

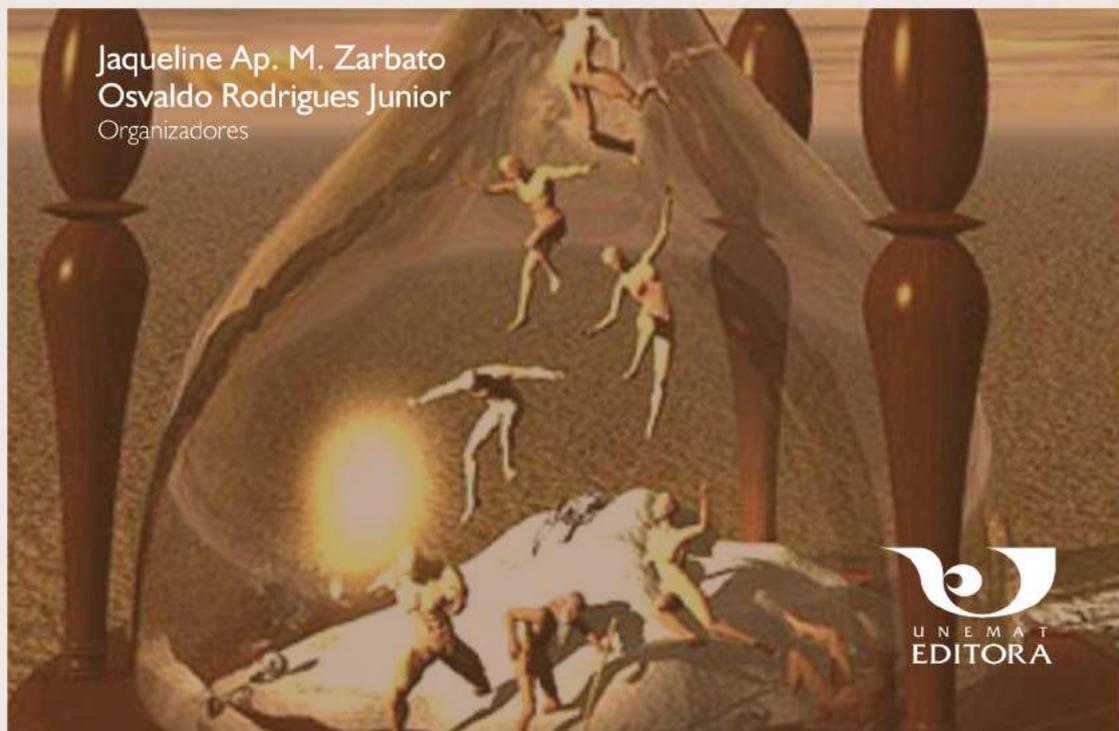


XII ENPEH

# GUERRAS DE NARRATIVAS EM TEMPOS DE CRISE

## ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADES E AGENDA DEMOCRÁTICA

Jaqueline Ap. M. Zarbato  
Osvaldo Rodrigues Junior  
Organizadores



UNEMAT  
EDITORA

Jaqueline Aparecida Martins Zarbato  
Oswaldo Rodrigues Junior  
Organizadores

# **GUERRAS DE NARRATIVAS EM TEMPOS DE CRISE**

Ensino de História, identidades  
e agenda democrática



Cáceres, MT  
2021

© Jaqueline Aparecida Martins Zarbato; Osvaldo Rodrigues Junior (Orgs.) 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

**Editora:** Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

**Projeto Gráfico, Capa e Diagramação:** Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial

**Revisão Textual:** Danielle Fortes – Paruna Editorial

CIP – Catalogação na publicação

Z36g Zarbato, Jaqueline Aparecida Martins.  
Guerras de narrativas em tempos de crise: ensino de história, identidades e agenda democrática / Jaqueline Aparecida Martins e Osvaldo Rodrigues Junior (orgs.). – Cáceres: Unemat Editora, 2021.  
377 p. ; Il.  
ISBN 978-65-86866-46-9  
1. História. 3. História – Ensino. 4. História – Professores.  
5. Professores – Formação. I. Rodrigues Junior, O. (Org.).  
II. Título.  
CDU 94(81)(07)

**UNEMAT**

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado

**Reitor**

Rodrigo Bruno Zanin

**Vice-reitora**

Nilce Maria da Silva

**EDITORA UNEMAT**

**Conselho Editorial**

**Presidente**

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

**Conselheiros**

Judite de Azevedo do Carmo • Ana Maria de Lima • Maria Aparecida Pereira Pierangeli  
Célia Regina Araújo Soares Lopes • Milena Borges de Moraes • Ivete Cevallos • Jussara de Araújo  
Gonçalves • Denise da Costa Boamorte Cortela • Teldo Anderson da Silva Pereira • Carla Monteiro  
de Souza • Wagner Martins Santana Sampaio • Fabiano Rodrigues de Melo

**Suplentes**

Graciela Constantino • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • João Aguilar Massaroto  
Ricardo Keich Umetsu • Nilce Maria da Silva • Sérgio Santos Silva Filho •  
André Luiz Nonato Ferraz • Karina Nonato Mocheuti

Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres (MT) – CEP 78217-900

Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado

**EDITORA**  
UNEMAT

**ABEU**  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



Em memória de Junia Sales Pereira e Joan Pagès Blanch,  
referências intelectuais e afetivas no Ensino de História.



# Prefácio

---

A ciência histórica tem se transformado significativamente nas últimas décadas, não somente quanto às perspectivas metodológicas e teóricas como também quanto a outras possibilidades de fontes e novas formas de narrar. Abordagens difíceis e sensíveis passaram a ser uma realidade; personagens que até então eram somente retratados nas narrativas após séculos de mudez por conta das sutilizas intelectuais e melindres acadêmicos tiveram como nunca um espaço e esses indivíduos silenciados puderam expressar suas vozes, vivência e experiências nos textos históricos.

Pudemos observar num número imenso de publicações de artigos, livros, dissertações e teses a potência dos indivíduos, espaços, crenças e temporalidades tidas como subalternas, sendo essas narrativas nascidas da dor, da derrota e do inconcluso como um verdadeiro contraponto à temporalidade da história que sempre vence – a história dos homens poderosos, os detentores das letras e suas narrativas.

Apesar dessa perceptível conquista, ainda há muito a ser feito quanto às representatividades e suas vozes na pesquisa histórica e principalmente quanto à historiografia escolar e às pesquisas escolares. Como estamos lidando com as temáticas sensíveis e difíceis num momento marcado pelas disputas de narrativas nesses tempos de crise?

Se houve uma perceptível mudança no mundo da academia, esses debates infelizmente não tiveram conquistas semelhantes na base social, mas, pelo contrário, é estridentemente perceptível o recrudescimento e perdas de conquistas sociais. Ocorrem diversos atos de radicalização moral e reacionária, na maioria das vezes liderados por grupos religiosos evangélicos neopentecostais, que em nome da família e das pessoas de bem externam discursos de ódio – que acabaram levando à presidência o pior mandatário que essa república já conheceu.

Tal projeto político de poder não esconde suas intenções devastadoras e, literalmente, age todos os dias contra a diversidade e a multiplicidade que compõem esse país em prol de um projeto denominado como “cristão e conservador”, mas que possui nitidamente traços de governos fascistas e autoritários.

Nas últimas duas décadas, a construção de narrativas históricas ganhou notoriedade na televisão e principalmente na Internet, enquanto as pesquisas sobre o Ensino de História destacavam que a história escolar não deveria ser um simples narrar factual dos grandes feitos humanos, mas o narrar enquanto possibilidade de comunicação dos homens através do tempo, possibilitando construções de sentido através das fontes e das várias possibilidades de narrativas presentes nas escolas.

As redes digitais vêm se construindo através das narrativas, seja por meio das redes sociais, que deram vozes a bilhões de pessoas, bem como através dos algoritmos, que identificam aspectos das narrativas, entregando a milhões de pessoas conteúdos de acordo com tendências; tais tendências vêm conduzindo nossas práticas no cotidiano, conduzindo nossas formas de comportamento.

As *fake news*, como se constituíram na atualidade, são uma triste realidade e um grande desafio das ciências e da História. Através de uma mistura de desinformação, falácias intencionais, abreviação narrativa e credibilidade de quem envia circulam como uma verdade subalterna, dando a falsa impressão ao receptor de que é como um salvador, impondo-lhe a honrosa missão de encaminhar aos mais próximos essa informação que “os poderosos não querem que o mundo saiba”.

Walter Benjamin em seu célebre texto “O Narrador” (1994) afirma que a prática do narrar encontra-se em processo de esgotamento, culminando na privação da comunicabilidade das experiências. A narrativa a que se refere Benjamin é fundada na tradição oral e difundida pelos inúmeros narradores anônimos. O narrador é o homem comum, que relata a sua experiência em comunhão com a experiência coletiva.

A escola, e consequentemente o Ensino de História, é um espaço de conflito de narrativa e narradores. Não chegaremos aos nossos alunos através de textos primorosos, bem escritos e sem qualquer mácula gramatical, mas que não fazem parte das suas vivências. Como aponta Benjamin, é aí

que reside a comunicabilidade da história narrada: o mundo do narrador é o mesmo daquele que ouve; a semente da história é jogada no solo que ambos compartilham.

O narrador não segrega-se; ele incorpora o conteúdo de suas narrativas à experiência de seus ouvintes. Toda narrativa engendra uma ou várias lacunas de sentido que possibilitam ao ouvinte amalgamar a história à sua própria experiência. Talvez assim, com uma História escolar significativa, teremos vitórias nesse mundo dos conflitos e crises, de forma que não nos afastemos da ciência, mas sim possamos trazê-la de forma que faça sentido a base social que ocupa os bancos escolares.

Ainda, a chegada dos conhecimentos históricos à grande maior parte das pessoas ocorre através da escola. Paul Ricoeur, em seu artigo “O passado tinha um futuro” (2013), apresenta um questionamento: a narrativa acadêmica, “aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estranha ao que os homens fazem e experimentam” (RICOEUR, 2013, p. 369.), ficando evidente que se há uma guerra de narrativa, talvez não estejamos entre os combatentes mais vitoriosos.

Nesse sentido, pode-se falar na emergência de um novo tipo de regime de historicidade – para usar o termo cunhado por François Hartog (2013) –, só que um novo regime de historicidade escolar cuja marca indelével é a crise de sentido de narrativa na própria ordem do tempo. O passado vem servindo a outras experiências construtivas de narrativas que não a científica, e o futuro torna-se muito mais inimaginável que já fora no passado.

Em vista disso, o presente livro reúne textos diversos de intelectuais do campo do Ensino de História reconhecidíssimos, que dialogam entre si e articulam, a partir de enfoques distintos em suas pesquisas, debates sobre como as transformações sociais, étnicas, sexuais, políticas, tecnológicas, emocionais, econômicas, científicas, comportamentais, entre tantas outras interferem num mundo que vem se revelando retrógrado e conservador; e nesse conflito buscamos entender como e qual História é ensinada numa época marcada pela crise e urgência.

Recife-PE, julho de 2021.

Arnaldo Martin Szlachta Junior  
Universidade Federal de Pernambuco

## Referências

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN W. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.

HARTOG, F. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Autêntica, 2013.

