Wilian Junior Bonete
Márcia Elisa Teté Ramos
(orgs.)

CULTURA HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

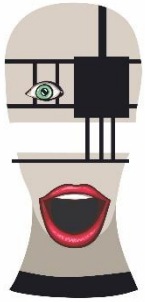
Diálogos com a pesquisa em ensino de História

EDIÇÕES DIÁLOGOS

Wilian Junior Bonete
Márcia Elisa Teté Ramos
(organizadores)

CULTURA HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: Diálogos com a pesquisa em ensino de história

Maringá: Edições Diálogos, 2026



EDIÇÕES
DIÁLOGOS

Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5790
Bloco H-12, sala 16
Maringá/PR
CEP: 87020-900
E-mail: editoradialogos@uem.br

Conselho editorial

Angelo Priori (UEM – Coordenador Editorial)
Alexandre Fortes (UFFRJ)
Cláudia Viscardi (UFJF)
Carlos Alberto Sampaio Barbosa (UNESP)
Carlos Gregório Lopes Bernal (Universidad de El Salvador)
Francisco Carlos Palomanes Martinho (USP)
Gilmar Arruda (UEL)
João Fábio Bertonha (UEM)
José Luiz Ruiz-Peinado Alonso (Universitat Barcelona, Espanha)
Peter Johann Mainka (Universität Würzburg, Alemanha)
Ronny Viales Hurtado (Universidad de Costa Rica)

Copyright © 2026 para os organizadores.

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, da editora ou do autor.

EQUIPE TÉCNICA

Revisão textual e gramatical: Adriana Camargo
Normalização textual e de referências: Adriana Camargo
Projeto gráfico/diagramação: Clube de Autores
Foto Capa: Cedida pelos organizadores.
Tamanho da obra: 17x24cm
Fonte: Tahoma
Publicação online

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Bonete, Wilian Junior; Ramos, Márcia Elisa Teté [organizadores].
B712c Cultura histórica e consciência histórica: diálogos com a pesquisa em ensino de história. Apresentação dos organizadores. Prefácio de Augusto César Acioly Paz Silva. -- Maringá, PR : Edições Diálogos, 2026.

324 p. Il. PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-02-15865-4

1. História. Estudo e ensino. 2. Cultura histórica. 3. Consciência histórica. I. Bonete, Wilian Junior. II. Ramos, Márcia Elisa Teté. III. Título.

CDD 907

SUMÁRIO

PREFÁCIO 5
Augusto César Acioly Paz Silva

APRESENTAÇÃO — Cultura histórica e consciência histórica: diálogos com a pesquisa em Ensino de História 11
Wilian Junior Bonete; Márcia Elisa Teté Ramos

PARTE I — *Didática da História e cultura histórica: aprendizagem e formação de sentidos* 15

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS? Entre o aprisionamento neoliberal da subjetividade e a formação humanista rüseniana 17
Márcia Elisa Teté Ramos

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ESCALA INDIVIDUAL: Um aporte metodológico para pesquisa em Didática da História 39
Lisiane Sias Manke; Amanda Nunes Moreira

CULTURA HISTÓRICA, CHARGE E CARTUM: Reflexões sobre experiências e narrativas no ensino de história 61
Neles Maia da Silva; Arnaldo Szlachta

CULTURA HISTÓRICA EM DISPUTA: Contradições e fragmentações dos saberes históricos e ambientais nos Livros Didáticos de Ciências Humanas 79
Júlia Silveira Matos

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATUAL (2001–2015) E SUA PESQUISA: Dimensões valorizadas e esquecidas 97
Rafael Fiedoruk Quinzani

A LITERATURA DE CORDEL E OS JOGOS CANGAÇO E CORDEL DO REINO DO SOL ENCANTADO: Cultura histórica, patrimônio e ressignificação 115
Eduardo Roberto Jordão Knack; Liriel da Silva Torres

EM BUSCA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA BRASILEIRA: Orientação, identidade, aprendizagem 135
Silvester Carvalho Pereira; Jean Carlos Moreno

PARTE II — *Didática da História e Ensino de História: cultura digital, narrativas e identidades* **155**

CULTURA HISTÓRICA, PATRIMÔNIO E VIRTUALIDADE: Caminhos possíveis para o ensino de história a partir do Paço do Frevo 157
Alvanir Ivaneide Alves da Silva

CULTURA DIGITAL, CULTURA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: Desafios e experiências no ensino superior 175
Roberta Duarte da Silva

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES: Experiências e sentidos na escolha da Licenciatura em História 197
Max Lanio Martins Pina

O PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO 215
Lorena Marques Dagostin

O *SLAM POETRY* NO ENSINO DE HISTÓRIA: A ressonância da resistência na voz dos marginalizados 233
Renilson Rosa Ribeiro; Michely Maria Zanão Iurczak

AS POTENCIALIDADES DOS MEMES PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES: Experiências e desafios na construção do pensamento 263
João Pedro Ferreira dos Santos; Wilian Junior Bonete

NEM UIRAPURU, NEM TARUBÁ: O perfil do egresso e as demandas do saber histórico escolar na região Norte 281
Taissa Cordeiro Bichara; Italo Luis Souza de Souza

ENTRE A SOMBRA DO VAMPIRO E A LUZ DO *BLUES*: Cultura histórica, vampirismo colonial e música como estrutura mnemônica e de resistência no filme Sinners 299
Tayane Ferreira de Almeida; Thaysa Ferreira de Almeida

SOBRE OS/AS AUTORES/AS **317**

PREFÁCIO

O "fio de Ariadne" proposto pela coletânea de textos organizada pela professora Márcia Elisa Teté Ramos e o professor Wilian Junior Bonete, intitulada *A cultura histórica e a consciência histórica: diálogos com a pesquisa em ensino de História*, cumpre um papel fundamental: o de apresentar um conjunto de reflexões no campo da História e do seu ensino. Estas são construídas a partir da reflexão historiográfica produzida pelo campo da "História ensinada", ou seja, dentro da nossa área do conhecimento, o espaço fundamental no qual é possível analisarmos e compreendermos como a história circula e se relaciona diretamente aos processos de aprendizagem deste conhecimento. Ao mesmo tempo, tais processos impactam a sociedade e formulam um conjunto de visões com as quais os indivíduos lidam e compartilham.

Aprender História constitui um processo que se relaciona diretamente às concepções públicas do que seria história e da sua importância para a sociedade, intermediado pela atuação dos espaços escolares. Caso realizemos uma pesquisa rápida junto às pessoas, boa parte delas vai expressar que "gosta de História". As suas justificativas são as mais variadas possíveis: seja pelo fato de acompanharem uma série, assistirem a um filme ou novela com temática histórica, ou mesmo por possuírem a respeito do passado uma determinada visão, a qual muitas vezes chamo de "senso comum da História". Este possui como lastro de constituição os diversos produtos da indústria cultural que utilizam uma determinada perspectiva da História para formular a maneira como determinados grupos compartilham as suas concepções deste conhecimento.

Os 13 textos que compõem esta coletânea abordam temas e experiências docentes importantes, que produzem um diálogo profundo com a cultura histórica e a consciência histórica. Neste sentido, a obra divide-se em duas partes. A primeira delas, intitulada *Didática da História e cultura histórica: aprendizagem e formação de sentidos*, procurou mobilizar um conjunto de textos que se preocupam com questões

relacionadas à dimensão da didática e das concepções de aprendizagem que circulam no cenário de implantação da BNCC, bem como dos usos que os livros didáticos e a cultura histórica exercem na formação do conhecimento histórico. A segunda parte, intitulada *Didática da História e Ensino de História: cultura digital, narrativas e identidades*, lança um olhar profundo sobre diversas experiências que a Didática da História e o seu ensino produzem a partir do processo de formação de professores e de estratégias de ensino-aprendizagem que têm o espaço digital enquanto campo privilegiado de produção de sentidos e do conhecimento histórico.

Sendo assim, o texto que abre a coletânea, da professora Márcia Elisa Teté Ramos, intitulado "COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS? Entre o aprisionamento neoliberal da subjetividade e a formação humanista rüseniana" propõe-se uma análise a respeito do processo de incorporação das competências socioemocionais da BNCC. Destaca quais interesses existem por trás deste processo, observando que a lógica expressa por elas dialoga profundamente com a lógica neoliberal de adaptação ao mercado e responsabilização individual. Enquanto possibilidade de pensar tais dimensões sociais e emocionais, a autora propõe uma formação baseada no novo humanismo orientado por Jörn Rüsen, responsável por integrar razão e emoção no sentido de enfrentar o sofrimento humano e promover a dignidade humana.

O capítulo 02 tem como horizonte de reflexão a "CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ESCALA INDIVIDUAL: Um aporte metodológico para pesquisa em Didática da História". As autoras propõem uma análise, a partir da didática da História, das possibilidades que a pesquisa empírica oferece para que seja possível compreender de quais formas as experiências individuais constroem caminhos para a formação da consciência histórica. Como discutem as autoras, tal dimensão é formada subjetivamente através das múltiplas "dobras" sociais e disposições incorporadas pelos sujeitos em diferentes espaços de socialização.

O capítulo 03, de autoria de Neles Silva e Arnaldo Szlachta Jr., "CULTURA HISTÓRICA, CHARGE E CARTUM: Reflexões sobre experiências e narrativas no ensino de história", preocupou-se em analisar a produção de charges e cartuns por estudantes, a partir da experiência discente proporcionada por um projeto de extensão vivenciado no ano de 2022, no Instituto Federal do Pará (campi Altamira e Bragança). O texto destaca como os estudantes, quando mobilizados, colaboram no processo de

construção de conhecimento no espaço escolar. Essa materialização permite observar como essas produções refletem a cultura histórica dos estudantes e podem ser usadas para debater temas como negacionismo científico e desigualdades.

Os capítulos 04 e 05 possuem uma forte ligação, pois ambos discutem o livro didático enquanto um recurso importante no processo de circulação do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo, eles são artefatos fundamentais na construção de formas de internalizar o conhecimento e produzir cultura histórica. Dito isto, o texto de Júlia Silveira Matos, "CULTURA HISTÓRICA EM DISPUTA: Contradições e fragmentações dos Saberes Históricos e Ambientais nos Livros Didáticos de Ciências Humanas", avalia os livros didáticos de Ciências Humanas, problematizando o silenciamento que se constrói a respeito da temática da História Ambiental. Defende a necessidade de um olhar sobre tal perspectiva, ressaltando a importância da produção de uma "consciência histórico-ambiental" como elemento central para pensarmos as relações entre as dinâmicas históricas e a crise ambiental na qual a humanidade se encontra inserida.

O artigo de Rafael Fiedoruk Quinzani, intitulado "O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATUAL (2001 – 2015) E SUA PESQUISA: Dimensões valorizadas e esquecidas", apresenta um panorama da pesquisa acadêmica sobre livros didáticos de História no Brasil entre 2001 e 2015. O historiador docente problematiza sua análise ao apontar que a maioria das pesquisas ainda se preocupa com a verificação de conteúdos historiográficos — o que "faltaria" no livro — deixando de lado uma perspectiva importante para compreendermos o lugar que os livros exercem na produção de significado histórico junto aos estudantes. Para Rafael, uma dimensão importante a ser evidenciada reside nas possibilidades de uso prático do material, além da dinâmica do mercado editorial.

Os dois artigos que encerram a primeira parte da coletânea, de autoria de Eduardo Roberto Jordão Knack e Liriel da Silva Torres ("A LITERATURA DE CORDEL E OS JOGOS CANGAÇO E CORDEL DO REINO DO SOL ENCANTADO: Cultura histórica, patrimônio e ressignificação") e de Silvester Pereira e Jean Moreno ("EM BUSCA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA BRASILEIRA: Orientação, identidade, aprendizagem"), trazem importantes análises para entendermos as possibilidades do ensino de História e suas aprendizagens. O primeiro possui como preocupação central problematizar os

usos possíveis da literatura de cordel e dos jogos temáticos no processo de aprendizagem histórica. No caso do segundo texto, os autores produzem um esforço teórico para refletir sobre o processo de recepção e adaptação da Didática da História de origem alemã no Brasil, observando os desafios que tal matriz teórico-metodológica promoveu nos estudos nacionais.

A segunda parte deste estimulante livro tem por subtítulo *Didática da História e Ensino de História: cultura digital, narrativas e identidades*. Reúne seis textos que tematizam a relação entre a cultura história, o patrimônio e a dimensão digital, além de estudos preocupados em problematizar a formação de professores em diferentes regiões do Brasil e o papel do cinema nos processos de produção de cultura e aprendizagens históricas.

O artigo de Alvanir Ivaneide Alves da Silva, fruto de sua pesquisa de mestrado na Universidade Federal Rural de Pernambuco, intitulado "CULTURA HISTÓRICA, PATRIMÔNIO E VIRTUALIDADE: Caminhos possíveis para o ensino de história a partir do Paço do Frevo", discute como a virtualidade do museu Paço do Frevo (Recife/PE) colabora para o ensino de História. Utilizando a metodologia da "aula-oficina", demonstra-se que o acesso digital a acervos patrimoniais produz possibilidades importantes na potencialização do reconhecimento de identidades e na problematização de silenciamentos históricos.

A professora Roberta Duarte da Silva, em seu texto "CULTURA DIGITAL, CULTURA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: desafios e experiências no ensino superior", discute como se dá, na era digital, a formação inicial de professores. Tendo como espaço de análise as experiências na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o artigo apresenta como a aula-oficina constitui-se em estratégia metodológica para a criação de recursos como memoriais digitais e jogos, integrando cultura histórica e linguagens digitais.

Max Lanio Martins Pina analisa, em "NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES: Experiências e sentidos na escolha da Licenciatura em História", os relatos de acadêmicos sobre sua escolha profissional. Procura destacar os sentidos atribuídos ao tornar-se docente, dimensão que, segundo o autor, constrói-se a partir de diversas experiências, como a influência de professores inspiradores, memórias familiares, condições econômicas e o desejo de preservar o patrimônio cultural local.

