

ANDRÉ BUENO · CARLOS EDUARDO CAMPOS · DILZA PORTO



ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIAS E METODOLOGIAS



**SOBRE ONTENS
EDIÇÃO ESPECIAL
EBOOK.2020**

**Reitor:**

Prof. Dr. Marcelo Augusto Santos Turine - UFMS

Vice-Reitora:

Profa. Dra. Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte:

Prof. Dr. Marcelo Fernandes.

Direção da Faculdade de Ciências Humanas:

Profa. Dra. Vivina Dias Sol Queiroz

Coordenação do Curso de História:

Prof. Dr. Cleverson Rodrigues



**SOBRE ONTENS
EDIÇÃO ESPECIAL
EBOOK.2020**

Edições Especiais Sobre Ontens

Comissão Editorial & Científica

Dulceli Tonet Estacheski [UFMS]

Everton Crema [UNESPAR]

Carla Fernanda da Silva [UFPR]

Carlos Eduardo Costa Campos [UFMS]

Gustavo Durão [UFPI]

José Maria Neto [UPE]

Leandro Hecko [UFMS]

Luis Filipe Bantim [UFRJ]

Maria Elizabeth Bueno de Godoy [UEAP]

Maytê R. Vieira [UFPR]

Nathália Junqueira [UFMS]

Rodrigo Otávio dos Santos [UNINTER]

Thiago Zardini [Saberes]

Vanessa Cristina Chucailo [UNIRIO]

Washington Santos Nascimento [UERJ]

Rede:

www.revistasobreontens.site

**Coordenador do ATRIVM / UFMS:**

Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos

Rede: <https://www.atrivmufms.com/>

Ficha Catalográfica

Bueno, André; Campos, Carlos Eduardo; Gonçalves, Dilza Porto (org.)

Ensino de História: Teorias e Metodologias. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020. ISBN: 978-65-00-02128-8 497pp.

Ensino de História; Metodologia de Ensino; Teorias de Ensino: Didática.

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
TECNOLOGIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES por Aline Vanessa Locastre	10
ENSINO DE HISTÓRIA 3.0: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FRENTE A CRISE PELA PANDEMIA DO COVID-19 por Arnaldo Martin Szlachta Junior	18
CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DOS PCNEM E BNCC por Carlos Eduardo da C. Campos e Luis Filipe B. de Assumpção	25
POR QUE PRECISAMOS DEBATER GÊNERO NAS AULAS DE HISTÓRIA? SUGESTÕES METODOLÓGICAS por Dilza Pôrto Gonçalves	34
DESCOLONIZANO OLHARES: METODOLOGIA PARA COMPREENDER O NEGRO COMO UM SUJEITO HISTÓRICO por Luiz Gustavo Mendel Souza	43
ESTUDOS DE GÊNERO, ENSINO E PESQUISA: TEMAS SENSÍVEIS EM TEMPOS SOMBRIOS por Mônica Karawejczyk e Marlise Regina Meyrer.....	54
O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE CONVID-19 por Patrícia Rodrigues Augusto Carra	61
AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SUA PRESENÇA NA ESCOLA por Vivina Dias Sol Queiroz ...	69
A TEORIA DE RÜSEN E O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA A PARTIR DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA por Aaron Sena Cerqueira Reis	75
O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ E A REFORMULAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO NACIONAL por Amanda Cristina Ribeiro	83
O LIVRO DIDÁTICO E A ESCOLA DOS ANNALES: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA ESCOLA LEONARDO NEGRÃO DE SOUSA NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PARÁ por Amilton Bitencourt Azevedo.....	90
ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DO ESTUDO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO MATERIAL DA CIDADE CAXIAS/MA por Ana Carolina da Conceição Silva e Jakson dos Santos Ribeiro.....	98
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APORTES PARA O CONTEXTO REPUBLICANO BRASILEIRO por Aruanã Antonio dos Passos e Willian Roberto Vicentini.....	105
O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO PATRIMÔNIO MATERIAL LAPEANO: RELATO DE EXPERIÊNCIA por Audrey Franciny Barbosa e Isaias Holowate	111
A DISCIPLINA DE <i>HISTÓRIA ANTIGA E ARQUEOLOGIA</i> : APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA INDIGENA DAS AMÉRICAS NA LONGA DURAÇÃO por Avelino Gambim Júnior	117
ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E O PENSAMENTO CURRICULAR NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA por Bruno Fernando Castro	129