RICOEUR, P. O passado tinha um futuro. *In:* MORIN, E. *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

# Sumário

---

- 12 APRESENTAÇÃO
- 36 ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE  
Luis Fernando Cerri
- 47 CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ENSINO  
DE HISTÓRIA NO BRASIL: PERSPECTIVAS, PESQUISADORES E ABEH  
Nadia G. Gonçalves  
Caroline Pacievitch
- 65 POR UMA EDUCAÇÃO E UM ENSINO DE HISTÓRIA  
COMPROMETIDOS COM A IMAGINAÇÃO POLÍTICA  
Fernando Seffner
- 81 IDENTIDADES DE GÊNERO E LITERATURA:  
“ROBERTA”, DE FLÁVIA HELENA  
Divanize Carbonieri
- 96 UMA HISTÓRIA DA HISTÓRIA ÚNICA  
Naine Terena de Jesus
- 107 PARA ALÉM DA HISTÓRIA ÚNICA: EXPERIÊNCIAS NO SEIO DA ESCOLA  
Lucas Santos Café
- 124 ENSINAR HISTÓRIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:  
UM CAMPO DE LUTAS PELAS MEMÓRIAS SILENCIADAS  
Osvaldo Mariotto Cerezer
- 141 PATRIMÔNIOS COMUNS E OUTRAS MEMÓRIAS:  
DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA  
Raquel A. L. S. Venera

- 158 FUTUROS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO BRASIL:  
A POSIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA  
Margarida Dias  
Itamar Freitas
- 175 A CONSTRUÇÃO DE UM ACONTECIMENTO: A BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR E O PAPEL DA HISTÓRIA  
Amauri Junior da Silva Santos  
Osvaldo Rodrigues Junior  
Renilson Rosa Ribeiro
- 190 O SILÊNCIO DOS (NADA) INOCENTES OU DE COMO UM  
PESCADOR DE ILUSÕES SOBREVIVEU À BNCC – HISTÓRIA  
Giovani José da Silva
- 206 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, NARRATIVA HISTÓRICA E HISTÓRIA PÚBLICA:  
AS POSSIBILIDADES E DIÁLOGOS  
Jaqueline Ap. M. Zarbato
- 222 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA:  
CARÊNCIAS, DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS  
Valéria Filgueiras
- 239 ENTRE PRÁTICAS DOMINANTES E COMPROMISSOS EMERGENTES:  
OS DESAFIOS PERMANENTES DA HISTÓRIA ESCOLAR  
Flávia Eloisa Caimi  
Sandra Regina Ferreira de Oliveira
- 253 CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM TEMPOS DE “PÓS-VERDADE”:  
APOSTAS INSURGENTES NO CAMPO DA HISTÓRIA  
Carmen Teresa Gabriel

- 270 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA  
EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE  
Marizete Lucini
- 285 IMPACTO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA  
FORMAÇÃO DOCENTE NA CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA – UMA ANÁLISE INICIAL  
Mauro Cezar Coelho  
Andrei Lucas Reis Vasconcelos  
Francisco Jorge Oliveira Da Silva
- 307 DESCONSTRUINDO REVISIONISMOS NÃO CIENTÍFICOS  
NO ENSINO DE HISTÓRIA  
Márcia Elisa Teté Ramos
- 325 ENSINO DE HISTÓRIA COMO NARRATIVA SECULARIZADA:  
DA NAÇÃO AO COMUNITARISMO IDENTITÁRIO  
Mairon Escorsi Valério
- 351 ENSINO DE HISTÓRIA: PESQUISA E PROJETOS DE FORMAÇÃO  
Ana Maria Monteiro
- 375 SOBRE OS AUTORES

# Apresentação

## Um evento... encontros... e o livro...

---

Com efeito, a vocação do intelectual é essencialmente aliviar de alguma forma o sofrimento humano e não celebrar o que, na verdade, não precisa de comemoração, seja o Estado, a pátria ou qualquer desses agentes triunfalistas de nossa sociedade. (SAID, Edward W. Reflexões sobre o exílio e outros ensaios, 1998. p. 251).

Nas últimas três décadas eventos como o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), promovido pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), têm contribuído para a consolidação dos estudos do campo de pesquisa em Ensino de História no Brasil. Desde a sua primeira edição em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o encontro se tornou um espaço profícuo de debates, que nos permite vislumbrar as paisagens da pesquisa em Ensino de História no Brasil.

Resultado de um processo histórico de luta pela História que percorreu os duros anos da ditadura militar no Brasil até os tempos democráticos a partir dos anos 1980, o ENPEH, como ficou conhecido esse evento, nasceu do interesse dos professores de repensarem o ensino de História no contexto após a promulgação da “Constituição Cidadã” de e os desafios lançados para a reconstrução de políticas públicas de educação amparadas em preceitos dos direitos políticos e sociais, resultante das lutas de diferentes personagens e grupos engajados na agenda da liberdade, igualdade, justiça e reparação das mazelas do passado.

As trajetórias e perspectivas da história ensinada se encontram nesse cenário de intensa movimentação intelectual, cultural e política, cheio de expectativas acerca do retorno da democracia e da agenda de uma educação popular, inclusiva e crítica da realidade brasileira. Os/as historiadores/as se voltaram de um modo mais efetivo para pensar o ensino de História e o papel desempenhado por essa disciplina escolar – e campo de saber – nesse processo de “refundação” do Estado democrático brasileiro.

Ao analisar esse momento histórico dentro da História da Educação no Brasil, Elza Nadai (1986, p. 11) considerou que a

[...] respostas ao desafio de se pensar em práticas não tradicionais do ensino de História bem como o de construir uma escola democrática foram surgindo em decorrência e paralelamente à ampla participação que os “excluídos do poder” – amplos setores da sociedade civil – promoviam a respeito da própria sociedade brasileira com o objetivo de superar o regime instaurado em 1964.

Esse sentimento de necessidade de transformar o ensino de História e de construir uma cultura escolar democrática vinha ao encontro de um desejo latente na sociedade brasileira de ruptura com o regime militar e com tudo o que este havia “proposto” ou “preservado” em termos de educação cujas reformas buscavam, como principal objetivo, adaptar o sistema educacional aos fins políticos e ideológicos implantados pelo golpe civil-militar de 1964. (RIBEIRO, 2018).

Ao analisar as investigações sobre o ensino de História produzidas no Brasil, Ernesta Zamboni (2001; 2005) identificou que, até meados da década de 1980, além de serem em pequeno número, tinham seu espectro restrito à sala de aula, à história da disciplina História e ao uso do livro didático como recurso didático. A maioria destes estudos, sem desconsiderar seus méritos em termos diagnóstico e proposições, apresentava um caráter mais narrativo que analítico. Neste sentido, o livro *Repensando a História*, organizado por Marcos Silva (1984), foi uma exceção por indicar procedimentos metodológicos na área da pesquisa no ensino.

A partir dos anos 1990, amplia-se a formação de pesquisadores/as que se dedicariam a investigar a natureza do conhecimento histórico escolar e

os seus desdobramentos como os processos de aprendizagem, os recursos didáticos, as relações entre os sujeitos (alunos e professores) e as instituições culturais como os museus e as relações entre a memória e o ensino de História. O trabalho de maior destaque, no período, foi o da professora Elza Nadai (1992), publicado na *Revista Brasileira de História*, que investigou a história do ensino de História no Brasil, seu significado e sua abrangência. O mesmo tema foi investigado por Kátia Abud (1993; 1998) e Ernesta Zamboni (1994; 2003) ressaltando que o ensino de História, desde o século XIX, teve como objetivo a formação do cidadão e a afirmação de uma “única” identidade nacional. Os conteúdos ensinados estariam fundamentados na transmissão de fatos históricos, no enaltecimento dos “heróis” e na comemoração de datas cívicas para a formação da consciência nacional. Assim, como bem observou Christian Laville (1999), o Estado foi valorizado como gestor e controlador da nação e seus dirigentes, como sujeitos históricos.

O reconhecimento do saber histórico-escolar como uma área de formação e manutenção dos valores nacionais, das identidades, das memórias e, sobretudo como um dos pilares para o fortalecimento do poder, como destaca Raimundo Cuesta Fernandez (1998), tem estimulado os estudiosos da História ensinada a estabelecer relações mais próximas entre a História e a Educação e outros campos do conhecimento como Sociologia, Antropologia e Psicologia. Portanto, para se compreender a história ensinada é necessário considerá-la como um campo de investigação multidisciplinar. Nesse sentido, os estudos enveredaram por caminhos que recuperaram a história da história ensinada e estabeleceram relações com o estudo dos currículos escolares. (CHERVEL, 1990; NADAI, 1991; FINOCHIO, 1993; GOODSON, 1995; ABUD, 1998; JULIA, 2001; OLIVEIRA, 2011).

Além dos estudos sobre a história da disciplina, ampliou-se a investigação sobre o livro didático de História como objeto do cotidiano escolar e fonte histórica, assumindo assim diferentes enfoques: a sua história, as memórias dos autores e professores, a produção e circulação, as práticas de leitura, os seus conteúdos como formadores de opiniões, as questões das identidades e minorias, o currículo didatizado e o panorama das pesquisas/estado da arte. (GALZERANI, 1988; GASPARELLO, 1999; CHOPPIN, 2004; MUNAKATA, 1997; 2009; BITTENCOURT, 2011; GALZERANI; BUENO; PINTO JR., 2013).

Os estudos empreendidos por diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre o uso da literatura, das imagens (fotografia, filmes, charges, desenhos, pinturas, propagandas), dos jornais, das músicas, do patrimônio arquitetônico, dos museus como fonte de investigação e como recurso metodológico em sala de aula ampliaram as concepções de ensino de História. (CERRI, 1999; 2017; MENESES, 1993; 2011; FIUZA, 2003; 2005; NAPOLITANO, 1998; 2002).

As reflexões sobre educação, tomando por referência o ensino de História, foram enriquecidas com as contribuições de autorias nacionais e internacionais a exemplo de nomes como Nestor Garcia Canclini (1997), Mario Carretero (1995; 2009), Bernard Charlot (2000; 2001), Jorn Rüsen (2001; 2010), Peter Lee (2006; 2016), Dominique Julia (2001), Christian Laville (1999; 2011), Maria Auxiliadora Schmidt (1998; 2002; 2006; 2009), Selva Guimarães Fonseca (1997; 2003), Ana Maria Monteiro (2007; 2011), Carmem Teresa Gabriel (2003; 2015), Sandra Regina Oliveira (2006), Marizete Lucini (2000; 2007), Ilka Mesquita (2008), Raquel Sena Venera (2009) e Lana Mara Castro Siman (2005; 2011) e Flávia Eloisa Caimi (2008; 2006). Estes/as pesquisadores/as apontaram a necessidade de se investigar as relações existentes entre categorias do conhecimento como saberes, memória, consciência histórica, identidade, cidadania, cultura e o ensino de história.

Uma consequência desta ênfase na aprendizagem, a guisa de ilustração, foi o surgimento de uma área específica para pesquisar e avaliar a aprendizagem da história dentro e fora do universo escolar denominada de “Educação Histórica”.

Este campo constituiu-se durante os anos 1970, em especial, no Canadá, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Questionava a perspectiva cognitiva que opunha pensamento concreto *versus* pensamento abstrato e propunha avaliar o processo cognitivo específico acerca da História. Os estudos pioneiros de Alaric Dickinson, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Dennis Shemilt debruçaram-se sobre compreensão conceitual, estruturação da explicação, possibilidade de interpretação e impacto de narrativas históricas variadas. Estas análises permitiram trazer à tona os critérios epistemológicos fundantes e constituintes do raciocínio histórico. Esse caminho aproximou o campo da própria teoria da História, já que conceitos como significância histórica,

mudança, evidência e narrativa, ganharam centralidade (Cf. BARCA, 2001; GERMINARI, 2011; RIBEIRO, RIBEIRO JR., VALÉRIO, 2016).