O artigo de Lorena Marques Dagostin versa sobre "O PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO". Produz um estudo importante a respeito do pensamento histórico de estudantes do 6º ano, tendo como preocupação central os papéis sociais de gênero a partir de fontes da Grécia Antiga. No seu estudo, a historiadora discute como os estudantes demonstraram a capacidade de perceber mudanças (direitos) e permanências (violência e machismo) na relação entre passado e presente.

O capítulo "O *SLAM POETRY* NO ENSINO DE HISTÓRIA: a ressonância da resistência na voz dos marginalizados", de Michely Maria Zanão Iurczak e Renilson Rosa Ribeiro, desloca o ensino de História para o território vivo da palavra, da performance e da escuta. Ao tomar o *Slam Poetry* como prática cultural nascida das periferias e marcada pela denúncia das desigualdades, do racismo, da violência e das múltiplas formas de silenciamento, o texto evidencia que a aula de História pode tornar-se espaço de expressão, reconhecimento e intervenção social. Em diálogo com Michel de Certeau, Paulo Freire, Frantz Fanon, Silvio Almeida, Djamila Ribeiro e Nilma Lino Gomes, os autores defendem uma pedagogia democrática, ativa e sensível às experiências dos estudantes, especialmente daqueles cujas vozes foram historicamente marginalizadas.

O capítulo "AS POTENCIALIDADES DOS MEMES PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES: experiências e desafios na construção do pensamento", de João Pedro Ferreira dos Santos e Wilian Junior Bonete, mostra que os memes podem ser usados no ensino de História como uma linguagem próxima dos estudantes e capaz de estimular engajamento, criatividade e pensamento crítico. A partir da Didática da História e da ideia de consciência histórica, os autores defendem que os memes não são apenas entretenimento, mas formas de comunicação cultural, política e histórica. A experiência da Oficina de Memes, realizada com estudantes do Ensino Médio sobre Grécia Antiga, demonstrou que a produção e a explicação dos memes ajudam os alunos a relacionar conteúdos históricos com linguagens digitais do cotidiano. Assim, o texto valoriza a cultura digital como possibilidade pedagógica para tornar a aprendizagem histórica mais participativa, significativa e conectada ao presente.

Taissa Cordeiro Bichara e Ítalo Luís Souza de Souza, no artigo "NEM UIRAPURU, NEM TARUBÁ: O perfil do egresso e as demandas do saber histórico escolar na região Norte", comparam as expectativas dos editais do PNLD com os projetos pedagógicos de cursos de História daquela região. Apresentam questões importantes, como a identificação das tensões entre a formação acadêmica tradicional, focada no domínio historiográfico, e as demandas práticas e regionais da educação básica na Amazônia. A apresentação destes desafios colabora para que seja possível observar o espaço escolar como lócus importante de pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da didática no campo da História.

As historiadoras Tayane Ferreira de Almeida e Thaysa Ferreira de Almeida, no instigante estudo intitulado "ENTRE A SOMBRA DO VAMPIRO E A LUZ DO *BLUES*: Cultura histórica, vampirismo colonial e música como estrutura mnemônica e de resistência no filme Sinners", realizam um diálogo produtivo entre o cinema e o ensino de História. Abordam uma análise cinematográfica do filme *Sinners* (2025), ganhador de quatro categorias no Oscar 2026. O exercício historiográfico proposto conduz pelo uso do vampirismo como metáfora do colonialismo, destacando como o *Blues*, enquanto expressão musical afro-americana, estrutura-se em uma estratégia mnemônica de resistência e continuidade da identidade negra frente à opressão.

Como foi possível acompanhar através da apresentação dos diversos textos que compõem o livro *A cultura histórica e a consciência histórica: diálogos com a pesquisa em ensino de História*, esta obra promove a afirmação da pesquisa em ensino de História como um campo historiográfico imprescindível para o conhecimento histórico e para a sua importância como ciência social. Além disso, observa-se que a História se encontra integrada à vida, pois nós, enquanto humanos e a partir da realidade na qual estamos inseridos, produzimos cultura e consciência sobre os processos históricos.

Arcoverde/PE, 18 de março de 2026.

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva
(AESA-CESA/PGH-UFRPE/ProfHistória UFPE)

APRESENTAÇÃO

Cultura histórica e consciência histórica: diálogos com a pesquisa em Ensino de História

Márcia Elisa Teté Ramos
Wilian Junior Bonete

Cultura histórica e consciência histórica são conceitos presentes em inúmeras pesquisas desenvolvidas no campo do Ensino de História, principalmente naquelas ligadas à Didática da História e à Educação Histórica. Recentemente, a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), em parceria com a Associação Nacional de História (ANPUH), produziu um estudo, publicado em forma de livro, intitulado *O cenário da pesquisa e da produção em ensino de História no Brasil* (Monteiro et al., 2025), no qual é apresentado um panorama abrangente e sistemático da consolidação do Ensino de História como um campo autônomo de pesquisa no Brasil, evidenciando, conforme as autoras organizadoras da obra, "(...) a sua maturidade epistemológica, produção científica consistente e relevância social e educacional" (p. 23). Além disso,

> A argumentação central desta obra sustenta que o Ensino de História transcende a dimensão meramente prescritiva e propedêutica. Configura-se como um espaço fértil de investigação científica com problemáticas próprias — como a cultura histórica, a consciência histórica, a aprendizagem histórica, a formação docente, as políticas curriculares e as relações entre história pública e escola —, dotado de referenciais teóricos específicos e metodologias de pesquisa consolidadas (Monteiro, et. al, 2025, p.24).

Ao longo da obra, as autoras demonstram a pluralidade temática e epistemológica, bem como as diferentes tendências de pesquisa no campo do Ensino de História, sobretudo nos últimos 10 anos. No conjunto dessas tendências, observamos que o eixo cultura histórica, consciência histórica e aprendizagem histórica tem ocupado um lugar relevante no âmbito dessas produções. De modo mais amplo, outros conceitos também se desenvolvem com igual importância, como formação

histórica, identidade, cultura escolar, currículos escolares, livros didáticos de História, formação de professores, humanidades digitais, dentre outros.

Todavia, é importante mencionar que o conceito de consciência histórica, embora seja objeto de inúmeros estudos e trabalhos, possui significados e aplicações distintos e, por vezes, enigmáticos. Isso ocorre, sobretudo, porque o conceito "(...) *está fundamentado em várias disciplinas filosóficas, antropológicas, historiográficas e educacionais, cada uma com diferentes agendas normativas (políticas ou didáticas)*" (Grever; Adriaansen, 2023, p. 12). No Brasil, o campo do Ensino de História tem absorvido esse conceito, mas seus usos têm sido variados, ora assumindo um papel central, ora funcionando como apoio para a interpretação de determinados processos de aprendizagem.

O mesmo ocorre com o conceito de cultura histórica. Se olharmos para a historiografia brasileira, diferentes autores apresentam e debatem as especificidades e nuances dessa concepção para a pesquisa histórica, tais como Elio Chaves Flores (2007), Joana Neves (2001), Francisco Falcon (1997) e Ângela Castro Gomes (1996). Por outro lado, no âmbito do Ensino de História e, mais especificamente, da Didática da História e da Educação Histórica, as concepções elaboradas por Jörn Rüsen (2015; 2022) e debatidas por nomes como Rebeca Gontijo (2014), Estevão de Rezende Martins (2012), Maria Auxiliadora Schmidt (2012), Luis Fernando Cerri (2022) e Arnaldo Szlachta (2025), dentre outros, evidenciam as potencialidades para o desenvolvimento de novas pesquisas e reflexões sobre o tema[1].

Os capítulos que compõem a presente obra contemplam essa diversidade de debates que envolvem os conceitos de consciência histórica e cultura histórica, bem como suas relações com as pesquisas em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica, contribuindo para (re)pensarmos as múltiplas dimensões epistemológicas possíveis no âmbito de nossas práticas investigativas.

[1] Recentemente, lançamos o dossiê intitulado *"Cultura histórica, usos do passado: desafios do ensino e da aprendizagem em contextos escolares e não escolares"*, publicado na Revista Diálogos, da Universidade Estadual de Maringá, no qual são abordados estudos sobre o ensino e a aprendizagem da História em espaços escolares formais, mas também em ambientes não formais, como espaços públicos, praças, museus e comunidades, evidenciando memórias coletivas e múltiplas narrativas que constituem a base da cultura histórica da sociedade e favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico a partir do conhecimento histórico (Ramos, Puche, Bonete, 2025).

Referências

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

FALCON, Francisco José Calazans. História e Cultura Histórica, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, n. 19, 1997.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. In: *Saeculum – Revista de História*, ano 13, n°. 16, 2007.

GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão, *Almanack*, Guarulhos, n.08, p.44-53, 2014.

GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Consciência histórica: o enigma dos diferentes paradigmas. *História & Ensino*, Londrina, v. 29, n. 2, p. 010-040, 2023.

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

MONTEIRO, Ana Maria et al. O *cenário da pesquisa e da produção em ensino de história no Brasil*. João Pessoa, PB: Editora Oiticica, 2025.

NEVES, Joana. Participação da Comunidade, Ensino de História e Cultura Histórica, Saeculum – *Revista de História*, João Pessoa, n° 6/ 7, 2000/ 2001.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; MOLINA-PUCHE, Sebastian; BONETE, Wilian Junior. Cultura histórica, usos do passado: desafios do ensino e da aprendizagem em contextos escolares e não escolares, *Diálogos*, Maringá-PR, Brasil, v. 29, n. 3, p.1-15, set./dez. 2025.

RÜSEN, Jörn. Cultura histórica: uma delimitação conceitual. In: *Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da Didática da História.* Curitiba: W.A. Edições, 2022, p. 27-38.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012.

SZLACHTA, Arnaldo. O porquê de usarmos o conceito de historiador-docente nas pesquisas em Didática da História. *Revista História Hoje*, *14* (32), 2025.

PARTE I

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CULTURA HISTÓRICA: APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE SENTIDOS

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS?

Entre o aprisionamento neoliberal da subjetividade e a formação humanista rüseniana[2]

Márcia Elisa Teté Ramos

O presente artigo propõe analisar o modo como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[3] utiliza a noção de competências, especialmente as socioemocionais. Ao mesmo tempo, busca-se contrastar essa perspectiva com formulações de caráter humanista, como aquelas tecidas por Jörn Rüsen, no campo da Didática da História, de modo a observar diferentes sentidos atribuídos à formação humana.

Essas chamadas competências socioemocionais não podem ser pensadas isoladamente do ecossistema cultural em que emergem. Na BNCC, elas se apresentam como expressão neoliberal, cuja lógica vem monopolizando o cotidiano. Haja vista o crescimento vertiginoso de *youtubers*, *coaches*, influenciadores digitais, psicólogos carismáticos sem diploma, líderes espirituais improvisados e outros porta-vozes daquilo que se convencionou chamar de "sabedoria prática". Todos, a seu modo, pregam a melhoria contínua de si, apresentando a vida como um projeto infinito de autoaperfeiçoamento. As redes sociais amplificam esse fenômeno: *Facebook*, *Instagram*, *TikTok* e afins se tornaram praças digitais de aconselhamento existencial, onde não faltam listas de "dez passos para a felicidade", "cinco hábitos para o sucesso" ou "três técnicas para superar a ansiedade". A mensagem é sempre a mesma: o sujeito deve otimizar-se sem cessar, transformar cada gesto, emoção e pensamento em capital simbólico, emocional e produtivo. Mas afinal, qual seria o problema em "buscar a felicidade ou o bem-estar"? Em si, nenhum. A questão está nos caminhos indicados:

[2]Pesquisa associada à "A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP" (2023/2026)" – financiamento CNPq.

[3] A BNCC, documento de caráter normativo, homologado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria n. 1570, de 12 de dezembro de 2017 e instituído por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, em sua versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, foi homologada em 21 de dezembro de 2018 pela Resolução CNE/CP 4/2018. A referência será a data da publicação, ou seja, 2018.

os documentos curriculares atuais e autores como Rüsen apontam direções bastante distintas para essa busca.

Para Jörn Rüsen (2015a), o novo humanismo implica o respeito incondicional à dignidade humana, em sua dimensão política, estética e ética, que inclui os afetos. Tal princípio não se reduz a uma abstração ou norma fixa, pois se concretiza no reconhecimento da vulnerabilidade e da pluralidade das experiências humanas, fundindo racionalidades e sensibilidades.

Diante do exposto, considera-se as competências socioemocionais vistas de duas maneiras: como exigência curricular vinculada ao projeto neoliberal, voltada à adaptação dos sujeitos ao mercado, ou como campo (inadiável) de um novo humanismo, abarcando a dignidade humana como pilar da formação.

Por essa razão, o texto se estrutura em duas partes: a primeira volta-se à análise, com o apoio de diferentes autores, do ideário sob a razão econômica das competências socioemocionais presentes na BNCC e a segunda busca justificar o entendimento sobre a formação como o incremento das formas de consciência em direção a um novo humanismo, recorrendo, para isso, ao arcabouço teórico de Jörn Rüsen.

A fundamentação neoliberal das competências socioemocionais na BNCC

Goodson (1991) distingue o currículo escrito, o prescrito e o legitimado, do currículo ativo, entendido como prática e (re)criação em sala de aula. Embora as práticas escolares transcendam as prescrições, aqui é o currículo escrito que servirá como parâmetro de análise, pois constitui "o testemunho visível, público e cambiante" da escolarização (Goodson, 1991, p. 10). A elaboração do currículo configura-se como um processo perpassado por conflitos, negociações e constantes (re)interpretações, no qual se expressam interesses divergentes acerca de qual projeto social deve ser legitimado, vinculados aos conteúdos e métodos considerados válidos para cada disciplina escolar (Goodson, 1995). Nesse quadro de disputa, referenciais curriculares como a BNCC, que se anunciam democráticos e inclusivos, se apoiam em um vocabulário marcado pelo paradigma neoliberal, prevalecendo uma concepção limitada de formação humana. Na análise de Santos (2021), o hibridismo presente na BNCC, resultante dessa "negociação" de sentidos, aproxima a atitude historiadora –

originalmente defendida por pesquisadores do ensino de história como expressão de criticidade – da noção de "competência". Esse deslocamento ocorre quando se submete esse conceito a processos de recontextualização, inscrevendo-o em uma lógica neotecnicista que acaba por despolitizar o ensino de história.