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL por Carolina Bitencourt Becker	136
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM OLHAR PARA AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NO SÉCULO XX por Cláudia Sena Lioti e Márcia Marlene Stentzler	146
ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO por Danilo Sorato	154
POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE AXIXÁ/MA POR MEIO DAS FONTES ORAIS por Darlan Mélo e Delcineide Maria Ferreira Segadilha	160
APONTAMENTOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO TRIVIUM NO ENSINO DE HISTÓRIA por Dean Tarik Silva Araújo	168
AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: USO DE DIÁRIOS REFLEXIVOS NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA por Douglas Mota Xavier de Lima	176
JÖRN RUSEN: ENSINO DE HISTÓRIA E NICHOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DESVIANTE E/OU CULTURA HISTÓRICA por Edson Silva de Lima	182
OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS por Eduardo dos Santos Chaves	192
O PATRIMÔNIO HISTÓRICO IMATERIAL EM AULAS DE HISTÓRIA A PARTIR DO USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA por Ellyson Eduardo dos Santos Roque e Jakson dos S. Ribeiro	199
O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL por Ernesto Padovani Netto e Daniel Rodrigues Tavares	205
ENSINO HÍBRIDO E ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS por Fabiana Alves Dantas	210
O CEMITÉRIO NA EDUCAÇÃO por Felipe Fagundes	218
O INDIVÍDUO E A NOVA HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O MODELO BIOGRÁFICO NA HISTÓRIOGRAFIA por Fernando Roque Fernandes	226
SAÍDAS A CAMPO: METODOLOGIA PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL por Geovana Erlo e Lucas Sobroza	234
“VESTÍGIOS DO PASSADO NO PRESENTE”: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, ARQUEOLOGIA E CULTURA MATERIAL por Gerlane do Nascimento Mendes	242
A QUESTÃO IMIGRATÓRIA EM SALA DE AULA: DIÁLOGOS E APROXIMAÇÕES NO TEMPO PRESENTE por Giselle Pereira Nicolau	250
DO ROMANCE À CRÍTICA: O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL PARA A LIBERTAÇÃO por Guilherme José Schons	257
A CONSTRUÇÃO DO SABER EXIGE FERRAMENTAS: UMA REFLEXÃO SOBRE TEORIA DA HISTÓRIA, DIDÁTICA E METODOLOGIA DE ENSINO por Igor da Silva Nunes e Tamires Celi da Silva	266
CULPADO OU INOCENTE: ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO JULGAMENTO DE GETÚLIO VARGAS por Ingrid Taylana Machado	272
UN RECORRIDO SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO Y SU APLICABILIDAD por Jhonatan Ruiz Ortiz	280