Nesta aproximação entre a didática e a teoria da história o nome do historiador alemão Jörn Rüsen (2001; 2012) se destaca. Entre as suas preocupações a educação histórica questiona: Como os alunos compreendem a disciplina História? Qual o papel da mídia, das tecnologias de informação, da família e dos grupos sociais em que estão inseridos os indivíduos na aprendizagem da história e dos seus conceitos? Como a escola poderia articular o processo de desenvolvimento do raciocínio histórico sem desconsiderar essas outras fontes, levando em conta essa dinâmica de múltiplas referências históricas? No Brasil, o campo de investigações da Educação Histórica tem crescido de modo significativo e se institucionalizado a partir de meados da primeira década do século XXI, trazendo, assim, novas contribuições para a área de Ensino de História. (Cf. COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 155-156).

Tais estudos passaram a considerar a escola como espaço de produção de cultura, e não apenas transmissora e difusora de conhecimentos prontos; o professor de História e os alunos como criadores de interpretações de mundo no ensino da disciplina. A análise deste universo tem sido auxiliada pelo uso de fontes documentais como relatos orais de professores e alunos, manuscritos - registros internos de escolas, registros de professores, relatórios de estágios, atividades e textos dos alunos, além das impressas como a documentação oficial e os livros didáticos.

Tais estudos passaram a considerar a escola como espaço de produção de cultura e não apenas transmissora e difusora de conhecimentos prontos, e sim com o professor de História e os alunos como criadores de interpretações de mundo no ensino da disciplina. A análise deste universo tem sido auxiliada pelo uso de fontes documentais como relatos orais de professores e alunos, manuscritos - registros internos de escolas tais como registros de professores, relatórios de estágios, atividades e textos dos alunos, além das impressas como a documentação oficial e os livros didáticos.

Segundo Renilson Rosa Ribeiro (2018, p. 26), nas últimas décadas é perceptível a força da bibliografia especializada na área no Brasil:

Uma quantidade de publicação e temas que orbitavam em torno do Ensino de História apareceu auxiliando no processo

de construção da área: história do Ensino de História, análise de livros didáticos e paradidáticos, produção do conhecimento, construção de currículos, ensino temático, diferentes linguagens, novas tecnologias, propostas alternativas, entre outros. Esse crescente interesse pelo assunto fica evidente na quantidade de livros, coletâneas e dossiês em periódicos científicos publicados no país, entre os anos 1980 e 1990, dentre os quais se destacaram: *Repensando a História*, organizado por Marcos Silva (1984); *O ensino de História: revisão urgente*, de Conceição Cabrini (1986); *O ensino de história e a criação do fato*, organizado por Jaime Pinsky (1988); a tese de doutorado *História, que história é essa – uma análise dos livros paradidáticos de história?* de Ernesta Zamboni (1991); *Caminhos da História Ensinada*, de Selva Guimaraes Fonseca (1993); *O saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt (1997); a tese de doutorado *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, de Kazumi Munakata (1997). Alguns artigos publicados em periódicos científicos foram também referenciais: *A formação do profissional de História e a realidade de ensino*, de Déa Ribeiro Felon (1981); *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*, de Elza Nadai (1986); *O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931*, de Kátia Abud (1993); *O ensino de História Local*, de Joana Neves (1994), entre outros.

Nas diferentes instâncias em que profissionais se dedicam ao Ensino de História têm mantido intenso diálogo, a indissociabilidade entre História e Ensino é constantemente reificada com a afirmação do “mito do descompasso”, ou seja, um entendimento equivocado e essencializado sobre “falácias” e “erros” da história ensinada. Defende-se que as duas áreas possuem objetos de conhecimento distintos, mas indissociáveis em sua efetivação como ensino escolar e que produções originais e qualificadas são possíveis no contexto curricular escolar.

Pesquisadores de diferentes espaços geográficos têm evidenciado em suas pesquisas que a ciência pura não poderia ser ensinada aos escolares na forma como é produzida, pois não conseguiria ser compreendida na complexidade que é produzida. Para que a História possa ser ensinada, é necessário, portanto, a mediação didático-pedagógica.

Esta mediação, por sua vez, consiste na mobilização de elementos específicos que viabilizam a compreensão da história ensinada. Nesta relação estão implicados os saberes dos docentes, dos alunos, referências culturais que circulam no cotidiano e na sociedade mais ampla. Estão implicados, também, elementos de outras áreas do conhecimento, acumulados em suas trajetórias históricas, através de pesquisas e experiências realizadas como a psicologia, a pedagogia, a literatura e a antropologia, entre outras. Os professores que atuam no Ensino de História para que ele seja ensinável, consideram elementos dessas áreas do conhecimento. Esse movimento entre a área de referência e o campo do ensino ainda carece de mais pesquisas e reflexões que incidam em ações que ocorrem na sala de aula, seja através da formação inicial ou continuada de professores.

Assim, entende-se que para Ensinar História necessita-se conhecer para além da História ciência. Dialogar com as outras áreas, principalmente com aquelas que nos auxiliam a pensar a relação pedagógica entre conhecimento e aprendizagem, bem como conhecimento e ensino, nos parece imprescindível.

Ao fazer referência ao campo da Educação, é pertinente, alertar que os cursos de licenciatura das diferentes áreas do conhecimento, assim como a História, formam professores que atuarão, em sua grande maioria, na Educação Básica. Esse elemento remete novamente à necessidade de diálogo entre as ciências de referência e a escola básica. Nesse sentido, também há uma necessidade política de pensarmos para além da ciência de referência e assumir nossa responsabilidade na formação do professor que atuará na Educação Básica, principalmente na escola pública. O professor a formar necessita conhecer o conteúdo a ser ensinado, mas também precisa aprofundar seus conhecimentos sobre como ensinar conteúdos no contexto escolar ou em outro espaço de educação não formal.

Pelo que foi exposto, pode-se concluir que as pesquisas em Ensino de História têm revelado que muito se tem avançado para a compreensão de políticas e práticas para o Ensino de História, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio e, conforme Lana Mara de Castro Siman defendeu, em sessão realizada no *X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)*, em 14 de outubro de 2013, a área do Ensino de História

já se constitui no Brasil como “campo científico”, no sentido formulado por Pierre Bourdieu (2004).

Contudo, a referida autora também alertou para o fato de que o trabalho de pesquisa na área ainda se apresenta fragmentado, apontando como desafios atuais a necessidade de promoção da organicidade temática dos grupos com necessária solidez teórico-metodológica, de realização de articulações interinstitucionais mediante redes de pesquisadores, emprego de abordagens fundadas em diferentes escalas, encontros interdisciplinares e produção de obras coletivas.

Esses desafios internos à constituição da área foram ampliados e aprofundados mais recentemente, quando políticas curriculares oficiais propõem e aprovam reformas que substituem a organização disciplinar por áreas de conhecimento nas quais se articulam componentes curriculares das diferentes disciplinas e com caráter opcional. Esse fato tem colocado em xeque a legitimidade das disciplinas nos currículos da educação básica e, no que se refere à História, a sua própria presença no currículo.

Essa situação tornou-se mais complexa a partir do momento em que foi aprovada em 2017 a Lei n. 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio, e em que foram publicados os documentos finais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A definição de um currículo organizado por áreas de conhecimento e a orientação de que os conteúdos das disciplinas História e Geografia sejam oferecidos como optativos no contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entre outras, tem provocado fortes reações e incertezas sobre encaminhamentos futuros e sobre a revogação do direito dos estudantes à aprendizagem da História (Cf. ABUD, 2017; CAIMI, 2016).

Além de indicadores da crise que é vivenciada na sociedade brasileira, esses fatos apresentam indícios claros de disputas travadas na área educacional e, mais especificamente no que se refere ao ensino de História, disputas dentro da comunidade disciplinar dos historiadores sobre a legitimidade e relevância dos conhecimentos selecionados como aqueles que devem ser ensinados na educação básica, ou dizendo de outro modo, aos quais os estudantes têm direito ao acesso. E, também, sobre o reconhecimento de quais profissionais detêm autoridade para definir uma proposta curricular para a disciplina história. Esse quadro de disputas se desenvolve em um

contexto no qual as lutas para a implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 tem avançado, mas ainda encontra muitos desafios face à dimensão do esforço a ser realizado, inclusive nos currículos das instituições de ensino superior. (MATTOS; ABREU, 2008; CEREZER; GUIMARÃES, 2013; COELHO; COELHO, 2013; 2014).

Esse conjunto de mudanças, boa parte das quais implementada sem suficiente debate com a sociedade e os especialistas, gera uma situação de irresignação na comunidade de professores e pesquisadores do Ensino de História e de outras disciplinas, compondo o quadro de litígios curriculares que tendem a fazer com que o debate continue na ordem do dia, quadro este que inspira a temática do presente evento.

Nesse sentido, debates têm ocorrido e são necessários para a discussão das implicações cognitivas e políticas dessas medidas para a formação dos cidadãos brasileiros, principalmente no que se refere à privação do conhecimento do passado com a possível retirada da disciplina de História dos currículos escolares.

Nesse contexto, a realização do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), na cidade de Cuiabá/MT, nos dias 11 a 13 de novembro de 2019, mostrou-se muito oportuna e necessária ao criar espaço para que pesquisadores/as que atuam diretamente com pesquisas sobre o Ensino de História pudessem refletir sobre as repercussões políticas e culturais que têm ocorrido nessa área, configurando novas problemáticas de pesquisa.

Há o entendimento que tornou muito potente a oportunidade criada por este encontro para que os/as pesquisadores/as discutissem suas teorizações e encaminhamentos metodológicos para a construção de seus problemas e objetos de pesquisa, podendo então avaliar e afirmar a relevância do ensino de história, não como objeto de pesquisa, mas sim como campo de conhecimento e resistência em tempos de crise.

As pesquisas debatidas no XII ENPEH, em terras cuiabanas, contribuíram para a compreensão do impacto das reconfigurações curriculares no âmbito das políticas e das práticas que cotidianamente são produzidas nos espaços escolares, seja como demandas pela inserção da história dos grupos historicamente silenciados, seja pela tentativa de negação do direito

à memória e ao passado aos sujeitos em formação. Importa dizer que não possibilitar conhecer o passado pode significar a violação das possibilidades de identificação cultural necessárias para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

O debate sobre desafios e perspectivas do ensino de História como campo de conhecimento promoveu a afirmação e organicidade temática dos grupos de pesquisa existentes com necessária solidez teórico-metodológica, estimular a realização de articulações interinstitucionais mediante redes de pesquisadores, encontros interdisciplinares e produção de obras coletivas. Nesse sentido, o evento colaborou, também para que se pudessem desenvolver argumentos nos embates a serem travados em relação ao estatuto dessa área de conhecimento nos currículos dos espaços educativos escolares e não escolares no Brasil contemporâneo.

As pautas da Educação e do Ensino de História no Brasil têm marcado os percursos das edições do ENPEH, assim como nos eventos do Perspectivas do Ensino de História (PEH), no âmbito da ABEH, o que se evidencia no alcance e impacto da produção bibliográfica:

Essa crescente de publicações relativa ao ensino de história ganhou uma dimensão maior com a criação de eventos científicos relevantes dedicados exclusivamente ao tema, caso do Seminário Perspectivas do Ensino de História, realizado pela primeira vez em 1988 na cidade de São Paulo (Usp) a partir de uma proposta da professora Elza Nadai, e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, iniciado em 1993, na cidade de Uberlândia. Assim, os dois eventos específicos da área de Ensino de História têm sido realizados no Brasil, em diferentes instituições, com o objetivo de contribuir para o debate, o diálogo, a formação permanente de professores e pesquisadores na área do ensino de História. Ao longo desse processo se formou a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), tendo a professora Ernesta Zamboni (Unicamp) como presidente-fundadora. A criação do Grupo de Trabalho História e Educação na ANPUH, em 1997, também intensificou o processo de consolidação do campo. (RIBEIRO, 2018, p. 26-27).