A BNCC assume como eixo estruturante o paradigma das competências, alinhando-se a modelos internacionais de avaliação e padronização curricular, como os propostos pela OCDE e pelo PISA[4]. O documento define competência como: "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8).

A noção de competência como uma tradução direta do conhecimento em funcionalidade prática tem sido alvo de consistentes críticas por diversos autores. Essa concepção, que ganhou força com as reformas educacionais orientadas por organismos internacionais, opera uma redução significativa do processo de aprender, esvaziando-o de suas dimensões reflexiva, histórica e crítica. É o que diz, por exemplo, a tese "Competências: pedagogia do novo Ensino Médio" de Mônica Ribeiro da Silva (2003), ao analisar a gênese e os pressupostos da noção de competências no contexto educacional. A autora associa o termo à ideia de "competição", o que seria próprio da lógica concorrencial do capitalismo, e identifica sua origem nos discursos estadunidenses da década de 1970, marcados pela "extrema preocupação com a racionalização e controle dos processos pedagógicos" (Silva, 2003, p. 27).

Com base em Basil Bernstein, Silva (2003) critica a premissa de que a formação humana decorreria de um contato direto entre indivíduo e meio, sem mediações. Essa visão neoliberal de competências desconsidera que os sujeitos se compõem por meio de práticas culturais historicamente situadas e ignora o papel das relações de poder na classificação, transmissão e legitimação do conhecimento. Ao universalizar e abstrair a noção de competência, pressupõe-se que todos os estudantes partem de condições iguais, mascarando as desigualdades reais. Nessa perspectiva, a formação

[4] A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), criada em 1961 e sediada em Paris, reúne 38 países e busca promover crescimento econômico, comércio e bem-estar social. Na área da educação, tornou-se referência pelo PISA (avaliação internacional de estudantes), que influencia reformas curriculares em vários países.

deixa de ser uma experiência cultural e plural para tornar-se um instrumento de adaptação ao mercado, com foco na mensuração de desempenhos. Essa interpretação neoliberal sustenta a ideologia meritocrática: ao atribuir o sucesso ou fracasso exclusivamente ao esforço individual, oculta-se o impacto das condições materiais, das mediações culturais e das estruturas sociais na aprendizagem. A noção de competência converte então em "culpa" pessoal, aquilo que é, na verdade, resultado de determinações históricas e sociais, naturalizando a exclusão com base em classe, raça, gênero e outros marcadores da diferença.

Diversas análises recentes têm evidenciado a BNCC como um dispositivo de avanço da ordem neoliberal no campo educacional brasileiro. Pereira (2023) observa que "o modelo de competência encontrado na BNCC (2018) não só atende aos pressupostos neoliberais político e economicamente, como também representa teórica e ideologicamente os interesses dos grupos detentores do poder", indicando as competências como geradoras de uma pseudoformação tecnificada e adaptada às exigências do capital, incapaz de fomentar sujeitos críticos. Esse mesmo movimento é destacado por Rezende e Adams (2024), quando apontam para o esvaziamento do conhecimento e para a construção de um "trabalhador flexível e dócil frente às necessidades do mercado", formado a partir de competências e habilidades alinhadas à produtividade e ao controle socioemocional. Ortega e Militão (2022), por sua vez, ressaltam que a BNCC "tornou-se epicentro das políticas educacionais no Brasil" e se articula diretamente com os mecanismos de avaliação estandardizada, reduzindo a prática pedagógica à lógica da mensuração de resultados e intensificando o controle sobre o trabalho docente.

Essa crítica dialoga com a análise de Freitas (2018, p. 02), ao apontar que esse regime de pensamento chega à escola e está "apresentado agora sob a forma da teoria da responsabilização e/ou meritocracia, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de *standards* de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nas dinâmicas de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea".

Essa expropriação neoliberal desloca a formação escolar de um prisma político para uma lógica estritamente econômica é também enfatizada por Martins, Barbosa e Gabriel (2020, p. 147), ao observarem que "nas políticas educacionais atuais, questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação – que interferem diretamente na problemática da aprendizagem – são formuladas em termos do que o 'cliente' (estudante) ou o 'mercado' deseja", dessa maneira, "secundarizando ou mesmo impossibilitando uma discussão aberta e democrática sobre o conteúdo e o objetivo da educação". Para os autores, "a erosão do Estado de bem-estar social pela intensificação do projeto neoliberal fortalece o deslocamento da ênfase de uma relação política para uma relação econômica, na qual a mercadoria é a educação".

Tanto a partir de análises críticas da BNCC quanto em diálogo com interpretações mais amplas sobre a reforma empresarial da educação, compreende-se que esse currículo atua como um dispositivo de mercantilização e de esvaziamento do sentido emancipatório da escola pública, reforçando a responsabilização individual, o controle do trabalho docente e a transformação da educação em mercadoria.

Essa concepção converge com a crítica de Dardot e Laval (2016), para quem o neoliberalismo se consolidou como uma "razão-mundo", uma lógica totalizante (re)definidora do modo de subjetivação, interpelando o sujeito a se compreender como empresário de si que deve investir permanentemente em sua empregabilidade e desempenho. Safatle (2016) reforça esse argumento ao mostrar que o neoliberalismo é também um regime de afetos: ele enlaça emoções e fragilidades para convertê-las em recursos de sobrevivência individual, necessários à lógica meritocrática. O resultado é a naturalização de uma pedagogia da adaptação, que reproduz privilégios sob a aparência de neutralidade e justiça.

O modelo das competências implanta na escola a gramática do mundo empresarial, reproduzindo valores típicos da racionalidade mercadológica/empresarial e reforçando a noção de capital humano, formulada na economia neoclássica dos anos 1960 por autores como Becker e Schultz. Educação, saúde e até disposições emocionais passam a ser concebidas como investimentos que aumentam a produtividade, reduzindo a formação humana a uma forma de capitalização individual (Frigotto, 1984).

O sofrimento, em vez de ser reconhecido como efeito de desigualdades sociais, políticas e econômicas, é redefinido como "desequilíbrio" a ser corrigido pela autoajuda, pela motivação contínua e pelo autocuidado. Nesse processo, o sofrimento é privatizado e o indivíduo passa a administrar sua vulnerabilidade como se fosse uma falha íntima, transformando-se em agente de sua própria autoexploração. Esse paradoxo é decisivo: o mesmo sistema que produz sujeitos fragilizados, descompensados e ansiosos apresenta-se, depois, como a única instância capaz de oferecer soluções para o mal-estar que ele próprio engendra. Nas mais diversas facetas sociais, disseminam-se os ideais do capital global: a linguagem empresarial como padrão de conduta, o Estado mínimo que precariza ainda mais os desassistidos, a meritocracia como promessa de justiça e as exigências incessantes do mercado como horizonte de vida. Frente a isso, multiplicam-se tentativas de redução de danos, inclusive no campo educacional, quando se procura mitigar os efeitos da vulnerabilização estrutural sem tocar em suas causas (Gentili, 1998). As reformas neoliberais, como lembra o autor, "ocultam sob o discurso do consenso a violência de sua imposição, responsabilizando a escola e o indivíduo por problemas que são estruturais" (Gentili, 1998, p. 27).

Ball (2014) também chama atenção para a convergência entre diferentes perspectivas críticas que têm como foco a reflexão sobre as políticas educacionais atuais: tanto as análises neomarxistas denunciam a coisificação da vida social, quanto a foucaultiana problematiza o governo das populações, acabam por se aproximar, pois o neoliberalismo não atua apenas sobre a economia, mas também sobre a subjetividade. Como resume o autor, "o neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes" (Ball, 2014, p. 26), penetrando na intimidade da psique e regulando afetos como se fossem recursos de gestão e otimização.

Não por acaso, já nos anos 1990 emergiam análises sobre a instrumentalização da educação em prol de fins econômicos, articulada ao controle da psique e à administração dos afetos. Gentili (1994) designou essa tendência como "pedagogias psi", marcando a transformação da escola em espaço de conformação de subjetividades em detrimento da formação crítica. Quanto Gentili utiliza o termo denunciando discursos psicológicos e de autoajuda que transferem responsabilidades estruturais para o indivíduo e passaram a integrar os discursos educacionais. Se

instala, de tal modo, um *modus operandi* em que o poder se exerce menos pela coerção externa e mais pela internalização de mecanismos de autogoverno. Como observa Byung-Chul Han (2015), estamos diante de uma nova etapa da dominação, em que a exploração se apresenta como autoexploração e a vigilância como autovigilância voluntária, naturalizadas como requisitos do "bom viver" ou da "vida bem-sucedida". Nessa configuração, o sujeito-trabalhador carrega em si o patrão que o explora: a luta de classes não desaparece, apenas se desloca para o interior da subjetividade, sob a forma de cobranças internalizadas que perpetuam a lógica neoliberal.

É nesse contexto que as competências socioemocionais emergem na BNCC, deslocando para a subjetividade individual a tarefa de gerir as consequências do modelo que a própria hegemonia neoliberal impõe. No entanto, o documento define competência como a "mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8).

Na Competência Geral 8, a BNCC estabelece que os estudantes devem aprender a "conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas" (Brasil, 2018, p. 10). De modo semelhante, a Competência Geral 9 afirma a necessidade de "exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais" (Brasil, 2018, p. 10). Por fim, a Competência Geral 10 reforça a orientação performativa: "agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (Brasil, 2018, p. 10).

As competências socioemocionais, incorporadas pela BNCC entre suas dez gerais, têm sido objeto de diferentes leituras no campo educacional brasileiro. Para Manfré (2021), elas expressam o predomínio da razão instrumental e empresarial nas reformas curriculares. Embora apresentadas como base para uma formação integral, valores como empatia, autocontrole e resiliência convertem-se em dispositivos de

disciplinamento e responsabilização individual, produzindo o que Adorno chamou de semiformação (*Halbbildung*): um movimento que não emancipa, mas reforça a adaptação ao capital. De modo parecido, Canettieri, Paranahyba e Santos (2021) argumentam que a substituição da noção de "qualificação" por "competência" reforça a flexibilidade e a adaptação do indivíduo às demandas produtivas, deslocando o papel da escola para a construção de um "tipo ideal" de estudante que mescla resiliência como força psicológica e produtividade como força econômica. Sob a ótica das autoras, programas de alfabetização emocional podem ser reduzidos a instrumentos de domesticação das sensibilidades e de ocultamento das desigualdades estruturais.

Em contraste, há trabalhos que defendem a possibilidade de apropriação crítica das competências socioemocionais. Carneiro e Pinho (2023) sublinham que tais competências não devem ser vistas como importação acrítica de modelos internacionais, como o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL)[5], mas como oportunidade de fortalecimento da formação integral. Para elas, "[...] as competências socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento da educação integral, formando sujeitos capazes de atuar ética e democraticamente em sociedade" (Carneiro; Pinho, 2023, p. XX). Essa perspectiva valoriza a articulação das dimensões emocionais, éticas e cognitivas como parte de uma pedagogia da convivência democrática.

Em síntese, enquanto Manfré (2021) e Canettieri, Paranahyba e Santos (2021) enfatizam os riscos de captura neoliberal e de produção de semiformação, Carneiro e Pinho (2023) assinalam caminhos de apropriação positiva, ressaltando o potencial ético, democrático e pedagógico das competências socioemocionais. Parte-se do entendimento no presente texto de que, na BNCC, a subjetividade é convocada a se administrar como empresa de si, autogerindo emoções, praticando resiliência e cultivando flexibilidade. O que se oferece, sob o rótulo sedutor de competências, é uma pedagogia da conformidade. A escola é chamada a fabricar sujeitos dóceis, aptos a gerir a si mesmos e a sobreviver em meio à precariedade naturalizada. Na BNCC, a ideia de competência deixa de ser ponte entre saber e prática e se converte em um

[5] Disponível em https://casel.org/ Acesso em 26 de set. de 2025. O CASEL, é um órgão internacional que promove a SEL, ou em língua portuguesa, a ASE, a aprendizagem socioemocional.

modo de ajustar corpos e mentes a uma realidade desigual, reconfigurando a esperança de transformação em mera técnica de sobrevivência.

A formação histórica humanista e as competências socioemocionais

Em Jörn Rüsen, a competência não é entendida como desempenho pragmático, mas como manifestação da consciência histórica que, pela narrativa, dá sentido ao tempo e permite ao sujeito converter a experiência temporal em referência para sua ação. A competência narrativa consiste na articulação entre passado, presente e futuro por meio de interpretações que tornam inteligível a experiência humana no tempo, revelando já um prenúncio humanista, pois não se trata de uma habilidade opcional, mas de uma faculdade inerente e universalmente humana (Rüsen, 2001; 2025a; 2015b).

A noção de competência de Rüsen como associada à formação histórica de sentido, subentendendo outras competências: *competência empírica* que permite compreender o passado como qualitativamente diferente e dotado de significados históricos; *competência interpretativa* que capacita o sujeito a mediar diferenças temporais e elaborar modelos de interpretação; *competência orientadora* que vincula o passado a problemáticas do presente, fornecendo referenciais para a ação; e *competência motivadora* que abre espaços para que os sujeitos reconheçam como as orientações históricas inspiram o agir, sem prescrever condutas, mas fortalecendo a liberdade e a responsabilidade como autonomia e como ética (Rüsen, 2001).

