos e sem proibições (Brasil, 2012).

Nostalgia da luz: tempo, historicidade e memória

Tendo isso em mente, agora analisaremos alguns aspectos do documentário *Nostalgia da luz* (2010), do cineasta chileno Patricio Guzmán (2017). Logo de início, é importante destacar que o filme não será compreendido por nós apenas como documento ou fonte que ilumina determinado contexto histórico. Em vez disso, será abordado como uma “narrativa da historicidade”, ou seja, como uma representação narrativa que busca constituir sentido para a experiência histórica, principalmente no âmbito existencial e político. Em consonância com vários autores, entendemos que a historiografia não detém o monopólio das elaborações de sentido sobre o passado. Isso significa que, antes que qualquer historiador construa sua narrativa, as pessoas já têm uma experiência histórica, porque ela é uma estrutura constitutiva da nossa condição humana. As “narrativas da historicidade” são representações sobre o passado cujo suporte não necessariamente passa pelo texto escrito, como no caso da historiografia acadêmica (Araújo, 2013).

O conceito de *historicidade* remete justamente à estrutura existencial do ser humano como um ser histórico e lançado na temporalidade. Para Heidegger ([1927] 2012), a historicidade é a estrutura fundamental do acontecer humano, pois é nela que ocorre a temporalização da temporalidade. Portanto, o ser humano não pode ser entendido como um ser simplesmente dado no tempo ou como um ponto no espaço. A historicidade remete ao nível existencial da nossa constituição como seres históricos e temporais.

A partir desse pano de fundo, procuraremos compreender *Nostalgia da luz* como uma narrativa da historicidade, ou seja, como uma interpretação narrativa que busca constituir sentido para a experiência histórica, principalmente no âmbito existencial

e político. Segundo Dutra (2013), a película em questão pode ser interpretada a partir de três eixos norteadores: 1) semelhança entre a força da memória e a força gravitacional; 2) o tempo como elemento de ligação entre os homens e o universo; 3) o tempo e a memória como condição de possibilidade da história humana.

No documentário, o passado aparece como objeto de interesse não somente de historiadores, mas também de astrônomos e arqueólogos. O que une essas ciências é a busca por respostas para as nossas inquietações existenciais, sintetizadas nas perguntas: de onde viemos? Onde estamos? Para onde vamos? Na perspectiva da astronomia, todas as experiências que temos na vida acontecem no passado. Isso porque, entre a ocorrência dos eventos e a nossa percepção do que aconteceu, haveria um pequeno hiato, um intervalo de milionésimos de segundo. Portanto, a rigor, nessa lógica o presente não existe: “Tudo o que vemos nos chega com atraso através da luz” (*in* Dutra, 2013, p. 72). Na astronomia, assim como na história, percebemos que o passado é uma força cujos efeitos são sentidos no presente. A força do passado traz em si um paradoxo, pois o passado mais recente – no caso chileno, o passado sensível do golpe de Estado – nem sempre é lembrado. Assim, o passado mais próximo pode ser o mais escondido.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao dever de memória. Como já dissemos em outro capítulo, o dever de memória é um imperativo ético-político de preservar a memória e não esquecer os mortos que pode ser sintetizado no mote “recordar para não repetir”. É necessário manter os mortos vivos na memória. Em *Nostalgia da luz* (2010), o dever de memória fica em primeiro plano quando nos é apresentada a busca por restos mortais das vítimas da ditadura de Pinochet no Chile: “As mulheres que procuram a seus mortos

exigem uma resposta em relação à responsabilidade daqueles que desapareceram”. A busca pelos corpos realizada pelas mulheres no deserto do Atacama é motivada por uma necessidade existencial de elaborar sentido para um trauma sofrido no passado cujos efeitos permanecem no presente. Entretanto, existe um agravante no caso dos desaparecidos durante as ditaduras militares, que se torna um obstáculo ao trabalho de luto: em muitas ocasiões não há corpo para ser enterrado (Mendes, 2016):

Esse é o sentimento dos depoimentos de mães, viúvas, irmãs há anos vasculhando a terra seca do deserto tentando resgatar, com os fragmentos de vida encontrados, a totalidade dos que se foram. Recompôr os corpos é a forma de recuperar a dignidade que sentem ter sido perdida. (Dutra, 2013, p. 73).

Em *Nostalgia da luz*, também podemos perceber uma analogia entre o trabalho de memória, a escrita da história e o trabalho de luto. Segundo Certeau ([1975] 2007), a escrita da história oferece um lugar no discurso aos mortos e, dessa forma, permite às sociedades situarem-se simbolicamente no tempo. Essa é uma das maneiras de redistribuir os espaços de possibilidade no presente e construir um sentido para a vida dos vivos. Portanto, a historiografia, em diálogo com o trabalho de memória, teria semelhanças com o conceito freudiano de *trabalho de luto*, isto é, seria uma forma de lidar com a perda que, apesar do sofrimento e da tristeza, tem como horizonte a abertura de novas possibilidades para a experiência. No filme dirigido por Guzmán, essa perspectiva pode ser vislumbrada nas ruínas do campo de concentração de Chacabuco. Podemos perceber isso pelo depoimento das mães, viúvas e irmãs das vítimas. Essas mulheres passam anos vasculhando a terra seca do deserto em busca

dos restos mortais de seus familiares. Quanto a isso, é possível até mesmo questionar se esse fenômeno também não pode ser lido como um “problema de gênero”. Por que somente mulheres aparecem na busca pelo paradeiro de seus familiares? Talvez a construção social sobre o papel do gênero feminino como sendo voltado para o cuidado da família e do lar ajude-nos a entender.

Como já dissemos, no caso da ditadura chilena há um grande obstáculo ao trabalho de luto, na medida em que, em muitas ocasiões, não há corpo para ser enterrado. A mando de Pinochet, milhares de corpos foram desenterrados e levados para longe ou lançados ao mar. Assim, o trabalho de luto fica comprometido. O rito de sepultamento desempenha uma função importante na superação das perdas, pois, no campo simbólico, representa uma cerimônia em que o morto é, ao mesmo tempo, homenageado e enterrado. No depoimento de uma das familiares apresentado no filme, isso fica mais claro quando ela relata o impacto causado pelo encontro dos restos mortais de seu irmão: “nós nos reencontramos. Foi uma grande felicidade e um grande desapontamento, porque naquele momento eu tive consciência de que meu irmão estava morto”. Quase no fim de *Nostalgia da luz*, são mostradas inúmeras caixas com ossos ainda não identificados dos desaparecidos da ditadura militar. Logo em seguida, surgem as perguntas que permanecem sem resposta: “algum dia serão depositados em um monumento? Terão direito a um museu? Algum dia terão sepultura?” (Nostalgia..., 2010).

Parte 2

Ensaaios de teoria e ensino de História

Teoria, metodologia e ensino de História

A essência do método histórico é de compreender ao
pesquisar.

Johann Gustav Droysen ([1857] 1983, p. 30)

Teoria da história e ensino de História

Em 2009, o importante historiador brasileiro Manoel Luiz Salgado Guimarães constatava que, não obstante o ensino de História estivesse ganhando cada vez mais espaço na agenda das reflexões historiográficas, ainda havia uma “enorme defasagem” entre o conhecimento produzido na universidade, sobretudo nos quadros da pós-graduação, e a História ensinada na educação básica. O diagnóstico apresentado por Guimarães (2009) é um sintoma do dualismo entre teoria e prática que marcou o processo de constituição

da História como campo disciplinar e da formação de professores no Brasil. A dicotomia que foi se estabelecendo ao longo dos anos entre a historiografia acadêmica e a História ensinada ganhou corpo com a criação dos cursos universitários a partir da década de 1930 e está na base da hierarquização entre conhecimento acadêmico e saber escolar, de tal modo que, por muito tempo, acreditava-se que caberia à universidade as reflexões e pesquisas de cunho teórico-metodológico, ao passo que ao ensino de História restaria a vulgarização desse conhecimento e a aplicação de técnicas pedagógicas na famigerada *transposição didática*. Diante disso, neste capítulo defenderei o argumento segundo o qual uma relação equilibrada entre teoria, metodologia e ensino de História é indispensável para a produção de conhecimento histórico significativo na educação básica. Isso significa que, no âmbito da educação básica, as reflexões teóricas sobre o que é história e as discussões metodológicas sobre como realizar uma pesquisa não devem apenas ter função propedêutica e ficar restritas a um momento específico do ano letivo, mas perpassar de modo transversal toda a prática de ensino, estruturando o modo como o professor de História aborda os conteúdos.

O historiador Pedro Caldas (2010) ressalta que dificilmente alguém decide cursar História na universidade movido por um profundo interesse em questões teóricas. Em geral, os alunos são motivados por uma admiração em relação a um contexto específico, como a Grécia Antiga, o Império Romano, o período medieval, a Segunda Guerra Mundial ou a ditadura militar brasileira. Os jovens mais afeitos a abstrações e discussões conceituais costumam procurar os cursos de Filosofia. Infelizmente, essa distância em relação à teoria pode acompanhar alguns historiadores e professores ao longo de sua vida profissional. Por isso, nosso argumento central

neste capítulo expressa uma tentativa de nos contrapor ao dualismo prática *versus* teoria (Caldas, 2010).

Sem dúvida, uma das mais notáveis contribuições para a articulação entre teoria, metodologia e ensino de História tem sido dada pelo campo da didática da história, de modo geral, e pela obra de Jörn Rüsen, de modo particular. Na mesma linha de Droysen, Rüsen (2012) reserva um papel especial para a didática em sua sistemática arquitetura da teoria da história como ciência. Como se sabe, Rüsen propõe uma teoria da didática da história que não recorre ao tópos da história mestra da vida (*magistra vitae*), mas tem como principal meta contribuir para a formação humana (*Bildung*) dos estudantes por meio de competências próprias da consciência histórica, tais como empatia, percepção, interpretação e orientação temporal. Isso significa que a didática da história deixa de ser concebida como um simples repertório de técnicas de ensino-aprendizagem, para se constituir como um campo de reflexão sobre os vínculos entre o conhecimento histórico e a vida prática. Assim, a didática da história preocupa-se com um aprendizado significativo que contribua para que os estudantes tenham uma compreensão mais profunda da historicidade da vida humana em seu aspecto individual e social.

O ensino de história não deve transmitir conteúdos do saber histórico como fins em si mesmos, mas sim prover por meio deles a capacidade de memória e orientação histórica. Ele precisa cultivar uma memória coletiva que deve agir como parte integrante da orientação cultural na vida presente e futura daqueles que estão em crescimento. (Rüsen, 2012, p. 120).

Rüsen sublinha que a base da teoria da história é o cotidiano do historiador, as questões e os dilemas que ele enfrenta em seu ofício de buscar compreender o sentido do passado. Ou seja, a reflexão teórica sobre o pensamento histórico está fundamentada no trabalho prático do próprio historiador. Uma das contribuições que os estudos teóricos podem trazer para a formação dos historiadores é uma visão de conjunto da história como ciência. Sem essa visão prévia do panorama da historiografia, a especialização em determinado campo de estudos perderia o sentido. Para ilustrar esse argumento, Rüsen (2010b, 2010c) propõe a metáfora da floresta: de forma isolada, cada pesquisa histórica, cada interpretação do passado, pode ser considerada como uma árvore com suas próprias peculiaridades. Algumas podem dar mais frutos que outras, algumas têm raízes profundas, outras nem tanto. O olhar da teoria da história não se fixa nas árvores isoladas, mas se dirige para a floresta; busca ter um olhar abrangente sobre o pensamento histórico (Rüsen, 2010b, 2010c). Levando isso em conta, podemos destacar sete funções da teoria da história:

1. Função propedêutica: aqui a teoria da história funciona como uma introdução ao estudo da história, pois auxilia o historiador a ter uma visão panorâmica do conhecimento histórico antes que ele se especialize em alguma das subáreas da historiografia.
2. Função coordenadora: a teoria da história reflete sobre a especificidade e os limites do conhecimento histórico. Por isso, ela pode coordenar a aproximação e o diálogo da história com outras disciplinas, impedindo que aconteça uma mistura confusa entre os campos científicos.

3. Função motivadora: a teoria da história auxilia na solução do problema do subjetivismo diante da demanda de objetividade do pensamento científico da história. Objetividade não deve ser confundida com neutralidade. De modo algum as carências subjetivas de orientação existencial devem ser suprimidas. Pelo contrário, a teoria da história contribui para que as carências de orientação sejam enquadradas na cientificidade do conhecimento histórico.
4. Função organizadora: a teoria da história é importante para gerenciar e organizar a grande quantidade de material de pesquisa existente.
5. Função de fundamentação e seleção: a teoria da história contribui para formar a capacidade de reflexão dos historiadores, sem a qual não é possível conciliar uma pesquisa científica de fôlego com as restrições de tempo e espaço.
6. Função mediadora: a teoria da história, na perspectiva de Rüsen, coloca em evidência o vínculo entre a ciência da história, o ensino de História e a vida cotidiana; em virtude disso, a história não pode fazer abstração completa da vida humana concreta e se refugiar em uma torre de marfim. Os resultados das pesquisas históricas, assim como a didática da história, precisam ter relevância prática.
7. Função racionalizadora da pragmática textual: aqui a teoria da história tem como objetivo não deixar que o ganho de racionalidade obtido pela pesquisa se perca ao ser escrito, ou seja, o saber histórico deve ser acessível ao seu público-alvo. Por exemplo, deve ficar claro para o leitor a possibilidade

de os resultados obtidos na pesquisa serem superados por novas investigações. A narrativa histórica não deve oferecer uma imagem cristalizada e definitiva dos tempos passados.

A tese central da teoria da história de Rüsen sustenta a existência de um forte vínculo entre a vida prática e a ciência da história. No que diz respeito à relevância prática do pensamento teórico, uma das questões essenciais à teoria da história é: *por que os homens fazem história?* A resposta a essa questão passa pela *carência humana de orientação* da ação que sofre os efeitos da passagem do tempo. Nos mais diferentes contextos, os seres humanos colocaram-se a pensar sobre a sua existência na história por meio das seguintes perguntas: de onde viemos? Como chegamos até aqui? Para onde estamos indo? Como não existem respostas fixas a esses dilemas, as culturas humanas viram-se diante do desafio de elaborar sentido para a passagem do tempo. O ponto de partida do processo de produção de sentido começa com a percepção das mudanças temporais que desafiam a consciência humana a entender o que está acontecendo. É a partir dessa carência de orientação que é possível constituir uma ciência da história e uma didática da história. Assim, o pensamento histórico é visto como uma proposta intelectual de solução dessa carência de orientação. Dizendo de outra forma, o fundamento da história como ciência e como didática está na nossa vida prática (Rüsen, 2010b, 2010c).

Quanto a isso, o historiador brasileiro Luis Fernando Cerri (2011) assinala que o ensino de História orientado pela categoria de consciência histórica pode contribuir para que as interpretações e os usos públicos do passado não sejam usados para alimentar orientações temporais que desrespeitem a alteridade, a tolerância e a democracia. Entretanto, isso não significa que o professor irá

“criar consciência histórica nos estudantes”, mas sim que o ensino de História tem como ponto de partida o pensamento histórico por meio do qual os indivíduos atribuem significado à sua existência. Os professores de História podem interferir na consciência histórica presente entre seus alunos promovendo as condições de possibilidade para o surgimento de novas formas de orientação para a vida a partir daquilo que já foi experienciado no passado.

Uma importante implicação ético-política dessa discussão diz respeito à ideia de *formação*. Conceber o currículo de História em diálogo com a categoria de consciência histórica significa pensar a formação integral da pessoa humana e não restringir o ensino à qualificação direcionada para a vida profissional ou aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Afinal, de que adiantaria memorizar conteúdos relativos à Segunda Guerra Mundial e aos perigos do totalitarismo se na vida cotidiana as posturas são de hostilidade com as minorias do próprio bairro? Obviamente isso não significa, contudo, que o ensino de História deva limitar-se à história local, mas tampouco pode desconsiderá-la na elaboração dos currículos e projetos político-pedagógicos. Portanto, o diálogo entre o próximo e o distante, o local e o global é indispensável para o desenvolvimento da consciência histórica e a formação de cidadãos que respeitem a diversidade e a alteridade.

Metodologia de pesquisa e ensino de História

Além de Rüsen, alguns outros autores também têm destacado a importância das discussões teóricas no ensino de História. Fernando Seffner (2000), por exemplo, defende que ensinar História na educação básica é, de alguma forma, ensinar elementos de teoria e metodologia da história, embora o que seja ensinado na escola não

seja exatamente o mesmo que se ensine na academia. Isso significa entender que o ofício do professor e da professora de História envolve mais do que a mera transmissão de conteúdos, fatos e datas. Cada vez mais fica claro, no campo de pesquisas do ensino de História, que a abordagem dos conteúdos deve ser realizada em conjunto com o desenvolvimento das habilidades para uma “leitura histórica do mundo”. Uma das principais iniciativas nesse sentido tem sido a postura metodológica de uso sistemático de fontes na sala de aula – afinal, como nos lembra Droysen (2009, p. 38) em sua *Historik*, “a essência do método histórico é de compreender ao pesquisar”. Tal pressuposto parece ter sido assumido pelos autores da *educação histórica*. Assim como boa parte da filosofia e da historiografia britânica, a educação histórica compreende que a experiência é uma fonte preciosa e produtora de conhecimento, o que significa que a ênfase está menos em categorias formais e abstratas do que em pesquisas empíricas que operacionalizam os conceitos epistemológicos. Peter Lee (2006, p. 148-149), importante representante da educação histórica, sintetiza esse argumento da seguinte forma:

A pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado a que eles têm acesso. Simultaneamente devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso. Pesquisa e prática devem andar juntas.

Todos sabemos que uma sólida formação teórico-metodológica é fundamental para que o trabalho com documentos no ensino de História não incorra em qualquer sorte de empirismo. Nessa

perspectiva, o professor deve trabalhar com os estudantes o princípio teórico segundo o qual as fontes não falam por si mesmas e, além disso, chegam ao presente de forma lacunar e fragmentada. Além do mais, é fundamental sublinhar que o ponto de partida da análise de qualquer tipo documental é determinado “problema de pesquisa”, afinal, “não existem fatos, nem história, sem um questionamento” (Prost, 2008, p. 75). As fontes só podem nos trazer informações sobre o passado porque o historiador interroga-as com questões adequadas. Toda observação da documentação é feita a partir de problemas e hipóteses. Como destacado por Rüsen (2010b, 2010c), uma das funções da teoria da história é justamente um “esclarecimento reflexivo” sobre as possibilidades e os limites do conhecimento histórico.

Muitas vezes, certos autores fazem uma distinção entre teoria e metodologia da história, de tal modo que a primeira apresentaria um caráter mais abstrato e filosófico na procura por definir “o que é a história”, ao passo que a segunda possuiria uma vocação mais concreta em busca de respostas para a questão “como fazer uma pesquisa em história”. Rüsen (2010b, 2010c), por exemplo, define metodologia como o conjunto de regras e procedimentos observados pelo pensamento histórico quando procede cientificamente. Apesar de ser possível fazer essa distinção, gostaria de salientar que a dicotomia entre metodologia e teoria é insuficiente, na medida em que, como salientado pelo próprio pensador alemão, cada método traz consigo uma proposta teórica específica de orientação do olhar histórico sobre o passado e um modelo de apreensão e ordenação da experiência, assim como cada teoria tem implicações metodológicas que lhe são inerentes (Assis, 2010). A metodologia desempenha uma função mediadora entre o sujeito do conhecimento e o conteúdo

empírico do passado contido nas fontes. Por isso, o mais pertinente é sempre pensar a teoria em articulação com a metodologia, caso contrário estaríamos endossando o dualismo entre teoria e prática que trouxe tantos prejuízos para o campo do ensino de História.

Uma proposta promissora que procura integrar a metodologia da historiografia a aulas de História na educação básica foi apresentada pelos pesquisadores espanhóis Francisco Merchán Iglesias e Francisco García Pérez (1994). A proposta de uma metodologia de ensino de História baseada em investigação implica que a ideia de “pesquisa” se transforme no eixo que organiza o conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante a aula, de tal modo que os conteúdos curriculares sejam abordados por meio de problemas e questões. Além da construção do problema de pesquisa, a metodologia investigativa envolve também a elaboração de hipóteses que levem a conclusões e sínteses parciais. O pressuposto didático aqui é que não se aprende História apenas recebendo informações do professor ou do livro didático, mas também pela descoberta, isto é, pelo exercício de pensar historicamente, algo muito similar à aula-oficina de Isabel Barca e aos aportes da educação histórica.

Uma vez construída uma questão de pesquisa significativa que dialogue com os interesses, as necessidades e os conhecimentos prévios dos estudantes, o desafio que se apresenta é o trabalho com documentos históricos. Evidentemente, é fundamental ter cuidado para que a linguagem seja acessível à idade e ao capital cultural dos alunos. Além disso, é necessário deixar claro que as fontes não se confundem com uma reprodução do passado em si, pois são vestígios, rastros do passado que sobreviveram até o presente. Em virtude disso, “não estudamos o documento em si mesmo, mas para através dele atingirmos o passado” (Marrou,

1967, p. 111). Para tanto, o professor pode introduzir, com o devido cuidado, alguns princípios do “método histórico-crítico” de leitura documental a partir da imbricação entre forma e conteúdo. Além disso, como o óbvio às vezes precisa ser lembrado, os estudantes não têm o domínio das técnicas de análise documental nem um conhecimento aprofundado do contexto no qual as fontes estão inseridas. Seu objetivo, em diálogo com a mediação do professor, não é necessariamente produzir uma interpretação original dos eventos, mas, sobretudo, desenvolver competências e habilidades que auxiliem a formação do pensamento crítico indispensável ao exercício da cidadania.

A metodologia investigativa realiza-se por meio de perguntas sobre a realidade, uma vez que aprendemos à medida que trabalhamos com problemas e elaboramos respostas para eles. Assim, o objetivo é desenvolver com os estudantes a habilidade de construir significados para a experiência histórica. No contexto da aula de História, a investigação e a pesquisa podem funcionar como um guia para os alunos se defrontarem com situações-problema. Estas mobilizam as estruturas cognitivas do sujeito e os esquemas compartilhados pelos grupos de alunos. Dessa maneira, a metodologia investigativa reconhece a importância que a atitude curiosa e exploradora tem para a aprendizagem histórica. Portanto, o ponto-chave da metodologia investigativa é partir de questões e problemas que possam ser objeto de estudo e interesse dos estudantes, que estimulem a sua curiosidade e ativem a sua motivação. Entretanto, no contexto da educação básica, nem sempre o problema da investigação precisa ser formulado como pergunta explícita. Muitas vezes, ele pode ser apresentado como uma nova interpretação diante daquilo que é familiar para o aluno por intermédio da leitura de determinada documentação (Merchán Iglesias; García Pérez, 1994).

Sendo assim, cabe assinalar ainda que o trabalho com o documento em sala de aula deve considerar princípios do “método histórico-crítico” de leitura documental, a partir da imbricação entre forma e conteúdo combinando a crítica externa e a crítica interna. A crítica externa incide basicamente sobre a dimensão material dos documentos, ao passo que a crítica interna se dirige ao sentido e à intencionalidade da mensagem. Embora Langlois e Seignobos (1946) tenham pensado esse método para a análise de fontes escritas, é perfeitamente possível adaptá-lo para outros suportes. Além do método histórico-crítico, é importante que, em diálogo com os alunos, o professor procure abordar as relações de força contidas na intencionalidade do documento, que muitas vezes expressam o esforço de um indivíduo ou de um grupo social para construir determinada imagem sobre si a ser deixada para o futuro: o documento é monumento, como gostava de enfatizar Jacques Le Goff (2003).