Neste sentido, a anos 1990 representou um momento de debate de políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n. 9.394/1996). e os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que mobilizou a agenda das quatro primeiras edições realizadas em Uberlândia (UFU), Niterói (UFF), Campinas (Unicamp) e Ijuí (Unijuí). Adentrando a década de 2000, o evento ganhou ainda mais força e novos contornos, impulsionado pelos processos de ampliação de acesso à educação básica e superior proporcionados por pautas como a reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a expansão e avaliação da pós-graduação e as políticas de formação de professores da educação básica no âmbito da Capes (Parfor, Pibid, Prodocência, mestrados profissionais entre outros). (Cf. NASCIMENTO; MELO, 2015). Neste período foram realizados mais quatro encontros, respectivamente, em João Pessoa (UFPB), Londrina (UEL), Belo Horizonte (UFMG) e São Paulo (Usp).

A segunda década do século XXI veio com novos objetos e problemáticas para o campo do Ensino de História. Os debates realizados em Florianópolis (UFSC) e Aracajú (UFS) contribuíram para consolidar o evento no cenário nacional. No entanto, a partir de 2013, com as “jornadas de junho” e seus desdobramentos políticos, a sociedade brasileira se deparou com desafios e enfrentamentos que produziram uma inflexão no campo, lidando com pautas conversadoras de questionamento da universidade, dos saberes históricos, das práticas e autonomia dos professores, de negacionismo da ciência e “revisionismos”. Essa agenda contaminou não apenas a política e as eleições, como também as discussões de temas sensíveis no âmbito dos fóruns do Plano Nacional de Educação (PNE) e da construção das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da emergência de vocabulários “acusatórios” com doutrinação esquerdista, “ideologia de gênero”, “kit gay”, globalismo, marxismo cultural e “escola sem partido”. (Cf. PENNA, 2016; OLIVEIRA, 2018).

A décima primeira edição do ENPEH, realizada em 2017, no Rio de Janeiro (UFRJ), já anunciava no subtítulo do tema do evento o que estava posto na agenda do dia: “desafios de um campo de conhecimento”. Os processos de produção, debate e homologação da BNCC (com os seus sequestros e golpes) e a Reforma do Ensino Médio, encaminhada via medida provisória ao

Congresso Nacional, representaram o epicentro desses desafios. Diga-se de passagem, um contexto político e social contaminado pela cultura do ódio, *fake news* e negacionismos (PENNA, 2018).

Ao descrever esses tempos de conjunção entre neoconservadorismos e neoliberalismo, Ana Paula Corti (2019, p. 52) tece as seguintes considerações acerca das reformas curriculares do Brasil de Michel Temer e Jair Bolsonaro:

Em 2017 foi aprovada a Lei n. 13.145, que finalmente instituiu a reforma do ensino médio. No novo contexto político, a reforma assumiu uma radicalidade neoliberal marca da pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, pela redução curricular da formação básica geral de 2.400 para 1.800 horas, pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo enormes precedentes para a privatização. Tal radicalidade é um indício da vitória dos setores empresariais na formulação da agenda governamental para o ensino médio.

Ao que tudo indica, reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecerem a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorais.

No texto de apresentação da coletânea *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*, publicada em 2019, a partir de textos e discussões do XI ENPEH, Ana Maria Monteiro e Adriana Ralejo (p. 7-8) observaram as tensões e lutas do campo do Ensino de História na contemporaneidade por meio do reconhecimento do seu lugar político:

Governos de diferentes alinhamentos políticos e ideológicos têm se mostrado atentos e interessados em promover ou controlar o ensino dessa disciplina escolar que tem se mantido nos currículos há mais de dois séculos. Pelo exposto, pode-se afirmar que o ensino de História é, efetivamente, um lugar político no qual

disputas em torno da relação saber/poder se efetivam nos documentos, nas políticas, no currículo, nas práticas escolares, na produção de memórias.

Neste contexto de crises e turbulências, acirradas com o processo eleitoral “golpeado” para a presidência da República em 2018, tendo a vitória da agenda reacionária-neoliberal de Jair Bolsonaro, acompanhado de um Congresso Nacional de perfil ultraconservador nas duas casas, e o aprofundamento do desmonte das instituições e políticas públicas de ensino e pesquisa, bem como a suspensão de direitos sociais, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), assumiram a corajosa decisão de organizar e realizar um evento dessa dimensão em um contexto de adversidades políticas e dificuldades financeiras de um “país fraturado” nos seus preceitos de uma sociedade democrática. Realizado pela primeira vez na região Centro-Oeste do Brasil, a décima segunda edição do ENPEH contou com a participação de centenas de pesquisadores/as de diversas partes do país e uma ampla rede solidária de apoio institucional, congregando universidades e institutos de ensino, agências de fomento (Capes, CNPq e Fapemat), equipamentos culturais como museus, arquivos, museus, grupos de pesquisa, cursos de graduação e programas de pós-graduação e empresas. *Fazer acontecer* o XII ENPEH era uma forma de responder ao compromisso assumido no encerramento da edição anterior, no Rio de Janeiro: “o anseio por reafirmar o papel do ensino de História na formação da cidadania, formação essa que passa pelas práticas de História para o desenvolvimento de posturas políticas em relação à vivência cidadã e que precisam das contribuições da pesquisa para a compreensão de seus desafios e dilemas” (MONTEIRO; RALEJO, 2019, p. 11).

No coração da América do Sul, Cuiabá, o evento se tornou realidade e história, proporcionando nas dependências da UFMT, a nossa “casa cuiabana agarrativa”, a apresentação de mesas redondas, comunicações nos grupos de pesquisa em diálogo, painéis da pesquisa, fóruns e conferências que envolveram temáticas e abordagens (a)diversas, plurais, sensíveis e éticas dos fazeres e saberes de pessoas e grupos de pesquisadores/as empenhados na

agenda da pesquisa do/no Ensino de História. Neste mosaico de objetos e formas, um ponto em comum trouxe “nossa gente” de diferentes partes do Brasil para Cuiabá, em novembro de 2019: *a defesa do campo do ensino de História como espaço de produção de conhecimento e a luta por uma educação democrática, plural e inclusiva*.

Historicamente, essa tem sido a tarefa da ABEH e, antes da sua fundação, dos/as profissionais da História dentro dos diferentes espaços em escolas e universidades, que vêm dedicando-se à defesa/construção do campo do ensino de História no Brasil. Congregando profissionais da História de múltiplos pontos da “nossa cartografia afetiva e intelectual”, a associação se transformou em *locus* democrático, plural e representativo de nosso direito de falar, pensar, criar, lutar e resistir.

Esses eventos se constituíram em potente ponto de encontro/conexão para que os/as pesquisadores/as discutam suas teorizações e encaminhamentos metodológicos para a construção de seus problemas e objetos de pesquisa, podendo então avaliar e afirmar a relevância do Ensino de História como nosso lugar de enunciação em tempos de crise.

As pesquisas debatidas no XII ENEPH contribuíram para a compreensão do impacto das reconfigurações curriculares no âmbito das políticas e das práticas que cotidianamente são produzidas nos espaços escolares, seja como demandas pela inserção da história dos grupos historicamente silenciados, seja pela tentativa de negação do direito à memória e ao passado aos sujeitos em formação. Importa dizer que não possibilitar conhecer o passado pode significar a violação das possibilidades de identificação cultural necessárias para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

O debate sobre desafios e perspectivas do ensino de História como campo de conhecimento promoveu a afirmação e organicidade temática dos grupos de pesquisa existentes com necessária solidez teórico-metodológica, estimular a realização de articulações interinstitucionais mediante redes de pesquisadores/as, encontros interdisciplinares e produção de obras coletivas. Nesse sentido, o evento colaborou, também, para que se pudessem desenvolver argumentos nos embates a serem travados em relação ao estatuto dessa área de conhecimento nos currículos dos espaços educativos escolares e não escolares no Brasil contemporâneo. As narrativas e reflexões acerca do

XII ENPEH podem ser vislumbradas em quatro publicações digitais – disponíveis nas páginas da Editora da Unemat e da ABEH, coordenada por uma equipe de colaboradores/as de valor e compromissos incalculáveis: *Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de história em tempos de crise*, organizado por Luís Fernando Cerri, Osvaldo Mariotto Cerezer e Renilson Rosa Ribeiro (Editora Unemat, 2021); *Guerras de narrativas em tempos de crises: ensino de história, identidades e agenda democrática*, organizado por Jaqueline Ap. M. Zarbato e Osvaldo Rodrigues Junior (Editora da Unemat, 2021); *Ensino de história entre fios e lavrados: relatos, resumos e esperanças de um evento*, organizado por Amauri Junior da Silva Santos, Ariel Elias do Nascimento, Dejenana Keila Oliveira Campos, Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro, Kenny Kendy Kawaguchi e Lucas Santos Café (Editora da Unemat, 2021); e, *Porque haverá sempre o amanhã: histórias da formação e práticas docentes na contemporaneidade*, organizado por Jaqueline Ap. M. Zarbato, Osvaldo Mariotto Cerezer e Renilson Rosa Ribeiro (Editora da Unemat, 2022).

Em *Guerras de narrativas em tempos de crises: ensino de história, identidades e agenda democrática*, o/a leitor/a terá acesso aos ensaios que foram apresentados nas conferências, mesas redondas e fóruns realizadas durante o XII ENPEH e, posteriormente, revisados pelos/as autores/as para fins de publicação.

Os textos presentes nessa coletânea apresentam a pluralidade e a riqueza de temas, objetos e abordagens que têm marcado o campo do ensino de História. Em comum, o desejo dos pesquisadores e pesquisadoras de reafirmarem o compromisso com uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

O primeiro capítulo apresenta a fala de abertura do presidente da ABEH, Luis Fernando Cerri, durante o eventá. Nele, o pesquisador faz uma radiografia do contexto de crise política e institucional do Brasil e dos seus impactos no ensino de História. Apesar do cenário de crise, Cerri destaca a necessidade de resistir e construir um caminho de fortalecimento do campo do ensino de História.

O campo do ensino de História é a temática do ensaio de autoria de Nádia Gonçalves e Caroline Pacievitch. A partir de uma análise do Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História (Perspectivas) e Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) entre os anos de

2015 e 2019, as autoras propõem uma paisagem dos debates na área de Ensino de História. Partindo de uma análise da conjuntura política, Fernando Seffner propõe como caminho para o ensino de História a necessidade de recuperarmos a imaginação política. Para isso, destaca a necessidade de confrontarmos o *ethos* individualista e empreendedor imposto pela lógica neoliberal, recuperando o caráter democrático do ensino de História.

Divanize Carbonieri introduz o debate sobre as identidades de gênero e a literatura, a partir da obra “Roberta” de Flávia Helena. A sua intenção é apresentar aos professores de História e Língua Portuguesa na educação básica o entrelaçamento entre os estudos de gênero e os estudos literários, de forma a contribuir para a formação dos estudantes. Os três capítulos seguintes se debruçam sobre a temática da chamada “História única”. Neles, os/as autores/as abordam a necessidade de construirmos outras histórias, que se contraponham a narrativa “hegemônica” branca, masculina e eurocentrada. Naine Terena de Jesus, Lucas Santos Café e Osvaldo Mariotto Cerezer contribuem para a reflexão sobre os compromissos do ensino de História para a educação antirracista e decolonial. Raquel Venera, em seguida, discute os desafios do patrimônio e das memórias para o ensino de História. Ao longo do ensaio, a autora desvela o potencial dos patrimônios comuns para a construção de uma “nova democracia”.