Quando chegamos mais perto da ideia de competência proposta rüseniana, nos deparamos (também) com as competências socioemocionais, que aparecem especialmente em sua concepção humanista. Lucas Pydd Nechi (2017) periodiza o pensamento de Rüsen sobre o humanismo de modo sistemático, mostrando que o pensamento de Jörn Rüsen sobre o humanismo passa por diferentes fases. Nos escritos iniciais, o humanismo surge de forma implícita, ligado à consciência histórica e à cultura histórica como orientações da vida prática. Mais adiante, sobretudo nos anos 1990, o humanismo passa a ser tematizado de maneira explícita, associado à crítica da modernidade e ao enfrentamento do eurocentrismo, tornando-se um princípio normativo para a Didática da História diante da diversidade cultural. Já nos anos 2000, Rüsen formula o novo humanismo, conferindo centralidade a esse princípio

como eixo da teoria da História, articulando valores universais como dignidade, liberdade e responsabilidade diante do reconhecimento das diferenças históricas e culturais.

Fato é que Rüsen vem redimensionando a ideia de humanismo considerando uma cultura histórica que apresenta determinadas carências de orientação: os desafios contemporâneos – globalização (Rüsen, 2015a, p. 28), destruição da natureza (Rüsen, 2015a, p. 22) e imigração, sobretudo no contexto europeu (Rüsen, 2015a, p. 20) – desestabilizam identidades e reforçam a necessidade de recorrer ao universalismo humanista, pautado no diálogo intercultural, respeito e compreensão sobre a dignidade humana. Não há como compreender o humanismo de Rüsen como eurocêntrico, tal como se consolidou na modernidade, fundando-se em uma ideia de universalidade que, na prática, se construía a partir de parâmetros culturais europeus erigidos como norma. Embora proclamasse princípios universais, esse humanismo clássico esteve marcado pela exclusão: povos não europeus foram classificados como "outros" a serem assimilados ou civilizados.

Já o novo humanismo em Rüsen interliga a unidade da humanidade (Universal) e o respeito pelas diferenças culturais (Diversidade), rompendo com o eurocentrismo. Como ele próprio afirma: "O novo humanismo deve se distinguir das suas formas tradicionais por assumir como tarefa não apenas a preservação de uma herança cultural, mas a crítica radical da violência, da exclusão e da desumanização que acompanham a história da humanidade" (Rüsen, 2012b, p. 45). Desse modo, o humanismo consiste em "tomar a natureza cultural da humanidade como referência central para orientar a vida prática, guiando-se sempre pelo princípio da dignidade humana" (Rüsen, 2012a, p. 525).

O etnocentrismo, em sua visão, resulta de "uma avaliação desequilibrada da inter-relação entre o eu e a alteridade" (Rüsen, 2015a, p. 27), manifestando-se quando um povo se considera superior e universaliza a própria identidade em detrimento das demais. Rüsen sustenta que a complexidade dos valores universais exige compreender a coexistência entre características comuns e diferenciações possíveis: há uma "mistura de características universais e uma tipologia de possíveis diferenciações" (Rüsen, 2015a, p. 50). Ser humanista significa assumir a superação de carências de orientação existencial sob o suporte da "responsabilidade histórica" capaz de

reconhecer o sofrimento de pessoas que viveram em outros tempos e lugares (Rüsen, 2015b, p. 234)[6]. Segundo Rüsen (2015a; 2015b), o humanismo constitui-se como recurso para a crítica ao etnocentrismo, na medida em que funda um universalismo que não anula a alteridade nem reduz a diversidade a um padrão homogêneo. Ao contrário, define-se um universalismo que reconhece as diferenças e, justamente por isso, "pode ativar as possibilidades de sua superação" do etnocentrismo (Rüsen, 2015b, p. 71).

A compreensão desse humanismo capaz de circular em sociedade deve partir da definição de cultura histórica, já que a noção de formação (humanista) depende diretamente dessa categoria. Cultura histórica pode ser compreendida como a forma prática e operante pela qual a consciência histórica se manifesta e se articula na vida de uma determinada sociedade. Seria a "manifestação da consciência histórica na sociedade em diversas formas e procedimentos" (Rüsen, 2015a, p. 24), um "construto complexo", que articula "ciência especializada, ensino escolar, preservação do patrimônio, museus e outras instituições", ou em outras palavras, todo lugar e ideia em que, para além de suas especificidades, existe um "manejo abrangente e coletivo do passado" (Rüsen, 2022, p. 27). Como um processo relacional (Schmidt, 2014), a cultura histórica e a consciência histórica se posicionam como uma incidindo sobre a outra, já que a consciência de si, ou melhor, a consciência histórica individual como consciência de si no mundo e na relação com os outros, se produz sempre em contexto social mediante a dimensão comunicativa (Rüsen, 2015b, p. 52).

Em síntese, para Rüsen (2007a; 2014), a cultura histórica articula diferentes dimensões de atribuição de sentido ao passado: uma dimensão cognitiva, voltada à validade do conhecimento histórico; uma dimensão estética, relacionada às formas de representação e sensibilização; uma dimensão política, ligada aos usos públicos do passado e às disputas por legitimidade; uma dimensão moral, referente aos juízos de

[6] Karl Jaspers, um dos referenciais de Rüsen, já assinalava que refletir sobre a necessidade da humanização significava acender as possibilidades humanas, em que a técnica deveria ser orientada segundo determinados valores, o político deveria comprometer-se com a liberdade e a justiça social, e o passado não poderia ser esquecido, mas reintegrado (Jaspers, 1957, p. 372). O humanismo, segundo esse pensador, poderia estender-se ao mundo todo sem desprezar a diversidade, uma vez que pressupõe a conquista contínua da liberdade de si e da comunidade, manifestando-se de formas distintas em cada contexto histórico, mas conservando a mesma essência (Jaspers, 1957, p. 375).

valor, responsabilidade e orientação ética; e uma dimensão religiosa, associada à produção de sentido histórico em chave transcendental ou sagrada.

Como é no âmbito da cultura histórica que a consciência histórica encontra o seu terreno de formação e exercício, é nesse espaço de significados compartilhados, narrativas e práticas sociais que se torna possível formar a consciência histórica, dando-lhe não apenas feitio cognitivo, mas também densidade ética/moral, estética e política (e mesmo religiosa) para lidar com a fragilidade humana a partir de determinados valores: "Eles nos levam à necessidade de educação, autocultivação e solidariedade social" (Rüsen, 2008b, p. 195). Daí que, atribuindo sentido à "desorientação originária" ou "acontecimento temporal desafiador", se remodela a cultura, mas também se ganha uma nova autoconsciência, uma (re)interpretação de si mesmo (Rüsen, 2015b, p. 41). Na cultura, o indivíduo se faz, e, no indivíduo, a cultura se refaz.

O projeto humanista de Rüsen compreende a formação histórica em sentido amplo, enraizada na cultura histórica, que se manifesta em diversos contextos da vida social e não apenas na escola (Rüsen, 2001, p. 91). Embora privilegie a aprendizagem formal, mantém o humanismo como finalidade em todas as esferas, ressaltando que a formação individual está sempre vinculada à socialização. Assim, direitos humanos e civis são concebidos como ética coletiva e individual, passíveis de ensino e transmissão. Para Rüsen, trata-se de compreender "a subjetividade humana como um processo de autocultivo, de acordo com a dignidade inerente a todos os seres humanos no espaço e no tempo. Portanto, o humanismo tem um impacto didático forte" (Rüsen, 2012a, p. 524), desdobrando-se em "um processo de individualização da humanidade na cena da experiência histórica" (Rüsen, 2015a, p. 45).

Tanto as carências de orientação quanto os valores éticos se articulam no processo de construção do conhecimento histórico. Esse processo não nasce apenas de uma necessidade de explicação racional do passado, mas também se constitui no campo dos sentimentos, das expectativas, dos temores sempre presentes nas experiências humanas. Toda cultura histórica traz consigo carências, problemas e necessidades de orientação, e, ao mesmo tempo, busca preservar alguma estabilidade, garantir formas de sobrevivência física e simbólica e projetar possibilidades de felicidade. A proposta de um novo humanismo em Rüsen vincula-se diretamente à

exigência de enfrentar o espectro do sofrimento humano como dimensão constitutiva da experiência histórica: "Um humanismo atualizado tem de integrar a sombra da inumanidade em sua ideia de humanidade baseada no princípio da dignidade humana", e assim "Isto pode abrir a perspectiva da experiência histórica para a dimensão fundamentalmente ignorada do sofrimento humano" (Rüsen, 2012a, p. 527). Entra em cena nessa concepção humanista as "competências socioemocionais", que agregam razão e emoção, permitindo interpretar experiências de dor, exclusão e violência de modo a produzir sentido e abrir possibilidades de transformação. Ainda que o termo "trauma" não seja empregado de forma explícita por Rüsen, sua tematização das experiências de violência e exclusão histórica, como a escravidão e o genocídio, aponta para a necessidade de incorporar na cultura histórica a memória do sofrimento como força formativa. Ao refletir sobre tais competências, Rüsen também explora conceitos em várias obras que, se descontextualizados do pressuposto do novo humanismo, poderiam ser confundidos com o léxico neoliberal do autoconhecimento, do autocuidado e até mesmo da felicidade como meta individual. Contudo, a conotação em Rüsen é distinta: sua reflexão sobre felicidade e autonomia emerge de outra lógica, em que a experiência do sofrimento humano exige interpretação e sentido, de modo a possibilitar a ação transformadora para um futuro melhorado.

Pensando no "não sentido" do Holocausto, Rüsen já havia colocado o sofrimento como categoria de análise do conhecimento histórico, tendo em vista que: "a história tem a tarefa de lidar com o sofrimento e a morte, não para construí-los, mas para dar-lhes sentido dentro de uma compreensão do tempo que permita aos homens seguir vivendo e agindo" (Rüsen, 2007b, p. 97). Como afirma em outro texto: "O sofrimento tende a levar as pessoas a quererem pôr fim a ele e revertê-lo, e suas atividades nesse sentido são guiadas por uma visão de felicidade. Ser vítima é um desafio a libertar-se da condição de vitimização e tornar-se capaz de ser senhor da própria vida" (Rüsen, 2007b, p. 219). E ainda: "Não são somente as experiências de *déficit* e sofrimento que motivam o agir humano a modificar as circunstâncias sob as quais se dá", pois: "Há sempre igualmente uma busca de sentido, uma aspiração à felicidade, uma demanda utópica, que expande radicalmente o campo da experiência da vida humana" (Rüsen, 2015b, p. 54).

Como se viu em vários de seus textos, para Rüsen, ao lidar com o sofrimento humano e/ou com as carências de sentido, a consciência histórica busca elaborar narrativas que permitam dar continuidade à vida e projetar o devir. Logo, as emoções não são geridas como ferramentas individuais de *performance*, mas integradas como dimensões constitutivas do pensamento histórico e do agir humano. Rüsen (2015a; 2015b) mobiliza de maneira orgânica competências cognitivas (o domínio conceitual e narrativo da história), éticas (a responsabilidade diante do sofrimento humano e da dignidade do outro), estéticas (a produção de narrativas dotadas de sentido e plausibilidade) e práticas (a orientação temporal para a ação transformadora) (2007; 2015a). É nessa interdependência que reside o ânimo do seu projeto humanista: um pensamento histórico que, ao mesmo tempo, explica, sensibiliza e liberta.

O processo de construção da identidade na relação com a alteridade envolve necessariamente a noção de si e de individualização, dimensão "indivisível" no processo de humanização (Rüsen, 2015a, p. 43). Cada identidade é "específica, peculiar e até mesmo única" (Rüsen, 2015a, p. 44), mas nunca isolada da cultura histórica que a constitui. Os estudantes não apenas devem adquirir conteúdos, mas sim, como afirma Rüsen, "aprender a dominar as suas vidas futuras como cidadãos adultos", o que se torna viável quando se inclui "o trabalho cognitivo dos estudos históricos", possibilitando refletir sobre "as atitudes da vida quotidiana no sentido de uma compreensão do passado e da conceptualização histórica da própria identidade" (Rüsen, 2012a, p. 523). Para sustentar essa perspectiva, Rüsen retoma Humboldt ao afirmar que cada ser humano carrega em si toda a humanidade e deve conduzir sua vida pessoal em consonância com a consciência disso, ressaltando que o humanismo precisa ser internalizado e reivindicado de modo a "ser reconhecido em sua individualidade pessoal e social" (Rüsen, 2015a, p. 41). A aprendizagem histórica, ao reconhecer que a dignidade humana é uma conquista histórica e não uma essência natural, deve provocar nos sujeitos sentimentos de empatia e indignação diante das formas de desumanização, dando corpo a uma orientação temporal que inclui o enfrentamento da dor coletiva como condição de humanização (Rüsen, 2012a, p. 157-159).

Ao considerar *sofrimento*, *felicidade*, *indignação*, entre outros sentimentos, é fácil perceber que eles alcançam a psique, as emoções, a interioridade e o

conhecimento de si, concebendo a "subjetividade humana como um processo de *autocultivo*, de acordo com a dignidade inerente a todos os seres humanos no espaço e no tempo" (Rüsen, 2012a, p. 524). Ao mesmo tempo, estendem-se à instância da intersubjetividade, convidando o sujeito ao reconhecimento do sofrimento do Outro como parte constitutiva de sua própria vida. Ainda que Rüsen concentre sua atenção sobretudo nos padrões do pensamento científico, ao abordar o humanismo, ele expande esse campo para incluir a interface entre razão e emoção, o que pode ser traduzido como "competências socioemocionais". A razão, isolada, não é capaz de movimentar valores éticos nem de suscitar uma resposta diante da desumanização. A indignação frente ao sofrimento e à injustiça exige igualmente uma dimensão sensível, capaz de reconhecer no outro a vulnerabilidade que também nos constitui. Não se trata de opor razão e emoção, mas de perceber que a racionalidade só alcança sua plenitude quando impregnada pelas forças afetivas que lhe conferem sentido e humanidade.