Após a interpretação das fontes, a metodologia investigativa procura permitir que os estudantes mobilizem conceitos e elaborem hipóteses para o problema de pesquisa levantado ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Para Villalta (1998), as hipóteses podem se aproximar de interpretações já disponíveis na historiografia ou até mesmo abrir espaço para a constituição de um posicionamento diante delas. É nesse momento que acontece aquilo que Ricoeur ([2000] 2007) chama fase explicativa/compreensiva, em que basicamente se procura responder à seguinte questão: por que determinado evento aconteceu daquela forma e não de outra? Para nós, o mais importante nesse momento da investigação é trabalhar com os estudantes a natureza das hipóteses construídas como respostas possíveis ao problema de pesquisa formulado inicialmente. Ou seja, mostrar como um mesmo evento pode ser interpretado de diversas

maneiras é um caminho para desfazer a ilusão de fatalidade que alguns veem no passado, a ideia de que *a história aconteceu assim porque não havia outra forma de as coisas ocorrerem*. Em contrapartida, na metodologia investigativa, professores e estudantes procuram restituir ao passado sua incerteza em relação ao futuro. Avaliar retrospectivamente as possibilidades não realizadas é mais do que operação metodológica, é uma atitude ética e política. Ela mostra que o passado tinha futuro, isto é, havia outros projetos de futuro que poderiam ter sido concretizados (Ricoeur, [1983-1985] 2010). Aqui estamos próximos daquilo que Walter Benjamin (2016, p. 13) chamou, em suas “Teses sobre o conceito de história”, de “escovar a história a contrapelo”.

Ainda no campo da metodologia da pesquisa histórica, Rüsen (2010b, 2010c) propõe que o método dialético faça uma combinação entre a hermenêutica da intenção dos agentes e a analítica dos condicionantes estruturais. Na perspectiva hermenêutica, busca elaborar as intenções da ação humana que se vê diante de situações imprevisíveis. Ou seja, as condições objetivas não são suficientes para prever o acontecimento. A hermenêutica está atenta ao campo de significados que os homens do passado atribuíram à sua experiência. Na abordagem analítica, por sua vez, o tempo é experimentado quando as mudanças do homem e do seu mundo dependem de circunstâncias e condições externas ao agir humano. Nesse caso, os eventos não são explicáveis em decorrência das intenções dos agentes – aqui o tempo é visto como o limite definidor das possibilidades do agir, e os sujeitos como sendo determinados pelas circunstâncias históricas.

Com efeito, segundo Rüsen, nem o método hermenêutico nem o método analítico, tomados isoladamente, são suficientes para a pesquisa que fundamentará a narrativa histórica, seja no

espaço acadêmico, seja na sala de aula da educação básica. Caso o pesquisador/professor empregue apenas a hermenêutica em sua explicação, corre o risco de negligenciar os condicionantes materiais que delimitam o significado e as intenções da experiência humana. Por outro lado, uma abordagem estritamente analítica pode “naturalizar” a experiência histórica, negando aos agentes históricos a possibilidade de liberdade ou escolha diante das condições materiais dadas. Por isso, Rüsen propõe o método dialético como uma alternativa à oposição que aparentemente existe entre o método hermenêutico e o método analítico. Na perspectiva dialética, o tempo é experimentado como uma determinação mútua entre as condições objetivas e as intenções subjetivas, e algumas coisas são possíveis em determinado contexto e explicáveis mediante a coordenação entre tais condições e intenções. Assim, embora os sujeitos sejam limitados por um conjunto de fatores históricos, eles não são totalmente previsíveis em suas ações.

Cartografia da teoria, metodologia e ensino de História

Para terminar, duas ou três palavras sobre os limites e as possibilidades da teoria e da metodologia no ensino de História. Inspirado no entendimento de C. S. Lewis sobre o papel da teologia, gostaria de sugerir que a teoria-metodologia da história funciona como um mapa, uma cartografia para uma experiência de aprendizagem da história com sentido, relevante e útil à nossa vida. Certamente, muitos professores de História pensam que as discussões teóricas estão completamente distantes dos problemas vivenciados nas salas de aula da educação básica. Alguns podem até dizer que o mais importante é que o professor tenha domínio dos acontecimentos históricos, que seriam mais reais e mais importantes

que a teoria-metodologia da história. Pensando nisso, gostaria de propor uma metáfora para pensarmos a relação que a Teoria mantém com os fatos históricos. Imaginemos que fosse possível reunir todos os fatos históricos em um lugar como um oceano. Nessa metáfora, a teoria-metodologia da história funcionaria como um mapa. Ela foi construída com base nas centenas de pessoas que já navegaram pelo oceano dos fatos históricos. Se nós, como professores/pesquisadores de História, queremos chegar a algum lugar que valha a pena, arrisco-me a dizer que precisamos de bons mapas. Podemos até lançar-nos ao mar e tentar construir uma aula de História com base apenas em uma multidão de fatos. Todavia, jamais conseguiríamos cruzar o oceano e chegar ao Novo Mundo sem o auxílio de bons mapas. Da mesma forma, ficar apenas lendo mapas e estudando cartografia sem nos lançarmos ao mar também não nos levará a lugar algum.

Trocando em miúdos, não obstante o fato de que teoria e metodologia são indispensáveis para a pesquisa e a didática da história, jamais podemos nos esquecer de que ambas procuram responder a uma carência de orientação temporal, isto é, a uma crise que nos afeta como seres históricos e temporais. Em termos técnicos, a teoria, a metodologia e o ensino de História devem ter em mente a ontologia da nossa experiência histórica. Afinal, como sustenta Gadamer ([1960] 2013), mesmo a mais apurada metodologia científica jamais conseguirá esgotar a riqueza de sentido contida no acontecer da existência na história. O mais detalhado mapa não consegue substituir a experiência da viagem.

Cartografias da didática da história e da educação histórica

A tarefa dos estudos históricos é que se aprenda a pensar historicamente.

Johann Gustav Droysen (2009, p. 38)

A contribuição germânica para a didática da história

Poucas questões são tão criticadas, seja no âmbito da historiografia, do ensino de História ou da educação de modo geral, como a oposição entre teoria e prática. Como salienta Paulo Freire (1996), a teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem a teoria vira ativismo. Diante disso, ao longo deste capítulo procuraremos argumentar que a principal contribuição trazida pela didática da história e pela educação histórica ao campo do ensino

de História no Brasil é justamente o apontamento de caminhos para a integração entre teoria e prática de pesquisa e ensino. Além disso, buscaremos destacar as peculiaridades brasileiras nesse debate, evidenciando que a apropriação dos paradigmas desenvolvidos no exterior jamais é feita de modo passivo e reprodutor. Por fim, sinalizaremos de que modo a didática da história e a educação histórica ajudam-nos a pensar o lugar da história na sociedade brasileira a partir da pergunta: por que estudar história hoje?

Durante muito tempo, o termo *didática da história* foi confundido com a ideia de “métodos e técnicas” para ensinar História na escola. Entretanto, desde a década de 1960, essa compreensão tem sido reformulada especialmente a partir da contribuição de pensadores alemães como Klaus Bergmann, Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel, Karl-Ernst Jeismann e Jörn Rüsen. Em linhas gerais, a tradição alemã de didática da história (*Geschichtsdidaktik*) defende que esse campo de pesquisa se interessa tanto pelas interpretações da história realizadas pelo ensino de História na educação básica como 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:

Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga o seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido. [...] Esta é, portanto, uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da história. Nesse sentido, a didática da história se preocupa com

a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico. (Bergmann, 1990, p. 29-30).

De maneira sintética, Bergmann (1990) define didática da história como uma disciplina científica que investiga sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem da História na formação de indivíduos, grupos e sociedades. Para tanto, procura não se restringir ao âmbito da aprendizagem na educação básica, ocupando-se também dos processos de criação, divulgação e circulação de interpretações históricas no espaço público (museus, mídia, comemorações etc.). Ainda segundo Bergmann, esse campo de estudos é uma subdisciplina da ciência histórica (historiografia) e possui três tarefas principais: a) *empírica*: investigar o que é efetivamente aprendido no ensino da História; b) *normativa*: investigar o que deveria ser aprendido no ensino da História; c) *reflexiva*: investigar o que pode ser aprendido no ensino da História.

Com efeito, para compreendermos mais adequadamente o conceito de didática da história alemã, é preciso levar em conta elementos do contexto histórico e do cenário intelectual germânicos. Como destacado por Saddi (2014), nesse momento histórico, a Alemanha ocupada e dividida ao meio (Ocidental e Oriental) vivia um conflito entre as gerações mais jovens que não participaram da guerra, mas carregavam o fardo de serem, de algum modo, “herdeiras do nazismo”, e as gerações mais velhas que carregavam a culpa por terem vivenciado os horrores do nazismo. Tudo isso se tornava mais grave porque os paradigmas da historiografia e do ensino de História continuavam os mesmos e estavam centrados no historicismo, isto é, na busca de interpretar as intenções dos agentes históricos individuais, com frequência identificados com os “grandes homens”. A historiografia acadêmica e a escolar

permaneciam presas ao passado e incapazes de oferecer respostas aos dilemas contemporâneos da época. Por isso mesmo, a História escolar começou até mesmo a perder espaço nos currículos de alguns estados para disciplinas mais genéricas como Ensino da Sociedade e Sociedade/Política.

Aliás, vale ressaltar que algo semelhante estava ocorrendo no Brasil com a ascensão de disciplinas como Estudos Sociais e Organização Social e Política Brasileira, embora, no nosso caso, deva-se considerar a conjuntura interna ligada à ditadura militar. Além disso, uma breve retrospectiva histórica lembra-nos que, durante o século XIX, fatores sociais e políticos levaram ao surgimento da História ensinada nas escolas brasileiras, orientada por valores como “nacionalismo, linearidade temporal, fatos como centro do ensino, método catequético de perguntas e respostas” (Cerri, 2017, p. 14). Essa compreensão reproduziu-se nos currículos e contribuiu para uma visão reducionista da didática da história (Cerri, 2017). Segundo Saddi (2012), a definição ampliada da didática da história alemã tem como objetivo justamente realizar uma contraposição ao pensamento reducionista que vigorou por muito tempo no Brasil, o qual restringia a didática da história aos métodos e às práticas de ensino.

Portanto, a partir da década de 1960 na Alemanha e da década de 1980 no Brasil, ocorreu uma mudança paradigmática importante na definição de didática da história. Assim, gradativamente, esta deixou de ser entendida apenas como “uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar” (Rüsen, 2011a, p. 23). Segundo Rüsen, a compreensão reducionista de didática surgiu na Alemanha em meados do século XIX, quando a ciência histórica se fundamentava como disciplina científica autônoma. Nesse processo,

a fundamentação científica e a discussão da metodologia de pesquisa substituíram a preocupação didática da ciência histórica. A história científica centra-se muito mais na aprovação dos pares do que no entendimento do público mais amplo:

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo, é direcionado para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade. (Rüsen, 2011a, p. 25).

Com o objetivo de reverter essa compreensão reducionista, há uma tendência de ampliar a definição de didática da história. Nesse processo, a didática da história passou a estudar diversas questões para além dos problemas de ensino-aprendizagem no contexto escolar, deixando de estar submetida à pedagogia e às ciências da educação para se aproximar, cada vez mais, da teoria da história. Desse modo, o objetivo principal é a superação de reduzi-la a mera metodologia do ensino ou à História escolar. Por isso, Oldimar Cardoso (2008, p. 158) chega a afirmar:

A *Geschichtsdidaktik* [didática da história] está para a História escolar assim como a Teoria da História – *Historik* – está para a “História dos historiadores”. Porém, a *Geschichtsdidaktik* não é uma reflexão apenas sobre a História escolar, mas [também] sobre todas as “elaborações da História sem forma científica”.

Nessa perspectiva, algo comum entre os autores alemães da didática da história era a busca de evitar que esse campo de estudos

fosse submetido à pedagogia ou às ciências da educação. Acreditamos que esse movimento se justificava porque algumas dessas teorias pedagógicas partiam de pressupostos bem distantes do pensamento histórico. Um bom exemplo disso é a epistemologia genética com base no desenvolvimento gradual das estruturas cognitivas de Piaget. Uma leitura dessa teoria do desenvolvimento cognitivo foi utilizada para justificar a impossibilidade de estudantes dos primeiros anos de escolarização de aprenderem conceitos abstratos como “tempo histórico”.

Uma das principais metas da tradição alemã da didática da história, ao criticar a submissão da didática à pedagogia, era a proposta de que seus fundamentos deveriam estar na epistemologia do conhecimento histórico. Ou seja, a didática da história deveria estar diretamente relacionada com a dimensão reflexiva da teoria da história. Como já dissemos, a aproximação entre teoria e didática da história procura combater a mentalidade reducionista segundo a qual caberia à didática a função de simplesmente traduzir e simplificar o conhecimento produzido cientificamente pelos historiadores na universidade.

O currículo primário e secundário da história consistia em nada mais do que resumos simplificados dos estudos padrão em história [...]. Mas isso incluía também uma didática oculta, aquela da simples reprodução dos estudos históricos: ao fazê-lo, baixava seu nível das montanhas da pesquisa para os vales das salas de aula (isso é chamado de cópia ou reprodução didática). (Rüsen, 2011a, p. 28).

Segundo Rüsen (2010a), existe uma aproximação recíproca entre os campos da teoria e da didática. Por um lado, quando a didática da história toma a consciência histórica como seu tema

central, aproxima-se das reflexões teóricas; por outro, a teoria da história aproxima-se da didática da história quando escolhe as carências de orientação como fundamento do interesse das pessoas pelo conhecimento histórico. A carência de orientação é também uma carência de aprendizado, uma tentativa de encontrar respostas para um problema do mundo da vida. Trocando-se em miúdos, tanto a teoria da história como a didática da história estão assentadas no fundamento existencial que é a carência de orientação dos seres humanos em sua vida prática. Isso significa compreender que a crise é constitutiva da nossa existência, pois, com frequência, passamos por momentos de inquietação e incerteza em relação à passagem do tempo e às contingências da vida. A *contingência* diz respeito aos eventos que acontecem de forma inesperada, repentina, e que escapam ao nosso controle ou às nossas expectativas (Rüsen, 2009, 2014a). Por isso, esses acontecimentos criam uma demanda por interpretação. O ponto de partida do processo de produção de sentido começa com a percepção das mudanças temporais que desafiam a consciência humana a entender o que está acontecendo. É a partir dessa carência de orientação que é possível constituir tanto a ciência da história quanto a didática da história (Rüsen, 2010a, 2014a).

A teoria da história é, para a ciência da história, justamente a especialidade que reflete sobre seu enraizamento na vida prática e sua função nela. Ela orienta os resultados cognitivos da ciência da história para os processos de aprendizagem da formação histórica ao explicitar a função orientadora que o conhecimento histórico obtido e formulado tecnicamente sempre possui, uma vez que, afinal de contas, origina-se das carências de orientação dessa mesma vida prática. (Rüsen, 2010b, p. 48-49).

A concepção ampliada de didática da história proposta pelos autores da tradição alemã toma a consciência histórica como o seu objeto privilegiado de estudo, pois essa categoria permite a compreensão da ligação entre as elaborações de sentido para a mudança temporal e a vida prática dos seres humanos. O conceito de consciência histórica diz respeito à capacidade humana de perceber a sua própria historicidade, entendida como estrutura existencial do ser humano como ser histórico e lançado na temporalidade. Sendo assim, a consciência histórica engloba as operações de interpretação do mundo e de si mesmo, mobilizando as instâncias temporais do passado, presente e futuro.

Entretanto, Saddi (2014) lembra-nos que circulavam diversas concepções de consciência histórica entre os autores alemães da didática da história, algumas das quais dialogavam mais com as teorias críticas e emancipatórias da educação (ter consciência histórica é ter consciência da opressão e buscar a emancipação). A despeito disso, é possível afirmar que a concepção mais influente é a de Rüsen, segundo a qual a consciência histórica diz respeito às operações de interpretação do mundo e de si mesmo mobilizando as instâncias temporais do passado, presente e futuro. Percebemos, portanto, que a consciência histórica é mais do que um mero conhecimento de informações sobre os fatos do passado – motivada por carências existenciais de orientação, ela mobiliza lembranças em busca de projetar um futuro:

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem e geram determinados resultados

cognitivos. [...] A consciência histórica será analisada como *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (Rüsen, 2010b, p. 54, 57, grifo do autor).

Tomar a consciência histórica como a categoria básica da didática da história traz algumas implicações importantes. Em primeiro lugar, fica evidente que o pensamento histórico está presente em muitas outras esferas para além da historiografia acadêmica produzida nas universidades. Logo, o conhecimento histórico escolar é mais do que uma mera simplificação (transposição didática) do conhecimento acadêmico, sendo um dos modos culturais de constituição de sentido da consciência histórica. Em segundo lugar, o foco é deslocado das técnicas de transmissão de conteúdos factuais para as situações significativas de aprendizagem histórica, voltadas para a consciência histórica dos estudantes (Cerri, 2017). Em termos ético-políticos, a didática da história realiza uma crítica normativa às interpretações abusivas do passado que conduzem a atitudes dogmáticas e preconceituosas no presente. Assim, procura estar sempre atenta aos vínculos entre o pensamento histórico e o mundo social no qual está inserido com seus interesses e demandas de orientação.

Em síntese, a consciência histórica evidencia que o conhecimento histórico está enraizado nas carências de orientação da vida prática e, ao mesmo tempo, tem como objetivo oferecer uma proposta de orientação do agir e do sofrer humano no tempo. Assim, a consciência histórica contribui para o processo de autocompreensão

da existência e formação da identidade, seja no âmbito individual, seja no âmbito coletivo, afinal: “não se pode responder à pergunta ‘sobre quem sou eu’ sem contar uma história sobre a própria vida [...] *A formação da identidade é, pois, uma das funções mais importantes se não a mais importante de todas, do pensamento histórico na vida prática de cada época*” (Rüsen, 2015, p. 260, grifo do autor).

Certamente, a consciência histórica não flutua no ar, mas funciona no interior de uma cultura histórica. Para dar conta dos múltiplos modos de elaboração de sentido para o passado, Rüsen recorre ao conceito de *cultura histórica*. Em linhas gerais, a cultura histórica abarca as várias práticas discursivas que circulam no espaço público e oferecem uma interpretação da experiência do tempo e da história. Além da historiografia acadêmica, pertencem à cultura histórica a História ensinada na educação básica, museus, filmes, peças de teatro, quadros, músicas, literatura, narrativas religiosas etc. Todas essas práticas discursivas teriam como elemento unificador a produção de sentido para o presente, tendo em vista uma certa interpretação do passado.

A cultura histórica tem três dimensões básicas, na visão de Rüsen: a) *dimensão política*: diz respeito aos usos do passado para a legitimação de um projeto de poder ou regime político; b) *dimensão estética*: tem a ver com os usos do passado mobilizados para afetar as sensibilidades e o imaginário social, isto é, as sensações e os efeitos que as interpretações do passado provocam nos sentidos e afetos humanos; c) *dimensão cognitiva*: remete aos usos do passado mobilizados para produzir um conhecimento que se apresenta como válido. O ponto importante a ser destacado aqui é que o potencial cognitivo do passado não é exclusividade da historiografia acadêmica.

A implicação didática do ensino de História, em diálogo com a cultura histórica, é abarcar as interpretações sobre o passado produzidas fora da escola e da universidade como integrantes do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a principal tarefa é compreender de que modo os usos públicos do passado interferem na concepção de história dos estudantes. Isto é, assim como o conceito de consciência histórica, a cultura histórica enfatiza que a didática da história não se restringe à aprendizagem escolar, mas se preocupa com os diversos significados elaborados sobre o passado que circulam no espaço público e tem efeitos didáticos. Consciência histórica e cultura histórica são duas faces da mesma moeda, em que na primeira a ênfase está na dimensão individual e na internalização do sentido histórico, ao passo que, na segunda, o foco está na dimensão social de externalização das interpretações históricas. A cultura histórica é uma articulação prática da consciência histórica na vida em sociedade.

A aprendizagem histórica é a outra categoria que forma o tripé fundamental da didática da história, juntamente com a consciência histórica e a cultura histórica, afinal, segundo Rüsen (2011a), a consciência histórica é inseparável do processo de aprendizagem histórica. Quanto a isso, é importante destacar que a aprendizagem é um fenômeno da vida humana que não se restringe ao ambiente escolar. Então, aprender História não é simplesmente adquirir conteúdos e informações sobre o passado, mas desenvolver as competências por meio das quais podemos atribuir sentido à própria experiência temporal em busca de significado para as carências de orientação do cotidiano. O expediente linguístico privilegiado para essa operação é a narrativa. Portanto, quanto mais a competência narrativa for desenvolvida, mais o sujeito será capaz de atribuir

significado para a relação entre passado, presente e futuro e produzir orientação para a sua existência. Para tanto, é importante que a história deixe de ser vista apenas como um depósito de fatos passados. Em vez disso, passa a ser compreendida como um diálogo, uma mediação entre esses conhecimentos acumulados e as questões que surgem das carências de orientação temporal do presente.

A contribuição inglesa e portuguesa para a educação histórica

Como afirmamos no início, a recepção brasileira da didática da história desenvolvida pelos alemães aponta para um processo criativo de apropriação das ideias. Uma característica desse processo foi a combinação de argumentos da didática da história alemã com o aporte da educação histórica (*History education*) desenvolvida pelos ingleses. Assim como no caso alemão, na Inglaterra a História escolar tinha sua legitimidade questionada – após uma reforma curricular, a disciplina de História havia se tornado uma matéria optativa do percurso formativo dos estudantes. Outra semelhança é que os autores da educação histórica também propõem que os fundamentos do ensino de História não estejam na psicologia da educação ou na pedagogia, mas na epistemologia do conhecimento histórico. O pressuposto subjacente a essa postura é o de que existe uma forma de cognição propriamente histórica que deve ser o foco do processo de ensino-aprendizagem da História. Assim, mais uma vez, encontramos o anseio de superar a dicotomia entre teoria da história e prática de ensino de História:

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História

(e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. Esta linha de pesquisa e ação, que tem florescido com entusiasmo em vários países e dos vários continentes, aspira ao desenvolvimento sustentado da *literacia* histórica de crianças e jovens dado que a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa Sociedade da Informação e de Desenvolvimento. (Barca, 2012, p. 37-38, grifo da autora).

Assim como boa parte do pensamento inglês no campo da filosofia e da historiografia, a educação histórica compreende que a experiência é uma fonte preciosa de conhecimento, o que significa que a ênfase está menos em categorias formais e abstratas do que em pesquisas empíricas que operacionalizam os conceitos epistemológicos. Segundo Lee (2006), a educação histórica enfatiza a pesquisa e a prática. As pesquisas do campo da educação histórica recorrem a distintas metodologias, como estudos de caso, análise etnográfica, grupos focais e aplicação de questionários e de outros instrumentos de pesquisa:

[...] a pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado a que eles têm acesso. Simultaneamente devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso. Pesquisa e prática devem andar juntas. (Lee, 2006, p. 148-149).

Nesse sentido, destacamos que um dos focos das pesquisas de educação histórica são as ideias prévias relacionadas à formação do pensamento histórico nos estudantes, entendendo que eles não são tábula rasa, mas trazem consigo uma certa experiência e compreensão da história. Entretanto, isso não significa endossar plenamente os argumentos de Piaget. Pelo contrário, as primeiras pesquisas no campo da educação histórica na Inglaterra concluíram que a aprendizagem histórica não é inviável no início da escolarização, ou seja, a educação histórica questiona a teoria da aprendizagem de Piaget baseada na invariância dos estágios de desenvolvimento humano, os quais iriam sempre dos concretos aos mais abstratos.