AS AMEAÇAS DE UM ENSINO DE HISTÓRIA EMANCIPATÓRIO FRENTE AO ESCOLA SEM PARTIDO por João Carlos Escosteguy Filho.....	285
LUZES EM PRISMAS: JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA por João Felipe Alves de Moraes.....	293
APRENDER E ENSINAR HISTÓRIAS: DISCUSSÕES TEÓRICAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA por Josias José Freire Júnior	302
O ENSINO DE HISTÓRIA DA ILHA DO GOVERNADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E USOS DE PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL por Juberto de Oliveira Santos	309
A NOVA REALIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA NO SÉCULO XXI por Julia Beatriz Silva Vicente Chaves e Pedro Henrique Ribeiro Fernandes.....	315
O ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA por Kainara Fernandes da Silva	321
EXPERIÊNCIA E CONCEPÇÃO HISTÓRICA: A UTILIZAÇÃO DA AULA-OFICINA NO ENSINO DE HISTÓRIA por Krisley Aparecida de Oliveira.....	328
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NO MUSEU DE ARQUEOLOGIA DA UFMS NOS ANOS 2018 E 2019 – REINVENTAR-SE PARA SE APROXIMAR por Lia Raquel T. Brambilla Gasques e Laura Roseli P. Duarte	337
DESAFIOS PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA por Lucas Fernandi	347
A REPRESENTAÇÃO COMO UM CONCEITO PARA COMPREENDEREMOS A LINGUAGEM ESCRITA E NÃO ESCRITA por Luciano Araujo Monteiro	354
A APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA DA HISTÓRIA E ENSINO DA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DE CASO por Luiza Rafaela Bezerra Sarraff.....	360
“ASSIM SE FAZ HISTÓRIA; ASSIM DEVE SER ENSINADA”: MANOEL BONFIM E A METODOLOGIA DA HISTÓRIA (1915) por Magno Francisco de Jesus Santos.....	367
CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA DO ENSINO HISTÓRIA PARA A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO AMAZONAS por Márcia de Nazaré Tavares	374
HOJE, ENSINAR HISTÓRIA É UM ATO POLÍTICO CONTRA OS REVISIONISMOS CONSERVADORES por Márcia Elisa Teté Ramos	381
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO MOMENTO DE REFLEXÃO por Maria Beatriz de Almeida Mello e Marisa Noda.....	391
BRINQUEDOS QUE CONTAM HISTÓRIAS: ELEMENTOS PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM, HUMANO, CRIATIVO E DIALOGAL” por Marize Helena de Campos	398
SINTA O SOM: HISTÓRIA E MÚSICA EM SALA DE AULA por Mateus de Andrade Pacheco	407
UMA BREVE REFLEXÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA SOBRE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A ECONOMIA CAXIENSE NO SÉCULO XIX, NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL por Maykon Albuquerque Lacerda e David da Silva Sousa	413
DESAFIOS AO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMOS E REVISIONISMOS por Natanael de Freitas Silva	420

A POTÊNCIA DO PROJETO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENSAIOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE HISTÓRIA por Sandra Regina Mendes.....	429
A GUIA DA COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA ORAL NO ENSINO DE HISTÓRIA por Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo.....	437
O USO DA HISTÓRIA COMPARADA COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DO NÍVEL BÁSICO por Victor Gabriel de Jesus Santos David Costa	442
ENSINO DE HISTÓRIA, CIÊNCIA E SOCIEDADE: A SALA DE AULA COMO LOCAL DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL por Wendell dos Reis Veloso	450
ESCOLA UNITÁRIA: UM DEBATE ACERCA DAS ELABORAÇÕES GRAMSCIANAS PARA SE PENSAR UM ENSINO DE HISTÓRIA CONTRA O CAPITAL por Werbeth Serejo Belo	459
REVISITANDO OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA UTÓPICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA por Wilian Carlos Cipriani Barom.....	466
O CONCEITO DE IDENTIDADE EM JÖRN RÜSEN E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA por Wilian Junior Bonete.....	473
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUNS APONTAMENTOS por Wilverson Rodrigo Silva de Melo e Valdenira Silva de Melo.....	481

HOJE, ENSINAR HISTÓRIA É UM ATO POLÍTICO CONTRA OS REVISIONISMOS CONSERVADORES

Márcia Elisa Teté Ramos

Caso 1: "Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil", de autoria de Leandro Narloch [2011] ameniza o caráter ditatorial do Regime Militar brasileiro, pois este não teria morto tantas pessoas como em outras Ditaduras Latino-Americanas.

Caso 2: "O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos", disse Bolsonaro, então candidato à presidência, no Programa *Roda Viva* em 30 de setembro de 2018.

Caso 3: Rodrigo Constantino escreve para a *Gazeta do Povo* em 25 de novembro de 2019 matéria intitulada "Nazismo: o filho que a esquerda não assume"

São casos que expressam concepções, crenças e informações que não são exclusivas de algumas pessoas, mas circulam na sociedade, estão nas narrativas de gerações diferentes, nas múltiplas interações sociais, nos diferentes espaços, inclusive na escola. Por serem casos que expressam ideias que advêm da mídia [no caso, livro, TV e jornal] atreladas a sujeitos relativamente conhecidos pelo público, são amplamente consideradas, respeitadas, acatadas, questionadas, criticadas e transgredidas. Como estas ideias se formam, como circulam, porque acabam tendo grande poder de cooptação na atualidade, são questões complexas de serem respondidas, mesmo porque se referem a um movimento recursivo: as ideias provenientes dos formadores de opinião tem a capacidade de influenciar um público, mas este público já teria certas ideias baseadas em seus códigos socioculturais que acabariam se reforçando mediante a influência dos formadores de opinião.