Mais especificamente, Rüsen (2008a), no artigo *Emotional Forces in Historical Thinking: Some Metahistorical Reflections and the Case of Mourning*, argumenta que as emoções não se opõem ao pensamento histórico racional, mas constituem forças internas a ele, intrínsecas ao modo como os historiadores percebem, interpretam e apresentam os eventos históricos. Superando uma concepção estrita a aspectos pessoais ou subjetivos, as afetividades são diretamente vinculadas por Rüsen ao próprio processo de construção do sentido histórico. Sem elas, o pensamento histórico perderia sua força de orientação, pois é na integração da experiência afetiva que a consciência histórica encontra sua relevância existencial e se faz significativa para a vida. Rüsen (2015b, p. 49), ao falar do reordenamento de intencionalidades diante das carências existenciais, é explícito ao dizer que: "Na transformação do saber histórico apto a orientar em motivação, é certo que o fator emoção desempenha um papel importante", pois "as emoções mediam o pensamento e a vontade". É justamente em razão de termos "experiências que desafiam o espírito humano" que se colocam respostas orientadas para a humanização. Nesse percurso, não partimos de "processos cognitivos puros" (Rüsen, 2015b, p. 52), mas da inerência entre razão e sensibilidade, uma vez que a construção do conhecimento histórico precisa dar conta não apenas da

explicação racional do passado, mas também da experiência humana do sofrimento, de seus afetos, feridas e exigências éticas.

As carências de orientação de sentido emergem quando a temporalidade é atravessada por desarmonias, isto é, quando uma cultura se depara com "o tempo irritante, como ruptura, dissonância, infelicidade, dor e sofrimento" ou até mesmo a morte (Rüsen, 2015b, p. 40). A experiência do sofrimento humano assume posição nuclear na vida prática porque exige interpretação e sentido, visando uma temporalidade estável, condição necessária para a "realização de projetos humanos de vida, a efetivação de intenções" (Rüsen, 2015b, p. 41). O sofrimento, dessa forma, seria o ponto de partida para uma tarefa humanizadora, qual seja, atribuir e superar o sentido das experiências dolorosas de modo a garantir a continuidade da vida e, ao mesmo tempo, abrir caminhos para a formulação de objetivos que permitam controlar o sofrimento e anunciar propósitos capazes de orientar a construção de futuros possíveis (Rüsen, 2015b, p. 43).

Nessa proposta, a concepção rüseniana sobre consciência histórica crítico-genética "vem bem a calhar"[7], pois apresenta o humanismo como seu substrato, na medida em que problematiza e relativiza interpretações históricas canonizadas, negando e resistindo às tentativas de dominação cultural, e desse jeito, favorecendo a constituição de um sujeito capaz de exercer "domínio sobre si mesmo" (Rüsen, 2007b, p. 54-57). De um lado, a consciência histórica crítica submete as interpretações do passado a um escrutínio, desnaturalizando tradições, valores herdados e narrativas estabilizadas; de outro, a consciência histórica genética oferece uma compreensão mais dinâmica da experiência temporal, permitindo perceber os processos históricos como tramas abertas, marcadas por mudanças, permanências, conflitos e

[7]O ensino de História alicerçado no fomento desse tipo de consciência, correspondem às dimensões reflexiva, problematizadora, histórica e crítica, significando uma mudança substancial na forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento histórico. É importante ressaltar, porém, que essa discussão sobre a necessidade de mudança no ensino de história não é recente nem depende exclusivamente de uma única referência teórica. Há mais de quatro décadas, autores brasileiros dedicados ao ensino de História vêm explorando, pesquisando e defendendo essas dimensões a partir de diversas tradições teóricas e metodológicas, consolidando um pensamento próprio e enraizado em nossas realidades educacionais. Poderíamos citar vários, mas destacamos como exemplo as coletâneas: Silva, Marco A. da. (Org.) Repensando a história. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984; Pinski, Jaime (Org.). O ensino de história e a criação do fato. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 1992 e Bittencourt, C. M. F. (Org.) O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

possibilidades de transformação. A potencialidade formativa, portanto, não reside na simples substituição de uma forma de consciência por outra, mas no movimento crítico-genético pelo qual o sujeito é capaz de interrogar heranças, reconhecer rupturas e compreender a historicidade das formas de vida. Contudo, em Rüsen, os tipos de consciência histórica não devem ser pensados de modo evolutivo, linear ou em estado puro. Eles se articulam de maneira combinada e cumulativa, ainda que tensionada. Assim, mesmo quando a consciência crítico-genética adquire centralidade na formação histórica, ela não se desvincula inteiramente das formas tradicional e exemplar. O interesse do novo humanismo pela relação humana com a natureza (2015a), por exemplo, pode remeter ao modelo da consciência histórica tradicional, na medida em que reconhece temporalidades repetitivas, ciclos vitais e vínculos de pertencimento ao mundo natural. Do mesmo modo, a consciência histórica exemplar não é simplesmente superada, pois a própria explicação histórica, ao tornar inteligíveis ações humanas no tempo, conserva uma dimensão didática: ela permite extrair orientações, advertências e possibilidades de comparação entre experiências. A formação humanista rüseniana, nesse sentido, não elimina os modos tradicionais e exemplares de atribuição de sentido, mas os reinscreve criticamente em uma compreensão mais complexa da história, capaz de apreender o fluxo temporal como uma constelação de significados em permanente transformação.

Considerações finais

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a incorporação das competências socioemocionais apresenta-se sob o discurso de assegurar a formação integral e promover valores como empatia, resiliência e protagonismo. Tais competências são, contudo, funcionalizadas em uma lógica de adaptação e autorregulação individual. O sujeito escolar é interpelado a gerir seus afetos e comportamentos como se fossem capitais passíveis de investimento em sua própria empregabilidade, transferindo para o plano individual a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso em um cenário de profundas desigualdades estruturais. Configura-se, em consequência, uma pedagogia de matriz tecnicista, na qual o afeto é instrumentalizado como mecanismo de governabilidade, e não como expressão crítica da experiência humana.

Em contraponto a essa abordagem, Jörn Rüsen compreende a formação – e, com ela, a esfera emocional – a partir de um princípio humanista. Nesse quadro teórico, as emoções não se restringem a recursos de autogestão comportamental, mas se estabelecem como elementos fundantes da formação histórica humanista, atuando também como força motriz na busca por sentido existencial. No âmbito da aprendizagem histórica, as dimensões afetiva e cognitiva se imbricam, fazendo com que o contato com experiências humanas historicamente situadas não seja apenas um ato intelectual, mas uma experiência tensionada por estranhamento, identificação, indignação e compreensão. Por meio dessa conexão emocional, o passado deixa de ser um acervo inerte e se transforma em uma fonte viva de questionamento e autocompreensão. Dessa forma, longe de serem elementos a serem controlados ou instrumentalizados, as emoções emergem como condição necessária para uma relação viva, crítica e humanamente densa com o passado, orientando a ação presente na direção de um futuro mais digno.

Enquanto a BNCC reduz as competências socioemocionais a ferramentas de governança e ajustamento, Rüsen as reinscreve em uma pedagogia humanista radical, como domínio essencial da formação ética e política de sujeitos críticos. Esta diferença fundamental reflete dois projetos antagônicos de educação e de humanidade: de um lado, uma formação para a adequação, que instrumentaliza a subjetividade, e, de outro, uma formação para a autonomia e transformação social, que se ancora em um humanismo historicamente situado. Nesta perspectiva ruseniana, as emoções são recentralizadas não como objetos de gestão, mas como mediadoras essenciais no processo de humanização. Elas permitem que o sujeito se afete pelo sofrimento do outro, reconheça a violência nas estruturas históricas e se engaje na construção do devir.

Portanto, Rüsen não entende a formação como cultivo abstrato do *self*, mas autodescoberta no diálogo com o outro. A consciência histórica crítico-genética seria então a própria encarnação de um humanismo dinâmico e intercultural, resultando em uma posição identitária que não se enclausura na própria cultura, mas se enriquece pela abertura à diferença, sustentada pela corajosa e contínua reelaboração de sentido na história.

A abordagem de Rüsen, ainda que ancorada na validação da ciência histórica, reconhece a sensibilidade humana como uma força vital de renovação, tanto no âmbito científico quanto na vida prática, pois é na integração entre razão e emoção que a consciência histórica se afiança como fonte de orientação significativa para a existência. O que nos une não é um passado comum e imutável, mas a capacidade compartilhada de produzir sentido histórico: articular experiências do passado, interpretar o presente e projetar expectativas de futuro.

Referências

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org*.). O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CANETTIERI, Karla Angélica Silva; PARANAHYBA, Antonio Germano Magalhães Júnior; SANTOS, Karla França dos. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. *Revista de Educação e Formação de Professores – REDUFOR*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-16, 2021.

CARNEIRO, Teresa Magalhães de Araújo; PINHO, Alexandra Moreno. Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. esp. 1, p. 1-15, 2023. DOI : https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18228.

DARDOT, Pierre ; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

GENTILI, Pablo A. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOODSON, Ivor. Historia del Currículum. La Construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A., 1995.

GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. Revista de Educación, n 295, p. 7-37, Madrid, 1991.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica*: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2015.

JASPERS. *Pour um nouvel humanisme.* Madrid: Edições Guadarrama, S. L. 1957.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais e a Teoria Crítica de Theodor Adorno. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, p. 1-27, 2021.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias; GABRIEL, Carmen Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 145-169, 2020. DOI: https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i18.704. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/704/369. Acesso em: 21 set. 2022.

NECHI, Lucas Pydd. *O novo humanismo como princípio de sentido da Didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-20, 2022.

PEREIRA, Mara Cristina. *Pseudoformação e neoliberalismo na BNCC: uma análise teórico-crítica*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2023.

REZENDE, L. G.; ADAMS, T. *O neoliberalismo e suas influências sobre a educação brasileira*. Curitiba: Appris, 2024.

RÜSEN, Jörn. "How to make sense of the past – salient issues of Metahistory", *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), p. 169–221, 2007b.

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

RÜSEN, Jörn. Cultura histórica: uma delimitação conceitual. In: RÜSEN, Jörn. *Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da Didática da História*. Curitiba: W.A. Editores, 2022. p. 27-38.

RÜSEN, Jörn. Emotional Forces in Historical Thinking. *Historein*, v. 8, p. 11-24, 2008.

RÜSEN, Jörn. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da História. *Revista Antíteses,* Londrina, v.5, n.10, p.519-536, jul./dez. 2012a.

RÜSEN, Jörn. História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007a.

RÜSEN, Jörn. Humanism in response to the Holocaust – destruction or innovation? Postcolonial Studies, Londres, v.11, n.2, 191-200, 18 de set. de 2008b.

RÜSEN, Jörn. *Humanismo e didática da História.* Curitiba: W.A. Editores, 2015a.

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

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

RÜSEN, Jörn. Towards a New Idea of Humankind: Unity and Difference of Cultures at the Crossroads of our Time. In.: LONGXI, Z. (Org.) *The Concept of Humanity in an Age of Globalization*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2012b.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 11, p. 9-26, jan./jun. 2014.

SILVA, Marco A. da. (Org.) *Repensando a história.* São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984.

SILVA, Mônica Ribeiro da. *Competências: a pedagogia do "novo" ensino médio*. 2003. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ESCALA INDIVIDUAL:

Um aporte metodológico para pesquisa em Didática da História

Lisiane Sias Manke
Amanda Nunes Moreira

> Percebe-se claramente que os objetivos da pesquisa empírica da Didática da História são muitos. Fundamentalmente, pertencem-lhe as formas e os conteúdos da socialização histórico-política dos diversos grupos, camadas e classes sociais e as qualidades e os efeitos das respectivas consciências históricas resultantes dessa socialização (Bergmann, 1990, p. 32).

A Didática da História nos permite compreender que o conhecimento histórico é produzido em diferentes espaços sociais, institucionais e não institucionais. Como bem apresenta Bergmann na epígrafe, os objetivos da pesquisa empírica dessa disciplina científica incluem as formas e os conteúdos da socialização dos indivíduos e das coletividades, e no resultado dessa experiência social localiza-se a consciência histórica. Ou seja, em contextos sociais e históricos específicos, ocorre a formação histórica, cultural e identitária dos indivíduos e, por consequência, a constituição da consciência histórica que possuem. Sendo assim, "a investigação desses processos de recepção ou transmissão de conhecimento histórico é a tarefa da Didática da História" (Bergmann, 1990, p. 30). Para o autor, essa tarefa empírica exige procedimentos metodológicos específicos, que se colocam como um importante desafio para a área, que possui interesse em investigar o significado da História no contexto social. De que modo acessar os processos de socialização responsáveis pela formação da consciência histórica dos indivíduos? Como os indivíduos vivenciam experiências geradoras de consciência histórica? Quais espaços sociais oferecem formas significativas de experiências do passado? Este texto tem por objetivo discutir o aporte metodológico da *sociologia à escala individual* em pesquisas que se situam no campo disciplinar da didática da história. De modo mais específico, busca indicar procedimentos metodológicos, a partir da sociologia, que possibilitam compreender fatores subjetivos da consciência histórica, constituídos em diferentes espaços de socialização. Assim, colocamos em diálogo o aporte teórico da didática da história, a partir de autores como Bergmann (1990), Rüsen (2009, 2010a,

2010b, 2010c, 2011), Saddi (2012, 2014), Martins (2011a, 2011b), e a abordagem teórico-metodológica da sociologia à escala individual, apresentada pelo sociólogo Bernard Lahire (2002, 2004, 2005, 2006, 2014, 2015).