Os estudos de educação histórica têm como uma de suas principais tarefas compreender as ideias históricas dos alunos, isto é, realizar um esforço de compreensão da compreensão histórica destes, uma interpretação da interpretação, uma meta-hermenêutica (Saddi, 2011). Para tanto, os estudos sobre cognição histórica concentram-se nos conceitos de primeira ordem (substantivos) e nos conceitos de segunda ordem que formam a literacia histórica. Os primeiros dizem respeito a conteúdos mais empíricos, substantivos, e são mobilizados pelas pessoas em sua própria experiência da história, como agricultura, revolução, monarquia, república etc. Os segundos, por seu turno, referem-se a categorias epistemológicas ligadas ao plano da teoria da história, tais como evidência, empatia, explicação e narrativa. Os conceitos de segunda ordem são condições de possibilidade para que qualquer conteúdo seja compreendido nos quadros de uma cognição especificamente histórica. É importante notar que o ponto de partida da educação histórica são conceitos e que, portanto, sua ênfase é mais epistemológica do que ontológica e existencial:

O ponto de partida clássico da *History Education*, o de investigação das ideias históricas prévias dos alunos, não necessariamente implica o mesmo ponto de partida da *Geschichtsdidaktik*. Partir das carências de orientação temporal dos alunos é diferente de partir de suas ideias históricas prévias. Isso porque tais ideias, ou em outros termos, os conceitos substantivos e epistemológicos da história, não são necessariamente interesses cognitivos ou interesses de produção de sentido. Suas formulações não são produzidas a partir da práxis da vida (*lebenspraxis*), de onde surgem as carências de orientação temporal, mas do interesse do professor em conhecer o modo como os alunos entendem determinados conceitos da História. (Saddi, 2016, p. 117-118).

Um argumento que evidencia a ênfase epistemológica da educação histórica é o seu foco na categoria de literacia histórica desenvolvida por Lee (2006). Se a didática da história tem como pedra de toque a consciência histórica, uma categoria da práxis humana, a educação histórica mobiliza a categoria de consciência histórica em diálogo com a de literacia histórica. Lee, assim como Rüsen, entende que o aprendizado histórico não é um acúmulo de informações sobre o passado, mas envolve o desenvolvimento de operações do pensamento histórico. A chamada literacia histórica remete a um conjunto de competências e habilidades importantes para a interpretação do passado. Assim como no campo dos estudos linguísticos, o letramento é mais do que a decodificação de símbolos, envolvendo o uso das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais. A literacia histórica remete, pois, à capacidade de produzir uma leitura histórica do mundo que contribui para a orientação dos estudantes na vida.

Para promover o desenvolvimento da literacia histórica, a prática de ensino inspirada pela educação histórica frequentemente utiliza atividades com fontes históricas. O objetivo dessas atividades

é propiciar o contato com ferramentas do pensamento histórico necessárias para a construção de interpretações mais críticas do que aquelas encontradas no senso comum. Isso significa, por exemplo, desenvolver a ideia de que a história é uma interpretação e não a verdade-cópia do passado. Para tanto, o professor pode propor situações-problema para que os estudantes usem operações cognitivas do pensamento histórico, mobilizando evidências e construindo interpretações e narrativas sobre a história de modo análogo ao que fazem os historiadores (Barca, 2012). Isso não significa, porém, limitar-se a uma hermenêutica das impressões subjetivas dos estudantes e de suas narrativas. Como meta-hermenêutica, a educação histórica deve conjugar dialeticamente a analítica das estruturas que condicionam o pensamento histórico dos estudantes com a interpretação hermenêutica de suas atribuições subjetivas de sentido para o passado (Saddi, 2011).

Ademais, Lee (2006) acrescenta que o ensino de História centrado apenas na análise de eventos pontuais impede que os estudantes desenvolvam a capacidade de construir conexões significativas entre os diversos acontecimentos, assim formando a ideia de processo histórico. Para diminuir esse problema, o autor propõe o conceito de estrutura histórica utilizável para que os alunos sejam capazes de construir uma visão de conjunto da história, não uma coleção de eventos fragmentados. A formação desse quadro mais amplo que abarca eventos particulares demanda uma concepção mais substantiva da história. A estrutura histórica utilizável é aberta e continuamente sujeita a reformulações. Isso significa que a estrutura histórica utilizável não deve advogar uma narrativa padronizada da história, como as filosofias substantivas da história.

Ao fim e ao cabo, por caminhos distintos e com diferentes ênfases, tanto a didática da história como a educação histórica têm como anseio integrar organicamente teoria da história e prática de ensino de História para constituir um ensino capaz de elaborar sentido para a experiência histórica e assim responder à pergunta: afinal, por que estudar História hoje?

O sentido do estágio supervisionado na formação do professor de História

Onde está a sabedoria que perdemos com o nosso
conhecimento?

T. S. Eliot (1981, p. 175)

O ofício do professor de História

Como alguém se torna professor ou professora de História? Existe um momento na carreira do professor em que seja legítimo falar disso como um processo finalizado? É possível superar o dualismo entre teoria e prática na formação de professores de História? Como é ser professor de História no Brasil? Tomaremos de empréstimo os questionamentos levantados pela historiadora Selva Guimarães (2012) em sua obra *Didática e prática de ensino de*

História como mote para guiar a nossa reflexão. Com o objetivo de transformar essas indagações em reflexões produtivas, apresento o núcleo do meu argumento central: ao longo deste capítulo defenderei que o estágio supervisionado desempenha um papel insubstituível na formação do professor e da professora de História quando articula teoria e prática, valorizando o saber da experiência (sabedoria prática) e contribuindo para a formação de professores reflexivos. Ou seja, o estágio supervisionado é um momento oportuno para a reflexão sobre a relação entre conhecimento histórico acadêmico e História como disciplina escolar. Desde já, cabe salientar que, livremente inspirados por Maurice Tardif (2012), partiremos da perspectiva de que a experiência profissional dos professores da educação básica é produtora de uma importante sabedoria prática. Isso significa pensar e executar o estágio supervisionado como um momento de articulação entre diferentes conhecimentos e saberes: a) o conhecimento teórico e historiográfico; b) o conhecimento didático e educacional e c) o saber da experiência que, nesse caso, também podemos chamar de sabedoria profissional.

O ofício de professor de História e as questões relacionadas à sua formação encontram-se diante de paradoxos: por um lado, a carreira é valorizada, de maneira um tanto quanto demagógica, no discurso político das mais diferentes orientações ideológicas; por outro, no chão da escola, a realidade é marcada pela precarização das condições de trabalho, que variam desde a desvalorização simbólica da função até o atraso de salários. E ainda: por um lado, ao longo de seu percurso formativo, o professor toma contato com um sem-número de teorias historiográficas, mas, por outro, ao fechar a porta da sala de aula, muitas vezes sente-se desamparado diante das demandas práticas apresentadas pelos estudantes. Tal

situação, a nosso ver, reforça nosso argumento central e, além disso, aponta para a necessidade de concebermos a noção de “formação docente” de modo amplo e complexo. Assim, defenderemos, na esteira de Tardif (2012) e Ana Maria Monteiro (2001), que a ideia de “formação” também é composta pelo diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes (historiográfico, didático e experiência docente). Isso implica pensarmos em uma formação continuada que não acontece apenas na universidade ou nos cursos de licenciatura. Apenas uma formação que continua a acontecer ao longo dos anos de exercício da docência permite que o professor possa refletir detidamente sobre o seu percurso e, eventualmente, adaptar-se às novas demandas que surgirem, como, por exemplo, a incorporação das novas tecnologias de informação. Dizendo de outra forma, a formação continuada é uma experiência reflexiva. O professor reflexivo é aquele que está sempre questionando a sua própria prática de ensino e buscando alternativas para as situações problemáticas que enfrenta no cotidiano.

Conforme apontado por diversos autores, uma das principais dificuldades na formação dos docentes é a dicotomia entre teoria e prática existente nos currículos dos cursos universitários de História (Hermeto; Pereira, 2012; Monteiro, 2013; Nascimento, 2013; Rüsen, 2011a; Villalta, 1992). Nessa perspectiva, acreditamos que uma breve retrospectiva sobre a institucionalização da História como disciplina escolar e científica pode nos ajudar a entender melhor como essa situação se configurou historicamente.

Um breve panorama da história da História escolar no Brasil

No Brasil, a História como disciplina escolar surgiu no século XIX, em um contexto de formação da identidade nacional, e esteve presente nos primeiros programas curriculares do Colégio Pedro II. Uma parcela significativa dos professores do colégio eram catedráticos ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Nesse momento, inexistia uma formação profissional específica para a docência em História. Os docentes, via de regra, eram intelectuais de “notório saber”: médicos, advogados, memorialistas, escritores e membros da elite intelectual carioca. Quanto a isso, podemos destacar o papel desempenhado por Joaquim Manuel de Macedo no esforço de construir um código disciplinar para a história ensinada em conformidade com a história pesquisada no IHGB.

O quadro começou a mudar com a criação das primeiras universidades no país na década de 1930 – Universidade de São Paulo (USP) em 1934, Universidade do Distrito Federal (UDF-RJ) em 1935 e Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF-UB) em 1939 –, quando foram institucionalizados os primeiros cursos universitários de História e Geografia e teve início o processo de profissionalização da História como ofício. Como analisado por Marieta Ferreira (2013) na obra *A história como ofício: a construção de um campo disciplinar*, os primeiros cursos universitários de História, sobretudo aqueles situados no Rio de Janeiro, tinham como principal objetivo a formação de professores para a educação básica. Apesar disso, do ponto de vista institucional, a dicotomia entre teoria e prática na formação do professor de História é tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros cursos universitários no país.

Na configuração universitária, o dualismo teoria *versus* prática ganhou forma a partir da criação dos Institutos de Educação de forma independente das Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Essas faculdades preocupavam-se exclusivamente com a formação teórica dos professores e delegavam a formação pedagógica e a prática de ensino aos Institutos de Educação. As disciplinas de “formação pedagógica” da licenciatura e o estágio docente eram realizados ao final do curso, em um ano de estudos especiais após a conclusão do bacharelado nos três primeiros anos. Consolidava-se, assim, o modelo de licenciatura 3+1, com uma separação clara entre formação humanista e formação pedagógica (Monteiro, 2013; Nascimento, 2013).

O abismo entre teoria e prática foi se agravando ao longo do tempo. O modelo 3+1 contribuiu para que houvesse uma separação entre a identidade do historiador e a do professor de História. Durante a ditadura militar, o diálogo entre historiografia acadêmica e História escolar sofreu um novo golpe com a reforma do ensino superior de 1968, que instituiu a formação de professores em “licenciaturas curtas”, as quais eram pobres em conteúdo científico e visavam a uma formação polivalente. As licenciaturas curtas fizeram uma opção clara pela formação por meio de conteúdos e técnicas de ensino. O objetivo era formar os professores estritamente para o magistério nos primeiros segmentos da escola. O pesquisador deveria formar-se em licenciaturas plenas ou bacharelado. Isso sem mencionar a fusão entre História e Geografia nos Estudos Sociais ministrados no primeiro grau e a redução da carga horária de História no segundo grau (Nascimento, 2013).

Qual o saldo desse processo para a formação dos professores de História? Refletindo sobre o caso alemão, Rüsen (2011a) aponta

que a institucionalização universitária dos cursos de História acarretou uma diminuição das preocupações didáticas da disciplina. Como salienta Araujo (2015), no *regime disciplinar* a historiografia acadêmica preocupa-se muito mais com a aprovação dos pares do que com o diálogo com um público mais amplo ou até mesmo com os estudantes da educação básica. A comunicabilidade dos resultados de pesquisa fica em segundo plano, cedendo espaço aos padrões de erudição científica.

Tanto no caso germânico como no brasileiro, a dicotomia história-ciência e História-escola estava calcada em uma concepção tecnicista de didática. Nessa lógica, a didática era vista como um mero treinamento técnico para que o professor conseguisse lecionar uma boa aula, sua ênfase era bastante pragmática e relacionava-se com os diversos métodos e técnicas de ensino. Essa divisão do trabalho orientada por uma racionalidade técnica e instrumental (adequação de meios a fins) fortaleceu uma mentalidade reducionista e alienante, segundo a qual existe uma hierarquia entre os cientistas e os professores: os primeiros produzem o conhecimento e os segundos ficam por conta da divulgação e vulgarização do saber, ou seja, apenas os historiadores acadêmicos construiriam conhecimento histórico, ao passo que aos professores de História caberia a transmissão e tradução desse conhecimento para a linguagem da sala de aula (Monteiro, 2013; Nascimento, 2013; Ricci, 2003). Monteiro (2013) acrescenta ainda que a dicotomia entre teoria e prática intensificou a desvalorização social da profissão de professor.

Em termos epistemológicos, podemos dizer que o dualismo entre as disciplinas historiográficas e as disciplinas de prática de ensino na formação do professor de História estava baseada nos pressupostos daquilo que Chevallard chamava de “transposição

didática”. De acordo com Circe Bittencourt (2011), a transposição didática implica uma redução da escola a um espaço de recepção e reprodução do conhecimento. Assim, a disciplina escolar resumir-se-ia a operações de simplificação e vulgarização daquilo que é produzido nas universidades. Embora atualmente o modelo 3+1 não esteja mais em vigor, ainda existe uma dicotomia entre teoria e prática que se reflete nos currículos dos nossos cursos superiores de História e na sobrevivência daquilo que Tardif (2012) denomina “modelo aplicacionista”, o qual reduz prática de ensino à aplicação de teorias produzidas em outros lugares que não a escola. Por causa disso, não são poucos os professores e alunos que, ainda hoje, entendem estágio como “a parte prática do curso” em oposição ao conteúdo das disciplinas historiográficas. O grande problema do modelo aplicacionista é o fato de estar estruturado exclusivamente segundo a lógica disciplinar, concedendo pouca atenção efetiva ao saber profissional da experiência dos professores. Ora, é justamente por isso que retomamos nosso argumento central e reafirmamos que o estágio supervisionado deve ser compreendido de uma forma mais profunda, como uma experiência de articulação orgânica entre teoria e prática. Mas o que significa isso? Seria possível romper a dicotomia entre teoria e prática? Como valorizar o saber produzido pela experiência profissional dos docentes?

Exercício de leitura documental: análise dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (2001-2002)

É precisamente em contraposição a esse modelo aplicacionista que os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) 2001-2002 redefiniram as características do estágio supervisionado. Além de aumentar a carga horária das atividades práticas, fizeram

importantes alterações no modo como o estágio é concebido. De acordo com tais pareceres, a relação entre teoria e prática deve perpassar toda a formação do professor. Para escapar ao “modelo aplicacionista”, fazem também uma importante distinção entre a *prática como componente curricular* e o *estágio supervisionado*. Basicamente, isso significa que a prática é uma iniciativa que produz algo no âmbito do ensino e não poderá ficar reduzida a um espaço isolado do curso, isto é, ela não deve se restringir ao período do estágio. A prática, além de estar presente desde o início do curso, é uma categoria mais abrangente que o estágio supervisionado. Aliás, ela pode e deve ser incorporada às chamadas “disciplinas de conteúdo” do currículo de História, além de dialogar com os projetos de extensão da universidade. Sem dúvida, desde a publicação desses documentos houve avanços significativos, mas ainda assim há certa fragmentação na formação dos professores de História e, não raro, escutamos licenciandos afirmarem que o estágio é o momento de aplicar na prática as teorias historiográficas:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...]. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (CNE, 2001, p. 9, grifo do autor).

Ainda de acordo com os pareceres do CNE, o estágio curricular supervisionado é entendido como um tempo de aprendizagem através de um período de permanências no ambiente de exercício do ofício. Assim, supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho

e um aluno estagiário. A concepção do estágio como “tempo de aprendizagem” representa uma importante mudança epistemológica, pois pretende superar o modelo aplicacionista e assim valorizar a sabedoria profissional produzida pelos professores no exercício do seu trabalho cotidiano. A partir dessa mudança, acreditamos que foram dados os primeiros passos para que o estágio deixe de ser visto somente como um momento de cumprir uma obrigação burocrática e passe a ser entendido como uma oportunidade para a produção de conhecimento e de pesquisa:

[...] **estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. (CNE, 2001, p. 10, grifo do autor).

A estrutura do estágio e seu sentido na formação de professores de História

Quanto à estrutura básica das disciplinas de análise do estágio, é muito importante destacar que, na compreensão contemporânea, elas não se resumem a uma mera temporada de imersão nas escolas. Pelo contrário, o estágio supervisionado envolve também discussões teóricas, uma preparação prévia para a observação participante e a intervenção didática ante o professor da educação básica. Nesse sentido, o estágio evidencia para os licenciados que as análises sobre processos de ensino de História sempre precisam levar em conta as particularidades do contexto em que a escola está inserida.

Portanto, é fundamental que os estagiários realizem uma observação atenta da realidade sociocultural e da materialidade (espaço físico, arquitetura) da instituição escolar e de que maneira isso afeta o processo de ensino-aprendizagem de História. É no campo de estágio que os estudantes têm contato com os ritmos e o tempo de aprendizagem próprios da experiência escolar.

Retomando nosso argumento central, segundo o qual o estágio supervisionado tem um papel estratégico na formação do professor de História, destacamos que se trata, portanto, de um momento oportuno de acesso ao saber profissional produzido pelos professores de História em seu cotidiano. Para nós, isso acarreta, em primeiro lugar, dar um passo na direção de superar a fragmentação curricular ainda vigente nos cursos universitários de História, seja na modalidade licenciatura, seja no bacharelado. Nessa lógica, as discussões teóricas e historiográficas ficam restritas às chamadas “disciplinas de conteúdo” e às cadeiras de “teoria e história da historiografia”, ao passo que o estágio e as disciplinas pedagógicas são concebidos como “a parte prática do curso”, encarregada de discutir a aplicação de métodos e as técnicas de ensino. Na verdade, como destacado pelos historiadores Julio Bentivoglio (2017) e Carlos Fico ([2011]), o ideal seria uma reformulação curricular nos cursos de modo que tanto as chamadas “disciplinas de conteúdo” quanto as de “teoria e história da historiografia” incorporassem em suas agendas de discussão aspectos ligados às demandas do ensino de História. Dessa forma, as disciplinas de conteúdo seriam baseadas no seguinte tripé: “a) o debate historiográfico; b) as reflexões teórico-conceituais pertinentes ao tema; c) debate sobre o ensino das questões em pauta” (Fico, [2011]). Analogamente, as disciplinas de análise de estágio incorporariam as reflexões teórico-historiográficas.

A articulação entre teoria e prática e a valorização do saber profissional produzido pelos professores de História em seu cotidiano reconhece que o professor da educação básica é um sujeito produtor de conhecimento, não um executor ou aplicador de teorias produzidas por terceiros. Isso significa, para Tardif (2012), deixar de ver os professores somente como objetos de pesquisa para valorizá-los como sujeitos produtores de um importante saber-fazer. Bem entendido, a valorização da sabedoria prática dos professores não significa que eles devem deixar de ser problematizados. Como sublinhado por Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o estágio supervisionado deve ser articulado com a pesquisa. Entendê-lo como campo de pesquisa significa pensá-lo como fonte de questões a serem investigadas, na busca de soluções para os dilemas enfrentados no cotidiano escolar, o que pode ser resumido na expressão “pesquisar a própria prática”. Nesse sentido, a abertura para a experiência educativa permite que o estágio contribua para a desconstrução de certos mitos, preconceitos ou idealizações a respeito do professor. Assim, com base nas informações contextuais e no conhecimento produzido pelo professor, o licenciado pode analisar o ensino de História pela forma como efetivamente acontece, não a partir de idealizações sobre como ele deveria ser.

O argumento que estamos defendendo sinaliza para a necessidade de haver, nas disciplinas de análise de estágio e prática de ensino de História, um diálogo franco entre o conhecimento teórico e historiográfico, o conhecimento didático e pedagógico e o saber da experiência profissional. Para tanto, é fundamental que o próprio campo de estágio seja tomado como objeto de pesquisa e que haja uma proposta de intervenção na prática de ensino. Para a elaboração da intervenção, é fundamental que o estagiário,

em diálogo com o professor supervisor e o professor do campo, mobilize questões teóricas para refletir sobre a situação do campo de estágio. Ou seja, assim o estagiário pode sair do lugar-comum de apenas criticar o professor que está acompanhando para refletir teoricamente sobre a sua prática de ensino, com o objetivo de trazer contribuições para a sala de aula. Dizendo de outro modo, como sublinhado por Bernard Charlot (*apud* Tardif, 2012), o papel da pesquisa sobre a prática de ensino não é dizer o que o professor deve fazer, mas forjar instrumentos e ferramentas que contribuam para ampliar o entendimento do que está acontecendo na sala de aula. Isto é, o objetivo principal é aumentar a inteligibilidade da experiência de ensino.

Salientamos que o estágio supervisionado é o momento propício para que o professor ou a professora em formação tenham oportunidade de estabelecer contato com o saber da experiência, já que este é formado gradativamente durante o exercício cotidiano do ofício de professor. Mas em que consiste o “saber da experiência” ou “saber profissional”? A sabedoria não é um conhecimento sistematizado teoricamente, nem exatamente um mero empirismo prático. Antes de tudo, ela é fruto da experiência vivida, uma reflexão sobre a prática.

Vale acrescentar ainda que o “saber docente da experiência” não está sistematizado teoricamente nos compêndios historiográficos nem se encontra nas páginas dos manuais didáticos de técnica de ensino. Pelo contrário, a sabedoria profissional é um saber da experiência em sala de aula e está diretamente ligado à capacidade de ação em determinada situação de incerteza que demanda uma tomada de decisão. Afinal, se é verdade que somos aquilo que fazemos, o saber docente é constitutivo da identidade do professor

(Monteiro, 2013). Em suma, a sabedoria revela-nos quais são as possibilidades e os limites da experiência.

Certamente, apenas valorizar o saber da experiência não resolve todos os problemas da articulação entre teoria e prática. Embora ainda existam alguns passos a serem dados, a tendência contemporânea é uma aproximação cada vez maior entre os campos do ensino de História e da teoria da história. A reformulação do conceito de didática da história mostra bem isso. Segundo Rüsen (2011a), a didática da história deixou de se restringir a aspectos técnicos e metodológicos para examinar a importância da história para a formação do pensamento reflexivo e da consciência histórica nos estudantes. A ênfase, portanto, está nos usos da história na construção da identidade pessoal e coletiva na vida prática, não apenas nos problemas de ensino no contexto escolar. Cada vez menos causa estranheza a tese de Seffner (2000) segundo a qual ensinar História na escola é ensinar elementos de teoria e metodologia da história. Como a ênfase das diretrizes curriculares de História não está mais na transmissão de conteúdos, os professores têm buscado superar a dicotomia entre teoria e prática em suas aulas, refletindo, juntamente com os alunos, sobre como o conhecimento histórico sobre o passado é possível. Assim, o professor procura evidenciar que as análises sobre o passado são construções e não cópias e que, portanto, existem diversas possibilidades de interpretação (Lee, 2006). Ferreira (2016) sinaliza até mesmo que um dos focos do recém-criado programa de mestrado profissional em História (ProfHistória) está na teoria da história e na história da historiografia, escapando, assim, da lógica dos cursos de atualização em que o fornecimento de informações factuais é mais forte que a dimensão reflexiva.

Além da observação participante, para a elaboração da intervenção no campo de estágio é fundamental que o estagiário, em diálogo com o professor supervisor e com o professor do campo, mobilize seus conhecimentos historiográficos e pedagógicos para refletir sobre a situação do campo de estágio. Dizendo de outra forma, o estagiário deve sair do lugar-comum de apenas criticar os “erros” do professor que está acompanhando. Logo, ele não deve entender a escola como um lugar da falta ou do atraso. Em vez disso, o mais produtivo é que ele construa uma reflexão sobre a prática de ensino com o objetivo de elaborar contribuições para situações-problema vivenciadas na sala de aula.