Margarida Dias e Itamar Freitas analisam o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Na análise, os autores identificam a vitória do “pedagogeiz” sobre o “historiquez” e anunciam os desafios para uma agenda da formação de professores de História no Brasil. No texto seguinte, Renilson Rosa Ribeiro, Amauri Santos Junior e Osvaldo Rodrigues Junior problematizam a construção da Base Nacional Comum Curricular de História. Identificando-a como um acontecimento, os autores decifram as lógicas empresariais e neoliberais que fundamentam o texto curricular no Brasil contemporâneo. Sobre a mesma temática, Giovani José da Silva relata a experiência de produção da primeira versão da BNCC de História. No texto, o autor descreve os processos de composição da comissão e produção do texto, bem como os embates travados no debate público.

Dando continuidade às pautas do livro, Jaqueline Ap. M. Zarbato retoma a temática do patrimônio na interface com as propostas da História Pública. Ao longo do capítulo, o diálogo é mediado pelo conceito de narrativa histórica. Nele, a autora destaca as potencialidades do patrimônio no ensino de História. No texto seguinte Valéria Filgueiras Dapper discorre sobre a relação entre as tecnologias digitais e a formação de professores de História, tomando como referência o caso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). A partir da análise do projeto pedagógico do curso, a autora apresenta caminhos possíveis para se pensar a relação entre as tecnologias e o ensino de História. Flavia Eloisa Caimi e Sandra Regina Oliveira promovem um debate sobre os desafios da história escolar no Brasil. Para isso, apresentam as “práticas dominantes” identificadas por pesquisas do campo. Na sequência traçam um panorama dos “desafios emergentes”, propondo caminhos possíveis para o ensino de História. Em consonância com o tema abordado por Caimi e Oliveira, Carmem Teresa Gabriel investe na abordagem dos desafios dos cursos de Licenciatura em História em tempos de “pós-verdade”. Na tessitura do texto, a autora problematiza o uso do sufixo “pós” e o lugar da verdade nos currículos de Licenciatura em História. Em seu ensaio, Marizete Lucini também problematiza a relação entre a formação de professores de História e o contexto de “pós-verdade”. Nele, a pesquisadora identifica os problemas do tempo presente na negação da diversidade e invisibilização e silenciamento dos outros.

Mauro Cezar Coelho, Andrei Lucas Reis Vasconcelos e Francisco Jorge Oliveira da Silva retomam a temática das Diretrizes Nacionais Curriculares e dos seus impactos na formação dos professores de História. Analisando os currículos de instituições federais de ensino superior, os autores evidenciam os problemas impostos pela nova legislação para a formação de professores, o que implica mudanças drásticas na identidade desse profissional em termos das dimensões da teoria e metodologia da História e da historiografia. Em seguida, Márcia Teté Ramos produz uma reflexão sobre a desconstrução dos revisionismos não científico no ensino de História. No capítulo, a autora sugere como caminho uma “pedagogia diplomática” como forma de vencer os revisionismos e promover a multiperspectividade no ensino de História. Mairon Escorsi Valério, em seu texto, registra que a construção histórica da disciplina História no âmbito da organização curricular da escola moderna

é concomitante ao processo de consolidação da História como um campo de saber regulamentado pela ciência no XIX. Nesse sentido, o autor analisa o ensino de História como uma narrativa secularizada que oscila entre a celebração da nação e a afirmação das comunidades identitárias.

No encerramento da obra, Ana Maria Monteiro destaca os projetos de formação de professores de História a partir da experiência do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Ao analisar as dissertações defendidas no Programa pelas primeiras turmas/núcleos, a pesquisadora descreve a riqueza e pluralidade desse projeto de formação continuada de professores para o ensino de História.

Por diferentes caminhos e perspectivas, os textos desta coletânea apresentam um contexto de desafios e incertezas, sem, no entanto, omitir a função social desempenhada pelo ensino de História na contemporaneidade brasileira. Dessa forma, todos eles nos permitem “esperançar” no sentido freiriano.

Esse livro foi construído em meio as incertezas, dramas e perdas da pandemia da Covid-19, carrega em si muitas histórias, sonhos e esperanças de um futuro com uma vacina para o combate ao vírus letal e ao negacionismo criminoso de autoridades em diferentes lugares de poder nesse país. Esperamos tempos de justiça, verdade e reparação. Porque não esqueceremos jamais às vítimas dessa tragédia e aqueles que se ausentaram de forma irresponsável com o compromisso da vida e do bem-estar coletivo.

Nossas homenagens e solidariedades às vítimas da Covid-19 e seus familiares e amigos. profissionais da saúde. Agradecimentos especiais ao/ às profissionais das diferentes áreas da saúde na linha de frente pela defesa da vida. Combatemos o bom combate e não nos rendemos à riqueza sem mérito e dignidade, ou melhor, a vitória sem honra.

Cuiabá/MT, julho de 2021.

Oswaldo Rodrigues Junior  
Jaqueline Ap. M. Zarbato  
Organizadores

## Referências

- ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JUNIOR, H.; VALÉRIO, M. E. (org.). *Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco, 2017. p. 13-26.
- ABUD, K. M. Formação da alma e do caráter nacional: o ensino de História na era Vargas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-113, 1998.
- ABUD, K. M. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras do Porto*. Porto, III série, vol. 2, p. 13-21, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*. São Paulo, v. 164, p. 487-516, 2011.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*. Porto Alegre, v. 3, p. 86-92, 2016.
- CAIMI, F. E. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2008.
- CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul./dez. 2006.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.
- CARRETERO, M. *Construir y enseñar: Las Ciencias Sociales y la Historia*. México: A. Machado Libros S. A., 1995.
- CARRETERO, M. *Documentos de identidade*. Ensino da História e memória no mundo global. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CERRI, L. F. *Ensino de História e nação na propaganda do “Milagre Econômico” Brasil, 1969-1973*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- CERRI, L. F. O trabalho educativo das imagens da nação no “Milagre brasileiro” (1969-1973) e na comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil (1998-2000). In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *III Encontro: Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 453- 470.

- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, A. 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.
- COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. *Territórios e Fronteiras*. Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 92-107, 2013.
- CORTI, A. P. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CASSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pelas liberdades de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 46-52.
- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum – Revista de História*. João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Clio en las aulas: La enseñanza de l Historia en Espana entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal, 1998.
- FINOCHIO, S. (coord.). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación, 1993.
- FIUZA, A. F. *A arte da canção: as relações entre o texto literário e a música*. Ideação. Foz do Iguaçu, v. 6, n. 5, p. 121-128, 2003.
- FIUZA, A. F. Música popular brasileira nos anos 70: a censura e a repressão. In: ARIAS NETO, J. M. (org.). *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 204-211.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- GABRIEL, C. T. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Por uma outra definição de Didática da História). In: ROCHA, H., MAGALHÃES, M. S.; GONTIJO, R. (org.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 161-182.

- GABRIEL, C. T. *Um objeto de ensino chamado história: A disciplina de história nas tramas da didatização*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.
- GALZERANI, M. C. B. Belas mentiras? Uma análise dos trabalhos existentes sobre o livro didático no Brasil. In: PINSKY, J. (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988, p. 105-109.
- GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JUNIOR, A. (org.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.
- GASPARELLO, A. M. A produção de um saber escolar: a História e o livro didático. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 276-284.
- GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.
- GOODSON, I. *Historia del currículum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares- Corredor, 1995.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Curitiba, número especial, p. 131-150, 2006.
- LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 32, n. 60, p. 107-146, jun. 2016.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LAVILLE, C. A economia, a religião, a moral: novos terrenos das guerras de história escolar. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 173-190, jan./abr. 2011.
- LUCINI, M. *Memória e História na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista da Fronteira*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.
- LUCINI, M. *Tempo, narrativa e ensino de história*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- MENESES, U. T. B. A problemática da identidade cultural em museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). *Anais do Museu Paulista História e Cultura Material*. São Paulo, n. 1, p. 207-222, 1993.

- MENESES, U. T. B. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org.). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2011. p. 243-262.
- MESQUITA, I. M. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A. Apresentação. In: *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 7-13.
- MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.
- MUNAKATA, K. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. S.; GONTIJO, R. (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 281-292.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.
- NADAI, E. *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)*. Tese (Livre Docência em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.
- NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.
- NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.
- NAPOLITANO, M. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 149-162.
- NAPOLITANO, M. *História e Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A. A regulação da formação de professores da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, v. 22, n. 3, p. 87-99, set./dez. 2015.
- OLIVEIRA, M. M. D. *O direito ao passado – uma discussão necessária à formação do profissional de História*. Aracaju: Editora UFS, 2011.
- OLIVEIRA, R. P. O significado do conceito “corrupção” na semântica política da crise brasileira (2013-2016). *Anos 90*. Porto Alegre, v. 25, n. 48, p. 379-408, dez. 2018.

OLIVEIRA, S. R. *Educação Histórica e a sala de aula*. O processo de aprendizagem em alunos das series iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

PENNA, F. A. *A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação*. Revista de Psicologia Política. São Paulo, v. 18, p. 557-572, 2018.

PENNA, F. A. Programa 'escola sem partido': uma ameaça à educação emancipadora. In: Carmem Teresa Gabriel; Ana Maria Monteiro; Marcus Leonardo Bonfim Martins. (org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

RIBEIRO, R. R. Ensino de História, uma área de saber-fazer em movimento. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*. Cuiabá, v. 24, n. 1, p. 22-31, dez. 2018.

RIBEIRO, R. R.; RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. O "legado" da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. *Antíteses*. Londrina, v. 9, n. 18, p. 196-221, jan. 2017.

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

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 23-40.

RÜSEN, J. *Razão Histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica*. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SAID, E. W. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. **São Paulo: Companhia das Letras: 1998.**

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 54-66.

SCHMIDT, M. A. Alternativa metodológica para formação do professor de história. *História & Ensino*. Londrina, v. 8, p. 169-184, 2002.

SCHMIDT, M. A. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

SCHMIDT, M. A. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 687-706, jul./dez. 2006.

SILVA, M. A. (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Anpuh; Marco Zero, 1984.

SIMAN, L. M. C. Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões à ordem de textos históricos escolares. In: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. (org.). *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 45-55.

SIMAN, L. M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. *Cadernos do Cedes*. Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, 2005.

VENERA, R. A. S. *Discursos educacionais na construção das subjetividades cidadãs e implicações no ensino de história: um jazz possível*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ZAMBONI, E. Encontros Nacionais de pesquisadores de História - Perspectivas. In: ARIAS NETO, J. M. (org.). *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 34-49.

ZAMBONI, E. O conservadorismo e os paradidáticos de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 25-26, p. 175-193, 1994.

ZAMBONI, E. Panorama das pesquisas em ensino de história. *Saeculum – Revista de História*. João Pessoa, n. 6/7, p. 105-117, dez./jan. 2000/2001.

ZAMBONI, E. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade nacional e consciência histórica. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, 2003.