Os artefatos culturais midiáticos e/ou os sujeitos formadores de opinião não determinam/garantem a formação de todos os saberes públicos e o sujeito precisa ser visto como produtor ativo de sentido, que interpreta as mensagens recebidas conforme: classe, gênero, idade, religião, geração, profissão e etnia [Martín-Barbero, 2001; Ellsworth, 2001]. Mesmo levando em conta está afirmativa, consideramos que vivenciamos um contexto histórico, político e econômico que vem configurando a tendência de os sujeitos "assimilarem" as ideias conservadoras, muitas vezes preconceituosas e anticientíficas, privilegiando heranças e códigos culturais enraizados/disseminados no social, em especial, pela mídia. Há que se lembrar da formação social que experienciamos: tudo passa pela mídia, ou melhor, pela cultura midiática, e todos, de uma forma ou de outra tem acesso a esta cultura. Em outros termos: a cultura assume papel social constitutivo [Hall, 1998, p. 16]. Filtrada pela mídia, higienizada da questão econômica, se esvanece o fato de que as relações sociais são pautadas na exploração de uma ordem capitalista, pelo menos na ideologia/mentalidade que então vigora. Romper com esta dinâmica que

confunde a noção de existência da [luta de] classes sociais, exige um senso crítico capaz de relacionar a experiência de classe com a mentalidade de classe para se criar intencionalidades que procurem se opor aos privilégios de classe. Como dissemos antes, tudo passa pela cultura midiática, portanto, para construir esta relação direta entre existência/experiência e modo de pensar/agir, cumpre usar também os mesmos canais midiáticos, “fazendo História Pública”. Enfim, o senso crítico, o empoderamento social depende da utilização do mesmo arsenal midiático que reelabora, deturpa, silencia, negligencia, e reforça concepções conforme interesses conservadores, e quando dizemos *conservadores*, nos referimos à classe social que quer manter, conservar, reproduzir determinada sociedade, sem buscar nela interferir para construir outra em que a justiça e a igualdade seja para todos.

Retomando os casos acima, mitigar, relativizar ou mesmo deturpar a escravidão, a Ditadura Civil-Militar brasileira e o posicionamento do Nazismo, seria ao nosso ver, criar uma história interessada em conservar uma sociedade que funciona a favor de uma classe favorecida pelo capital, transformando o passado em uma prova de que não havia outro caminho para trilhar que fosse outro, ou seja: se não fosse o escravismo, o país não teria progredido, e aquele sistema não foi tão exploratório que justifique hoje as políticas de reparação histórica; se não fosse a Ditadura, mesmo com alguns métodos radicais como a tortura, o comunismo teria estabelecido uma Ditadura Comunista no Brasil e, finalmente, o Nazismo é sim, um regime cruel e autoritário, um modelo de política de esquerda, igualado aos comunismo, socialismo, anarquismo e petismo.

Poderíamos citar outros fatos questionados pelo revisionismo conservador: o receio do chamado “marxismo cultural” [teoria da conspiração difundida nos círculos conservadores e da extrema-direita estadunidense desde a década de 1990 que diz respeito a uma suposta infiltração do marxismo nas sociedades ocidentais com o objetivo final de destruir suas instituições e valores tradicionais através do estabelecimento de uma sociedade global, igualitária e multicultural]; direitos humanos seriam uma ferramenta de dominação mundial e defendem apenas bandidos; Martin Luter King era anticomunista; a ideologia de gênero é um projeto de dominação feminista que destrói as famílias; os professores universitários são todos “esquerdistas” e a universidade pública não gera conhecimento útil; Paulo Freire era um doutrinador comunista.