Partimos da compreensão de que, à medida que se ocupa em compreender o mundo vivido dentro e fora das instituições formadoras, a didática da história investiga as formas da mediação, da representação e da exposição da história na sociedade. Para tanto, estabelece relação estreita com outras áreas do conhecimento, como "as disciplinas de Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais sistemáticas, sem as quais o ensino nas escolas e a representação e exposição fora delas não poderiam ser suficientemente regulados e compreendidos". (Bergmann, 1990, p. 31). Portanto, enquanto uma disciplina específica, que tem por objetivo central investigar o aprendizado histórico, "metodologicamente, a didática da história pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica" (Rüsen, 2011, p. 40). Como bem indica o autor, trata-se de lançar mão de instrumentos metodológicos que deem conta da tarefa empírica de investigar sistematicamente os processos constitutivos da consciência histórica, enquanto passado experienciado e interpretado que leva à compreensão do presente e à orientação para o futuro. Assim, compreendemos que os processos de formação da consciência histórica, especialmente no que se refere às experiências individuais e às subjetividades que a compõem, podem ser apreendidas a partir do aparato metodológico da *sociologia à escala individual*.

Esse aporte teórico-metodológico, discutido pelo sociólogo francês Bernard Lahire, resulta significativo para alcançar os processos de socialização vivenciados pelos indivíduos em diferentes espaços sociais. O autor, ao tratar do comportamento dos atores sociais, dialoga com os estudos de Pierre Bourdieu, convidando a "pensar, ao mesmo tempo, com e contra (ou, no mais das vezes, diferentemente de) Pierre Bourdieu" (Lahire, 2002, p. 11). A compreensão de uma trajetória típica, dada a priori, apoiada pela classe ou pelo grupo social, é uma das suas principais críticas à teoria bourdieusiana. Para Lahire (2005), "a sociologia tem o dever (e o desafio) de pôr em evidência a produção social do indivíduo (e das concepções que temos dele) e de mostrar que o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas que ele se encontra também nos traços mais singulares de cada indivíduo" (2005, p. 36). Para tanto, o social é investigado a partir do individual, ou seja,

"o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes" (2005, p. 14). Assim, a sociologia, ao investigar o indivíduo em sua atuação social, busca alcançar a realidade social que constitui esses indivíduos, evidenciados como produto complexo, resultado dos processos de socialização vivenciados em diferentes instâncias sociais, tais como a família, a escola, a universidade, o sindicato, o clube, os grupos de amigos, as redes sociais digitais, entre outros espaços.

Para Estevão Martins, o aprendizado histórico ocorre por uma dupla experiência, uma delas advém do contato com a história "de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. (...) nos quais se formam, se forjam os agentes, desde pequeninos." (Martins, 2011a, p. 9), e a outra experiência formadora acontece no espaço escolar. "Numa como noutra se pode dizer que há um aprendizado de duas mãos: aprende-se com o que se encontra ou com quem nos encontramos" (p. 9). A sociologia à escala individual oferece aporte teórico-metodológico para compreendermos os processos de aprendizagem histórica constituídos socialmente, na relação com o outro e com nós mesmos, nas diferentes instâncias de formação vivenciadas. É sobre isso que iremos nos dedicar a discutir ao longo deste capítulo, ao ocuparmo-nos em estabelecer aproximações conceituais entre a didática da história e a sociologia à escala individual, além de indicar dispositivos metodológicos para pesquisas em escala individual.

Sociologia à escala individual: as disposições sociais incorporadas

Os estudos sociológicos privilegiavam tradicionalmente o estudo das estruturas planas - grupos sociais ou estruturas sociais. Em contrapartida, no âmbito da sociologia à escala individual, as investigações se orientam para o exame do social que constitui o indivíduo, no qual o "interior" (mental, cognitivo) é compreendido como resultado do exterior (formas de vida sociais, grupos sociais). Para tratar da singularidade do social, Bernard Lahire se utiliza da metáfora do social dobrado:

> A metáfora da dobra ou da dobradura do social é duplamente útil para nós. Antes de tudo, a dobra designa uma modalidade particular de existência do mundo social: o social (e suas lógicas plurais) em sua forma incorporada, individualizada. Se nós representamos o espaço social em todas as suas dimensões (econômicas, políticas, culturais,

> religiosas, sexuais, familiares, morais, esportivas, etc., dimensões essas grosseiramente designadas que são em parte indissociáveis e em parte decomponíveis em subdimensões) na forma de uma folha de papel ou de um pedaço de tecido (trata-se, pois, geometricamente, de uma estrutura plana), então cada indivíduo é comparável a uma folha amassada ou a um tecido amarrotado. (Lahire, 2002, p. 198).

Essas dobraduras do social, sempre singulares em suas configurações, conferem a cada ator social a condição de ser relativamente singular e relativamente análoga a muitos outros. Tal perspectiva analítica possibilita compreender as diferenças sociais – comportamentais e psíquicas – entre indivíduos oriundos de um mesmo grupo social, ou até mesmo de uma mesma família, ao reconhecer que tais distinções foram "socialmente engendradas em relações sociais, experiências sociais (socializadoras), ou que os casos atípicos, excepcionais do ponto de vista das probabilidades, são ainda interpretáveis sociologicamente" (Lahire, 2002, p. 197). Portanto, ao problematizar a relação entre indivíduo e sociedade, Bernard Lahire propõe um olhar que ultrapassa a análise das estruturas sociais em sua forma estática, enfatizando as múltiplas dobras sociais que constituem as experiências individuais.

Nessa perspectiva teórica, o conceito de *disposição* ocupa um lugar central para a compreensão das relações entre indivíduo e sociedade. As disposições resultam de processos de socialização que se inscrevem no corpo e na mente dos indivíduos, como uma tendência relativamente durável para perceber, sentir, pensar e agir de determinadas maneiras. Ao contrário da concepção bourdieusiana de um *habitus* unificado, Lahire (2002) defende que cada ator social carrega um repertório heterogêneo de disposições, derivadas de experiências múltiplas e, por vezes, contraditórias, vividas nos mais variados contextos – família, escola, trabalho, religião, lazer, entre outros. Essas disposições não são automaticamente mobilizadas: sua ativação depende de condições específicas, sendo algumas mais propensas a emergir que outras. Tal abordagem permite compreender tanto as diferenças entre indivíduos de um mesmo grupo social quanto a variabilidade de comportamentos de um mesmo indivíduo em situações diversas, reforçando a ideia de que o social se encontra dobrado no indivíduo em camadas singulares e contextualmente acionadas.

Lahire (2002) considera ser necessário colocar à prova de investigações empíricas o conceito de disposição, contribuindo para a compreensão dos processos de construção social das estruturas do comportamento e do pensamento (p. 172). Para

tanto, é imprescindível compreender que toda disposição tem uma *gênese*, isto é, formas geradoras de sua constituição. Para o autor, ao trabalhar com a sociologia à escala individual, é indispensável apreender as matrizes e os modos de socialização que proporcionaram a formação de uma determinada disposição social. Os indivíduos interiorizam certo número de disposições provenientes de diversas situações de socialização, diante de condições marcantes ou de modalidades circunstanciais. Os atores sociais são portadores de um amplo leque de disposições, formas de agir e sentir, sendo que cada uma delas está relacionada aos processos de socialização nos quais foram adquiridas. A pluralidade interna de um indivíduo é resultado do patrimônio de disposições, por vezes heterogêneas e contraditórias, que foram incorporadas em determinada circunstância de sua biografia. Segundo tal concepção, os indivíduos não incorporam "estruturas sociais", "mas hábitos corporais, cognitivos, avaliadores apreciativos, etc., isto é, esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas a contextos sociais específicos" (Lahire, 2002, p. 173), fruto de condições e modalidades que os constituíram através das relações com o mundo social.

No processo de incorporação/interiorização de disposições sociais, ocorre a construção das estruturas do comportamento e do pensamento do indivíduo social. Com a finalidade de exemplificar o modo como os atores incorporam as disposições para agir, ou seja, a *gênese das disposições*, Lahire (2002) estabelece uma relação comparativa entre a "transmissão material" (a herança material) e a "transmissão cultural" (a herança imaterial).

Em primeiro lugar, ao contrário do que acontece na transmissão do patrimônio material, que são unidades divididas entre diferentes proprietários, e a mesma unidade não pode pertencer a duas pessoas ao mesmo tempo, em se tratando de patrimônio cultural, em sua forma incorporada, pode haver a transmissão sem prejuízo de quem está transmitindo, não diminuindo seu estoque de esquemas incorporados. Como afirma o autor: "dar ao outro é enriquecê-lo sem se empobrecer" (2002, p. 175).

Em segundo lugar, ao contrário do patrimônio material, que permanece imutável no processo de transmissão, não se pode prever que o patrimônio imaterial transmitido seja incorporado de forma idêntica, podendo ser transformado a partir do lugar de quem o recebe.

Em terceiro lugar, a incorporação de disposições não tem um tempo determinado, que pode ser a curto prazo ou não, "pois trata-se da instalação progressiva de hábitos no corpo, sejam hábitos mentais ou gestuais, sensoriais ou intelectuais" (Lahire, 2002, p. 176).

Em quarto lugar, para a "transmissão cultural" deve haver a vontade ou o desejo de construir hábitos por quem os recebe, "que vêm sobretudo apoiar, encorajar o esforço requerido, de modo particular quando a transmissão é feita no decorrer de vários meses ou de vários anos" (2002, p. 176).

Por fim, em muitos casos, a "transmissão cultural" ocorre sem consciência tanto do "doador" quanto do "herdeiro". Como exemplifica o autor:

> A propósito de muitas situações de socialização (principalmente familiares) onde o que as crianças reencontram não são conteúdos de saber a se apropriar, mas formas de atividade, hábitos gestuais ou linguageiros, etc. É claro que a criança constrói suas 'estruturas cognitivas' por meio de sua inserção nessas muitas formas de vida social (e de jogos de linguagem), mas não entra nessas práticas para 'aprender', 'acumular saber' ou 'construir conhecimentos ou tecnologia.' (Lahire, 2002, p. 177).

Portanto, ao buscar compreender as disposições incorporadas por um indivíduo, torna-se necessário "um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc." (2004, p. 27). Sendo relevante considerar que uma "disposição não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas" (Lahire, 2004, p. 30). Esse processo de ajuste a determinado contexto nem sempre ocorre de forma natural, podendo haver um período de inibição da disposição (estado de vigília), ou mesmo um processo de modificação das disposições, diante de sucessivos reajustes, uma vez que "mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religião, político...) é mudar as forças que agem sobre nós". (Lahire, 2002, p. 59).

Ainda, torna-se relevante considerar que reconhecer a legitimidade de uma prática não implica, necessariamente, a disposição para realizá-la. Isso ocorre porque os atores sociais interiorizam tanto *disposições para agir* quanto *disposições para crer*. Para Lahire (2005), as crenças estão vinculadas às normas sociais produzidas e disseminadas por diferentes instituições, e sua força varia conforme o grau de enraizamento. É fundamental distinguir as crenças das disposições para agir, pois somente assim é possível compreender "fenômenos como a ilusão, a frustração ou a culpabilidade, que

são igualmente produtos entre as crenças e as disposições para agir, ou entre as crenças e as possibilidades reais de ação" (2005, p. 18). Um exemplo são indivíduos que expressam crenças ou convicções – morais, culturais, educativas, ideológicas ou políticas – apenas de forma verbal, sem que essas se reflitam em seus comportamentos, já que permanecem independentes dos hábitos de ação incorporados ao longo da vida. Assim, a investigação à escala individual deve empreender um esforço constante para identificar e diferenciar as múltiplas imbricações que compõem a estrutura individual.

Em síntese, as disposições sociais resultam de um processo contínuo e heterogêneo de socialização, vividas em múltiplos contextos e momentos da trajetória individual (Lahire, 2002; 2005). Diferentemente da perspectiva que privilegia uma socialização unívoca e homogênea, o autor destaca que cada indivíduo é portador de um "estoque" de disposições incorporadas em interações com instituições diversas. Essas instâncias podem transmitir valores, normas e hábitos convergentes ou contraditórios, gerando configurações singulares que explicam as variações de conduta entre indivíduos oriundos de um mesmo grupo social.

No campo do ensino de História, por exemplo, um professor pode ter incorporado, na formação inicial, disposições pedagógicas voltadas à problematização crítica de conteúdos, mas também ter assimilado, ao longo de sua trajetória escolar e profissional, práticas transmissíveis e conteudistas. A mobilização de uma ou outra disposição dependerá do contexto institucional, das expectativas curriculares e das interações com estudantes, evidenciando como as múltiplas socializações moldam e tensionam as práticas docentes. Portanto, as disposições dependem de *matrizes socializadoras,* ou seja, uma série de propriedades sociais que normalmente aparecem combinadas, tais como:

> 1) A socialização cultural familiar exercida pelo meio social de origem;
> 2) A socialização cultural sexuada, que define e possibilita algumas práticas de socialização e exclui outras;
> 3) A socialização cultural institucional, proporcionada por instituições religiosas, políticas, sociais, culturais, frequentadas ao longo da vida.
> 4) A socialização escolar, observando a trajetória escolar (curta, longa, feliz, infeliz), e a natureza (técnica, científica, jurídica, literária, etc.).
> 5) A socialização cultural profissional, definida pela natureza e pelo grau de prestígio social da atividade exercida.
> 6) A socialização cultural conjugal, a heterogeneidade ou homogeneidade das propriedades culturais dos cônjuges.

> 7) A socialização cultural entre amigos, as relações estabelecidas ao longo da vida com grupos mais ou menos heterogêneos do ponto de vista das propriedades culturais.
> 8) O momento do ciclo de vida em que se situa o entrevistado, a passagem de uma etapa para outra (criança, adolescente, casado, viúvo, aposentado etc.), demonstra que os indivíduos mudam seus hábitos e preferências conforme a dinâmica biográfica (Lahire, 2006, p. 219).