# Ensino de História em tempos de crise

---

Luis Fernando Cerri

Esse Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História é um ato de resistência aos desmandos do populismo de extrema direita que valendo-se da democracia que tanto desprezam, seveciando-a, chegaram ao poder em nível federal, em estados e municípios e nas esferas do executivo, legislativo e judiciário. É uma resposta da estirpe do poema de João Apolinário Teixeira Pinto, musicado pelo seu filho João Ricardo para a Secos e Molhados, em 1973:

Quem tem consciência para ter coragem  
Quem tem a força de saber que existe  
E no centro da própria engrenagem  
Inventa a contra-mola que resiste  
Quem não vacila mesmo derrotado  
Quem já perdido nunca desespera  
E envolto em tempestade decepado  
Entre os dentes segura a primavera  
(Primavera nos dentes – João Ricardo  
e João Apolinário, 1974)

As primaveras não costumam faltar ao encontro. Ela já vem, nós já estamos vendo e ouvindo os sinais. As portas dos cárceres abjetos se abrem, e os tiranetes engolem em seco. Desabrocharão as flores e os frutos do estado democrático de direito pleno e sem concessões à barbárie. Cremos nisso porque cremos no Brasil, porque cremos na civilização brasileira e na sua missão, tantas vezes postergada, de somar suas virtudes à humanização da humanidade, sempre necessária e cada vez mais urgente.

# Desconstruindo revisionismos não científicos no ensino de História

---

Márcia Elisa Teté Ramos

Pierre Vidal-Naquet, em 1987, diante dos negacionistas em relação ao Holocausto, considerava: “*Quede entendido, de una vez por todas, que no respondo a los acusadores, que no diálogo com ellos em plano alguno*”, pois os pressupostos embaixadores são muito discrepantes e um diálogo supõe um “*terreno común, um común respeto – em el encuentro – por la verdade*”. Vidal-Naquet ironiza: “*¿Podría imaginarse a um astrofísico dialogando com um “investigador” que afirmase que la luna está hecha de queso roquefort?*” (VIDAL-NAQUET, 1994, p. 14). Mas o que fazer, como professor ou professora, se um aluno ou aluna acredita que a lua é de queijo? Se um aluno ou aluna acredita na Ditadura Militar como tempos melhores, sem desordem, inflação e corrupção? Se esvanece a escravidão no Brasil, na medida em que os africanos escravizavam seus próprios irmãos? Se pensa que quem matou mais indígena foram os próprios indígenas ao guerrearem entre si? O que e como fazer, como professor ou professora de História, diante destas noções?

Recorro a um autor, associado ao pós-moderno, Bruno Latour. Parece estranho apelar a ele, se a ideia de o conhecimento histórico como mera representação/versão confronta meus próprios referenciais. Contudo, no Projeto colaborativo *An Inquiry Into Modes of Existence*, desenvolvido desde 2012, e no livro publicado no Brasil em 2019, Latour explica ser imprescindível que as instituições científicas retomem a credibilidade diante dos negacionismos e propõe o chamado por “diplomacia”, termo que desloca de sua preocupação com as ações humanas em relação à natureza, para pensar a aprendizagem histórica, como fazem outros autores (ex. LEGARDEZ, 2016).

É porque ideias anistóricas vêm sendo incorporadas na sociedade, e porque necessitamos compor um mundo comum que sugiro um procedimento diplomático, compartilhando experiências, saberes, conhecimentos dos alunos e das alunas, reconhecendo tais saberes como pertinentes/coerentes, mas me colocando como professora para modificar/reelaborar certos saberes do senso comum mediante a metodologia da história. Se tivermos a história especializada como parâmetro, quais saberes provenientes da turma são negociáveis, lembrando nem sempre termos do aluno ou da aluna apenas conhecimentos problemáticos?

O senso comum é composto por noções, saberes, ideias, *insights*, construídos de forma não científica (embora também fragmentos da ciência sejam incorporados), e permeiam a comunicação, a compreensão. Mais ainda: interferem na decisão e ação (TUTIAUX-NILLON, 2011, p. 24). Quando digo, junto com Martins (2017), que ideias problemáticas tendem a integrar o “senso comum”, o objetivo não é o de depreciar o corpo de saberes que o compõem.

Sem me distanciar da pedagogia diplomática, recupero a pedagogia do conflito discutida por Boaventura de Sousa Santos (1996), pedagogias aparentemente contraditórias, mas próximas no ponto que interessa no presente texto. Santos alerta sobre a banalização dos conflitos e do sofrimento humano vigentes, também acatando a importância de se colocar em pauta as perspectivas e os saberes diferenciados para desnaturalizar ideias eticamente problemáticas. Para este autor, é preciso desestabilizar a concepção de história harmoniosa, recuperando “a capacidade de espanto e indignação”, formando assim “subjetividades inconformistas e rebeldes” para o passado não se tornar presente, repetindo seus erros (SANTOS, 1996, p. 17). Santos enfatiza nosso poder de optar/decidir conforme um “projeto de comunicação e cumplicidade” – a diplomacia de Latour – por aqueles conhecimentos que nos levem a ações capazes de não reproduzir o sofrimento e a opressão (SANTOS, 1996, p. 17-18). Dialogando, instalando a dúvida em relação aos saberes circulantes e se pautando na História como ciência e não como mera opinião, é possível – mas nada garantido – construir conhecimentos mais fundamentados e satisfatórios para a vida prática.

A sala de aula se tornou um lugar não muito fácil de implementar a diplomacia na sua interface com a desestabilização do sujeito frente às representações comuns, frente ao revisionismo conservador que hoje se instaura de forma muito mais atraente conforme estratégias midiáticas. É uma concorrência desleal, um(a) professor(a) de uma escola pública lidar com a falta de infraestrutura, escassez de recursos didáticos e tecnologias, contra, por exemplo, materiais midiáticos amplamente financiados por determinados grupos sociais.

Neste texto, considero algumas características do revisionismo no intuito de identificar com o qual nos aliamos ou não e proponho modos de contra-posição ao revisionismo não científico no ensino de História, considerando algumas estratégias: o uso escolar da fonte história; a contextualização e a empatia histórica; a relação entre passado e presente; a intersubjetividade e multiperspectividade e a multicausalidade.

## Revisando o quê, como e por quem?

Não é original – pelo menos não deveria ser, em especial, entre os historiadores – a ideia de a escrita da história mobilizar sempre uma “revisão”. Como ciência em constante construção, o conhecimento histórico demanda revisão de fontes, de abordagens e de problematizações, com o “olhar para temas históricos a partir de diferentes pontos de vista (multiperspectividade), diferentes posicionamentos em ciência (controvérsia) e diferentes interesses/problemas do presente (pluralismo)” (VON BORRIES, 2018, p. 66). As pesquisas históricas criticam ou complementam outras pesquisas; portanto, o revisionismo não é um problema quando trabalha a favor da ciência histórica.

Dado que revisionismo é uma palavra “camaleônica” de diferentes sentidos e tem promovido mal-entendidos (TRAVERSO, 2007, p. 93), permitindo situar várias fases ou vertentes, destaco neste texto os principais significados em relação à escrita da história<sup>55</sup>.

---

55 “Revisionismo” vem inicialmente de uma reparação jurídico-histórica, da revisão do Caso Dreyfus ocorrido na França no final do século XIX, em torno da acusação de traição feita ao capitão Alfred Dreyfus (VIDAL-NAQUET, 1994).

Demian Bezerra de Melo cogita a existência de um revisionismo questionador do marxismo já no início do século passado, mas nem sempre discrepante de seus pressupostos. Mesmo assim, alguns autores foram chamados de “traidores” (em relação ao marxismo, à esquerda) no interior do movimento socialista, como ocorreu com Bernstein (TRAVERSO, 2007, p. 94; MELO, 2014, p. 19), defensor da possibilidade de alcançar o socialismo por meios pacíficos, mediante uma reforma legislativa em sociedades democráticas, embora, segundo ele, o sistema acabaria ruindo devido às crises internas do capitalismo.

Quando adiante, na década de 1970-1980, se insere o termo “revisio- nismo” nos debates, “os historiadores queriam se referir a uma operação de revisão, de reinterpretção de processos históricos cujas narrativas e explicações até então eram consensuais”, como as narrativas oficiais, ou seja, emanadas do Estado ou mesmo de interpretações especializadas consagradas/tradicionais (MELO, 2014, p. 19). Tais revisionismos, abraçados pela Nova Esquerda, procuram romper com o eurocentrismo, com a história burguesa e com a inserção de outros grupos sociais na historiografia, como trabalhadores, mulheres, jovens, negros e indígenas.

Este tipo de revisionismo se consolida também no ensino de História. Na década de 1980, em especial no período chamado de redemocratização brasileira, debates procuravam se contrapor às políticas públicas para educação dos governos militares. A representação usual sobre o ensino tradicional de História a ser combatido vai se construindo, por exemplo, em Elza Nadai (1992/1993): memorização e a aula expositiva como métodos de ensino-aprendizagem; o conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade do historiador; tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva; história nacional que buscava identificação com a civilização europeia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos) e à contribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso da nação. Atualmente, muitos destes componentes acima estão na História Pública como projeto de um grupo social, próximos aos revisionistas conservadores espalhados em múltiplas esferas sociais: da universidade à escola ou dos discursos políticos aos comentários no *Facebook*.

A nostalgia em relação a este ensino tradicional, geralmente, acontece em países em crise econômica e política, que se voltam para o nacionalismo e a nação é representada por um líder autoritário. Sim, estou falando do Brasil também. Conforma-se nesta sociedade a saudade de um passado mítico, supostamente glorioso: da família patriarcal, do ensino tradicional, dos papéis de gênero firmemente definidos, da hierarquia onde pobres, negros e indígenas “sabiam seus lugares na sociedade” e da religião como parâmetro moral (STANLEY, 2019). No Brasil, como acontecimento histórico, se deseja a reedição da Ditadura Militar, visto como um passado sem conflitos e crises, constrangido pelos inimigos da nação, os militantes comunistas<sup>56</sup>.

O revisionismo conservador seria uma “virada à direita”, tanto em relação com uma narrativa histórica quanto de um ensino de História tradicionais. A historiografia está presente em autores como Furet, por exemplo, quando retomou a Revolução Francesa como uma “derrapagem”; ou seja, para este, “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), enfatizando 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 igualitarismo social irá necessariamente se transformar numa experiência totalitária” (MELO, 2014, p. 28).

É uma premissa da revisão histórica a ideia da existência de uma História canônica, repleta de lapsos e problemas que precisam ser desconstruídos. Porém, o revisionismo conservador se autoproclama inovador e procura deslegitimar os paradigmas estabelecidos pelos historiadores (TRAVERSO, 2007, p. 95) passando a trabalhar com a retórica moralista em alguns casos, ao invés de partir de dados empíricos, evidências, acúmulo de pesquisas sobre o assunto e discussões conceituais, haja vista a reabilitação de Mussolini e a ideia do fascismo como enraizado na esquerda por Rezo de Felice

---

56 Bauman denominou esta nostalgia por um passado que nunca existiu de retrotopia (BAUMAN, 2017, p. 10).

ou as justificativas para os crimes nazistas contra a humanidade postas por Ernest Nolte (MELO, 2014).

Dá para entender as razões de Pierre Vidal-Naquet não ter disposição para lidar com estes “adversários” revisionistas, pois sob a capa do discurso do revisionismo pode-se localizar o negacionismo. Tomo como exemplo os revisionistas chamados por Vidal-Naquet de assassinos da memória, aqueles revisores do Holocausto. Enquanto os revisionistas conservadores, como Nolte em 1986, aproximavam o nazismo do bolchevismo, sendo para ele o primeiro um extermínio de raça e o segundo um extermínio de classe, o negacionismo recusa totalmente o Holocausto<sup>57</sup>. Mas para Soutelo, citada por Melo, os revisionistas conservadores “violam princípios metodológicos da historiografia” tanto quanto os negacionistas, talvez “de forma mais sutil” (SOUTELO, 2009, p. 100 apud MELO, 2013, p. 58).