Como apontado por Miriam Hermeto e Mateus Pereira (2012), tomar o estágio como parte constitutiva da experiência e, ao mesmo tempo, como uma reflexão sobre ela é uma iniciativa que visa superar o modelo em que os estágios são vistos apenas por uma perspectiva burocrática. Aliás, lançando mão de autores como Walter Benjamin e Paul Ricoeur, eu poderia sustentar que a narrativa da experiência é uma importante via de constituição de sentido e enriquecimento da própria experiência daquele que está em processo de formação.

Apesar da importância desses movimentos, ainda existem aspectos desafiadores no que diz respeito à dicotomia entre teoria e prática na formação dos professores de História. Conforme sublinhado por Villalta (1992), ainda existe uma distância entre a imagem idealizada de como deveria ser o professor, veiculada nos cursos de prática de ensino, e os professores de História reais.

Segundo meu argumento central, é somente com a vivência na sala de aula, seja como observador, seja como participante de uma intervenção, que os estudantes de licenciatura podem estabelecer contato com a sabedoria da experiência que constitui o ofício do

professor e da professora de História. Ao valorizar o saber profissional da prática dos professores na escola, acredito que podemos escapar àquela compreensão segundo a qual a História escolar seria uma mera vulgarização e simplificação da história acadêmica. Na contramão dessa perspectiva, a valorização da sabedoria da experiência do professor procura evidenciar que a História como disciplina escolar é instância produtora de conhecimento. Bem entendido, não se trata de elogiar qualquer tipo de espontaneísmo ou de uma “prática pela prática”, mas, pelo contrário, de incentivar aquilo que estudiosos chamam de “epistemologia da prática” – isto é, a reflexão, análise e problematização das experiências vividas em sala de aula. Afinal, como sintetiza Freire (1996) em *Pedagogia da autonomia*, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática ou, talvez fosse melhor dizer, sobre a experiência.

A formação do professor-reflexivo e do professor-pesquisador em História

Uma das principais finalidades do estágio supervisionado é contribuir para a formação do professor reflexivo. Ao ser iniciado na observação e no exercício da docência por meio das intervenções e regências de aulas, o estagiário é iniciado nas práticas que constituem o professor reflexivo, ou seja, o docente que reflete e pesquisa sobre sua própria prática de ensino na busca de soluções para os dilemas enfrentados no cotidiano. Afinal, se é verdade que somos aquilo que fazemos, o saber docente é constitutivo da identidade do professor. O professor reflexivo é um intelectual crítico, porque não apenas reflete sobre os aspectos mais propriamente didáticos e epistemológicos de sua prática de ensino, mas também produz reflexões críticas sobre suas condições de trabalho.

A ênfase na dimensão reflexiva que articula teoria e prática, aliás, tem sido a tônica de algumas iniciativas recentes no campo da formação continuada de professores. Quanto a isso, cabe destacar que certamente o estágio supervisionado busca contribuir decisivamente para uma formação inicial dos estudantes de licenciatura. Nesse sentido, um dos seus desafios é mostrar que a formação de professores de História apenas se inicia na universidade, mas deve ser pensada de maneira continuada. Ou seja, retomando-se uma das perguntas que coloquei no início deste capítulo, o professor está sempre em formação na medida em que problematiza e reflete sobre seu próprio ofício. A formação não tem um ponto final, pois o professor reflexivo continuamente procura articular as pesquisas sobre sua prática de ensino de História com as ações reflexivas que ele realiza na sala de aula.

Em poucas palavras, o objetivo principal do estágio como experiência teórico-prática é contribuir para a formação de um professor reflexivo, ou seja, o docente que reflete e pesquisa sobre sua própria prática de ensino na busca de soluções para os dilemas enfrentados no cotidiano. Assim, acreditamos que o saber seria uma resposta ao dualismo que tem marcado os currículos dos cursos de História. Além disso, a articulação entre o conhecimento teórico e historiográfico, o conhecimento didático e pedagógico e o saber da experiência de sala de aula seria uma forma de reverter o processo denunciado pelo poeta T. S. Eliot e promover um diálogo entre conhecimento e sabedoria.

Linguagem e tecnologia na teoria e no ensino de História

Cada sociedade se pensa “historicamente” com os instrumentos que lhe são próprios.

Michel de Certeau, *A escrita da história* ([1975] 2007, p. 78)

Novas linguagens e o ensino de História

Neste capítulo, pretendo refletir acerca da importância do debate sobre as “novas linguagens” no campo do ensino de História, tais como a aula-oficina, o uso de jogos e a linguagem digital. Com facilidade, os leitores poderão perceber que em todas essas linguagens existe a ambição de encontrar alternativas didáticas para escapar do chamado “método tradicional” de ensino, centrado em aulas expositivas e em um papel passivo para os alunos. Além disso,

buscarei construir uma crítica sobre as possibilidades e limitações das discussões contemporâneas que dizem respeito às chamadas “metodologias ativas de aprendizagem” e “gamificação” do ensino. Por fim, tratarei dos impactos das novas tecnologias digitais no âmbito do ensino de História.

O debate sobre as diferentes linguagens no ensino de História tem ganhado cada vez mais força desde o final da década de 1980 e está diretamente ligado à busca de novas alternativas didáticas ao chamado “ensino tradicional”, centrado em aulas expositivas. A princípio, isso aconteceu por meio do uso de diversos tipos de documentos históricos como recurso didático em sala de aula. O emprego de novas linguagens envolve também uma reconfiguração da relação entre professor e estudante, na qual o aluno não é visto como alguém passivo, mas como um sujeito que participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem. O contato direto com documentos históricos de suportes distintos permite que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento histórico escolar por meio da interpretação das fontes (Rocha, 2015). Ao longo da nossa reflexão, procuraremos pensar se o uso de novas linguagens tem se traduzido, de fato, em uma renovação no ensino de História.

Em um primeiro momento, portanto, as “novas linguagens” referem-se ao uso de documentos históricos como recursos didáticos. Tal uso se justificaria por permitir o diálogo com os procedimentos científicos próprios da historiografia e por aumentar o interesse dos alunos. Para tanto, é fundamental uma concepção alargada de documento histórico, que não se resuma apenas a textos escritos. Além do mais, Bittencourt (2011) ressalta que a finalidade do documento em sala de aula tem especificidades em relação à sua

finalidade em uma pesquisa historiográfica. Isto é, o objetivo de professores e estudantes da educação básica não é produzir interpretações inovadoras sobre os acontecimentos históricos. No processo de ensino-aprendizagem, o documento histórico pode ser usado para introduzir um tema, reforçar uma explicação ou até mesmo problematizar alguma concepção prévia sobre o passado:

Outro aspecto a considerar, mais diretamente ligado às demandas dos professores e estudiosos na década de 1980 em meio às reformas curriculares, foi o anseio de retirar os alunos de sua passividade instituindo formas de ensinar e aprender em que eles se percebessem como sujeitos da história e produtores de conhecimento. Entre as alternativas que surgiram esteve a proposta de trabalho com fontes históricas, o que associado à entrada de novos suportes de comunicação social na sala de aula, as instituiu como novas fontes. (Rocha, 2015, p. 115).

Assim como no caso das discussões sobre novas linguagens, o campo da educação histórica também buscou alternativas para contrapor-se aos métodos tradicionais de ensino. O grande diferencial da perspectiva da educação histórica é a busca de conciliação entre a epistemologia da história e as práticas de ensino para compreender a especificidade da aprendizagem histórica. Isso significa entender que o aprendizado histórico não é um acúmulo de informações sobre o passado, mas envolve o desenvolvimento de operações do pensamento histórico:

[...] a abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas

em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. (Barca, 2012, p. 37).

Segundo Isabel Barca (2004), o método tradicional de ensino de História pautado pela “aula-conferência” está baseado em uma concepção pedagógica segundo a qual o aluno é visto como tábula rasa e o professor como o único detentor do verdadeiro conhecimento. Por isso, as avaliações são mecânicas e centradas na memorização de conteúdos que os alunos devem repetir tal como o professor os comunicou. Como se sabe, existe um certo consenso na área da Educação de que essa metodologia está longe de ser a mais pertinente para a aprendizagem, pois desconsidera a realidade social dos estudantes e apresenta o conhecimento como algo que não pode ser questionado. Apesar disso, a aula-conferência continua sendo amplamente praticada, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Como alternativa à aula-conferência do método tradicional e à aula-colóquio de inspiração behaviorista, Barca (2004) propõe uma nova linguagem e metodologia para o ensino de História intitulada aula-oficina. Em diálogo com a pedagogia construtivista, Barca ressalta que os professores de História precisam considerar os estudantes como agentes ativos na construção do conhecimento. Para tanto, o primeiro passo é que levem em consideração as “ideias históricas” dos estudantes, isto é, o saber prévio oriundo da experiência que eles apresentam sobre o assunto a ser discutido em sala de aula. Além disso, uma aula-oficina está pautada no desenvolvimento de um trabalho minucioso com as evidências históricas e os conceitos utilizados para a interpretação das fontes. Por fim, os resultados da interpretação histórica são expressos utilizando-se os diversos

meios de comunicação disponíveis. Portanto, a aula-oficina da educação histórica, assim como a didática da história, procura ancorar sua metodologia de pesquisa na epistemologia específica da historiografia como ciência e, desse modo, oferecer uma nova linguagem para o ensino de História.

Jogos, ludicidade e gamificação no ensino de História

Outra linguagem que tem sido muito trabalhada na busca de alternativas didáticas para o ensino de História é a linguagem dos jogos e dos elementos lúdicos. Durante muito tempo, jogos e brincadeiras foram vistos como algo oposto aos estudos. Em algumas culturas, são associados de forma pejorativa ao ócio, à improdutividade e ao prazer. Por isso, as brincadeiras costumavam ficar restritas ao universo da educação infantil, desaparecendo no ensino fundamental e médio. Nos últimos anos, porém, muitos educadores têm usado os jogos como ferramentas eficientes de aprendizagem (Fortuna, 2013).

Nas instituições de ensino da iniciativa privada, a valorização dos jogos acontece no âmbito daquilo que alguns especialistas chamam de “gamificação” e “metodologias ativas” de aprendizagem. Nas metodologias ativas, os estudantes são agentes ativos na construção do conhecimento e estão no centro do processo de aprendizagem. Em tese, o principal objetivo dessas metodologias é criar condições favoráveis para que os estudantes possam aprender de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais do mercado de trabalho:

Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional. [...] Aprendemos melhor

através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais). (Moran, 2015, p. 19, 27).

No contexto das metodologias ativas, existe uma grande abertura para a gamificação da aprendizagem. Esta consiste em levar elementos e a lógica do mundo dos jogos (*games*) para outros ambientes como a sala de aula. Segundo Kapp (2012), a gamificação é o uso das mecânicas e práticas baseadas em jogos, e seu objetivo é engajar as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas. Como exemplo, podemos citar as seguintes práticas: uso do sistema de pontuação e *rankings* na sala, aplicação de *quizzes* (jogos de pergunta-resposta) e desafios de aprendizagem, bem como uso do *cosplay* (convidar os alunos a buscarem vestir-se como os personagens históricos de uma época).

Apesar de ter o mérito de apresentar os estudantes como participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas e a gamificação têm recebido críticas em relação às suas limitações. Em primeiro lugar, podemos questionar a linguagem neoliberal adotada em consonância com a lógica do mercado educacional. Nesse sentido, o estudante aparece como um cliente que precisa ser satisfeito com produtos personalizados e a educação fica reduzida a uma simples prestação de serviço, uma mercadoria. Além disso, nas metodologias ativas há uma ênfase na preparação para o mercado de trabalho (resolução de situações-problema da vida profissional) e um apagamento da dimensão ético-política da educação.

Como alternativa às práticas de gamificação, defendemos os conceitos de jogo e ludicidade na perspectiva da história da cultura, tal como proposto por Huizinga ([1938] 2000, p. 24):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida.

Se recorrermos à etimologia, descobriremos que o termo latino *ludus* tem grande abrangência. Refere-se a jogos com regras bem definidas, competições, representações teatrais e litúrgicas, sem contar que está na raiz da palavra “ludibriar”. Por isso, em algumas culturas o jogo e as práticas lúdicas são associados a uma dimensão pouco séria e menos importante da vida. Em contrapartida, entendemos que o jogo é uma atividade cultural fundamental do ser humano. Assim como a religião, faz a mediação simbólica entre o natural e o transcendental, o humano e o sagrado, e constitui uma tentativa de reter o transitório e o passageiro conferindo-lhe uma duração, uma história. Na abordagem cultural, o jogo apresenta um valor ontológico, pois afeta a própria constituição da existência humana e contribui para a formação do sujeito, quando, por exemplo, o jogador preocupa-se com a validade moral das regras e interioriza isso em seu modo de viver. À medida que o jogo acontece, o jogador

compreende melhor a si mesmo. Em suma, quando jogamos não apenas mostramos quem somos, mas nos tornamos quem somos (Fortuna, 2013; Gadamer, 2011; Huizinga, [1938] 2000).

A partir do pano de fundo da história da cultura, o uso dos jogos em sala de aula contribui para o desenvolvimento de importantes competências e habilidades nos estudantes, dentre as quais destacamos:

- Imaginação: imaginar-se em uma realidade diferente daquela do presente.
- Simbolização: usar símbolos para construir significados e representar realidades diferentes da realidade presente. Essa capacidade é fundamental para a representação histórica, que também procura representar o passado por meio de uma mediação, uma narrativa.
- Interação social: quando há a formação de equipes, desenvolver a capacidade de conviver com pessoas diferentes em busca de um objetivo comum: vencer o jogo.
- Dimensão formativa: durante o jogo, internalizar determinadas regras de conduta (éticas, morais e políticas) e levar essa experiência para a vida cotidiana.
- Dimensão mediadora: colocar o sujeito em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Há uma mediação entre o real e o imaginário, o presente e o passado.
- Portanto, mais do que transmitir conteúdos factuais, o sentido dos jogos no ensino de História é desenvolver habilidades de imaginação, raciocínio, expressão de ideias e de relação ética com a alteridade. Mais importante do que o produto é o processo (Fortuna, 2013).

A história digital e o ensino de História

Não é segredo para ninguém que, no contexto da busca por novas alternativas didáticas, os últimos anos têm revelado um importante movimento, por parte de muitos professores, de inserir documentos em suporte digital em suas práticas de ensino. Afinal de contas, grande parte do público da educação básica hoje é formada pelos chamados *nativos digitais*, isto é, jovens que nasceram no contexto de expansão das tecnologias e mídias digitais.

Segundo Prensky (2001), os alunos nativos digitais pensam e processam informações de um modo diferente. Seu estilo de pensamento é caracterizado por *multitasking*, a capacidade de realizar múltiplas tarefas simultaneamente. Nas práticas de leitura, os nativos digitais apresentam a preferência por ler gráficos e imagens antes do texto e não o contrário, e realizam uma leitura não linear pela lógica do hipertexto. Além disso, têm pouca paciência com preleções ou exposições de conteúdo mais extensas. Em virtude do intenso contato com a tecnologia e as redes sociais desde muito cedo, os estudantes contemporâneos são, de certa forma, falantes nativos da linguagem digital e navegam com certa naturalidade pela lógica do hipertexto:

Mais do que com um texto de *uma só* dimensão, ou mesmo com uma *rede* hipertextual, lidamos com um *espaço multidimensional* de representações dinâmicas e interativas. Ao confronto entre a imagem fixa e o texto, característico da enciclopédia, a cosmopédia contrapõe um grande número de formas de expressão: imagem fixa, imagem animada, som, simulações interativas, mapas interativos, realidades virtuais, vidas artificiais, etc. (Lévy, 2015, p. 175, grifo do autor).

Em contraposição, os professores são *imigrantes digitais*. Ou seja, procuram adaptar-se ao novo ambiente, embora continuem a manter um certo sotaque ao falar a linguagem digital, como, por exemplo, quando insistem na necessidade de imprimir um texto redigido no computador para editá-lo ou quando ligam para alguém para conversar sobre um *e-mail* enviado. Sem dúvida, uma parte importante do desafio de uma aula de História na educação básica hoje passa por um problema de linguagem em que imigrantes e nativos procuram se entender.

Diante disso, podemos retomar uma passagem de Certeau ([1975] 2007, p. 78) em seu clássico ensaio “A operação historiográfica”: “cada sociedade se pensa ‘historicamente’ com os instrumentos que lhe são próprios”. A continuação da passagem ajuda-nos até mesmo a dar um passo adiante na reflexão sobre o lugar da tecnologia no conhecimento histórico: “mas o termo instrumento é equívoco. Não se trata apenas de meio” (Certeau, [1975] 2007, p. 70). Dessa forma, mais do que uma ferramenta que é usada ocasionalmente e não modifica a nossa visão de mundo, argumentamos que o ensino de História pode repensar os seus próprios fundamentos epistemológicos a partir da linguagem da história digital.

A resposta historiográfica aos desafios lançados pela cultura digital pode ser compreendida no bojo da história digital. O termo *digital history* foi cunhado nos Estados Unidos em 1997 para se referir às abordagens que procuravam pesquisar e representar o passado empregando novas tecnologias da comunicação. Em sua origem, a história digital estava ligada também ao ensino de História por meio de documentos históricos disponibilizados em meios digitais (Luchesi; Leal, 2016). Assumindo-se a íntima conexão

entre pensamento e linguagem, podemos afirmar que a tecnologia digital não é mera ferramenta didática, mas uma linguagem, uma forma de pensar o mundo que tem importantes implicações para o modo como ensinamos História. Não basta usar um computador ou celular para ser um “historiador digital” ou um “professor de História digital”. Para nossos propósitos, o giro digital, ou *digital turn* (Noiret, 2015), consiste em incorporar com senso crítico algumas características do mundo digital que podem ser exploradas nas aulas de História, tais como interatividade, curadoria, autoridade compartilhada, hipertextualidade e multimídia.

Todos os que navegam nas redes sociais já se deparam com a *autoridade compartilhada* na produção de conteúdos. Nessa lógica, a produção de conhecimento histórico cabe tanto aos especialistas (historiadores e professores de História) quanto ao público de maneira ampla. Outro elemento constitutivo da linguagem digital, como já dissemos, é a lógica do hipertexto, o recurso no qual o texto coloca um conceito em destaque para se conectar a outros textos ou a outros suportes de informação. Com frequência, a hipertextualidade opera com *multimídia*, a combinação entre diversos suportes de informação como texto, imagem, áudios, vídeos etc. Tudo isso para promover uma comunicação com *interatividade*, uma forma de comunicação em que o usuário tem a possibilidade de modificar e interagir com a mensagem.

Definitivamente, nesse contexto, não cabe mais a figura do professor de História como alguém que transmite informações sobre o passado para quem não tem acesso a elas, ainda mais se levarmos em consideração que uma das principais características da Web 2.0 é o apagamento da fronteira entre o autor e o público, o produtor e o consumidor do conhecimento. Em vez

disso, nossa hipótese é a de que a função do professor poderia ser pensada como a de um *curador de histórias*, ou seja, como um mediador do conhecimento produzido de maneira colaborativa, juntamente com os estudantes. Assim, sua principal tarefa deixa de ser a transmissão de conteúdos e torna-se a democratização das condições de produção de representações históricas. Em outras palavras, o professor como curador de histórias é um mediador que contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, pois procura desenvolver as competências e habilidades necessárias para a produção de representações históricas. O curador é aquele que promove, seleciona, edita as histórias produzidas pelos estudantes. Sua tarefa é ampliar as condições de produção do conhecimento e discutir critérios críticos para a seleção de conteúdos (Araújo, 2017).

A escrita da História nos livros didáticos

Autores não escrevem livros: não, escrevem textos que outros transformam em objetos impressos manejados de diferentes formas por leitores de carne e osso cujas maneiras de ler variam de acordo com as épocas, os lugares, os ambientes.

Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (2001, p. 20)

Entre política e epistemologia: o livro didático de História, um artefato cultural complexo

Escolhemos o título de uma coletânea de artigos lançada em 2017, *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas* (Rocha; Reznik; Magalhães, 2017), para indicar que nossa reflexão sobre a escrita da história nos livros didáticos tem como objetivo principal

compreender a combinação entre a dimensão política e a dimensão epistemológica das coleções. Sem dúvida, como salientado por Bittencourt (2011), estamos diante de “um objeto cultural complexo” que demanda certos cuidados metodológicos. Portanto, ao longo deste capítulo, procuraremos defender o argumento segundo o qual a análise dos livros didáticos não deve se limitar à crítica ideológica ou à condenação da defasagem dos conteúdos (Munakata, 1997). Em vez disso, buscaremos perceber a operação de escrita da história nos livros didáticos a partir de um arranjo complexo entre as políticas públicas, a materialidade das obras, suas concepções historiográficas e educacionais, assim como seus usos e leituras. Em diálogo com as teses da história do livro e da leitura discutidas por Roger Chartier (1990), acreditamos que o livro didático também pode ser compreendido pela tensão entre o poder do livro sobre os leitores e a possibilidade de estes produzirem sentidos para os textos dos quais se apropriam. Nosso caminho de argumentação passará por uma história das políticas públicas voltadas para os impressos didáticos, em conexão com a reflexão das questões epistemológicas às quais elas podem ser conectadas. Em seguida, apontaremos como os livros didáticos podem ser vistos à luz dos currículos. Na parte final, procuraremos operacionalizar os argumentos da história do livro e da leitura, tentando tornar produtiva a tensão anunciada por Chartier entre o poder do livro e o poder dos usos e das leituras, a partir da imbricação entre forma e conteúdo.

Antes de mais nada, vale a pena recorrer à etimologia para compreendermos o que está envolvido na própria definição de *livro didático* como artefato cultural. Como lembra Itamar Freitas (2019), o termo latino *libro* remete a uma fibra vegetal usada como suporte da escrita, ao passo que a derivação adjetiva grega *didáksei* refere-se

a um modo de apresentação do conhecimento. Assim, acreditamos que desde nosso ponto de partida fica evidenciada a importância de combinarmos forma e conteúdo, aspectos da cultura material e modos de apresentação do conhecimento.

Começaremos nossa abordagem pelo eixo das políticas públicas para o livro didático no Brasil, afinal, como salienta Choppin (2004), o contexto legislativo e regulador é uma condição indispensável para os estudos sobre as coleções escolares. Em relação à história das políticas de Estado para o livro didático, é importante lembrar que, em 1938, durante o Estado Novo, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cujo objetivo era cuidar da produção, importação e utilização do livro didático. Tal comissão indicava obras, mas os professores e diretores tinham certa margem de escolha. Em 1952, quando Anísio Teixeira assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inpe), teve início a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (Caldeme) para repensar a questão dos materiais didáticos produzidos no Brasil. Os objetivos da Caldeme eram avaliar os livros didáticos em circulação e propor a produção de guias e manuais de ensino de qualidade. Munakata (2004) observa que, no caso dos materiais didáticos de História, houve um convite aos professores universitários Carlos Delgado de Carvalho e Américo Jacobina Lacombe, que representavam, de alguma forma, os dois principais discursos no campo educacional do período: o primeiro, ligado ao círculo escolanovista de Teixeira; o segundo, filiado ao grupo católico que fazia oposição à Escola Nova. Tal situação evidencia que não devemos nos esquecer de que, mesmo no interior de uma política pública educacional, podem coexistir projetos antagônicos.

Tendo isso em mente, um importante ponto de inflexão aconteceu no contexto de redemocratização do país, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985 e sua gradativa implementação durante a década seguinte, sobretudo a partir das reformas educacionais de FHC implantadas na metade final dos anos 1990. Tal programa procurou implantar, por meio de política pública, a seleção, avaliação e aquisição de livros a serem distribuídos gratuitamente nas escolas públicas. Aliás, segundo Gatti Júnior (2004), durante muito tempo os livros didáticos eram uma mercadoria restrita às classes mais abastadas. Nesse sentido, Caimi (2017) acrescenta ainda que, ao determinar suas diretrizes nos editais de seleção, o PNLD desempenha a função de indutor de uma política pública de ensino, uma vez que pretende orientar as diretrizes educacionais das escolas públicas. Ainda segundo a autora, atualmente o governo brasileiro ocupa o posto de maior comprador mundial de livros didáticos, investindo cerca de um bilhão de reais no setor por ano. Quanto a isso, é preciso destacar que o mercado dos didáticos apresenta uma forte tendência à concentração, com o predomínio de quatro conglomerados empresariais: Somos Educação (Abril e Saraiva); Santillana (Moderna/Salamandra); Marista (FTD); Grupo Ibep (Cassiano, 2017).