Para Estevão Martins, o senso comum costuma operar mais com convicções, com certezas, enquanto o conhecimento histórico fundamentado trabalha com o verossímil, plausível e convincente, obtido pela metodologia da história e/ou pelo consenso/controlado científico entre os historiadores [Martins, 2017, p. 38]. Por outro lado, o saber especializado/acadêmico da historiografia, as vezes propaga ideias anistóricas, porque distantes da ciência. Portanto, não há como separar completamente o senso comum da história especializada em termos de concepções, mas sim [re]pensar a questão da capacidade de

circulação/difusão/cooptação destes saberes problemáticos e fazer circular outros mais elaborados do ponto de vista da ciência.

No caso da História especializada, que supostamente seria o lugar da ciência, algumas vertentes vêm se autodenominando revisionistas. Não há problema em fazer uma revisão da História, já que toda ciência requer reelaborações conforme novas descobertas. E não temo como objetivo neste texto retomar a origem do revisionismo [na esfera do Direito e depois da historiografia] ou outros revisionismos que não as duas vertentes principais. A historiografia se move seguindo a máxima estabelecida ainda no começo do século passado, isto é, segundo novos problemas, abordagens e objetos, bem como novas evidências. O revisionismo foi importante na desconstrução de estereótipos, no questionamento quanto à lógica do herói e do vilão na História, na inserção da mulher como sujeito histórico, na análise mais apurada sobre as histórias e as culturas indígena e negra etc. Este seria um revisionismo comum na década de 70, 80 do século passado, abraçado pela Nova Esquerda "ansiosa para expor os preconceitos do pensamento ocidental, burguês e primordialmente masculino" [Kakutani, 2018, p. 17]. Neste tipo de revisionismo, entendidos por alguns como marxista ou "esquerdista", os historiadores procuravam reinterpretar "processos históricos [que] até então eram consensuais, seja como narrativas emanadas do Estado, ou mesmo narrativas acadêmicas bem estabelecidas" [Melo, 2014, p.19] e por isso pode ser denominado de revisionismo progressista ou crítico.

Já o revisionismo conservador [alguns autores chama de regressista] se apresenta no mesmo período de 70-80 do século passado, com Furet ao retomar a Revolução Francesa como uma "derrapagem", ou seja, argumenta este que "o processo histórico francês deveria se dirigir, inevitavelmente, para a democracia e o capitalismo" se o período jacobino não tivesse "atrapalhado este curso" [Melo, 2014, p. 21]. Para Demian Melo, embora Furet quisesse parecer desinteressado [não ideológico] em sua abordagem, chamou de "vulgata lenino-populista" ou "jacobino marxista" outras abordagens que o contrariavam [Melo, 2014, p. 23] ao enfatizarem o conceito de "revolução" e não de democracia/progresso desejável [Melo, 2014, p. 25]. Ainda: para Furet, segundo Melo, qualquer "movimento popular com propostas de transformação radical de igualitarismo social irá necessariamente se transformar numa experiência totalitária" [Melo, 2014, p. 28].

Os revisionismos implicam na História como terreno de disputa política, por isso o ensino de história não consegue despolitizar-se. Sempre a ideia de que existe uma História canônica, oficial, tradicional a ser desconstruída, mas o revisionismo conservador passou a trabalhar mais com a retórica moralista, ou mesmo apologética em alguns casos, do que a partir de dados empíricos, evidências, acúmulo de pesquisas sobre o assunto e discussões conceituais, haja vista a reabilitação de Mussolini e a ideia de que o fascismo tem raízes na esquerda por De Felice ou as justificativas para os crimes nazistas contra a humanidade postas por Nolte [Melo, 2014; Sena Jr; Melo; Calil, p. 18, 2017].

Diante do exposto, podemos ver que o revisionismo não é prerrogativa brasileira e tem origens distantes de pelo menos 30-40 anos. Damien Melo considera que o revisionismo apologético em relação ao franquismo e ao salazarismo são próprios de um contexto de crise europeia, pois “para operar a retomada das condições da acumulação capitalista, nada melhor que a normalização de um passado ditatorial de modo a tornar mais ‘suportável’ viver sob um ‘estado de exceção permanente’.” [Melo, 2014, p. 47]. Podemos transpor esta consideração para o contexto revisionista da Ditadura Militar Brasileira como uma espécie de *retrotopia*, quando diante de [as vezes, suposta] crise, se tem nostalgia de um passado que provavelmente nunca ocorreu [Bauman, 2017].