Se denomina como revisionismo conservador aquele que revigora determinados personagens e acontecimentos, mas não usa a metodologia da história. Porém, muito desta historiografia é desenvolvida no espaço acadêmico, infringindo características consensualmente estabelecidas pelo paradigma historiográfico, específicas da natureza da construção do conhecimento histórico. Nos revisionismos não científicos são tratadas as temáticas polêmicas, controversas e, nos estudos sobre ensino e aprendizagem histórica (principalmente no campo investigativo da Educação Histórica), abraçam como referencial textos como *Coping with Burdening history* (Lidar com a história sobrecarregada) de Bodo Von Borries (2011).

A história se torna “difícil” (termo também utilizado, especialmente no Brasil) quando é um fardo para carregar, quando envolve, segundo Von Borries: a) histórias hostis entre grupos que acabam se desdobrando em um sistema de vingança sob uma inimizade herdada; b) a prevalência da história dos vencedores e a conseqüente obliteração e/ou esquecimento da história dos perdedores, evidenciando as relações de poder; c) a intenção dos perdedores em reverter a história dos vencedores recorrendo à memória coletiva ou mesmo à escrita da história; d) na perspectiva de sobrevivência,

57 Segundo Deborah Lipstadt, são quatro os pilares da negação: Auschwitz não seria um campo de extermínio; a documentação teria sido fabricada; muitos judeus não morreram, pois apenas teriam ido embora do país, e os testemunhos seriam mentirosos. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-44897985>. Acesso em: 17 set. 2020.

termina-se silenciando/descartando as histórias hostis (VON BORRIES, 2011, p. 165-166). Nestes níveis de história sobrecarregada, a culpa, a vergonha, o ressentimento e o luto são constantes e herdados e, negligenciados ou silenciados, acabam cobrando das gerações do presente (VON BORRIES, 2011, p. 165-166). Por isso, nunca “escapamos” da História e, para este autor, as pessoas do presente devem se responsabilizar pelo fardo da História (VON BORRIES, 2011, p. 167). O ensino de História é uma das esferas possíveis de se fomentar a responsabilidade pelo passado pesado, ao potencializar o conhecimento histórico racionalizado<sup>58</sup>.

### Desenvolvendo uma pedagogia diplomática para os temas “difíceis”

Considerando estas histórias à revelia da ciência, o primeiro passo é saber se elas chegaram nos alunos e alunas. Aprender os conhecimentos prévios dos alunos e alunas possibilita uma potencialização da aprendizagem histórica, pois estes são marcos a partir dos quais estes sujeitos darão significado aos conteúdos históricos escolares (ABUD, 2005, p. 312). De um lado, se estabelece um caminho para a diplomacia, respeitando o aluno como sujeito, sabendo lidar de modo pacífico perante diferentes saberes, mesmo se problemáticos e moldados pelos revisionismos conservadores circulantes. De outro lado, os professores e professoras, como diplomatas, são condutores legítimos do processo de ensino e aprendizagem, e por isso mesmo podem se apresentar diante dos alunos e alunas como tais, como profissionais da História, pesquisadores e historiadores, que cumpriram determinados protocolos de formação adquirindo capacidades específicas especializadas. No interesse acordado entre o grupo, cujo parâmetro, necessariamente, é a construção do conhecimento histórico com pretensão de verdade, o professor ou professora pode utilizar-se de um dispositivo de evocação, ou seja, uma estratégia para direcionar uma forma de conhecimento situacional, solicitando aos alunos e alunas pensar em determinado recorte

---

58 Nicole Tutiaux-Guillon, na História e na Geografia (2010) e Alain Legardez na Educação Ambiental (2016), também procuram discutir estes temas sobrecarregados, empregando termos que também foram (re)acomodados no contexto brasileiro: “temas controversos”, “questões sensíveis”, “passados vivos” ou “questões socialmente vivas”.

da realidade ou introduzindo um problema social, que fomente a reflexão sobre qual posicionamento tomar (EDWARDS, 2007, p. 24).

Rüsen, quando fala de “formação histórica” destaca um conjunto de habilidades/capacidades de interpretação do mundo e de si fundamentados na consciência histórica (RÜSEN, 2007, p. 95). Conforme esta formação – que não é produzida apenas pela escola, embora ela tenha um papel crucial –, o sujeito otimiza saberes e fazeres para lidar com as problemáticas da vida prática, ou seja, o revisionismo não científico não significa que as ideias estão fora do lugar, pois faz sentido para quem o assume. Rüsen alerta para a “formação compensatória”: “quando, acriticamente, de fora da produção científica do saber ou contra ela, deixa-a ao sabor de suas próprias regras”, e assim “separa racionalidade intrínseca ao saber científico as carências de orientação, voltadas ao todo, à relação à vida e à subjetividade, enfim, satisfaz essas carências com meios não-científicos” (RÜSEN, 2007, p. 96).

A sala de aula pode ser visualizada como “espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento” (SCHMIDT, 2009, p. 11), superando a ideia de alunos e alunas como receptores passivos. Assim, se enfrenta a “formação compensatória”. Ou seja, contrastando com o revisionismo conservador gerenciado pela erística que usa da argumentação, mesmo cientificamente insustentável, para refutar a proposição alheia, onde não importa ter razão, mas vencer o debate (SCHOPENHAUER, 2009, p. 150). A “diplomacia” proposta neste texto não integra o rol de sugestões para vencer uma controvérsia, pois a fórmula mais utilizada pela erística é a derrisão, a desqualificação do outro. Como exemplo, Luis Felipe Ponde, em *Guia Politicamente Incorreto da Filosofia*, entende a universidade e a escola como o lugar de professores não apenas marxistas e “de esquerda”, mas também fracassados e não inteligentes: “são pessoas que, além de não gostarem dos alunos, têm uma inteligência mediana e foram, quando jovens, alunos medíocres, que fizeram Ciências Humanas porque sempre foi fácil entrar na faculdade” (PONDE, 2012, p. 97). Leandro Narloch, no *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* (2009), alega na mesma direção: professores politicamente corretos, principalmente de História, são ultrapassados, marxistas, de esquerda, ideológicos e mentirosos. Nas escolas, tais professores apenas “contam histórias que não ferem o pensamento

politicamente correto e não correm o risco de serem mal interpretados por pequenos incapacitados nas escolas” (NARLOCH, 2011, p. 25).

Não apenas se desqualifica o professor ou professora, mas os(as) jovens estudantes, chamados por Narloch no excerto acima como “pequenos incapacitados nas escolas”. Maio de 68 teria acontecido devido ao tédio da juventude (NARLOCH, 2013, p. 250), pois a sociedade francesa estaria progredindo, portanto, não haveria necessidade de protestar. Além do mais, jovens revolucionários politicamente corretos teriam criado o Auschwitz (NARLOCH, 2013, p. 195). Uma parcela de jovens manipuláveis seguiria líderes de esquerda, cultuariam “heróis perversos”, sendo que “quanto mais bobagens eles falarem e quanto mais sabotarem seu próprio país, mais estátuas equestres e estampas em camisetas serão feitas em sua homenagem” (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 19).

Na contramão da ridicularização/deslegitimação do outro, no caso, do professor ou professora, além de desenvolver a ideia de que este tem formação especializada, portanto, fundamentação para administrar a construção de conhecimentos mais elaborados, alunos e alunas precisam ter acesso à forma como se escreve a história, quais os procedimentos utilizados, quais os dispositivos constituintes do conhecimento histórico “sério” que podem vir a integrar a opinião pessoal (LEE, 2008, p. 13). É válida a concepção da historiografia como produto da pesquisa histórica acumulada, que mesmo apresentando abordagens diferenciadas configuram um grupo orgânico de interpretações, um paradigma que somente pode ser rompido se a maior parte dos historiadores concordarem. Isso é consequência de um controle intersubjetivo: “a admissibilidade plausível e verossímil do discurso historiográfico tanto no seu processo de construção (pesquisa documental, por exemplo) quanto em sua forma de apresentação (narrativa argumentava, por exemplo)”, ou seja, existe um “contrato social de qualidade historiográfica no trato do passado e sua exposição no presente” (MARTINS, 2017, p. 22).

Por isso, 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).

“Pensar historicamente” é a possibilidade de internalização da metodologia da História para a compreensão da vida, do mundo, do Outro e de si mesmo. A utilização da fonte documental remete ao alicerce do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos sujeitos escolares. 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). Martins também 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).

Exclusivamente o uso escolar das fontes históricas não basta para erigir o conhecimento histórico e estudantes precisam saber que não se compreende literalmente “fonte” como material fornecedor de informações sobre determinado assunto, mas como evidência, isto é, como registro humano passível de problematização para responder perguntas em relação ao passado (ASHBY, 2003). Se a fonte falasse por si, poderíamos acreditar na veracidade do livro de memórias do coronel reformado do Exército brasileiro Carlos Alberto Brilhante Ustra, *A Verdade Sufocada* (2006), para explicar a Ditadura Militar brasileira como resultado da reação adequada contra o avanço do comunismo.

Nos revisionismos não científicos, mimetiza-se o trabalho do historiador, servindo ao propósito de comprovar uma argumentação de forma descontextualizada. Exemplificando, Narloch defende a necessidade de endurecimento da Ditadura Militar brasileira com o Ato Institucional número 5, para enfrentar o avanço do comunismo. A ideia é de que às vezes seria preciso tomar certas medidas para evitar um mal maior, como, por exemplo, as bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki para deter o Japão (NARLOCH, 2011, p. 313). E, nestes revisionismos, um ou alguns fatos são tomados para originar afirmações generalizantes: sobre a questão do esvaziamento das aldeias indígenas no período colonial, Narloch compreende que ocorreu “não só por causa de doenças e ataques” do colonizador, mas em consequência de o indígena adotar um nome português e “compor a conhecida miscigenação brasileira ao lado dos brancos” (NARLOCH, 2011, p. 42). Para assegurar esta

premissa, o jornalista toma uma fonte/tabela trabalhada em 2006 por Marcio Marchioro, no texto “Censos de índios na capitania de São Paulo (1798-1803)”, que mostra o caso de 22 indígenas que foram para a cidade em sete regiões e substituíram seus nomes indígenas por nomes portugueses. Entretanto, a tabela não representa a ideia central desenvolvida por Marchioro, qual seja, o conflito/convivência entre indígenas e capitão de aldeamento; o cotidiano das aldeias paulistas e, principalmente, da fronteira entre índios aldeados e não-índios<sup>59</sup> (RAMOS, 2018).

Há que cooptar os alunos e alunas para a história sobrecarregada, não naturalizando ou amortizando fatos violentos e/ou significativos. Considera Hector MacDonald que, no Texas, as diretrizes para o ensino de História implementadas em 2015 omitiam todas as menções às leis de Jim Crow e ao Ku Klux Klan. E mais: secundarizavam a questão da escravidão na Guerra Civil, tratando o comércio de escravos como “uma transferência de milhões de trabalhadores para as plantações do sul” (MacDONALD, 2019, p. 52). A declaração de Marcos Antonio Villa (2014) da Ditadura Militar no Brasil como “branda” corre no sentido de uma estatística mórbida que acaba descaracterizando a histórica difícil, o que é comum também no revisionismo conservador: no Brasil se matou pelo menos 434 pessoas, bem menos que os 3.065 da Ditadura chilena (1973-1990) e os estimados 30 mil da Ditadura argentina (1976-1983). Também para Narloch, “a ditadura brasileira foi uma das menos atroztes de todo o século 20” (NARLOCH, 2011, p. 324)<sup>60</sup>.