Outro componente notável no que diz respeito ao mercado editorial é o recente e polêmico avanço da venda dos “sistemas de ensino”, isto é, o sistema apostilado. Como ressaltado por Célia Cassiano (2017), esse tipo de material didático tem sido vendido diretamente às prefeituras, algumas vezes até sem licitação pública ou avaliação da qualidade dos conteúdos. Trata-se de um pacote que envolve apostilas sem autoria, avaliação, materiais de auxílio ao professor e assessoria técnica *on-line*. Segundo estimativas do Grupo

de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Greppe), em 2013 mais de trezentos municípios brasileiros haviam adotado os sistemas de ensino, uma tendência que compõe o cenário de ameaça à educação pública que estamos vivendo. Para além disso, sublinhamos que os sistemas de ensino podem comprometer a autonomia do professor, já que apresentam roteiros rígidos para serem seguidos em cada aula. Assim, o professor de História ficaria limitado caso quisesse ser flexível em sua prática de ensino para dialogar, por exemplo, com algum evento do tempo presente que tenha relação com os conteúdos a serem estudados. Sem contar que as avaliações que integram o pacote são pré-formatadas e, por isso, não captam as particularidades de cada contexto de ensino-aprendizagem.

Ainda em relação ao PNLD, um importante aspecto a ser analisado é o descompasso entre a seleção dos professores e a avaliação da comissão do Ministério da Educação – MEC (Cassiano, 2017). Tal aspecto é preocupante, pois uma das justificativas para a implantação do programa era justamente ampliar a participação dos professores no processo de escolha das coleções. O que muitas vezes acontece é que a preferência do professorado não coincide com as obras mais bem avaliadas, mas costuma se dirigir aos livros que revelam uma estrutura didática mais adequada à forma como realizam sua prática de ensino. Em geral, os livros escolhidos apresentam uma linguagem mais acessível e um projeto gráfico-editorial que contribui para atrair a atenção dos estudantes. Mas isso não explica tudo, tendo em vista que uma parte significativa das escolas e dos corpos docentes não tem acesso ao PNLD em tempo hábil de realizar a escolha. Além do mais, é comum que, durante o processo de escolha, as editoras adotem estratégias de *marketing* para conquistar o público-alvo, que vão desde o oferecimento de

eventos e suporte educativo até a entrega de brindes e prêmios (Caimi, 2017).

Um rápido olhar nos editais de anos mais recentes do PNLD permite-nos perceber como a política educacional está intimamente conectada com questões epistemológicas. A tendência sinalizada nos últimos editais é valorizar as coleções de história que não se apresentam como verdades absolutas ou repositório de todas as informações sobre o passado. O ensino de História comprometido com a promoção da cidadania tem sido cada vez mais valorizado. O manual do professor deixou de ser um armazém de métodos de ensino e está mais focado na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento das habilidades meta-históricas. Nessa perspectiva, o diálogo com a didática da história tem deslocado a ênfase da transmissão de conteúdos para o trabalho com competências relacionadas à aprendizagem histórica, tais como *experiência*, *interpretação* e *orientação*:

A competência perceptiva ou embasada na experiência consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica), em vê-lo a partir do horizonte de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. *A competência interpretativa* consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e sentido com a realidade (a “História” é a encarnação suprema desta conexão). Finalmente, a *competência de orientação* consiste em admitir e integrar a “História” como construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. (Rüsen, 2011b, p. 114, grifo do autor).

A despeito disso, de maneira um tanto quanto contraditória, ainda têm predominado nas escolas brasileiras materiais didáticos calcados no quadripartismo histórico e na apresentação factual de conteúdos. Voltaremos a esse tema logo mais, quando formos analisar o modo como os livros didáticos contribuem para a formação de um cânone de abordagem histórica:

Os LDH [Livros Didáticos de História] também são frágeis na seleção, na distribuição e na interpretação do conteúdo substantivo. Autores explicam que o “ensinar todo” conhecimento produzido pelos historiadores é uma impossibilidade material, epistemológica e ideológica. Eles criticam a composição linear, diacrônica, moldada em causa e consequência, e dão como antiquadas propostas universalistas e teleológicas [...]. Tais orientações, no entanto, são contraditadas quando anunciam tratar da “origem das primeiras sociedades até as desigualdades da globalização contemporânea”. O mesmo acontece quando distribuem a matéria em “Pré-história”, “História Antiga”, “História Medieval”, “História Moderna”, e “História Contemporânea”, justificando-se pela força do “hábito” e da “tradição”, e quando incluem a experiência dos povos clássicos gregos e romanos dos quais a “civilização ocidental” é suposta “herdeira”. (Freitas, 2019, p. 146).

Outra mudança epistemológica notável do mundo contemporâneo que tem sido incorporada, de algum modo, ao PNLD é a cultura digital. Nesse quesito, destacamos que, desde 2015, o PNLD contempla os objetos digitais de aprendizagem (ODA) que incluem vídeo-aulas, jogos digitais, animações etc. Os ODA são arquivos digitais usados para fins educacionais, armazenados em repositórios digitais e disponíveis para professores, alunos e demais interessados (Costa; Gabriel, 2014; Souza, 2017). A

incorporação dos meios digitais aos currículos como eixo transversal tem crescido a tal ponto que a tendência, de acordo com Maria Elizabeth Almeida e Maria da Graça Silva (2011), é pensarmos em um “webcurrículo”. Isto é, mais do que somente recorrer à disponibilização de material didático na internet, a tendência atual é incorporar a lógica do pensamento digital aos currículos e livros didáticos (Almeida; Silva, 2011).

Uma breve reflexão sobre currículo pode ajudar-nos a avançar um pouco na compreensão da articulação entre epistemologia e política na escrita da história encontrada em livros didáticos. De modo mais incisivo, as coleções escolares são fundamentais para a implementação do currículo na sala de aula. Além disso, esse “currículo editado”, para usarmos a expressão de Agustín Escolano Benito (2006), revela a historicidade da escrita da história nos livros didáticos. Ou seja, cada código disciplinar demanda um tipo específico de apresentação da história. O código disciplinar vigente entre meados do século XIX e início do século XX no Brasil, centrado na história política e na narrativa de heróis (sagrados ou seculares), muitas vezes era apresentado em um formato de lições com perguntas e respostas, similar a um catecismo, que favorecia a memorização (Bittencourt, 2011). Não por acaso, quando João Ribeiro combateu essa concepção historiográfica, ele estruturou seus livros didáticos em um formato diferente. A proposta de história escolar de Ribeiro, preocupada em compreender o “Brasil interno” e sua cultura, não tinha a pretensão de ser uma cópia didática do modelo de escrita da história consagrado por Varnhagen no IHGB, mas, em vez disso, buscava construir um saber disciplinar com base em outros princípios epistemológicos. O livro didático era estruturado em capítulos e não propriamente em lições, afinal, forma e conteúdo constituem-se reciprocamente.

Quanto à história dos livros didáticos de História no Brasil, Gatti Júnior (2004) sustenta que o período entre 1970 e 1990 se distinguiu notavelmente do modelo de material didático produzido até a década de 1930. A partir dos anos 1970, aconteceram importantes deslocamentos no campo educacional brasileiro, que também contou com a institucionalização do sistema de pós-graduação. Dentre os deslocamentos no setor de livros didáticos, destacam-se quatro transições: 1) dos manuais escolares aos livros didáticos; 2) do autor individual à equipe técnica; 3) da produção artesanal à indústria editorial e 4) de uma escola voltada para as elites a uma voltada para as massas, com o livro didático desempenhando papel de destaque. Podemos sinalizar ainda que, em termos epistemológicos, a abordagem eminentemente política predominou nos livros didáticos de História até os anos 1960, tendo havido também a influência de abordagens econômico-sociais entre 1970 e 1980. É possível acrescentar que o contexto das reformulações curriculares dos anos 1980 favoreceu a entrada de abordagens historiográficas ligadas à história cultural nos materiais didáticos.

A dialética entre forma e conteúdo nos livros didáticos de História

Prossigamos em nosso esforço de articular epistemologia e política. O pesquisador francês Alain Choppin (2004) ressalta que, além de veicularem conteúdos disciplinares, os livros didáticos também comunicam uma visão de mundo, uma ideologia. Mas isso significaria que os materiais didáticos são uma espécie de espelho da época ou meros veículos da ideologia oficial? Nos primeiros anos das pesquisas sobre livros didáticos no Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990, essa foi a perspectiva mais explorada, a ponto de a

crítica ao livro didático ser vista como uma trincheira de combate à ditadura (Munakata, 2003). Ou seja, o principal objetivo das investigações era denunciar o caráter ideológico da reforma curricular da ditadura militar, que diminuiu consideravelmente o espaço da História na educação básica, em especial no ensino primário, favorecendo o ensino de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Além disso, de acordo com Bittencourt (2011), abundavam as críticas à clivagem entre historiografia acadêmica e história escolar, uma vez que, a despeito do avanço da história social no período, os livros escolares não incorporavam as camadas de baixo de forma significativa na escrita da história escolar.

A dimensão ideológica das coleções escolares merece um tratamento à parte. Isso porque circulam, em nossa cultura histórica, críticas que ainda operam, seja com a concepção simplificada de ideologia como falseamento da realidade, seja com a oposição entre ciência e ideologia proposta por Althusser. Pensando nisso, o movimento Escola Sem Partido e o sucesso editorial do *Guia politicamente incorreto da história do Brasil* podem ser bastante perigosos, pois ambos se caracterizam pela crítica à “ideologia de esquerda”, ao “marxismo cultural” supostamente vigente na historiografia acadêmica e, por extensão, nos materiais didáticos. O grande problema é que “ideologia” é um daqueles conceitos polêmicos, já que nunca é enunciado em primeira pessoa; ideológicos são sempre os outros, não nós (Ricoeur, 2015). Entretanto, ao longo do século XX, autores importantes como Adorno, Horkheimer, Habermas, Ricoeur e Bourdieu evidenciaram que inexiste um “marco zero” da ideologia, um lugar neutro desprovido de interesses. Pelo contrário, até mesmo a ciência aliada à técnica ou à educação

formal veiculam e produzem algum tipo de ideologia. Sendo assim, é necessário entender que os livros didáticos não são neutros, mas também não podem ser reduzidos a simples veículos ideológicos. Tal premissa tem para nós uma implicação metodológica decisiva, uma vez que expõe a necessidade da análise não se deter apenas nas “ideias” – não custa lembrar que o sentido mais básico de ideologia é conjunto de ideias – para se voltar também para a “materialidade” dos impressos (Munakata, 2003).

A imbricação entre forma e conteúdo leva-nos a mencionar que a diagramação dos impressos didáticos de História mudou bastante ao longo do tempo, em virtude até mesmo dos meios técnicos disponíveis em cada período. Nesse sentido, Gatti Júnior (2004) ressalta que, entre 1960 e 1970, houve uma grande valorização da função das imagens em detrimento do texto escrito. A partir da década de 1980, houve uma revalorização do texto em equilíbrio com as imagens, contando com a presença de mapas e *boxes* explicativos. Analisar a capa em cotejo com o conteúdo também pode revelar facetas interessantes desses artefatos culturais. Uma pesquisa recente mostrou que, na década de 1970, vários livros que traziam em sua capa o selo “estudos sociais” tinham conteúdo direcionado principalmente à História, como se ela ainda fizesse parte do currículo oficial do ensino primário. Exemplo marcante disso é a coleção dirigida por Sérgio Buarque de Holanda (Afonso, 2017).

Considerar a materialidade dos livros didáticos significa levar a sério o aporte teórico-metodológico da história do livro e da leitura e assumir que os autores não escrevem livros, mas textos que se transformam em livros após complexas operações editoriais que envolvem diversos profissionais. Em virtude disso, os sentidos da história apresentados nos livros escolares não podem ser vistos como

simples reflexo da intenção autoral. Na verdade, dificilmente um único autor ou autora produz toda a coleção. O mais comum é a autoria coletiva, e algumas editoras contam com equipes multidisciplinares, já que o PNLD não exige formação específica na área do componente curricular ao qual a obra se destina. Raramente os autores dedicam-se exclusivamente à escrita de livros didáticos, sendo a maioria docente na educação básica, em cursos pré-vestibulares ou em universidades. Outros profissionais que participam do processo editorial são diagramadores, ilustradores, revisores, *designers* instrucionais e *designers* gráficos. No “circuito de comunicação” dos livros, para usarmos uma expressão de Robert Darnton (1990), os editores de obras didáticas merecem destaque, porque são simultaneamente agentes culturais e empresários. Como o objetivo principal das editoras é a sobrevivência material e o lucro, a balança tende a pesar para o lado do capital em detrimento da cultura. Dizendo de outro modo, a preocupação com a rentabilidade dos materiais didáticos tende a se sobrepor à qualidade didática. Atentar para a materialidade implica abordar o livro didático como uma mercadoria cultural voltada para o consumo escolar (Munakata, 2003).

O princípio básico de uma mercadoria para a obtenção de lucro é o direcionamento para determinado público-alvo. No caso das mercadorias didáticas, estamos diante de uma relação complexa. Sem dúvida, o destinatário final da obra são os estudantes. Todavia, eles não têm propriamente autonomia para escolhê-los, tampouco os pais têm grande liberdade de escolha. Nas escolas particulares, por exemplo, estes são obrigados a adquirir os títulos indicados pelo corpo docente. Até mesmo os professores têm uma autonomia limitada, já que, na medida em que têm passado cada vez menos tempo em uma mesma unidade de ensino, é frequente trabalharem com materiais escolhidos por outros profissionais (Munakata, 2003).

O “consumo” do material didático de História leva-nos a pensar sobre os diversos usos desse objeto cultural. Lajolo (1996) chega a afirmar que um livro ou qualquer outro objeto só se torna “didático” quando é usado de maneira sistemática no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freitas (2019, p. 145): “É a plasticidade do uso que vai determinar, por exemplo, se dicionários, enciclopédias, impressos de figuras, de narrativas ficcionais, encaretos para pinturas e colagens, objetos digitais de tipo vário vão adquirir ou não o status de ‘didático’”. Em poucas palavras, os livros didáticos são produzidos para diversas utilizações além da leitura das informações contidas no texto-base. Os professores podem usar o livro para planejar sua aula, sistematizar conteúdos ou como referência para a produção das avaliações. Quanto aos estudantes, além da leitura das informações do texto-base, eles também fazem a “leitura” de imagens e mapas e realizam os exercícios propostos. Um uso menos ortodoxo acontece quando escrevem anotações à margem ou desenham no livro (Bittencourt, 1996). Em suma, existe um certo espaço para a inventividade no uso e na apropriação dos textos didáticos.

Entendemos, então, que as práticas de leitura são uma das modalidades de uso do livro didático. Vale a pena retomarmos agora a tensão entre o poder dos livros e as apropriações dos leitores. Segundo Chartier (1990), a leitura é uma prática produtora de sentidos, não uma reprodução da intenção autora no “espírito” do leitor. No caso da cultura escolar, devemos sinalizar que existem múltiplas possibilidades de usos do livro didático como objeto pedagógico. A tendência contemporânea é que os livros não sejam uma espécie de “literatura menor”, muleta didática ou o único recurso presente no processo de ensino-aprendizagem. Em relação às práticas de leitura, elas são diversas e vão desde a silenciosa e individual

até a coletiva e em voz alta, com a intervenção de comentários do professor. Ademais, é necessário considerar que a leitura é que efetiva os significados contidos nos impressos didáticos. Ou seja, é somente nesse momento, em que o mundo do texto entra em contato com o mundo do leitor, que os sentidos da história inscritos nos livros escolares percorrem o caminho que vai do texto à ação (Ricoeur, 1986). Segundo Mendes (2019b, p. 19): “A historiografia não dá lições, mas orienta a prática, pois o círculo hermenêutico entrelaça a narrativa à vida prática, de tal forma que o leitor consegue se posicionar diante do passado e do presente”.

O aporte da hermenêutica ricoeuriana permite-nos lançar luz sobre a performatividade do livro didático de História. Tal aspecto é fundamental para compreendermos como os livros didáticos contribuem para a formação de um cânone interpretativo da história, isto é, a consolidação de uma forma de atribuir sentido a certos fatos, processos e personagens históricos. Em sua origem etimológica, o termo grego que originou a palavra *cânon* remete a uma vara, um cano usado pelos construtores como instrumento de medida. O cânone é composto por normas, critérios e medida para a produção de algo válido. No campo da teologia, adquire um sentido moral, pois é o parâmetro que distingue o ortodoxo do herético. Mas como definir a interpretação canônica nos livros didáticos de História? Para circunscrever melhor a argumentação, podemos apropriarmo-nos de algumas categorias elencadas por Villalta (2001): 1) a periodização e o recorte espaçotemporal; 2) o uso dos conceitos; 3) os sujeitos priorizados e/ou excluídos. Partiremos, então, do argumento segundo o qual tão importante quanto apontar as influências externas é compreender o efeito de sentido que os escritos didáticos produzem na experiência histórica

dos leitores. Além dos efeitos cognitivos e estéticos, a obra produz efeitos ético-políticos nos leitores, ao propor, de modo explícito ou implícito, determinadas avaliações para as ações praticadas pelos personagens. Nesse sentido, Hermeto e Pereira (2009) indicam que os livros didáticos são tanto guardiões quanto produtores da memória histórica e do saber histórico escolar. Desse modo, os próprios livros são entendidos como agentes históricos, na medida em que produzem interpretações históricas de amplo alcance, contribuindo, assim, de forma importante para a construção e consolidação da “memória do fato” histórico. Um bom exemplo disso pode ser encontrado no trabalho de Arlette Gasparello (2004), em que os compêndios didáticos do Colégio Pedro II entre 1839 e 1920 são apresentados como “construtores de identidades”, sobretudo da identidade nacional brasileira. Nesse contexto, os livros didáticos visavam produzir como efeito de sentido a concepção canônica de uma história patriótica e elogiosa à monarquia. Entretanto, a autora procura mostrar as nuances desse período e os embates existentes, dentro do próprio Colégio Pedro II, entre Joaquim de Macedo e Luís Mattoso Maia quanto às formas de se escrever a história do Brasil, principalmente no que diz respeito ao papel dos colonos.

Certamente, assim como qualquer outro cânone, as interpretações canônicas sedimentadas pelos livros didáticos são formadas historicamente e estão sujeitas a modificações. Na verdade, estamos diante de um jogo hermenêutico entre sedimentação e inovação, já que, ao mesmo tempo que as interpretações veiculadas tendem a se cristalizar, a literatura didática apresenta uma certa efemeridade, uma abertura a um processo de revisão e atualização, em virtude até mesmo das mudanças nos currículos oficiais. Em

resumo, trata-se de um livro ao mesmo tempo aberto a novas interpretações e consolidador de sentidos.

Como já dissemos, muitas das críticas feitas ainda hoje aos livros didáticos dizem respeito à sua “defasagem” em relação à historiografia acadêmica. Todavia, o diálogo com a “história da disciplina escolar”, nos termos de Chervel (1990), permite-nos uma abordagem que não tome a cultura escolar como um espaço vazio destinado a reproduzir o conhecimento produzido em outro lugar. Isto é, não se deve pensar que o livro didático tem como função a releitura vulgarização da história acadêmica. Pelo contrário, a tendência inaugurada por Chervel concebe a disciplina escolar como uma entidade específica, ou seja, como uma instância legítima de produção de conhecimento. Isso implica perceber que, embora o livro didático deva manter um diálogo com a historiografia acadêmica, ele também deve ser visto como uma obra que produz determinado saber histórico escolar. Disso não se segue que os livros sejam imunes a questionamentos, porém, seria injusto cobrá-los como se deveriam ser algo que não são: uma vulgata acadêmica. Dito de outro modo, existe uma ressignificação pedagógica das interpretações historiográficas apresentadas nos livros didáticos. Melhor do que oferecer uma “visão crítica” *prêt-à-porter*, o mais interessante seria que os impressos didáticos procurassem trabalhar as habilidades do pensamento histórico, tais como a problematização da intencionalidade dos discursos, a capacidade de criticar documentos e confrontar diferentes interpretações sobre um mesmo tema, a orientação histórica na vida prática etc. (Ferreira; Franco, 2008).

Um livro didático somente é útil se realmente se pode trabalhar com ele em sala de aula. Por isso, sua característica como livro de trabalho é irrenunciável. [...] Como regra geral, o livro didático

deve oferecer a possibilidade de verificar as interpretações dadas e de elaborar interpretações próprias, ou melhor, mediante a própria interpretação estabelecer contextos históricos com base na documentação dada (junto à exposição de autores concretos ou complementares a ela) [...]. Um livro didático que respeite a ideia de que a aprendizagem histórica deve ter como resultado a competência de orientação trabalhará sempre com referências ao presente. (Rüsen, 2011b, p. 117, 118, 126).

Last but not least, frisamos que somente a existência de “bons livros didáticos” é insuficiente para melhorar a qualidade da educação: o professor de História continua a desempenhar um papel insubstituível. Como bem ressalta Lajolo (1996), um professor bem formado pode lecionar uma excelente aula com um livro ruim, do mesmo modo que um professor desmotivado ou sem uma boa formação pode não conseguir apresentar uma boa aula com um excelente livro. Mais do que um mero manual, o texto didático deve ser tomado como um esboço que possui zonas de indeterminação a serem preenchidas criativamente pelos leitores. O poder dos leitores é revelar o inacabamento do sentido veiculado pelos escritos.

Memória, patrimônio e ensino de História

Grande é o poder da memória que reside no interior dos
locais.

Cícero (*apud* Assmann, 2011, p. 317)

Memória, historiografia e ensino de História

Vivemos em um tempo no qual a memória está na ordem do dia. O advento da tecnologia da informação aumentou sensivelmente nossa capacidade de armazenar informações sobre o passado. O chamado “clima memorial” ou *memory boom* tem afetado de maneira significativa tanto a historiografia quanto o ensino de História. Nesse contexto, o diálogo entre história escolar, memória e patrimônio recebeu um importante impulso desde as reformas curriculares consolidadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais –

PCN (Brasil, 1998), que incentivam a visita a museus e a “lugares de guarda e preservação da memória”. No âmbito da tendência democratizante observada na ideia de formação para a cidadania, o acesso à diversidade cultural, consolidada no patrimônio, pode funcionar como uma importante prática de inclusão social (Abreu; Rangel, 2015). Nesse sentido, nosso argumento central é o de que o trabalho com a memória e o patrimônio nas aulas de História não se limita a trazer informações factuais sobre o que aconteceu, mas tem como principal finalidade a ampliação do conhecimento sobre a nossa própria historicidade humana (Ramos, 2004).

Logo de saída, é importante destacar que a memória não deve ser tomada por professores e estudantes como uma espécie de “resgate do passado”. Como diversos teóricos afirmam, a memória é uma atualização do passado realizada no presente. Tal operação envolve imaginação, esquecimento e seletividade. Dizendo de outra forma, a memória está longe de ser um depósito inerte onde se acumulam experiências do passado, pois, ao mesmo tempo que alguns aspectos são lembrados, outros são esquecidos. A imagem produzida pela rememoração carrega em si um paradoxo: ela é a presença de uma ausência. A recordação surge com a formação de uma imagem no presente que simboliza uma experiência ausente. Jamais uma recordação é idêntica ao que aconteceu no passado. A rememoração acontece no presente e visa atender demandas do presente (Catroga, 2015; Meneses, 2000; Ricoeur, 2000).