Fazer uso e abuso do passado, seria produzir um revisionismo optando pelas ocorrências e evidências que corroboram determinado posicionamento o que não é prerrogativa, mas tendência de uma História escrita ou defendida pela direita liberal-conservadora. Por exemplo, o revisionismo em relação ao genocídio indígena, a escravidão brasileira e o racismo, certamente vincula-se às demandas de grupos que defendem o Estado Mínimo para superar a crise [palavra retomada constantemente para justificar práticas e ideais políticas, mais que econômico] em substituição ao Estado de Bem-Estar Social, que no Brasil, nem bem foi implementado. Portanto, o revisionismo conservador se vincula diretamente com um projeto social de exclusão.

Neste uso e abuso, diversas estratégias podem ser mobilizadas: omissão ou anulação de algum dado, informação ou acontecimento; valorização ou rememoração de algum dado, informação ou acontecimento favorecedor de determinada perspectiva e ofuscamento daquele[s] que não favorece[m]; descontextualização de narrativas, dados, informações e acontecimentos; optar por certa estatística em detrimento de outras; generalizar tomando um caso como explicador de todo contexto, etc. [Macdonald, 2019]. Montesinos [2007] entende que estas estratégias se vinculam à restauração da História Oficial, à mistificação ou ao empoderamento de determinadas identidades [da classe dominante]. O objetivo do revisionismo conservador, é, sobretudo, mais persuasivo do que científico e costuma ter como estratégia: a desqualificação da pessoa que testemunha certo fato que comprova acontecimentos, práticas e registros que se quer silenciar; também a desqualificação de personagens históricos [que estão do lado adversário] com algum detalhe, frase ou ação específica; generalização; linguagem persuasiva, afirmativa e imperativa; naturalização ou amortização de fatos violentos e/ou significativos; comparações entre dados, acontecimentos ou práticas muito diferentes; reduções quantitativas, entre outras.

Frente a tais estratégias de uso e abuso do passado, como lidar com o revisionismo em sala de aula? Qual revisionismo pode ser considerado válido? A seguir fornecemos algumas sugestões.

1 - *Apreender o conhecimento prévio do aluno.* O que os alunos sabem/pensam sobre a temática a ser estudada? A partir dos

conhecimentos prévios dos alunos possibilita-se uma “potencialização” da aprendizagem histórica, pois estes são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares [Abud, 2005, p. 312]. Os procedimentos para obter os conhecimentos prévios dos alunos são diversos e vão desde realizar uma “tempestade de ideias” escrevendo no quadro as palavras com as quais os alunos associam com o assunto a ser estudado, desde um instrumento de pesquisa mais elaborado como o questionário ou a produção de uma história hipotética [Ramos; Ramos, 2019]. De uma forma ou de outra, utiliza-se um dispositivo de evocação, ou seja, uma estratégia para direcionar uma forma de conhecimento situacional. Ao aluno “...pede-se que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure uma posição ou ponto de vista em relação a ela” [Edwards, 1997, p. 24].

2 - *Relação passado-presente*. O passado precisa ser avivado para o conteúdo histórico escolar ter sentido para o aluno, produzindo uma aproximação com a vida prática: “aprendizagem é estimulada quando as situações-objeto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal” [Barca, 2009, p. 13]. Para Peter Lee, no contexto do ensino de história, é admissível a noção de “passado prático”, o passado deve então “servir” para a vida do aluno, permitindo que o presente faça sentido [Lee, 2008, p. 20]. Relacionar passado-presente seria problematizar buscando explicações históricas, lembrando das mudanças e permanências, lembrando da presença do passado no presente. Há a necessidade de os alunos se reconhecerem em uma determinada história, “de olhar para si mesmos e se autofirmarem” [Pereira; Seffner, 2018, p. 20]. O estudo do passado só tem valia se tratarmos dos “temas desestruturantes da vida dos jovens e da sociedade brasileira dos tempos atuais – que lhes permita compreender o que é presente e como se orientar nele, construir uma identidade, criar referenciais” [Pereira; Seffner, 2018, p. 21].