Todos os exemplos acima descontextualizam dados e fatos, por isso seria pertinente introduzir alunos e alunas na pesquisa sobre o contexto histórico, mesmo porque, como disse, as fontes não falam por si. “A democratização da sociedade exige necessariamente a informação, pois conhecimento é poder para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos” (SILVA, 2010, p. 46).

Contextualizar historicamente remete ao conceito de empatia histórica. A construção de identidade implica na construção da alteridade e, mais do que

59 Disponível em: [https://isliedoc.org/view-doc.html?utm\\_source=marchioro-m-2006-censos-de-indios-na-capitania-de-sao-paulo-1798-1803-anais-eletronicos-da-25-reuniao-brasileira-de-antropologia-goiania-junho-de-2006](https://isliedoc.org/view-doc.html?utm_source=marchioro-m-2006-censos-de-indios-na-capitania-de-sao-paulo-1798-1803-anais-eletronicos-da-25-reuniao-brasileira-de-antropologia-goiania-junho-de-2006). Acesso em: 14 set. 2020.

60 Esta prática revisionista de se comparar dados ou fatos muito diferentes de forma falaciosa denomina-se *Whataboutism*.

isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro” para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona etc. 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 prioriza os Outros de temporalidades passadas. Perikleous critica o modo como a empatia histórica vem sendo explorada em alguns trabalhos, como próxima à identificação, pois nem sempre aspiramos por alunos e alunas se identificando com certos agentes históricos (2011, p. 223). Mesmo Peter Lee, mentor deste conceito de empatia, alerta que este não significa aceitação de práticas antiéticas, pois compreender o Outro, ter empatia, nem sempre significa aceitá-lo ou compartilhar de sua cultura e, por isso, podemos substituir a palavra empatia por compreensão, mais precisamente, por compreensão histórica, não sendo apenas um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20).

Perikleous, utilizando o conceito de empatia, como Peter Lee (2003), destacou que os alunos e alunas pensam o passado como deficitário, onde as pessoas são mais atrasadas e menos inteligentes (2011, p. 225), ou seja, é uma descontextualização, já que não há aqui a capacidade de se colocar na temporalidade/localidade do Outro. Mas esta não é prerrogativa de estudantes. Anacronicamente, Will Durant imputa o fim do Império Romano aos socialistas no artigo *Como o socialismo imperial arrasou o Império Romano e levou ao feudalismo*, publicado na “Gazeta do Povo” em 2018. É outro exemplo de revisionismo não científico, implicando necessariamente em uma versão histórica problemática sob o prisma da ciência.

“Versões históricas”, “opiniões históricas”, não configuram o mesmo que multiperspectividade. Segundo Isabel Barca, existe uma multiplicidade de perspectivas em História devido aos pressupostos e contextos diferenciados de sua produção. Porém, ao contrário da abordagem relativista, repito que existem critérios intersubjetivos de validação das produções historiográficas, entre eles, o mais consensual, seria o da “consistência da evidência”. As fontes/evidências fornecem indícios sobre o passado, diferenciando uma abordagem ficcional da histórica (BARCA, 2001, p. 30).

Estas comparações com fenômenos históricos sem respaldo na ciência se espalham, como já disse, em muitas instâncias, muitas delas mais familiares ao universo cultural do(a) jovem estudante. Por isso me estendo sobre as concepções de um *blog*, “*Meu professor de História mentiu pra mim*”. A Inquisição teria servido ao propósito de controlar “pessoas que tinham ganhado preeminência social dentro do seio da própria Igreja, mas que a partir de dado momento passavam a pregar ensinamentos estranhos ao corpo de ensinamentos da Igreja”. Estes se tornaram “dissidentes” ou “hereges” formando “seitas”. Seria um tipo de “esquerda” da época e, como tal, “pregavam que, uma vez que o mundo material era uma criação do deus mau, ENTÃO tudo que fortalecesse o mundo material deveria ser COMBATIDO”. O *blog* afirma que, na (sua) verdade, a Igreja cumpriu a tarefa civilizatória de procurar acabar com grupos de esquerda. A violência do combate em relação aos grupos de esquerda seria, segundo a perspectiva do *blog*, uma demanda não só daquele momento histórico, se se quer preservar a ordem e o progresso. A Igreja teria disseminado “uma mentalidade voltada para valores transcendentais, trouxe paz e prosperidade para Europa” (como na democracia), mas esta democracia deixou o “povo europeu suscetível a falsos profetas” (os grupos de esquerda da época), sendo que “uma parte significativa da população dava crédito às ideias hereges, que deturpavam os ensinamentos da Igreja causando confusão e desordem social” (na civilização)<sup>61</sup>.

A relação passado-presente, e não o anacronismo, faz o conteúdo histórico escolar ou os conceitos históricos ter sentido para o aluno, produzindo uma aproximação com a vida prática: “aprendizagem é estimulada quando as situações-objecto 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).

Na história de vida pessoal ou coletiva, é mister perceber a complexidade. Um pensamento linear despreza a multicausalidade histórica. Se pensamos

---

61 Postado em 5 de junho de 2013. Disponível em: <http://meuprofessordehistoria-mentiupramim.blogspot.com.br/2013/06/tudo-que-seu-professorzinho-do-mec.html>. Acesso em: 18 set. 2020.

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/penitenciárias se encontrem superlotadas, chegando ao extremo de defender a máximo “bandido bom é bandido morto” (RAMOS, 2019). 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, 2000, p. 36), o contexto e a explicação mais completos possível. O pensamento simplista, não complexo, vem sendo hoje revigorado na História Pública, principalmente 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 despendar uma energia cognitiva para compreendê-lo. O conhecimento histórico serve ao propósito de desmontar a economia de raciocínio que restringe o Outro em uma representação/figura estática.

Enfim, desconstruir revisionismos não científicos 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).

Assim, a progressão da cognição histórica é atrelada às habilidades de os alunos operarem metodologicamente as evidências históricas, mobilizando conceitos históricos e, desta forma, produzirem melhores argumentos, pensando historicamente (LEE, 2016, p. 120).

## Considerações finais

Frente aos temas difíceis, como já disse, a pedagogia diplomática vem colocar professores(as) e alunos(as) na relação com o saber, de forma dialógica. A mesma pedagogia se apresenta também como desestabilizadora, pois é cada vez mais de urgência social provocar a dúvida, questionar os saberes que se apresentam na História Pública. As fontes históricas podem responder às perguntas que fazemos ao passado, por isso mesmo são a base da construção do conhecimento histórico. Também seria preciso desenvolver a crítica em relação às estratégias revisionistas não científicas para se assentarem como coerentes.

Partir da realidade dos alunos e alunas – jargão educacional –, do que sabem, do que são, só tem sentido se professores e professoras assumirem a condução da investigação em sala de aula, produzindo especificações de pesquisa. Afinal, se partimos da realidade do aluno, devemos chegar a algum lugar. Este lugar volta a ser a vida prática, sustentada pelo passado interpretado para refletir sobre o presente vivido.

Ao final do processo de aprendizagem, o conhecimento histórico fundamentado permite a participação nos debates públicos com uma argumentação crítica e, quem sabe, deliberando os rumos da sociedade sob a égide de um mundo comum, melhor, ordenado pela justiça e igualdade ou, em outras palavras, menos sobrecarregado.

## Referências

- ABUD, K. M. 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.
- ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003, p. 37-58.
- BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, I. (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001, p. 29-44.

- BARCA, I. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. In: BARCA, I.; SCHMDT, M. A. *Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho. 2009, p. 11-28.
- BAUMAN, Z. *Retrotopia*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- DURANT, W. Como o socialismo imperial arrasou o Império Romano e levou ao feudalismo. *Gazeta do Povo*. 24 jun. 2018.
- EDWARDS, V. *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*. Tradução: Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática. 2007.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- LATOUR, B. Investigação sobre os modos de existência: *Uma antropologia dos modernos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019. Disponível em: <http://modosofexistence.org/> Acesso em: 17 set. 2020.
- LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- LEE, P. “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, 2003, p. 19-36.
- LEE, P. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, I. (org.). *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, p. 11-32.
- LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.
- LEGARDEZ, A. Questions Socialement Vives, et Education au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique. *Revue francophone du développement durable*. 2016.
- MACDONALD, H. *Verdade: 13 motivos para duvidar de tudo o que te dizem*. Tradução: Flávio Chamis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.
- MARIOTTI, H. *As paixões do ego: Complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.
- MARTINS, E. C. .R. *Teoria e filosofia da história: Contribuições para o ensino de História*. Curitiba: W & A Editores, 2017.

MELO, D. B. Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas. *Marx e Marxismo*. v. 1, n. 1, p. 49-74, jul./dez. 2013.

MELO, D. B. Revisão e revisionismo na historiografia contemporânea. In: MELO, D. B. (org.). *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014, p. 17-49.

MEU professor de história mentiu pra mim. Disponível em: <http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/> Acesso em: 27 set. 2020

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de história. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

NARLOCH, L.; TEIXEIRA, D. *Guia Politicamente Incorreto da América Latina*. São Paulo: Leya, 2011.

NARLOCH, L. *Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo*. São Paulo: Leya, 2013.

NARLOCH, L. *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira*. São Paulo: Leya, 2015.

PERIKLEOUS, L. Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. In: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D (org.). *The future of the past: Why does history education matters*, Nicosia: AHDR, 2011, p. 217-252.

PONDÉ, L. F. *Guia Politicamente Incorreto da Filosofia*. São Paulo: Leya, 2012.

RAMOS, M. E. T. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. *Diálogos*, v. 22, n. 3, p. 32-54, 2018.

RAMOS, M. E. T. Ensino de História e Direitos Humanos. In: BAGGIO, V. (org.). *Rumos da Educação*. Veranópolis: Diálogos Freirianos, 2019, v. 5, p. 104-123.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

RÜSEN, J. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

RÜSEN, J. *Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (org.) *Reestruturação curricular: novos mapas conceituais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

- SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*. Laboratório de Ensino de História. v. 15, p. 9-22, 2019.
- SCHOPENHAUER, A. *38 Estratégias para vencer qualquer debate: A arte de ter razão*. 2 ed., Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2009 (Com prefácio de Olavo de Carvalho).
- SILVA, M. M. Direitos Humanos na educação Básica: qual o significado? In: SILVA, M. M.; TAVARES, C. (org.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 41-63.
- STANLEY, J. *Como funciona o fascismo: A política do “nós” e eles*. 3. ed. Porto Alegre: L&MP, 2019.
- TRAVERSO, E. *El pasado, instrucciones de uso: Historia, memoria, política*. Tradução: Almudena González de Cuenca. Madrid/Barcelona: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y sociales S. A., 2017.
- TUTIAUX-GUILLON, N. Les questions socialement vives en hitoire et en géographie. Quelles analyses didactiques? VII Jorandas Internacionales en Recerca en Didáctica de les Ciències Socials. Barcelona, Espanha, 2010.
- TUTIAUX-GUILLON, N. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação e Realidade*. v. 36, n. 1, p. 15-37, jan./abr. 2011.
- USTRA, C. A. B. *A verdade sufocada: a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006.
- VIDAL-NAQUET, P. *Los asesinos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1994.
- VON BORRIES, B. In: SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
- VON BORRIES, B. Coping with Burdening history. In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (eds.). *Historicizing the uses of the past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld, 2011, p. 165-185.