Ao longo do século XX, um importante movimento realizado tanto pela historiografia quanto pelo ensino de História foi tomar as representações da memória coletiva como objeto de análise crítica. O fortalecimento das ciências sociais trouxe a reboque uma desconfiança dos mecanismos usados pela memória. Nesse

movimento, a historiografia e o ensino de História assumiram a função de criticar e desmistificar algumas construções de sentido para o passado. Implicitamente, estamos diante da separação epistemológica entre sujeito e objeto tão cara à ciência moderna. O pensamento do sociólogo durkheimiano Maurice Halbwachs (1990) dá testemunho desse olhar exterior da historiografia em relação à memória coletiva (Ricoeur, 2000). Nessa abordagem, até mesmo as recordações mais individuais estão ligadas à memória coletiva. Para evocar seu próprio passado, o sujeito precisa lançar mão das lembranças de outras pessoas. Na experiência vivida, a memória individual coexiste, embora nem sempre de modo pacífico, com as memórias da família, dos grupos sociais e da nação. Em suma, percebe-se uma clara cisão entre a memória coletiva e a história científica (Catroga, 2015).

No início do século, ele [Halbwachs] opôs, termo a termo, os dois universos, colocando do lado da memória tudo o que flutua, o concreto, o vivido, o múltiplo, o sagrado, a imagem, o afeto, o mágico, enquanto a história caracterizar-se-ia por seu caráter exclusivamente crítico, conceitual, problemático e laicizante. Uma distinção tão radical levaria à visão que a história só começaria quando terminasse a memória. (Dosse, 2003, p. 280).

Um bom exemplo da separação entre memória e historiografia é a mudança na abordagem da figura do alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. Atualmente, reflexões críticas no campo da pesquisa e do ensino de História mostram como foi construída uma idealização em torno de Tiradentes pelo imaginário político republicano, que buscava construir um herói nacional. O trabalho de memória que transformou a Inconfidência Mineira em um

movimento “nacionalista e republicano” tem sido criticado por seu viés anacrônico e até mesmo ideológico. Nessa perspectiva, podemos perceber claramente a memória sendo tomada como objeto da historiografia e do ensino de História (Furtado, 2001).

Não obstante, defendemos que a memória não é apenas um dos novos objetos da historiografia e do ensino de História, pois, como afirma Ricoeur ([2000] 2007), a memória é matriz da história. Mas em que consistiria exatamente essa função matricial? A memória é matriz da história porque é um dos modos pelos quais produzimos sentido para a existência e orientação temporal para a vida prática. Em linhas gerais, essa postura consiste em tomar a memória tanto como uma instância fundamental para a representificação do passado humano, quanto como um modo apropriado de revelação de nossa própria historicidade. Ou seja, ao analisarmos as experiências do passado transmitidas pela memória e pelo patrimônio cultural, podemos compreender que a nossa condição humana como seres temporais se apresenta, simultaneamente, como um campo de possibilidades historicamente condicionado e como uma abertura a mudanças e atualizações (Ramos, 2004). A categoria de historicidade revela, ainda, que o discurso sobre a experiência histórica não é monopólio da historiografia ou da História escolar. Essa é uma das razões que explicam a importância do diálogo entre a história ensinada e a cultura histórica, de modo geral, com o patrimônio cultural, de modo específico. Assim, é possível enriquecer a formação dos estudantes deixando claro que “pensar historicamente” vai além de manejar um conjunto de informações sobre o passado ou até mesmo de aplicar determinada metodologia, mas, fundamentalmente, consiste em compreender que nossa existência é temporal no fundo do seu ser (Gil; Pacievitch, 2017; Heidegger, [1927] 2012). Além

disso, como ressaltado pelos PCN, a visita a museus, lugares de memória ou sítios arqueológicos pode aumentar o interesse dos alunos em situações de aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, a abordagem cultural dos historiadores alemães Aleida Assmann (2011) e Jan Assmann (2016) contribuiu para evidenciar o liame entre memória e patrimônio, a partir da chave hermenêutica da cultura. O grande legado deixado pelas pesquisas de Jan Assmann é um maior refinamento teórico da categoria de memória coletiva discutida por Halbwachs. Quanto a isso, Assmann (2016) distingue dois tipos de manifestação da memória coletiva: a *memória comunicativa* e a *memória cultural*. O historiador germânico salienta que o principal mérito de Halbwachs foi ter argumentado, ainda na década de 1920, que a memória está profundamente ligada aos processos de socialização e comunicação da vida humana. Ele procurou mostrar como é a memória que nos capacita a viver em grupos e comunidades, ao mesmo tempo que a vivência em grupos e comunidades informa a nossa memória. Entretanto, como era sociólogo e não antropólogo, Halbwachs não enfatizou a esfera cultural em seus estudos sobre memória. Diante disso, o objetivo de Assmann não é substituir o conceito de memória coletiva, mas perceber que existem diferentes modos de recordar no plano coletivo.

Na distinção introduzida por Assmann (2016), a memória comunicativa está no nível social, é matéria de comunicação e interação social. Esse tipo de memória foi objeto de estudo de Halbwachs e está correlacionado às diversas relações nas quais o indivíduo é enquadrado durante sua vida social. Entretanto, na perspectiva de Assmann, acima desse nível está a chamada memória cultural. Naturalmente, a memória cultural também é uma forma

de memória coletiva, mas se distingue fundamentalmente por conceber as “objetivações culturais” como portadores de memória: “Memória cultural é uma forma de memória coletiva, no sentido de que é compartilhada por um conjunto de pessoas, e de que transmite a essas pessoas uma identidade coletiva, isto é, cultural” (Assmann, 2016, p. 118). As objetivações culturais portadoras de memória podem ser imagens, objetos e formas simbólicas capazes de serem armazenados e transmitidos de uma geração a outra. Bem entendido, em si mesmos, os objetos não têm memória, mas somos nós que lhes atribuímos valor e significado de modo que se tornam capazes de ativar nossa memória seja no nível individual, seja no nível coletivo.

Segundo Assmann, no nível social a importância dos suportes externos de memória é ainda maior, pois os grupos não têm um suporte natural de memória análogo ao papel que o cérebro desempenha na memória individual. Daí a importância dos símbolos e dos *lugares de memória* como monumentos, bibliotecas e museus. A memória cultural tem como característica própria a capacidade de ser recorporificada na sequência de gerações e requer instituições de preservação e transmissão de um legado cultural. A grande fronteira que separa a memória coletiva da memória cultural é a *tradição*. Mais do que a memória coletiva social, é a tradição que garante o vínculo entre o presente e o passado mais remoto, ainda que para tanto refira a um pretense “tempo da origem”. Isso acontece por meio de artefatos altamente formalizados e institucionalizados como narrativas, rituais e símbolos. Por isso mesmo, a memória cultural tem o potencial de superar épocas e atravessar gerações, pois é guardada em textos normativos ou transmitida em rituais:

a memória cultural é baseada em pontos fixos no passado. Até mesmo na memória cultural o passado não é preservado como tal, mas está presente em símbolos que são representados em mitos orais ou em escritos, que são reencenados em festas e que estão continuamente iluminando um presente em mudança. No contexto da memória cultural, a distinção entre mito e história desaparece. (Assmann, 2016, p. 121).

Com efeito, é precisamente o caráter de transmissão de sentido do passado para o presente que aproxima as noções de memória e de patrimônio pela chave hermenêutica da cultura (Albuquerque Júnior, 2019). Tanto a memória como o patrimônio estão inseridos na tradição e realizam um complexo jogo entre a transmissão de significados sedimentados na cultura e a atualização desses significados com a abertura de novos horizontes. A memória e o patrimônio são tipos de conhecimento sobre o passado que carregam um índice de identidade. Ambos podem ser entendidos como um conhecimento sobre si mesmo, sobre as suas próprias experiências, seja como indivíduo, como membro de um grupo social ou como parte de uma tradição cultural ou religiosa (Assmann, 2016).

Patrimônio, educação patrimonial e ensino de História

Para compreendermos melhor a implicação deste debate no campo do ensino de História, precisamos retomar os anos 1980. Como já dissemos, a “onda memorial” tem essa década como um ponto de inflexão especial no que diz respeito ao patrimônio. No contexto francês, Hartog (2006) sublinha que o regime de historicidade presentista produz uma quebra no modo de relacionarmos passado, presente e futuro que funciona como um impulso para acelerar o processo de patrimonialização. Assim, a

expansão e até mesmo universalização da categoria de patrimônio teria como justificativa existencial uma nostalgia por encontrar referências culturais que trouxessem algum tipo de orientação e permitissem alguma identificação entre passado e presente.

Notável em relação a isto é a definição dada na lei de 1993 sobre o patrimônio monumental: “nosso patrimônio é a memória de nossa história e o símbolo de nossa identidade nacional” [...]. Nesta nova configuração, o patrimônio se encontra ligado ao território e à memória, que operam um e outro como vetores da identidade: a palavra-chave dos anos 1980. Mas, trata-se menos de uma identidade evidente e segura dela mesma do que de uma identidade que se confessa inquieta, arriscando-se de se apagar ou já amplamente esquecida, obliterada, reprimida: de uma identidade em busca dela mesma, a exumar, a “bricoler”, e mesmo a inventar. (Hartog, 2006, p. 266).

No cenário brasileiro, o período apelidado pelos economistas como “década perdida”, os anos 1980, foi marcado pela redemocratização política e pela mobilização de movimentos sociais, os quais nos permitem sinalizar dois importantes marcos para o nosso argumento: 1) a ampliação do paradigma do patrimônio na chave do conceito de “referência cultural”, que se consolidou na Constituição de 1988; 2) as discussões sobre reformulações curriculares centradas na ideia de uma educação para a cidadania.

Em 1983, foi realizado em Petrópolis (RJ) um evento sobre o uso educacional de museus, o qual introduziu a ideia de “educação patrimonial” como uma alternativa metodológica para o trabalho com patrimônio nas práticas de ensino de História. Nessa perspectiva, a educação patrimonial surge como uma alternativa que pode trazer bons frutos para o trabalho com memória e patrimônio nas aulas de

História. Em poucas palavras, o patrimônio não deve ser incluído no já extenso rol de conteúdos que o professor precisa ministrar ao longo do ano letivo. Em vez disso, a proposta é incorporar a educação patrimonial de modo transversal e interdisciplinar. Dessa forma, as chamadas “saídas a campo” mostram-se uma enriquecedora possibilidade para que as aulas de História dialoguem com espaços educativos não formais, pois existe um movimento de aproximação entre o conhecimento escolar e o conhecimento originário da experiência: “o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (Silva, 1999). De acordo com as diretrizes do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), a educação patrimonial é constituída pelos processos educativos que têm como foco o patrimônio cultural e que colaboram para o seu reconhecimento, sua valorização e preservação (Iphan, 2014).

Para que o professor tenha uma compreensão mais crítica acerca da educação patrimonial, é importante que tenha em mente o percurso histórico do conceito de patrimônio no Brasil. Quando foi criada a primeira legislação patrimonial no Brasil, em 1937, a política preservacionista liderada pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan) operava com uma concepção de patrimônio um tanto quanto excludente. O conceito de “patrimônio histórico e artístico nacional” era constituído pelos bens materiais móveis e imóveis cuja conservação fosse de interesse público ou estivessem ligados a “fatos memoráveis da história do Brasil” por seu valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico ou artístico. A finalidade dessa política de memória era construir um passado homogêneo para a nação, sem lembrar das contradições e dos conflitos sociais da nossa experiência histórica. Por isso, a memória nacional não incluía as senzalas, os quilombos, os cortiços ou as

vilas operárias nas ações de tombamento do patrimônio histórico e artístico (Oriá, 2001). Dessa forma, o patrimônio cultural e a memória de grupos sociais como os indígenas e os afro-brasileiros foram excluídos da consolidação da identidade nacional brasileira, a despeito da retórica da mestiçagem e da democracia racial. Nesse contexto, a história confunde-se com a memória e passa a ser, fundamentalmente, a história-memória da nação, dos grandes feitos e dos personagens que expressam a “alma nacional”. Assim, “construir cidadãos que amassem a nação, que se dispusessem a viver e a morrer pelo que agora se nomeia de pátria, torna-se a tarefa a ser cumprida pelo ensino e pela escrita da história” (Albuquerque Júnior, 2019, p. 248).

Alguns estudiosos importantes no campo do patrimônio, como Márcia Chuva (2012) e Ulpiano Meneses (2012) têm observado que uma notável mudança semântica no conceito de patrimônio se iniciou na década de 1980, a qual certamente não está dissociada dos processos sociais ocorridos durante a redemocratização brasileira. Na Constituição Federal de 1988, lemos que o patrimônio cultural brasileiro é formado por bens de natureza material e imaterial que são referências identitárias para a memória de distintos grupos formadores da sociedade brasileira. Como nos lembra Koselleck (2006), o “conceito” é, ao mesmo tempo, fator e indicador da mudança social. Assim, a mudança semântica no conceito de patrimônio pode ser entendida como um indicador social da democratização e da cidadania. Mas, além disso, o conceito de patrimônio cultural também interfere no contexto social e modifica a realidade, ou seja, abriu determinados horizontes de possibilidade da experiência. Um bom exemplo disso é o tombamento de lugares de memória ligados aos antigos quilombos dos escravos brasileiros. Depois

de várias reivindicações dos movimentos sociais, as comunidades quilombolas foram reconhecidas pela Constituição como parte do patrimônio cultural brasileiro.

Atualmente, a educação patrimonial mobiliza um conceito de patrimônio calcado na ideia de referência cultural. Tal concepção mostra-se mais abrangente e socialmente inclusiva do que a de patrimônio histórico e artístico, porque refere-se a bens culturais materiais e imateriais. Referências culturais compreendem edificações, paisagens naturais, artes e ofícios, festas, lugares de memória, objetos e práticas culturais. O patrimônio cultural, agora, está para além da “pedra e cal”, pois é formado por elementos ambientais, artísticos ou técnico-científicos que contribuem para a constituição de sentido à realidade, reforçando o sentimento de pertença a determinado grupo social (Gil; Pacievitch, 2017).

O guia básico de Educação Patrimonial publicado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) informa-nos que, por meio da prática de atividades de Educação Patrimonial, o patrimônio cultural pode e deve ser utilizado por todos que compõem nossa sociedade, sejam na condição de crianças, jovens ou adultos, como fonte para o conhecimento, tanto individual quanto coletivo, sobre o nosso passado, sobre nossas tradições, capacitando-nos para que possamos ser capazes de usufruir e valorizar nossa herança cultural, bem como mediante processos de criação cultural, quando necessários, estejamos capacitados a atos de ressignificação, incorporando-a a nossa vida cotidiana, ao nosso dia a dia. (Oliveira, 2019, p. 98).

O cerne da transformação semântica no conceito de patrimônio, porém, não é meramente quantitativo: “agora teríamos uma

quantidade maior de bens culturais, porque incluímos os bens imateriais”. Mais do que isso, o xis da questão, segundo Meneses (2012), está nos processos de atribuição de valor ao patrimônio e não tanto nos objetos em si. Afinal, todo patrimônio material carrega uma dimensão imaterial ligada ao seu significado e valor, assim como todo patrimônio imaterial demanda uma dimensão material que permite que ele se realize. Sendo assim, o foco deve estar nos processos de atribuição de sentido histórico e cultural ao patrimônio. Em consonância com o nosso argumento central, defendemos que a historicidade do patrimônio não consiste em alguma característica imanente aos objetos em si mesmos, à sua antiguidade ou beleza estética, por exemplo. Ao contrário, como destacado por Heidegger em *Ser e tempo* ([1927] 2012), a historicidade remete à estrutura fundamental do ser humano como um ser histórico e lançado na temporalidade. Portanto, não são as interpretações historiográficas ou as políticas patrimoniais que conferem historicidade a algum fenômeno, mas, antes, é a relação de objetos e práticas com a nossa existência humana que os torna históricos.

A mudança conceitual na concepção de patrimônio, aliada à ideia de educação para a cidadania, colaborou para a valorização das culturas populares não contempladas na memória oficial. Quanto a isso, como já dissemos, foi decisivo o caminho aberto pela Constituição de 1988 para o reconhecimento das comunidades remanescentes dos quilombos como integrantes do patrimônio cultural brasileiro. O ensino de História, em diálogo franco com a educação patrimonial, deve procurar valorizar a diversidade cultural nacional como forma de promover a cidadania e, ao mesmo tempo, evidenciar que o passado não é algo morto, mas uma força existencial que nos move no presente:

A velha ideia de um patrimônio empalhado, preservado em formol, parado no tempo, parece estar sendo superada pela ideia de que é patrimônio da humanidade aquilo que para ela tem significado no presente, que é assim considerado pelo menos por aquela parte da humanidade que está mais próxima e pratica o espaço ou as manifestações que forem assim definidas. Ao invés de pensar o patrimônio como coisas mortas, a exigência hoje é que efetivamente elas se tornem coisas vivas, sendo portadas, realizadas, praticadas, vivenciadas, experienciadas não apenas por meia dúzia de aficionados e especialistas, mas para parcelas ou grupos significativos de uma dada sociedade. (Albuquerque Júnior, 2019, p. 160-161).

Em termos metodológicos, a educação patrimonial está organizada em torno de quatro procedimentos básicos: *observação*, *registros*, *exploração* e *apropriação*. Na primeira etapa, o professor pode propor exercícios de percepção sensorial com perguntas e atividades de experimentação para que os estudantes se aproximem do objeto patrimonial de estudo e identifiquem os seus significados simbólicos. Em seguida, é o momento de aprofundar a observação incentivando os alunos a registrar o conhecimento de determinado bem cultural, seja por escrito, seja por meio de imagens, mapas e gráficos ou pela produção de maquetes. Na fase de exploração, professores e estudantes devem realizar, em conjunto, um exercício de análise crítica das questões suscitadas pelo contato com aquele determinado objeto patrimonial por meio de pesquisas em outras fontes documentais, interpretação e cruzamento das informações contidas nas evidências, levantamento de hipóteses e discussão coletiva. Por fim, na etapa da apropriação e valorização do bem cultural, podem expressar de maneira criativa o conhecimento produzido pela pesquisa via diversos meios de expressão, como

narrativas dramáticas, pinturas, danças, músicas, poesia, fotos, filmes etc. No campo do ensino de História, a metodologia da educação patrimonial tem sido utilizada não apenas para valorizar os bens culturais, mas também para fortalecer o sentimento de pertença dos estudantes em relação às suas comunidades locais, a partir de reflexões que conjuguem memória, patrimônio e história. Desse modo, reconhecemos o potencial educativo e didático da memória e do patrimônio cultural (Oliveira, 2019).

Em termos éticos e políticos, acreditamos que o conceito de “dever de memória” pode ser uma categoria útil para compreendermos o que está em jogo. Como salientado por Heymann (2006), a reivindicação de direitos envolve atualmente a luta por manter viva determinada memória e por conquistar espaço no discurso histórico, promovendo uma reinterpretação do passado veiculada nos livros didáticos e nas aulas de História. Assim, o dever de memória contribui para a desconstrução do sentido unificador e homogeneizante da memória nacional, por meio do reconhecimento das diferenças sob uma perspectiva democratizante do ensino de História (Abreu; Rangel, 2015). O objetivo é reverter o silenciamento e a invisibilidade de certos grupos nas narrativas de formação da nação. Defender o “dever de memória” no campo do ensino de História implica não apenas afirmar que o Estado deve reconhecer o sofrimento vivido por certos grupos sociais e assumir sua parcela de responsabilidade. Mais do que isso, implica também promover uma aula de História comprometida com uma historicidade democrática, isto é, uma apresentação do passado marcada pela pluralização dos sujeitos sociais e pela polifonia dos diversos lugares de fala. Tal abordagem é um contraponto ao cânone que prevaleceu no ensino de História no Brasil até a década de 1980, pautado pela subordinação

da história brasileira aos eventos da história da civilização ocidental e pela escolha de certos fatos, processos e personagens que indicavam a realização progressiva e necessária do Estado-nação brasileiro (Abreu, 2016).

O “dever de memória”, próprio a este mundo específico, acaba por tornar possível a constituição de memórias plurais, as quais procuravam tratar os acontecimentos traumáticos e estabelecer bases para a constituição da diversidade/diferença como princípio para a própria produção identitária, constituindo assim a expressão máxima da tendência à democratização. Em outras palavras, o “dever de memória” é o que promove e possibilita a desconstrução dos sentidos unificadores que prevaleceram ao longo dos séculos XIX e da primeira metade do XX. A intensificação da constituição de memórias plurais contemporaneamente corresponde, potencialmente, ao fortalecimento de espaços adequados ao convívio mínimo entre diferenças. (Abreu; Rangel, 2015, p. 11).

Diante disso, argumentamos que a tendência ético-política democratizante que valoriza a diferença e promove a cidadania participativa pode ser observada também no campo do patrimônio cultural. Nos dias de hoje, a tendência é que os processos de tombamento, que colocam os bens patrimoniais sob guarda do governo, não sejam mais uma iniciativa protagonizada apenas pelo Estado, mas que ocorra em diálogo com as comunidades locais e a sociedade civil. Conforme apontado por Ramos (2004) ao valorizar a participação das comunidades locais na constituição do patrimônio cultural, é possível abrir espaço para a narração de histórias mais plurais e inclusivas que os “romances nacionais”. O multiculturalismo que afirma o direito à diferença é também um

“multimemorialismo”, isto é, a existência de muitas memórias para afirmar a diversidade cultural (Ramos, 2009).

Uma das maneiras de efetivar a interação entre o ensino de História, a memória e o patrimônio é a parceria entre escolas e museus. Um primeiro ponto a ser observado nessa relação é o reconhecimento do museu como um espaço de produção de conhecimento, não apenas como uma espécie de apêndice das atividades educativas da escola. Um segundo ponto a ser destacado é a importância de o professor realizar atividades de preparação no período que antecede a visita à exposição. Como destacado pela metodologia da educação patrimonial, tal preparação não se limita à busca de informações técnicas acerca do museu e do seu acervo, mas abarca também uma atividade de sensibilização do olhar para os objetos, pois, via de regra, eles não estão presentes na prática de ensino realizada ao longo do ano letivo. Uma boa sugestão é trabalhar a historicidade dos objetos de forma mais ampla, comparando, por exemplo, roupas atuais com vestimentas mais antigas. Em síntese, somente a realização de uma visita pontual não é suficiente, pois é necessário que o trabalho com a exposição museológica faça parte de um programa educacional mais amplo, amparado em sólida metodologia. Todo o trabalho de preparação e a própria visita tornar-se-iam infrutíferos caso o professor exigisse um relatório cujo roteiro consiste na resposta a perguntas meramente factuais com datas, fatos e nomes de personalidades. Fazer isso seria aproximar o ensino de História em diálogo com o patrimônio daquilo que Paulo Freire chamou de educação bancária e reduzir o museu a um banco de dados sobre o passado (Ramos, 2004).

Para escapar à lógica da educação bancária, a visita ao museu como atividade de ensino de História pode explorar a dimensão

lúdica, afetiva e estética. O espaço do museu permite a produção de sentidos para o passado e, por meio dos objetos, o contato com a presença e a materialidade de rastros que sobreviveram à passagem do tempo. Ao trabalhar com o patrimônio, o professor pode estabelecer uma aproximação maior com a comunidade local da escola, abordando alguma praça, monumento ou até mesmo alguma festa ou prática culinária típica da região da comunidade escolar. É importante que a abordagem procure refletir sobre as disputas de poder que costumam perpassar o patrimônio cultural, uma vez que elas não surgem de modo natural, mas são construídas historicamente de acordo com determinados interesses. Sendo mais incisivo, cabe ao processo de ensino-aprendizagem histórica compreender tanto as relações de sentido quanto as relações de força inerentes aos usos do passado. O patrimônio cultural tanto produz um sentimento de pertencimento ao passado quanto consolida determinadas interpretações do passado que podem ser usadas para dar credibilidade a projetos de poder.