À luz das matrizes socializadoras identificadas por Lahire, é possível compreender que a formação das disposições culturais que orientam o pensamento histórico dos indivíduos é resultado de um processo múltiplo e contínuo, o que dialoga diretamente com a perspectiva de Jörn Rüsen (2010) sobre a constituição da consciência histórica. A socialização cultural, familiar e sexuada introduz narrativas e valores sobre o passado que, muitas vezes, operam como memórias coletivas de grupos específicos. A socialização institucional (religiosa, política, cultural) e escolar amplia ou tensiona essas narrativas, sendo a escola, em particular, um espaço privilegiado para a construção de competências narrativas, de interpretação e de orientação temporal, conforme proposto por Rüsen (2011). No plano profissional, a natureza e o prestígio social da atividade exercida influenciam a incorporação de hábitos, linguagens e repertórios específicos, ao passo que a vida conjugal e as amizades diversificam (ou restringem) as experiências culturais conforme a heterogeneidade ou homogeneidade dos círculos de sociabilidade.

Por fim, o momento do ciclo de vida evidencia que as disposições não permanecem estáticas, sendo continuamente reconfiguradas diante das transições biográficas. Assim, as matrizes socializadoras, em sua combinação singular para cada indivíduo, explicam tanto a coerência quanto as possíveis contradições no modo como os indivíduos percebem, julgam e agem no mundo social. Por exemplo, podemos considerar as especificidades da consciência histórica incorporada por jovens e por idosos, sobre as quais haverá implicações derivadas dos diferentes momentos biográficos e contextos históricos vivenciados. Para os jovens[8], as interpretações do passado tendem a ser moldadas por experiências escolares recentes, pelo contato com

[8] Um exemplo de pesquisa realizada com jovens, na perspectiva deste texto, é a tese intitulada "A formação da consciência histórica de jovens, a partir dos espaços de socialização" defendida por Amanda Nunes Moreira, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da Profa. Dra. Lisiane Sias Manke.

mídias digitais e por debates públicos (que por vezes pode tratar se de discursos negacionistas), o que favorece, na melhor das hipóteses, a incorporação de narrativas históricas críticas (Rüsen, 2010). Já entre os idosos[9], a consciência histórica é frequentemente marcada por eventos significativos – como regimes políticos, mudanças econômicas e transformações culturais –, o que pode fortalecer disposições para construção de narrativas tradicionais ou exemplares, nas quais o passado serve como parâmetro moral. Assim, é possível compreender que as formas de atribuir sentido à história decorrem também da articulação entre o momento do ciclo de vida e o conjunto de socializações acumuladas, que definem quais memórias são mobilizadas, como são interpretadas e que usos do passado se tornam possíveis.

A sociologia à escala individual e a formação da consciência histórica

A investigação sociológica à escala individual tem como perspectiva central a compreensão das vivências do sujeito em sua especificidade, bem como nas dimensões coletivas que o permeiam. Essa abordagem epistemológica aproxima-se dos referenciais teóricos da didática da história, sobretudo no que tange à constituição das aprendizagens advindas da inserção dos processos históricos na formação da subjetividade dos indivíduos. Como expõe Rüsen, a didática:

> [...] indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino escolar de história (quase sempre conotado com o termo "didática"). "Aprender" significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura [...]. (Rüsen, 2010c, p. 87).

Considerando que a aprendizagem constitui uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, a análise empírica dessas experiências pode ser realizada a partir do exame individual das vivências sociais. Nesse sentido, Lahire (2015) corrobora com a possibilidade de diálogo entre a sociologia e a didática de história, ao afirmar que a contextualização das trajetórias dos atores sociais permite

[9] Um exemplo de pesquisa realizada com idosos, é a tese intitulada "História e Sociologia das Práticas de Leitura: a trajetória de seis leitores oriundos do meio rural", defendida por Lisiane Sias Manke, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da Profa. Dra. Eliane Peres.

"apropriar de maneira concreta as experiências e tomadas de posição dos indivíduos ao longo dos percursos sociais" (Lahire, 2015, p. 1393). Esses percursos sociais referem-se aos processos históricos que estruturam a sociedade, as relações sociais, as diversas instâncias de socialização e a consciência histórica dos indivíduos, a qual resulta das experiências vivenciadas tanto no coletivo (externo) quanto no individual (interno).

Portanto, a compreensão dos percursos individuais possibilita entender as instâncias de formação da consciência histórica, na contextualização das trajetórias. Para Lahire, a formação dos indivíduos acontece por meio da apreensão de que:

> [...] a noção de socialização reveste-se de um sentido específico. Ela designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela 'parte' dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela. (Lahire, 2015, p. 1395).

Portanto, as instâncias de socialização exercem influência determinante na formação socializadora dos indivíduos, independentemente dos espaços em que os mesmos estejam inseridos. Deste modo, podemos considerar que a constituição dos indivíduos e dos espaços sociais também sofre a intervenção dos processos históricos em sua concepção (permanências e transformações, dimensões temporais, percepção da passagem do tempo, entre outros). Essas reflexões acerca da constituição dos indivíduos aproximam as pesquisas nas áreas da História e da Sociologia, no âmbito de uma perspectiva histórico-social de análise da formação do indivíduo.

Nesse horizonte, é possível considerar que os indivíduos são constituídos de práticas histórico-socioculturais, e que suas vivências estão diretamente relacionadas com a construção da consciência histórica individual e coletiva, ou seja, todas as instâncias socializadoras possuem algum tipo de influência nesse processo de formação. Destacando essas relações, os sociólogos Giovanni Boaes e Rodrigo Vieira Assis, e a socióloga Sheila Borges de Oliveira (2019) consideram que os estudos de Lahire demonstram que:

> [...] a sociologia em escala individual é uma sociologia disposicionalista-contextualista, por meio da qual o pesquisador pode reconstruir o universo social do indivíduo que analisa, considerando sempre o jogo entre o passado incorporado e o presente contextualizado. [...] A sociologia em escala individual, ao traçar o

> retrato sociológico de alguém, vai em busca das disposições, sua gênese, como se formaram, em quais contextos, sob quais influências e como se colmataram na biografia do indivíduo, em sua trajetória, como singularizam o social, como o dobram [...]. (Boaes; Oliveira; Assis, 2019, p. 16-17).

Na concepção sociológica, proposta por Lahire, o passado incorporado e o presente contextualizado manifestam-se nas disposições e experiências singulares dos indivíduos, produto de suas múltiplas socializações. Essa dimensão do social como vivido nas trajetórias individuais aproxima-se da perspectiva apresentada pela didática da história, que enfatiza a aprendizagem histórica como um processo ligado à formação da consciência histórica dos sujeitos.

Rüsen (2011) coloca que "a didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática" (p. 32); complementando que o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, processo fundamental de socialização e individualização humana, que forma o núcleo de todas as operações mentais (2011, p. 39). Assim, para Rüsen, a consciência histórica representa a habilidade de relacionar passado, presente e futuro, mediada pela narrativa histórica que possibilita dar sentido às experiências temporais. A aprendizagem histórica, enquanto construção de sentido e orientação temporal, articula-se tanto com a subjetividade individual quanto com o contexto social mais amplo, conectando passado incorporado e presente contextualizado.

Essas relações e construções do indivíduo podem ser percebidas quando Rüsen (2011) afirma que:

> A consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função 'orientação temporal'. Essa orientação tem lugar em duas esferas da vida, respectivamente: a) a vida prática e b) a subjetividade interna dos atores. A orientação temporal da vida tem dois aspectos, um interno e outro externo. (Rüsen, 2011, p. 58).

Os aspectos internos e externos apresentados estão diretamente relacionados com o patrimônio de disposições incorporadas, que atuam na formação interna e externa, singular e plural dos indivíduos.

Partindo dessas reflexões, a sociologia à escala individual oferece aporte metodológico para compreender os indivíduos a partir da singularidade e pluralidade que os constitui, possibilitando perceber como as instâncias sociais estão presentes na formação histórica desses. Ao buscar compreender a constituição das trajetórias individuais, é possível identificar quais são os espaços de formação da consciência histórica, que orientam as ações no tempo presente.

Em relação a essa formação individual, Lahire (2014) apresenta duas percepções significativas: primeiro, a "interpretação de práticas e de preferências culturais em sociedades diferenciadas"; segundo, a "observação do mundo social em escala individual". (p. 15). É evidente a relevância das práticas e preferências dos indivíduos nas instâncias e campos culturais em que estão inseridos. Em cada espaço social, os sujeitos devem atuar de acordo com as exigências específicas daquela instância, bem como com a cultura formadora do respectivo núcleo social.

Referente às escolhas de comportamentos culturais, Lahire menciona que podem ser:

> experiências socializadoras heterogêneas durante a infância ou a adolescência (entre família, escola, grupo de iguais e instituições culturais frequentadas), mudanças importantes de condições materiais e/ou culturais de vida (por exemplo, casos de mobilidades sociais ascendentes ou declinantes), efeitos específicos e localizados de formações escolares muito especializadas (por exemplo, uma formação literária de alto nível que contrasta com a falta de competências em âmbitos que nem a primeira educação nem a instituição escolar permitiriam constituir), relações ambivalentes com sua própria cultura familiar de origem ligadas às condições de 'transmissão' do capital cultural dos pais, influências conjugais que vêm modificar as disposições familiarmente adquiridas, relações de amizade que favorecem práticas distintas daquelas que são implementadas entre cônjuges, uma extensão e, sobretudo, uma variedade de laços de amizade que permitem uma distribuição de práticas heterogêneas em função de amigos frequentados, de contextos bem delimitados do ponto de vista espacial e/ou temporal particularmente favoráveis (às práticas menos legítimas desenvolvendo-se, por exemplo, durante as férias, durante períodos de festas, durante períodos de descanso situados após um tempo de pressão profissional, etc.). (Lahire, 2006, p. 19).

A heterogeneidade das experiências socializadoras, conforme delineia Bernard Lahire, evidencia a complexidade dos processos que constituem a formação dos indivíduos. As trajetórias sociais são marcadas pela diversidade das instâncias de socialização, bem como por mudanças significativas nas condições materiais e

culturais, como mobilidades sociais ou formações escolares especializadas. Essa pluralidade, que se expressa também nas relações ambivalentes com as culturas familiares de origem e nas variadas redes de amizade, demonstra que as práticas e disposições individuais não são homogêneas, mas resultam de múltiplas influências e contextos temporais e espaciais específicos.

A pluralidade das experiências socializadoras contribui significativamente para que cada indivíduo desenvolva uma consciência histórica singular, permeada por diversas matrizes sociais e temporais. Tal constatação reforça a necessidade de se considerar simultaneamente a dimensão subjetiva e o contexto coletivo e processual das aprendizagens históricas, em consonância com os pressupostos teóricos da didática da história. Essa articulação evidencia que a construção da formação histórica do sujeito é intrinsecamente plural, contextualizada e marcada por disputas e ambiguidades, configurações que desafiam abordagens homogêneas e demandam uma análise sensível às complexidades e contradições presentes nos processos de aprendizagem histórica.

A análise dos indivíduos a partir de suas especificidades, contemplando tanto suas continuidades quanto suas transformações, revela-se fundamental para a compreensão do social interiorizado. Nesse sentido, tanto a sociologia quanto a história concebem os sujeitos como seres em constante processo de formação e transformação. As trajetórias individuais, articuladas às relações internas e externas, permanecem inacabadas e se relacionam diretamente com o desenvolvimento das práticas sociais. As trocas de experiências ocorridas em diferentes instâncias de socialização constituem processos contínuos de reorientação, modificação e ressocialização ao longo da vida humana. Assim, torna-se relevante compreender os processos de aquisição das experiências temporais, as quais proporcionam orientação para a vida prática dos indivíduos.

Dispositivos metodológicos para pesquisa em escala individual

Ao considerar que as disposições interiorizadas são resultados de socializações experienciadas, Lahire (2002) destaca a necessidade de submeter o conceito de disposição a investigações empíricas, a fim de torná-lo cientificamente útil para compreender os processos de construção social das estruturas do comportamento e

do pensamento (p. 172). Segundo o autor, a apreensão dessa realidade social configura-se como uma tarefa complexa, demandando o cruzamento de diversas informações referentes a um mesmo indivíduo. Para tanto, propõe uma análise vertical, que consiste na articulação de múltiplos dados relativos à trajetória singular do indivíduo. Essa abordagem contrapõe-se à metodologia tradicional que adota o cruzamento horizontal de dados, na qual os indivíduos são relacionados e comparados com base em fontes que evidenciam semelhanças e diferenças entre as trajetórias, produzindo resultados agregados ao grupo investigado. Na análise vertical, por sua vez, obtêm-se resultados que permitem compreender o indivíduo único, em sua pluralidade e singularidade no contexto social.

Em termos metodológicos, para alcançar a compreensão do indivíduo em sua pluralidade interna, isto é, em suas diferentes maneiras de agir conforme os contextos sociais nos quais está inserido, seria necessário adotar "dispositivos metodológicos que permitam observar diretamente ou reconstituir indiretamente (mediante diversas fontes) a variação 'contextual' (no sentido lato do termo) dos comportamentos individuais" (Lahire, 2005, p. 27). Para o autor, ao estudar os atores em "cenas particulares do social", é possível avaliar em que medida determinados "esquemas de ação" são transferíveis de uma situação para outra, identificando o "estoque de esquemas incorporados" ao longo de suas trajetórias. Nessa perspectiva, a realização de pesquisas que demandem observação minuciosa dos indivíduos exige dinamismo e cuidados éticos para evitar que eles se sintam invadidos pelo processo investigativo. Embora Lahire (2002) reconheça que a "observação direta dos comportamentos ainda seja o método mais pertinente", ressalta que tal prática raramente é viável, uma vez que "seguir" um ator em diferentes situações de sua vida configura-se como tarefa operacionalmente complexa e ontologicamente delicada (p. 201). Assim, o autor considera que a entrevista e a coleta de fontes variadas constituem alternativas metodológicas adequadas, capazes de fornecer informações relevantes e reveladoras sobre as formas pelas quais o indivíduo se relaciona com o mundo social. Sendo as entrevistas o principal instrumento metodológico para a produção de dados, essas devem ser ajustadas aos objetivos da investigação. A escolha do tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Mas se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, que leva a fazer

determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. Conforme destaca Zago:

> Amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. (Zago, 2003, p. 294).