3 - Consideramos que por intermédio do emprego da metodologia da ciência histórica, *utilizamos fontes históricas em sala de aula*, e estas, provavelmente também serão encontradas no livro didático. A utilização da fonte documental remete ao fundamento do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos professores e alunos em sala de aula: “É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever história” [Cainelli; Tuma, 2009, p. 212]. Para Peter Lee, a construção do conhecimento histórico demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança” etc., “o que requer um conceito de evidência” [Lee, 2006, p. 136]. A metodologia da ciência histórica desenvolvida na escola para construção do conhecimento implica em lidar com o que Isabel Barca chama de “princípio investigativo”, por isso nomeia o ensino pautado na pesquisa do professor e do aluno de aula-oficina [Barca, 2004]. A História-Ciência reúne fontes para “analisá-las, descrevê-las, explicá-las e narrar seu fio” e esses passos

são passíveis de crítica, comparação, reformulação, confirmação, modificação, superação, complementação [Martins, 2017, p. 28]. Martins ainda defende que o ensino de história não pode renunciar, assim como no conhecimento histórico especializado, do “aprendizado gradual dos recursos metódicos com que se lida com as fontes da informação histórica” [Martins, 2017, p. 209].

4 - *Introduzir o aluno na pesquisa*. Também é importante fazer os alunos investigarem a temática, busquem a *contextualização* de determinado período para melhor interpretar/analisar as fontes históricas, já que estas não falam por si. O mundo digital talvez seja familiar à cultura do aluno, dependendo de sua condição socioeconômica, por isso seria adequado que o professor consultasse antes alguns *sites* para repassar aos seus alunos realizarem a pesquisa.

5 - O conceito de *empatia histórica* pode servir ao propósito de *contextualização*. Peter Lee diz podermos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente: “compreensão histórica”, que não é apenas um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” [Lee, 2003, p. 20]. A construção de identidade implica na construção da alteridade, e mais do que isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro” para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivência, rejeita, admira, questiona, etc. Porém, mais do que se colocar no lugar do Outro, “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação” [Lee, 2003, p. 21]. Embora a empatia seja fundamental para entendimento do Outro em nossa temporalidade, ela se distingue, quando histórica, por levar em conta, preferencialmente, os Outros de temporalidades passadas.

6 - Na história de vida pessoal ou coletiva, é mister perceber a *complexidade*. Um pensamento linear despreza a multicausalidade histórica. Se pensamos de forma unicausal, simplificada e imediata, para, por exemplo solucionar a violência, recaímos no [des]argumento sobre a necessidade de armar a população, aprisionar cada vez mais pessoas mesmo que as cadeias se encontram superlotadas, chegando ao extremo de defender a máxima “bandido bom é bandido morto” [Ramos, 2019]. Outro exemplo seria ver culturas ou grupos sociais por meio de estereótipos. Tendo como base o preconceito, o estereótipo nega a existência do Outro, sendo “um meio de simplificar e agilizar nossa visão de mundo” [Rodrigues, Assmar; Jablonski, 2015, p.204], para não dispender uma energia cognitiva para compreendê-lo. A causalidade simples “vê a causa como sempre vizinha do efeito ou muito próxima a ele” [Mariotti, 2000, p. 33]. Já o pensamento complexo, procura perceber “os múltiplos dados e ângulos de abordagem de um mesmo problema” [Mariotti, 200, p. 36], o contexto e a explicação mais completos possível.

7 - *Multiperspectividade*. Segundo Isabel Barca, existe uma multiplicidade de perspectivas em história, devido aos pressupostos e contextos

diferenciados de produção histórica. Porém, ao contrário da abordagem relativista, devemos considerar os critérios intersubjetivos de validação das produções historiográficas, entre eles, o mais consensual, como já afirmamos, seria o da “consistência da evidência”. As fontes/evidências fornecem indícios sobre o passado, diferenciando uma abordagem ficcional da histórica [Barca, 2001, p. 30]. Peter Lee ainda nos alerta que compreender o Outro, ter empatia, nem sempre significa aceitá-lo ou compartilhar de sua cultura [Lee, 2003, p. 20]. Estevão Rezende Martins entende o método como controle intersubjetivo de qualidade cognitiva do conhecimento histórico: “Em nenhuma hipótese o imperativo metódico admite caráter aleatório ou arbitrário”, sendo que o controle intersubjetivo, “a admissibilidade plausível e verossímil do discurso historiográfico”, “faz parte do contrato social de qualidade historiográfica no trato do passado” [Martins, 2017, p. 22].