Para concluir, não poderíamos deixar de retomar uma questão colocada no início deste capítulo: como o ensino de História pode contribuir para a preservação e valorização do patrimônio cultural? Para nós, o grande desafio do ensino de História em relação à memória e ao patrimônio é revelar a historicidade envolvida nesses fenômenos, evidenciando que a história, a memória e o patrimônio de modo algum referem-se a fenômenos que estejam congelados no tempo. Mais importante do que simplesmente desenvolver estratégias de “mostrar” o patrimônio aos estudantes é mobilizá-los para questionar o próprio processo de constituição de cada patrimônio como tal, bem como construir vínculos, valorizar a diversidade e defender a emergência de memórias excluídas (Gil; Pacievitch,

2017). Em suma, uma das maneiras de valorizar o patrimônio no ensino de História é tomar a memória como potência e não como arte de acumular informações factuais sobre o passado. Assim, a história, a memória e o patrimônio deixam de ser entendidos como reprodutores de conteúdo para serem interpretados como forças constitutivas da nossa identidade, capazes de nos impulsionar na atribuição de sentido e valor para a nossa existência histórica (Assmann, 2011).

O desafio do ensino de História diante das culturas afro-brasileira e indígena

Não passa por nós um sopro daquele ar que envolveu os que vieram antes de nós? Não é a voz a que damos ouvidos um eco de outras já silenciadas? Se é assim, então existe um acordo secreto entre as gerações passadas e a nossa. Então, fomos esperados sobre esta Terra.

Walter Benjamin, “Sobre o conceito de história” (2016, p. 10)

“A África tem uma história”. Não por acaso, Ki-Zerbo (2010) começou sua introdução à coleção História Geral da África, organizada pela Unesco, com essa afirmativa. Pelo menos desde as lições sobre a filosofia da história de Hegel ([1837] 2008), o questionamento sobre a historicidade dos povos africanos trouxe

consequências perversas para a historiografia e para o ensino de História. De maneira análoga ao filósofo alemão, o historiador brasileiro Francisco Adolfo de Varnhagen ([1877] 1979) dizia que os povos indígenas eram selvagens que estavam na infância da humanidade e, por isso, não tinham história, mas etnografia. O conceito moderno de história, elaborado no século XIX e que teve importante influência na História escolar, estava fundamentado na temporalidade do progresso. Diante disso, o argumento central deste capítulo é o de que o ensino de História e de cultura afro-brasileira e indígena, mais do que um simples acréscimo de conteúdos a serem incorporados ao currículo, convida-nos a reformular nosso próprio conceito de história. É preciso ter em mente esses argumentos moralmente preconceituosos, construídos no século XIX e vigentes durante boa parte do século XX, para dimensionarmos melhor o impacto das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e de cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das instituições de ensino no Brasil.

Mudança de experiência e mudança semântica no conceito de história

Experiência e método interagem profundamente na constituição de significado semântico e político do conceito de história: “É fácil verificar essa hipótese, pois modificações comprováveis no ambiente social e político coincidem com inovações metodológicas. Experiências suscitam novas perguntas, e novas perguntas abrem novos caminhos de pesquisa” (Koselleck, 2014, p. 31-32). Do ponto de vista específico do ensino de História, acreditamos que o conceito de dever de memória pode ser uma categoria útil para

compreendermos o que está em jogo no desafio epistemológico colocado pelo reconhecimento social das culturas afro-brasileira e indígena. Como salientado por Heymann (2006), atualmente a reivindicação de direitos envolve a luta por manter viva determinada memória e por conquistar espaço no discurso histórico, promovendo uma reinterpretação do passado veiculada nos livros didáticos e nas aulas de História. O objetivo é reverter o silenciamento e a invisibilidade de certos grupos nas narrativas de formação da nação. Defender o dever de memória implica afirmar que o Estado deve reconhecer o sofrimento vivido por certos grupos sociais e, mais do que isso, assumir sua parcela de responsabilidade. Se na França a discussão memorial acontece em virtude de “um passado que não passa”, no Brasil o dever de memória é uma luta contra o excesso de esquecimento e o estigma de um país sem memória. Nas disputas pelo passado, a memória é uma arma dos grupos sociais na busca de reconhecimento e direitos perante o Estado. Embora os movimentos sociais brasileiros não costumem empregar o termo “dever de memória”, existe a ideia de reparação, reconhecimento e justiça no âmbito da interpretação do passado feita pelo presente. Em grande medida, as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 são fruto da atuação dos movimentos sociais negro e indígena na luta pelo reconhecimento dos seus direitos. Como descrito nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2004, p. 5), as modificações no campo educativo são vistas como parte das políticas afirmativas que visam diminuir injustiças, “eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania”.

Como enfatizado por teóricos decoloniais, ainda hoje é preciso combater os efeitos coloniais sentidos na epistemologia e na política. Segundo Quijano (2009), o novo padrão mundial de poder que

emergiu do processo de colonização das Américas está baseado na classificação social da população mundial pelo critério da raça. É precisamente essa hierarquização que subalterniza os povos não ocidentais que tem se mostrado duradoura, pois sobreviveu ao fim do colonialismo como processo histórico. Nesse sentido, a noção de colonialidade opõe-se à ideia de pós-colonial, pois evidencia a sobrevivência da mentalidade colonial para além do fim oficial do período de colonização. Em outras palavras, se o colonialismo como sistema de dominação político-administrativo chegou ao fim em meados do século XX, a “colonialidade do poder” que inferioriza os povos não europeus continua em vigor ainda hoje. Apesar do colonialismo preceder à colonialidade, a colonialidade como padrão de poder e saber sobrevive ao colonialismo, a despeito da independência político-administrativa oficial das colônias. Nessa lógica, a colonialidade do poder reproduz, no campo do conhecimento, a dominação política. Ou seja, enquanto os valores europeus eram reafirmados, havia uma repressão, um verdadeiro epistemicídio de outros modos de produção do conhecimento. É precisamente contra os efeitos da colonialidade no ensino de História que as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 se insurgem. Elas são políticas afirmativas que visam combater injustiças cognitivas que fundamentam epistemologicamente o pensamento racista:

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização

dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (Grosfoguel, 2016, p. 25).

A mais clara expressão do colonialismo epistêmico europeu no campo semântico do conceito moderno de história é a ideia de história universal, modulada na temporalidade do progresso. Conforme Hegel ([1837] 2008, p. 25, grifo do autor), a história universal não é uma sucessão aleatória de fatos, mas mostra o desenvolvimento da Razão na experiência histórica: “*A história universal é o progresso na consciência da liberdade [...]. Todos os sacrifícios no amplo altar da Terra, através dos tempos, foram feitos para esse objetivo final*”. Desse modo, Hegel oferece uma justificação filosófica para o colonialismo ocidental, pois argumenta que, no curso da história universal, o povo dominante efetiva o seu domínio não por ser o mais forte militarmente, mas por ser o mais livre e mais racional (Reis, 2011). Em síntese, o conceito de história universal – amplamente veiculado pelos manuais escolares e pelo ensino de História ao longo dos séculos XIX e XX – é uma forma moderna de crença na inserção da humanidade em um mesmo processo histórico, compreendido como um percurso estruturado de desenvolvimento, iniciado na selvageria e orientado para um futuro de liberdade, razão e progresso (Jasmin, 2011).

Na perspectiva hegeliana, as diversas fases da história mundial parecem conduzir à Europa como lugar privilegiado da realização da marcha do Espírito em direção à liberdade. A visão eurocêntrica de Hegel fica explícita quando ele trata os povos não europeus que não se organizaram em um Estado como expressão de um estágio inferior do curso da história. Povos sem Estado podem até produzir grandes obras de cultura, mas, para Hegel, não têm história. Por isso, os povos originários da América (indígenas) e da África teriam sido praticamente eliminados e estariam fora da marcha do espírito universal em direção à liberdade (Reis, 2011). Por não terem organizado um Estado centralizado com leis escritas, Hegel ([1837] 2008, p. 57, 59) acredita que indígenas e africanos não têm nenhum desenvolvimento para mostrar à história universal e estão, no máximo, ainda no estágio da pré-história:

Houve povos que persistiram sem Estado numa longa vida antes de terem atingido a própria determinação, e antes mesmo de terem realizado importante cultura em certas direções. Aliás, essa pré-história está, conforme já disse, fora de nosso propósito [...]. As épocas que transcorreram para os povos antes da história escrita, representada em séculos e milênios, podem ter sido cheias de revoluções, migrações e transformações muito violentas, mas não tem história objetiva, porque não apresentam narrativa subjetiva, narrativa histórica [...]. Apenas no Estado, com a consciência das leis, ocorreram ações claras, e com elas a claridade da sua conscientização, conferindo a capacidade e mostrando a necessidade de regimes duradouros.

Amparados pelo historiador indiano Dipesh Chakrabarty, podemos concluir que o conceito moderno de história universal teve como efeito, no âmbito da pesquisa e do ensino de História, a

perspectiva segundo a qual a história dos indígenas e dos africanos seria uma “história de minorias” inscrita em “passados subalternos”, isto é, relações com o passado em que a própria concepção de racionalidade adotada acarreta que grupos humanos sejam transformados em algo “menor”, “inferior” e “não racional”. Em contraposição a isso, uma reformulação crítica do conceito de história reconhece a pluralidade dos modos de estar no mundo e busca uma concepção de racionalidade mais ampla que valorize a diversidade cultural: “A história de minorias, pode-se dizer, exprimem em parte a luta pela inclusão e representação que são características das democracias representativas” (Chakrabarty, 2005, p. 210).

Portanto, uma tarefa importante do ensino de História diante do desafio ético-político colocado pelas culturas afro-brasileira e indígena é o esforço de criticar o eurocentrismo do conceito moderno de história. Para tanto, o primeiro passo seria, nas palavras de Chakrabarty (2008), “provincializar a Europa”, ou seja, evidenciar que a chamada “História Geral” ou “História Universal” é, na verdade, a expressão de um projeto político que, ao submeter todos os povos a um modelo único de processo histórico, termina por criar uma hierarquia em que todos os avanços da modernidade sempre acontecem primeiro no Ocidente (no século XIX, na Europa, e no século XX, nos Estados Unidos) e depois no resto do mundo. Desse modo, seria importante que os professores deixassem claro que o quadripartismo histórico e a famigerada linha do tempo são apenas duas das várias formas possíveis de periodizar a história e organizar a experiência temporal. Não faz sentido, por exemplo, pensarmos *stricto sensu* em um período antigo ou medieval da história do Brasil. Em resumo, trata-se de deixar claro que o tempo

histórico não deve ser usado como instrumento para legitimar hierarquizações culturais.

O ensino de História e a cultura africana e afro-brasileira

Começemos nossa abordagem pelo reconhecimento social da história e cultura africana, pois foi o primeiro movimento a se consolidar em uma legislação específica, a já mencionada Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). A justificativa teórica e pedagógica deste projeto consiste na educação voltada para o desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, o eixo transversal da “pluralidade cultural”, proposto pelos PCN, orienta a valorização da diversidade e o combate ao racismo. Como destacado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais*, é indispensável superar o etnocentrismo em nossa epistemologia e práticas de ensino (Abreu; Matos, 2008).

Aliás, antes mesmo de apontarmos algumas críticas às injustiças cognitivas na historiografia, cabe ressaltar o protagonismo e a atuação histórica desempenhados pelo movimento negro na luta pelo direito à educação. Sem dúvida, um dos principais legados deixados pelo movimento foi a modificação do conhecimento convencional que era construído a respeito da questão racial e da presença dos negros na história do Brasil. Portanto, se partirmos do pressuposto de que a própria experiência é produtora de saber, podemos dizer, assim como Nilma Lino Gomes (2017), que o movimento negro é um agente educador. Foi precisamente esse conhecimento produzido na luta que permitiu a construção de argumentos que sustentaram as demandas de reconhecimento de direitos sociais: “O movimento negro é educador porque gera conhecimento novo que não só

alimenta as lutas e constitui novos atores políticos como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam em seu conjunto” (Gomes, 2017, p. 10).

A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) determina que o ensino de História e cultura afro-brasileira deveria incluir “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 identidade nacional”. Para tanto, em termos epistemológicos e políticos, é necessário tanto uma crítica do silenciamento e da invisibilização dos negros na história universal, quanto uma abertura para a emergência dos novos conhecimentos que valorize a presença dos afro-brasileiros na formação da cultura brasileira. Como já vimos, por meio do conceito de “passados subalternos”, a produção de “não existência” acontece quando determinado ator ou grupo social é desqualificado e tornado invisível, ininteligível, irracional ou descartável no curso da experiência histórica.

Um bom exemplo de combate à injustiça cognitiva cometida contra os povos africanos no campo do ensino de História seria explicar a conquista e partilha da África no século XIX não apenas do ponto de vista europeu, segundo o qual o imperialismo pode ser compreendido por sua motivação econômica, política ou ideológica (o chamado fardo do homem branco) ligada aos interesses europeus. A “teoria da dimensão africana” procura mostrar que os africanos não foram coadjuvantes nesse processo, pois as diferentes estratégias de resistência que empregaram contribuíram para que as expedições europeias deixassem de ter motivações estritamente econômicas e se transformassem em incursões militares. Dentre as diferentes formas de resistência, podemos citar desde a luta armada até os acordos diplomáticos, passando por temporárias rendições pacíficas

que visavam ganhar tempo para organizar uma resistência armada (Uzoigwe, 2010). Valorizar a capacidade de agência e resistência dos africanos nas guerras de conquista é um modo de criticar as injustiças cognitivas que enfatizam o protagonismo europeu:

A conquista da África não foi tarefa simples nem rápida. Muitas vezes, os europeus sofreram revezes. Como na batalha de Isandhlwana, por exemplo, em janeiro de 1879, quando cerca de 25 mil zulus do rei Cetshwayo derrotaram as tropas britânicas, que somavam 16 mil homens, sendo 7 mil europeus e 9 mil africanos. O exército zulu era disciplinadíssimo, uma verdadeira máquina de guerra, e, apesar da inferioridade em armas – contava apenas com as tradicionais lanças de cabo curto, escudos de couro e espingardas carregadas pela boca – venceu novamente os britânicos em Rorke's Drift, Eshowe e Hlobane, antes de cair em Ulundi, em julho daquele ano. (Costa e Silva, 2013, p. 103-104).

Outro ponto de partida importante para a superação do racismo no campo do ensino de História é a problematização do “mito da democracia racial”, segundo o qual a miscigenação étnica teve como efeito uma maior democratização social, corrigindo a distância entre os habitantes da casa grande e os da senzala (Freyre, [1933] 2006). Ou seja, nessa perspectiva, a mistura entre as culturas ocorrida no Brasil desde a colonização explicaria a nossa suposta carência de orgulho racial herdada dos portugueses, para usarmos as palavras de Sérgio Buarque de Holanda (1995) em *Raízes do Brasil*. Certamente, o imaginário da democracia racial é anterior aos ensaios publicados na década de 1930, mas a obra de Gilberto Freyre foi decisiva para que ele ganhasse o *status* de argumento acadêmico. Em termos políticos, o grande problema do mito da democracia racial é que

ele usa uma característica da experiência histórica (a miscigenação cultural) para negar a discriminação racial e afirmar a existência de uma igualdade de oportunidades na sociedade brasileira. Talvez por isso, como sugere Lilia Schwarcz (2007), acontece um fenômeno intrigante no Brasil. Em uma pesquisa realizada em 1988, por ocasião do centenário da abolição, 97% das pessoas afirmaram não possuir nenhum tipo de preconceito e, curiosamente, 98% dessas mesmas pessoas afirmaram conhecer alguém que já sofreu discriminação ou preconceito racial. Os brasileiros sentem-se uma ilha de democracia racial cercada por racistas por todos os lados (Schwarcz, 2007).

Outra discussão fundamental que pode ser realizada nas aulas de História é a crítica aos estereótipos ligados ao continente africano e consolidados na memória coletiva nacional, segundo os quais a África seria um território marcado exclusivamente pela miséria, pela fome e pelas guerras. Quanto a isso, é importante que o professor de História se proponha a complexificar a própria ideia de “África” como um território homogêneo, enfatizando a diversidade das experiências históricas dos africanos. Nesse mesmo movimento, caberia ressaltar a diversidade de organização política presente na história da África. Se muitas regiões estavam organizadas em aldeias e comunidades, outros territórios, ao contrário do que diversos autores do século XIX pensavam, estavam estruturadas em Estados:

No plano político, enquanto os iorubás se organizavam em cidades-estados, com um rei sagrado, entre os ibos predominava a ausência de Estado, com as comunidades regidas pelos conselhos de anciões. [...]. Alguns estados estendiam-se por amplos territórios e eram formados por várias nações, sob o comando de uma delas – e a esses estados chamamos impérios. Havia reinos menores, com uma ou mais nações. E outros

ainda menores, que podemos comparar às cidades-estado da Grécia antiga. Essas várias entidades políticas eram compostas geralmente de uma família real, ou de duas ou mais famílias reais que se revezavam no poder ou disputavam pelo voto ou pelas armas. (Costa e Silva, 2013, p. 17-18).

Em termos metodológicos, outro aspecto importante é não restringir a abordagem a momentos em que os africanos ou afrodescendentes estão sendo vítimas de alguma opressão, mas enfatizar também as suas iniciativas de resistência e de protagonismo (Abreu; Matos, 2008). Uma boa sugestão para isso, no caso da história dos afro-brasileiros, é o estudo de biografias de personagens negros que desempenharam um papel importante no movimento abolicionista brasileiro, como Luís Gama, André Rebouças e Maria Firmina dos Reis, autora de *Úrsula*, de 1859, considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro. Obviamente não se trata de substituir uma “história dos heróis vencedores” pela “história dos heróis vencidos”, o que significaria uma “história vista de baixo” que reafirma os valores éticos de uma “história vista de cima”. Em vez disso, o ponto é evidenciar que a abolição da escravidão foi fruto de muitas lutas e reivindicações e não uma dádiva assinada pela Princesa Isabel.

Ensino de História e cultura indígena

Um novo capítulo na história do reconhecimento político das reivindicações dos movimentos sociais foi escrito com a Lei nº 11.645/2008, que inclui na LDB a obrigatoriedade do ensino de História e de cultura indígena. Assim como no caso do ensino de história da África, o docente precisará desconstruir alguns estereótipos veiculados na memória coletiva. No que diz respeito

aos povos indígenas, ainda hoje existe o imaginário de que eles seriam “atrasados e selvagens” ou, então, que ainda viveriam nus no ambiente rural em harmonia com a natureza, usando cocares e falando uma língua diferente do português. Outra ideia equivocada sobre as populações indígenas veiculadas desde o século XIX defende que elas estariam em vias de desaparecimento. Assim, a história dos índios brasileiros não seria mais do que uma pessimista “crônica da sua extinção” (Monteiro, 1995).

Com frequência, tais concepções preconceituosas estão baseadas em uma concepção de cultura um tanto quanto estática. Nessa lógica, o lugar dos povos indígenas resumir-se-ia ao passado, pois, quando mudam seus costumes, sobretudo quando incorporam artefatos tecnológicos ocidentais, tornar-se-iam menos autênticos e “aculturados”. Contra esse pano de fundo, um dos maiores desafios epistemológicos e políticos que se coloca é demonstrar que a questão indígena é atual e relevante, um problema de história do tempo presente. Isto é, ao contrário do que prega o senso comum, nos últimos anos o contingente populacional indígena tem aumentado. Aliás, em um contexto de luta pela demarcação de terras, afirmar que os índios que usam celular ou assistem TV são menos autênticos significa não reconhecer a legitimidade da reivindicação dos movimentos indígenas e indigenistas ou sua presença na arena política (Monteiro, 1995; Silva; Costa, 2018; Wittmann, 2015). Podemos sintetizar o desafio epistemológico e político colocado pela história indígena com as seguintes palavras de John Monteiro (1995, p. 227, grifo do autor):

Por um lado, cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela

omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade. Afinal de contas, como bem destaca, em artigo recente, a antropóloga e especialista em história indígena Manuela Carneiro da Cunha, *“não é a marcha inelutável e impessoal da história que mata os índios: são ações e omissões muito tangíveis, movidas por interesses concretos”*. Por outro, e muito mais complexo, faz-se necessário repensar o significado da história a partir da experiência e da memória de populações que não registraram – ou registraram pouco – o seu passado através da escrita.

Começemos com uma problematização do conceito de índio. Como se sabe, o terreno das definições conceituais é também um campo de batalha. Nessa chave, podemos entender melhor a ressignificação do termo “índio” realizada pelo movimento indígena. A rigor, a categoria “índio” apresenta problemas, pois, além de ser fruto do equívoco de Cristóvão Colombo e de sua tripulação, costuma ser empregada de modo a homogeneizar e, assim, encobrir as diferenças das mais diversas populações indígenas das Américas. Entretanto, ao longo dos anos, o movimento indígena no Brasil atribuiu-lhe um sentido positivo, tendo em vista os seus objetivos políticos. Assim, índio passa a designar a união dos diversos povos indígenas, a despeito de suas diferenças, na luta pela garantia de direitos básicos como terra, educação e saúde (Silva; Costa, 2018; Wittmann, 2015).

Sem dúvida, o ensino de História pode receber um importante aporte da chamada “nova história indígena”, pois ela pretende tirar os índios dos bastidores e trazê-los para o palco da história brasileira, como afirma Maria Regina Celestino Almeida (2010). Bons ou maus, aliados ou inimigos, a experiência dos indígenas sempre era narrada de

acordo com os interesses dos colonizadores. Desse modo, deixam de ser apresentados como vítimas passivas de um processo violento para se tornarem agentes sociais com capacidade de iniciativa. Reconhecer que os índios são sujeitos históricos demanda que páginas inteiras da história do Brasil sejam reescritas, para usarmos as palavras de Monteiro (1995, p. 226-227): “A antropologia histórica buscava qualificar a ação consciente – *agency*, em inglês – dos povos nativos enquanto sujeitos da história, desenvolvendo estratégias políticas e moldando o próprio futuro diante dos desafios e das condições do contato e da dominação”. Certamente, adotar a “perspectiva indígena” não é assumir um ponto de vista nativista e excludente, pois as histórias indígenas estão intimamente entrelaçadas às histórias dos europeus desde que eles chegaram ao território americano. O ponto central é reajustar o foco das interpretações. Afinal, para darmos apenas um exemplo, como explicar o insucesso da maioria das capitânias hereditárias sem contemplar a resistência e o protagonismo dos indígenas (Almeida, 2017)?

Em franco diálogo com a antropologia e o movimento social indigenista, a abordagem da nova história indígena concebe cultura como uma categoria dinâmica e histórica para escapar do dualismo simplista que opõe o índio “aculturado” ao índio “autêntico”. Dessa maneira, as tradições indígenas, assim como qualquer outra tradição, estão longe de serem entendidas como um depósito morto cuja transmissão de sentido acontece de maneira estéril. Pelo contrário, a tradição é transmitida em um jogo entre as experiências acumuladas e as novas vivências (Ricoeur, [1983-1985] 2010). Logo, é possível perceber que os indígenas também desempenharam um papel ativo como sujeitos históricos ao se apropriarem de elementos da chamada “cultura ocidental” e modificarem a sua própria tradição cultural.

A abordagem da cultura como um conceito antropológico e histórico dinâmico, flexível e passível de mudanças é indispensável para criticarmos a lógica da “assimilação” e “aculturação” que contribuiu para o silenciamento dos povos indígenas na historiografia e no ensino de História. Nessa lógica interpretativa preconceituosa, os indígenas que se integravam ao processo de colonização (seja pela chave da colaboração ou da resistência adaptativa) e iniciavam um processo de intercâmbio e mudanças culturais seriam assimilados à “cultura ocidental” e, portanto, perderiam sua identidade étnica nativa. Por isso, a história indígena era reduzida a um simples processo de dominação, imposta de tal forma que não restava aos indígenas nenhuma margem de manobra a não ser a submissão passiva na chave da assimilação e aculturação. Em vez disso, a tendência contemporânea proporcionada pela nova história indígena mobiliza as noções de apropriação e ressignificação cultural:

A compreensão da cultura como produto histórico, dinâmico e flexível, formado pela articulação contínua entre tradições e novas experiências dos homens que a vivenciam, permite perceber a mudança cultural não apenas enquanto perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos do seu dinamismo, mesmo em situações de contato extremamente violentas como foi o caso dos índios e dos colonizadores [...]. Em nossos dias, as ideias de apropriação e ressignificação cultural têm sido mais utilizadas e realmente são mais adequadas ao estudo de situações nas quais se leva em conta os interesses e motivações dos próprios índios nos processos de mudança. (Almeida, 2010, p. 280, 287).

O aporte teórico trazido pela nova história indígena implica uma mudança metodológica no que diz respeito ao conceito de fonte

histórica e à relação entre história e memória. Isso significa uma ampliação dos gêneros discursivos de modo a abarcarem também mitos, memórias e narrativas de tradição oral. Assim, o objetivo é que não apenas a visão dos colonizadores europeus tenha espaço: é fundamental garantir as condições de possibilidade para que a voz da perspectiva indígena também seja contemplada. Nos povos indígenas do Brasil, assim como em muitas sociedades africanas à época da conquista, memória e história confundiam-se. Nesses grupos, a memória cultural era transmitida de forma oral pelos anciãos da comunidade, os “guardiões da memória”. Daí, o ilustre provérbio africano segundo o qual “quando um velho morre é como se uma biblioteca fosse incendiada”:

Estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas. A memória é, pois, ao mesmo tempo passado e presente que se encontram para atualizar os repertórios e encontrar novos sentidos que se perpetuam em novos rituais que abrigam elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo de sua história. (Munduruku, 2008).

Em um primeiro momento, um dos principais obstáculos ao cumprimento das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 estava na carência de materiais didáticos e até mesmo de formação teórico-metodológica dos professores para lidarem com o desafio do ensino de História e da cultura afro-brasileira e indígena. Hoje, quase duas décadas após a implementação da primeira legislação, os problemas são outros. Um deles consiste em garantir que o ensino desses conteúdos seja traduzido em uma aprendizagem histórica efetiva, pois tão importante como o acesso à informação factual

sobre a experiência histórica dos afro-brasileiros e indígenas no passado é o desenvolvimento de orientações ético-políticas de valorização da alteridade no presente. Isso acarreta um deslocamento da ênfase da transmissão de conteúdo para as competências que o conhecimento histórico pode ajudar a desenvolver na vida prática. Tal perspectiva é pontuada até mesmo pela *Base Nacional Comum Curricular* (Andrade, 2018).

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (Brasil, 2018, p. 399).

A reconfiguração do conceito de história: escovar a história dos passados subalternos a contrapelo

Para finalizar, retomamos nosso argumento central: mais do que a incorporação de um extenso rol de conteúdos ao currículo, o ensino de História e de cultura afro-brasileira e indígena convida-nos a reformular nosso próprio conceito de história. Se insistirmos na narrativa centrada no Estado nacional orientada pela temporalidade do progresso, a exemplo de Hegel e Varnhagen, dificilmente conseguiremos dar ouvidos às vozes silenciadas mencionadas por

Benjamin (2016) em nossa epígrafe. Bem entendido, o ensino de História e de cultura afro-brasileira e indígena não deve ser confundido com um mero resgate do conhecimento dos povos subalternizados, pois eles não são objetos a serem resgatados, mas sujeitos capazes de se autoconfigurar de modo responsável. Como Freire (1996, 2019) gostava de dizer, a pedagogia do oprimido deve ser forjada com ele e não para ele, porque “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Freire, 1996, p. 107). Em síntese, uma vez que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, a experiência histórica de subalternização produzida pela colonialidade deve ser tomada como um eixo transversal do processo de ensino-aprendizagem, em detrimento da mera transmissão de conteúdos conforme a lógica da educação bancária.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela [...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. (Freire, 2019, p. 42-43, grifo do autor).

A dimensão ético-política do debate é evidente. A crítica ao processo de produção de passados subalternos inclui, de acordo com Chakrabarty (2005), a distinção entre as más histórias e as boas histórias. As más histórias, por sinal, estão longe de ser inofensivas, porque legitimam práticas políticas excludentes. As boas histórias alargam os limites da justiça social e da democracia, enriquecem a

nossa visão do processo histórico, tornando-a mais representativa da sociedade como um todo. A motivação é fazer do subalterno o sujeito da história, ouvir sua voz, levar a sério seu pensamento e não apenas suas condições materiais de existência:

A questão de incluir as minorias na história da nação revelou ser um problema muito mais complexo do que uma mera operação de aplicação de alguns métodos consagrados a um conjunto novo de arquivos e de adição de resultados ao conhecimento historiográfico coletivo existente. A abordagem aditiva, que “acrescenta bloco por bloco” do conhecimento, falhou. (Chakrabarty, 2005, p. 222).

Então, o mais produtivo para os professores de História é trabalhar com a história e as culturas afro-brasileira e indígena de modo transversal, reconfigurando o significado do conceito de história, escovando a contrapelo os passados subalternos (Benjamin, 2016), explodindo o contínuo da história universal pautado no progresso e percebendo a existência de uma pluralidade de tempos. Em termos práticos, isso se traduz em abordar a contribuição de africanos, afrodescendentes e indígenas para além da escravidão e da colonização. Caso contrário, insiste Benjamin, os vencedores no âmbito do processo histórico continuarão vencendo também no plano da historiografia e, acrescentamos, no nível do ensino de História. Ou, como diz um provérbio africano, até que os leões tenham seus próprios historiadores, a história da caça continuará glorificando o caçador.

Referências

ABREU, Marcelo. História local e ensino de história: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo B. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 59-79.

ABREU, Martha; MATOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

AFONSO, Bruna R. *Os livros didáticos produzidos durante a ditadura militar brasileira e a ditadura de Stroessner no Paraguai: o ensino de História e as versões da Guerra do Paraguai (1959-1983)*. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os Pensadores).

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história*. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; SILVA, Maria da Graça M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, 2011.

ALMEIDA, Maria Regina C. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.

ALMEIDA, Maria Regina C. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ANDRADE, Carolline M. *História e cultura indígena*. Curitiba: Fael, 2018.

ARAUJO, Valdei. O direito à História: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: GUIMARÃES, Gêssica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo (org.). *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 191-216.

ARAUJO, Valdei L. História da historiografia como analítica da historicidade. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 6, n. 12, p. 34-44, ago. 2013.

ARAUJO, Valdei L. Historiografia, nação e os regimes de autonomia na vida letrada no Império do Brasil. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 31, n. 56, p. 364-400, maio/ago. 2015.

ARMANI, Carlos Henrique. A temporalidade como fenômeno constitutivo da historicidade: uma leitura da teoria da história e da história da historiografia a partir de *Ser e tempo*, de Martin Heidegger. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. *Anais [...]*. Natal, 2013. p. 1-13.

ASSIS, Arthur A. *A teoria da história de Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

ASSIS, Arthur A.; MATA, Sérgio. O conceito de história e o lugar dos *Geschichtliche Grundbegriffe* na história da história dos conceitos. In: KOSELLECK, Reinhart; MEIER, Christian; GÜNTHER, Horst; ENGELS, Odilo. *O conceito de história*. Tradução de René E. Gertz. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 9-34.

ASSMANN, Aleida. “A memória como *Ars e Vis*”. In: _____. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2011. p. 31-36.

ASSMANN, Jan. Memória comunicativa e memória cultural. *História Oral*, v. 19, n. 1, p. 115-127, jan./jun. 2016.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. *Atas [...]*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-20.

BENTIVOGLIO, Julio. Precisamos falar sobre o currículo de História. *Café História*, 15 maio 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/curriculo-de-historia>. Acesso em: 8 dez. 2020.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. Tradução de Augustin Wernet. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set.-89/fev. 1990.

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

BITTENCOURT, Circe. Práticas de leitura em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, 1996.

BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou O ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLUMENBERG, Hans. *Teoria da não conceitualidade*. Tradução e introdução de Luiz Costa Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-*

-*Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de instalação da Comissão da Verdade. Brasília, DF, 16 maio 2012. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-instalacao-da-comissao-da-verdade-brasilia-df>. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo S. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 33-54.

CALDAS, Pedro S. P. Teoria e prática da metodologia da pesquisa histórica: reflexões sobre uma experiência didática. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 8-19, jun. 2010.

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

CASSIANO, Célia Cristina F. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo S. *Livros didáticos: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 83-100.

CATROGA, Fernando. *O céu da memória*. Coimbra: Minerva, 1999.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Traducción de María Barberán et al. Madrid: Taurus, 2001.

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

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

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1975] 2007.

CHAKRABARTY, Dipesh. História de minorias, passados subalternos. Tradução de Manuela Ribeiro Sanches. In: SANCHES, Manuela R. (org.). *Deslocalizar a Europa: antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade*. Lisboa: Edições Cotovia, 2005. p. 209-230.

CHAKRABARTY, Dipesh. *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Traducción de Alberto E. Álvarez y Araceli Maira. Barcelona: Ensaio Tusquets Editores, 2008.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-219, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set.-dez. 2004.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 34, p. 1-15, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 [...]. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 1 dez. 2020.

COSTA, Marcela A.; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de “digital” em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina? *Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 165-185, maio/ago. 2014.

COSTA E SILVA, Alberto. *A África explicada aos meus filhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

DARNTON, Robert. O que é a história dos livros? In: _____. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 65-77.

DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Tradução de Marco Casanova. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

DOSSE, François. *A história*. Tradução de Maria Helena Ortiz Assumpção. Bauru, SP: Edusc, 2003.

DOSSE, François. *Paul Ricoeur: les sens d'une vie (1913-2005)*. Paris: La Découverte, 2008.

DROYSEN, Johann G. *Histórica: lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*. Barcelona: Editorial Alfa, [1857] 1983.

DROYSEN, Johann G. *Manual de teoria da história*. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUTRA, Eliana F. A memória em três atos: deslocamentos interdisciplinares. *Revista USP*, São Paulo, n. 98, p. 69-86, jun./jul./ago. 2013.

ELIOT, T. S. *Poesia*. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ESCOLANO BENITO, Agustín E. *Curriculum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escola*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch, 2006.

FERREIRA, Marieta M. O ensino da história, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FERREIRA, Marieta M. *A história como ofício: a constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FERREIRA, Marieta M.; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, jan.-jun. 2008.

FERRY, Luc; RENAUT, Alain. *Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo*. Tradução de Roberto Markenson e Nelci do Nascimento Gonçalves. São Paulo: Ensaio, 1988.

FICO, Carlos. A carreira do professor de História. [2011]. Disponível em: www.brasilrecente.com/2011/07/carreira-do-professor-de-historia.html. Acesso em: 1 dez. 2020.

FORTUNA, Tânia. Brincar é aprender. In: GIACOMINI, Marcello P.; PEREIRA, Nilton M. *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 63-98.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx: Theatrum philosophicum*. Tradução de Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípio, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de

Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, [1970] 2014.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, [1966] 2007.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, Marieta M.; OLIVEIRA, Margarida Maria D. (coord.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 143-148.

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, [1917] 2010.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal*. São Paulo: Global, [1933] 2006.

FURTADO, João P. Imaginando a nação: o ensino da História da Inconfidência Mineira na perspectiva da crítica historiográfica. In: SIMAN, Lana Mara C. (org.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 53-90.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método 1: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, [1960] 2013.

GASPARELLO, Arlette. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Belo Horizonte: Edufu, 2004.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S.; ALMEIDA, Whasgthon. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Carmen Zeli V.; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino de história: aportes para a formação docente. In: SIMAN, Lana Mara C.; MIRANDA, Sônia Regina (org.). *Patrimônio no plural*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017. p. 89-110.

GOMES, Nilmo Lino. *Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRONDIN, Jean. *Le tournant hermeneutique de la phenomenologie*. Paris: PUF, 2003.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

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

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. 13. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUZMÁN, Patricio. *Filmar o que não se vê: um modo de fazer documentários*. Tradução de José Feres Sabino. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HARTOG, François. *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Tradução de Andréa Souza de Menezes *et al.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. Tradução de José Carlos Reis. *VARIA HISTORIA*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

HEGEL, Georg W. F. *Filosofia da história*. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. 2. ed. Brasília, DF: Ed. da UnB, [1837] 2008.

HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. rev. São Paulo: Centauro, [1946] 2005.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas de Fausto Castilho. Edição bilíngue. Campinas: Ed. da Unicamp; Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HERMETO, Miriam; PEREIRA, Mateus. Encruzilhadas na formação dos professores de História: experiência e pobreza? *In*:

FONSECA, Selva G. *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 73-102.

HERMETO, Miriam; PEREIRA, Mateus H. F. O ensino de História entre trajetórias e epistemologias: o desafio cotidiano de articular teoria e prática na formação do professor de História. *Saeculum* – Revista de História, João Pessoa, n. 27, p. 337-351, jul./dez. 2012.

HEYMANN, Luciana Q. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. *In: SEMINÁRIO PRONEX*, 3., 2006. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6732/1685.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 dez. 2020.

HEYMANN, Luciana; ARRUTI, José Maurício. Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas pela gestão da memória na França e no Brasil hoje. *In: GONÇALVES, Marcia A.; ROCHA, Helenice Aparecida B.; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 96-119.

HOLANDA, Sérgio B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, [1938] 2000.

INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger*. Tradução de Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

INWOOD, Michael. *Heidegger*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Guia básico da educação patrimonial*. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf. Acesso em: 1 dez. 2020.

JASMIN, Marcelo G. As armadilhas da história universal. In: NOVAES, Adauto (org.). *Mutações: a invenção das crenças*. São Paulo: Sesc-SP, 2011. p. 377-403.

JASMIN, Marcelo G.; FERES JÚNIOR, João (org.). *História dos conceitos: debates e perspectivas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Iuperj; São Paulo: Edições Loyola, 2006.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História Geral da África, 1: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010.

KIERKEGAARD. Tradução de Carlos Grifo, Maria José Marinho e Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

KOJÈVE, Alexandre. *Introdução à leitura de Hegel*. Rio de Janeiro: Contraponto: Eduerj, 2002.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Tradução de Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 26, n. 69, p. 3-7, jan./mar. 1996.

LANGLOIS, Charles; SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos estudos históricos*. Tradução de Laerte de Almeida Moraes. São Paulo: Renascença, 1946.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. p. 535-549.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Tradução de Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt *et al.* *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp., p. 131-150, 2006.

LEITE, Augusto B. C. D. A pergunta existencial feita ao problema do tempo: uma contribuição de Martin Heidegger à Teoria da História? In: ASSUNÇÃO, Marcello F. M.; BRAGA, Sabrina C.; GONÇALVES, Murilo; QUINTA JUNIOR, Elbio R. (org.). *Teoria e história da historiografia no século XXI*. Vitória: Milfontes, 2020. p. 119-148.

LÉVI-STRAUSS, Claude. História e dialética. In: _____. *O pensamento selvagem*. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 273-298.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Folha de São Paulo, 2015.

LOVEJOY, Arthur O. *A grande cadeia do ser: um estudo da história de uma ideia*. Tradução de Aldo Fernando Barbieri. São Paulo: Palíndromo, [1936] 2005.

LUCCHESI, Anita; LEAL, Bruno P. História digital: reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 123-137.

MARROU, Henri. *Do conhecimento histórico*. Tradução de Rui Belo. Lisboa: Editorial Aster, 1967.

MENDES, Breno. *Existência e linguagem: o problema do sentido na filosofia da história de Paul Ricoeur*. 2019. 303 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019a.

MENDES, Breno. Memória, testemunho e escrita da história nos arquivos da ditadura militar brasileira. *Literatura e Autoritarismo*, Santa Maria, v. 16, p. 17-34, 2016.

MENDES, Breno. Relações de força e relações de sentido: Michel Foucault e Paul Ricoeur revolucionam a historiografia. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, ano 2, n. 5, p. 152-176, jun. 2011.

MENDES, Breno. *A representação do passado histórico em Paul Ricoeur*. Porto Alegre: Ed. FI, 2019b.

MENESES, Ulpiano T. B. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 34, p. 25-39, 2012.

- MENESES, Ulpiano T. B. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciência e Letras*, Porto Alegre, n. 27, p. 91-101, jan/jun. 2000.
- MERCHÁN IGLESIAS, Francisco J.; GARCÍA-PÉREZ, Francisco F. Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. In: AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia (org.). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994. p. 182-204.
- MICHEL, Johann. Le modernisme paradoxal de Paul Ricoeur. *Archives de Philosophie*, tome 67, n. 4, p. 643-657, 2004.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Formação de professores: entre demandas e projetos. *História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.
- MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís Donizete B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC: Mari: Unesco, 1995. p. 221-236.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa T. (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: Foca Foto: Proex/UEPG, 2015. p. 15-33. v. 2.
- MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de História para professores: histórias de sua produção. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-529, set.-dez. 2004.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 271-296.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade. *Overmundo*, 2008. Disponível em: www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena. Acesso em: 12 jul. 2019.

NASCIMENTO, Thiago R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.

NIKLAS, Olsen. *History in the plural: an introduction to the work of Reinhart Koselleck*. New York, NY: Berghahn Books, 2012.

NOIRET, Serge. História pública digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015.

NOSTALGIA da luz. Direção: Patricio Guzmán. Produção: Renate Sachse. Paris: Atacama Productions, 2010. Digital (90 min), color.

NUNES, Benedito. *Heidegger & Ser e tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

OLIVEIRA, Almir. Educação patrimonial. In: FERREIRA, Marieta M.; OLIVEIRA, Margarida D. (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 98-101.

OLIVEIRA, Manfredo. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 128-148.

PAUL RICOEUR en 1968: “L’Occident est entré dans une révolution culturelle”. *Le Monde*, 15 mar. 2018. Disponível em: https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/03/15/paul-ric-ur-en-1968-l-occident-est-entre-dans-une-revolution-culturelle_5271345_3232.html. Acesso em: 12 nov. 2020.

PINTO, Aline M. *Escrever, morrer*: estudos sobre a imagem da morte nos ensaios de Maurice Blanchot. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PORÉE, Jérôme. *L’existence vive*: douze études sur la philosophie de Paul Ricoeur. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 2017.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. *NCB University Press*, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.

PROST, Antoine. Os fatos e a crítica histórica. In: _____. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 53-74.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

RAMOS, Francisco R. L. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Francisco R. L. O direito à memória no ensino de história. *Trajeto*, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 89-100, 2009.

RANGEL, Marcelo. A urgência do ético: o giro ético-político na teoria da história e na história da historiografia. *Ponta de Lança*, São Cristóvão, v. 13, n. 25, p. 28-46, jul.-dez. 2019.

RANGEL, Marcelo M.; ARAUJO, Valdei L. Apresentação – teoria e história da historiografia: do giro linguístico ao giro ético-político. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 8, n. 17, p. 318-332, abr. 2015.

REIS, José Carlos. *História da “consciência histórica” ocidental contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REIS, José Carlos. *O lugar central da teoria-metodologia na cultura histórica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

REIS, José Carlos. *Tempo, história e evasão*. Campinas: Papirus, 1994.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RICCI, Claudia. *A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas* (Belo Horizonte, 1980/2003). 2003. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*: ensaios de hermenêutica. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, [1969] 1978.

RICOEUR, Paul. *A crítica e a convicção*. Tradução de António Hall. Lisboa: Edições 70, 1997.

RICOEUR, Paul. *Le discours philosophique de l'action*: projet d'enseignement au Collège de France, 1969. Archives du fonds Ricœur, dossier CL 14, feuillets 31752-3175. [1969] 2015. Disponível em: <http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/doc/cours/projet-d-enseignement-au-college-de-france-le-discours-philosophique-de-l-action.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.

RICOEUR, Paul. *Escritos e conferências 2*: hermenêutica. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RICOEUR, Paul. *A ideologia e a utopia*. Tradução de Sílvio Rosa Filho. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RICOEUR, Paul. *Da interpretação*: ensaio sobre Freud. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

RICOEUR, Paul. A marca do passado. Tradução de Breno Mendes e Guilherme da Cruz e Zica. *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 10, p. 329-349, 2012a.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Tradução de Alain François *et al.* Campinas: Ed. da Unicamp, [2000] 2007.

RICOEUR, Paul. Retorno a Hegel (Jean Hyppolite). In: _____. *Leituras 2*: a região dos filósofos. Tradução de Marcelo Perine e Nicolas Nyimi Campanario. São Paulo: Edições Loyola, [1955] 1992. p. 133-147.

RICOEUR, Paul. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II*. Tradução de Maria José Sarabando e Alcino Cartaxo. Porto: Rés Editora, [1986] 1989.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, [1983-1985] 2010. 3 v.

RICOEUR, Paul. *Vivo até a morte: seguido de Fragmentos*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF: Martins Fontes, [2007] 2012b.

ROCHA, Helenice Aparecida B. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de História em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 97-120.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo S. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução de Peter Horst Rautmann *et al.* Curitiba: W&A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 2, p. 163-210, mar. 2009.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução de Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e futuro a partir do caso alemão. In: MARTINS, Estevão; SCHMIDT, Maria

Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. Facticidade e ficcionalidade: movimentos de sentido do pensamento histórico nas proximidades da teologia. In: _____. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 160-178.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: MARTINS, Estevão; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b. p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. UnB, 2010a. (Teoria da História, 3).

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. UnB, 2010b. (Teoria da História, 1).

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica*. Tradução de Asta-Rose Alcaide e Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. UnB, 2010c. (Teoria da História, 2).

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

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

SADDI, Rafael. Educação histórica como meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel (org.). *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Braga: Universidade do Minho: Associação de Professores de História, 2011. p. 121-136.

SADDI, Rafael. O Estado de Suspensão na aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica. *História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 113-130, 2016.

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*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul.-dec. 2012.

SANTOS, Fábio M.; RANGEL, Marcelo M. Algumas palavras sobre giro ético-político e história intelectual. *Revista Ágora*, Vitória, n. 21, p. 7-14, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SCHWARCZ, Lilia M. Quase pretos, quase brancos. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, Edição 143, abr. 2007.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUZZELLI, Cesar Augusto B.; PETERSEN, Sílvia Regina F.; SCHMIDT, Benito B. (org.). *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 257-288.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Giovani José; COSTA, Anna Maria R. F. M. *Histórias e culturas indígenas na educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOUZA, Renato F. *Objetos digitais de aprendizagem de História do Brasil para o Ensino Médio: uma proposta de roteiro avaliativo para o professor-curador*. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UZOIGWE, Godfrey. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In: BOAHEN, Albert A. (org.). *História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 21-50.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *Varnhagen*. Introdução e organização de Nilo Odália; coordenação de Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, [1877] 1979. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 223-232, 1992.

VILLALTA, Luiz Carlos. O livro didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem. *Pós-História*, Assis, v. 9, p. 39-59, 2001.

VILLALTA, Luiz Carlos. Reconstruindo e ensinando a História no nível fundamental (5ª à 8ª séries). *Caderno do Professor*, Belo Horizonte, v. 3, p. 15-22, out. 1998.

VILLAS BÔAS, Luciana. Reinhart Koselleck. *In*: PARADA, Maurício (org.). *Os historiadores clássicos da história*, 3: de Ricoeur a Chartier. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Vozes, 2014.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

WITTMANN, Luísa T. (org.). *Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOBRE O E-BOOK

Tipografia: Adobe Caslon
Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia, Goiânia-
Goiás. Brasil. CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
<https://cegraf.ufg.br>