8 - Ao final do processo de aprendizagem avaliamos se os alunos têm a *capacidade de argumentar* de forma fundamentada e baseados no senso crítico, superando o senso comum restrito. O debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, também devem integrar a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” [Rüsen, 2010, p. 48]. Ivo Matozzi [2008] entende que a ciência histórica só existe em forma de narrativa, e, por sua vez, tudo que aprendemos sobre História deve-se ao que está em forma de narrativa. Em outras palavras, a construção da História depende em saber colocar este conhecimento em narrativa e a compreensão da História se dá por intermédio da interpretação desta.

Enfim, desconstruir revisionismos conservadores e compreender revisionismos progressistas subentende saber pensar historicamente:

“Pensar historicamente pressupõe produz bons argumentos sobre a questão e pressuposição relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações; Pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar; Pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente” [Schmidt, 2009, p. 14]

Referências

Profª Drª Márcia Elisa Teté Ramos é professora de Metodologia do Ensino em História na Universidade Estadual de Maringá e professora, bem como coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História.

ABUD, Kátia Maria. "Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história". Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel [Org.]. Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel [Org.]. Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação [CIED]/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2004.

BAUMAN, Zigmund. Retrotopia. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda Madalena. "História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica". Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, n. 34, pp. 211-222. 2009.

EDWARDS, Verónica. Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática. 2007.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In SILVA, T. T. [Org.] Nunca fomos humanos. Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, Stuart. "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo". In EDUCAÇÃO & REALIDADE, Porto Alegre, vol. 22, n.2, Jul-Dez, 1997, p. 15-46.

KAKUTANI, Michico. A morte da verdade. Notas sobre a mentira na Era Trump. Trad. André Czaenobai e Marcela Duarte, Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

LEE, Peter. "Em direção a um conceito de literacia histórica". Educar em Revista. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In BARCA, Isabel. Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2008.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006. p. 131-150.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. [Org.]. Educação histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas

Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2003.

MacDolnald Hector. Verdade. 13 motivos para duvidar de tudo que te dizem. Trad. Flavio Chamis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

MARIOTTI, Humberto. As paixões do ego. Complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. Os exercícios do ver. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Trad. Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Teoria e filosofia da história. Contribuições para o ensino de História. Curitiba: W & A Editores, 2017.

MATOZZI, Ivo. "Ensinar a escrever sobre história". História & Ensino. Londrina, v. 14, p. 07-28 ago. 2008.

MELO, Demian Bezerra de. Revisão e revisionismo na historiografia contemporânea. In: MELO, Demian Bezerra de [Org.]. A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MONTESINOS, Antonio Bernat. Estratégias de revisionismo histórico y pedagogia del odio. Anuario de pedagogia. N. 9, 2007, p. 47-102.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. "Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis" In: Revista História Hoje, vol. 7, n. 13, 2018, p. 14-33.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Ensino de História e Direitos Humanos. In: Vilmar Baggio. (Org.). Rumos da Educação. Veranópolis, RS: Diálogos Freirianos, 2019, vol. 5, p. 104-123.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; RAMOS, Jean Vieira. A história hipotética como metodologia de pesquisa e de ensino da história. In: André Bueno; Dulceli Estacheski; Everton Crema; Jaqueline Zarbato. [Org.]. Aprendendo História: Ensino [e-book]. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, v. 1, p. 229-237.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. Psicologia social. 32 ed., Petrópolis RJ: Vozes, 2015.

RÜSEN, Jörn. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende [Org.]. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. História & Ensino. Laboratório de Ensino de História. Vol. 15. 2019, p. 9-22.

SENA JUNIOR, Carlos Zacarias de; MELO, Demian Bezerra de; CALIL, Gilberto Grassi [Org.]. Contribuição à crítica da historiografia revisionista. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.