Em uma pesquisa que objetiva identificar as singularidades das disposições individuais, a elaboração do roteiro de entrevista deve priorizar a captação das principais matrizes socializadoras, assim como a compreensão das relações entre os diferentes espaços sociais. Conforme destaca Lahire (2004, p. 38), "é difícil falar de escola sem falar de família ou de amizade", enfatizando a interdependência desses contextos na constituição dos indivíduos. Essa perspectiva indica a necessidade de analisar as trajetórias individuais de forma integrada, reconhecendo que as influências sociais são múltiplas e entrelaçadas, o que enriquece a compreensão das dinâmicas sociais e educativas.

Após a elaboração de um roteiro de questões destinado a identificar as principais matrizes socializadoras que perpassam a trajetória individual, as indagações podem ser direcionadas para a compreensão de modos de agir e pensar específicos, como, por exemplo, a consciência histórica acerca de determinado tema. Conforme destaca Lahire (2004, p. 40), tal abordagem visa "evidenciar o grau de extensão de sua ativação, os contextos de sua aplicação e os de seu eventual estado de vigília". Essa metodologia permite analisar não apenas a presença de determinadas disposições para agir e pensar, mas também as condições em que elas são mobilizadas pelos indivíduos.

Dessa forma, a produção de fontes orais configura-se como o principal recurso metodológico para a coleta de dados em pesquisas orientadas pela sociologia à escala individual. A realização de *entrevistas em profundidade*, querer uma sequência de encontros com um mesmo indivíduo para a obtenção de relatos extensos, de modo a apreender o sujeito social em sua dimensão interiorizada, ou seja, a sociologia à escala

individual exige mais do que uma única entrevista. Assim, para que tal proposta metodológica se efetive, é necessária a disponibilidade dos indivíduos para diversos encontros que possibilitem revisitar as trajetórias sociais e o tema investigado, permitindo que as subjetividades constitutivas dessas trajetórias sejam gradativamente captadas pelo pesquisador. Sendo assim, quando possível, as entrevistas devem acontecer com um intervalo de tempo entre elas, para dificultar "as apresentações muito controladas de si mesmo e, por isso, muito coerentes." (Lahire, 2004, p. 44).

Nesse sentido, é relevante considerar que durante o processo narrativo os sujeitos não relatam suas trajetórias de forma absoluta ou linear, mas as constroem a partir de suas reminiscências e memórias, as quais são influenciadas pelo presente. Destaca-se, nesse sentido, o aporte metodológico das fontes orais, em especial o conceito aplicado às narrativas obtidas por meio de entrevistas, conforme definido por Errante (2000):

> Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho de si mesmos. Narrativas também revelam as dissociações dos narradores com "outros" indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais eles externalizam as partes menos favoráveis de si mesmos. (...) nós podemos agora definir uma pessoa como alguém que narra. (Errante, 2000, p. 142).

A partir dessa percepção, o ato de narrar não é apenas uma forma de relatar fatos vivenciados, mas um mecanismo central de autoformação e autoexpressão pelo qual os indivíduos articulam e organizam suas experiências, valores e significados.

Um aspecto a ser considerado na produção de fontes orais é o anonimato dos indivíduos que narram, para proteção da privacidade dos mesmos. Tal prática fortalece a confiança instaurada entre pesquisador e participante, requisito essencial para a obtenção de relatos em profundidade. De modo a exemplificar a realização de uma pesquisa que assegurou o anonimato dos entrevistados, podemos destacar a experiência empreendida na produção da tese intitulada "A formação da consciência histórica de jovens, a partir dos espaços de socialização" (Moreira, 2023), que esteve ancorada no aporte teórico-metodológico da sociologia à escala individual. A referida pesquisa foi realizada com um grupo de nove jovens, com idade entre 17 e 19 anos, e ocorreu durante o ano de 2020 e início de 2021, tendo como objetivo compreender

a formação da consciência histórica dos/as mesmos/as, a partir das experiências nas instâncias de socialização. A investigação das trajetórias individuais e coletivas ocorreu por meio de entrevistas direcionadas e em profundidade, para que fosse possível compreender a formação desses indivíduos histórico-sociais. Para preservar a identidade de cada jovem, a investigação optou por manter o anonimato dos/as partícipes; sendo solicitado que cada jovem escolhesse o nome de uma personalidade histórica com a qual possuísse alguma identificação, para substituir o seu próprio nome. Essa escolha deveria ser justificada, sendo a justificativa utilizada como dado empírico. Na pesquisa em questão, foram escolhidas personalidades representativas como: Maria Antonieta, Paulo Freire, Luciana de Abreu, Safo, Arlindo Veiga dos Santos, Malcom X, Galileu Galilei, Gabriel O Pensador e Mahatma Gandhi. Através da justificativa que cada jovem apresentou para a escolha da personalidade histórica, foi possível compreender as influências e interferências sociais na constituição de suas consciências históricas.

A investigação apresentou dados significativos acerca das instâncias de socialização que estão presentes na formação da individualidade e da coletividade dos indivíduos. Esses espaços perpassam diversos núcleos de socialização, que têm seu início no âmbito familiar, incluindo posteriormente a escola, os espaços religiosos, culturais, políticos, esportivos, grupos de amigos, mídias digitais, entre outros. A família mostrou-se como primeira experiência de socialização, considerada a formação mais intensa e prolongada, sem concorrência inicial, marcando com intensidade a identidade dos indivíduos investigados. Como apresenta Lahire (2015), a família possui poder ao dominar, mesmo que inicialmente, os grupos e o tempo de convivência da criança com outros sujeitos, exercendo:

> [...] um papel de filtro com relação às mídias e a diversas instâncias culturais extrafamiliares e se encarregar de modo mais geral de um trabalho, imperceptível, porém permanente, de interpretação e de julgamento sobre todos os domínios da vida social (Lahire, 2015, p. 1398).

Ou seja, os pais, ou responsáveis, tornam-se a conexão do indivíduo que está em processo de formação na infância, com os outros espaços de possíveis socializações.

A escola foi a segunda instância mais mencionada entre o grupo analisado, como espaço responsável pela formação da consciência histórica. A instituição configurou-se como lugar de relevância para o desenvolvimento cognitivo dos jovens, especialmente no que tange à ampliação de informações sobre o passado e a ciência histórica. Ainda, vale destacar os espaços midiáticos, que foram mencionados como lugar de formação, integrando-se ao cotidiano e funcionando como instâncias significativas para a formação de mentalidades e de construção da consciência histórica.

É relevante considerar que os indivíduos não se encontram finalizados em suas trajetórias, em suas relações com os pares ou nas instâncias sociais. Ao contrário, os sujeitos estão em constante transformação, influenciados pelas relações e experiências vivenciadas. Embora possam frequentar as mesmas instâncias, não constroem ou adquirem experiências idênticas; pensam e agem de modo diverso, mesmo pertencendo a grupos sociais semelhantes. Independentemente da fase etária em que o sujeito se encontra, sua especificidade não possui a mesma formação que a das demais; pertencer ao mesmo grupo etário, como demonstrado na pesquisa referida, não significa que as construções da subjetividade ocorram de forma igual. Os jovens que participaram da pesquisa possuíam diferentes formações sociais, evidenciando que cada indivíduo está relacionado à sua instância social e às suas experiências individuais e coletivas, constituindo-se de forma heterogênea.

Contudo, em uma pesquisa à escala individual, é interessante que o grupo investigado possua algumas características homogêneas, para que se possa ter controle de variáveis tais como idade, origem social, período e nível de escolarização, para, então, buscar vislumbrar a unicidade/pluralidade de cada indivíduo social. Embora se saiba que, mesmo tendo no social desdobrado um grupo homogêneo, os atores possuem dobraduras singulares decorrentes das diferentes formas de socialização (Cf. Lahire, 2002).

Considerações finais

A relação entre a didática da história e a sociologia à escala individual inaugura um campo fértil para compreender as complexas dimensões envolvidas na constituição dos sujeitos enquanto agentes históricos e sociais. A didática da história, ao buscar

investigar os processos pelos quais o conhecimento histórico é apropriado e transmitido, assume a necessidade de considerar não apenas as formas institucionais, como a escola, mas também os diversos espaços sociais nos quais ocorrem experiências singulares e coletivas que constituem a consciência histórica. Nesse contexto, a sociologia à escala individual, sobretudo a partir dos estudos de Bernard Lahire, oferece uma abordagem que valoriza as subjetividades, entendidas como a totalidade das disposições, experiências, crenças e vivências que compõem a vida interior do indivíduo, produto das múltiplas socializações atravessadas.

Ao enfatizar a heterogeneidade e a singularidade das disposições incorporadas pelos sujeitos, a sociologia à escala individual corrobora com as premissas da didática da história ao destacar que a formação da consciência histórica é um processo subjetivo, situado em uma trama dialógica entre o passado incorporado e o presente contextualizado, ou seja, interpretar o passado para compreender a realidade presente (Lahire, 2015; Rüsen, 2009, 2011). Cada sujeito vivencia, interpreta e reinterpreta a história a partir de suas experiências pessoais e coletivas, construindo sentidos que podem convergir ou tensionar apropriações do passado.

Essa ênfase nas subjetividades implica reconhecer que a aprendizagem histórica não ocorre de forma homogênea ou linear, pautada apenas na racionalidade histórica, mas é atravessada por disputas internas, contradições e múltiplas influências provenientes das matrizes socializadoras – família, escola, grupos de pares, instituições culturais e mídias, entre outras. Consideramos que a sociologia à escala individual possibilita uma análise detalhada do processo pelo qual as experiências são interiorizadas, configurando repertórios de ação, pensamento e sentimento que orientam a maneira como o indivíduo se relaciona com sua própria história e com a história social.

Para a didática da história, essa perspectiva representa um avanço metodológico e teórico ao ampliar o escopo das investigações para além de abordagens tradicionais, possibilitando a construção de estratégias de aprendizagem que considerem as singularidades subjetivas dos aprendizes. A compreensão dos vários modos pelos quais as disposições históricas são ativadas e reconfiguradas no cotidiano abre caminho para práticas educativas mais sensíveis às demandas e

trajetórias individuais, promovendo, assim, uma aprendizagem histórica mais significativa.

Em suma, a consciência histórica é produzida nas relações dos espaços de socialização, através das experiências, das trocas de saberes, das narrativas e ações, associadas à vida política, às práticas culturais, às identidades, aos gêneros, ou seja, à vida prática. As vivências que formam os sujeitos também podem ser transformadas a partir das diferentes aprendizagens adquiridas durante as trajetórias individuais. (Rüsen, 2011). O diálogo entre didática da história e sociologia à escala individual reforça a importância de integrar a análise das estruturas sociais com o exame aprofundado das experiências subjetivas dos indivíduos, reconhecendo que a formação da consciência histórica é um fenômeno dinâmico e plural, fundamental para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade contemporânea.

Referências

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

BOAES, Giovanni; OLIVEIRA, Sheila Borges de; ASSIS, Rodrigo Vieira de. Sociologia(s) em escala individual. *Revista de Ciências Sociais:* Política e Trabalho. Vol. 1, nº 50, 13–28, jan-jun. João Pessoa, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/45949. Acesso em: 20 jan. 2021.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação.* ASPHE/FaE-UFPel. n. 8, set. 2000.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos:* disposição e variações individuais. Artmed Editora, 2014.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Revista Educação Pesquisa:* São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015.

LAHIRE, Bernard. *O homem plural:* Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de disposições para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas.* n. 49, 2005, p. 11-42.

LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANKE, Lisiane Sias. *História e sociologia das práticas de leitura no meio rural.* Pelotas: Ed. UFPel, 2021.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011a. p. 7-10.

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

MOREIRA, Amanda Nunes. *A formação da consciência histórica de jovens, a partir dos espaços de socialização.* Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista História da Historiografia.* nº 2. mar. 2009. p. 163-209.

RÜSEN, Jörn. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. *OPSIS*, Catalão-GO, v. 14, n. 2, jul./dez. 2014, p. 133-147.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história.* (Org.) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica:* teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

RÜSEN, Jörn. *Reconstruindo o passado:* teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

RÜSEN, Jörn. *História viva:* teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010c.

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

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

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T (Org.). *Itinerários de Pesquisa:* perspectiva qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

CULTURA HISTÓRICA, CHARGE E CARTUM:

Reflexões sobre experiências e narrativas no ensino de história

Neles Maia da Silva
Arnaldo Martin Szlachta Junior

Durante um bom tempo, algumas correntes pedagógicas defenderam a ideia de que o aluno seria uma "tabula rasa" ou um papel em branco, que estaria frequentando as aulas de diferentes disciplinas para obter o conhecimento a partir de uma figura quase sacralizada, o detentor do conhecimento – o professor (Becker, 1994). Quando se pensa nessa relação professor, conhecimento e aluno, dentro desse modelo educacional, há um transmissor, um conhecimento pronto e um receptor. Essa relação mecânica desconsiderou aspectos muito importantes e caros ao processo de ensino e aprendizagem.

A ideia de que o aluno é um papel em branco no qual o professor desenha, escreve ou pinta o conhecimento como bem entende está totalmente desconectada da realidade da sala de aula e fora dela (Bittencourt, 2011). Esse entendimento de que o aluno chega à escola sem conhecimentos prévios, advindos de uma grande quantidade de fontes de informação e aprendizagem, tem se mostrado inverossímil em nossas sociedades atuais, marcadas pela presença de tecnologias diversas.

Tablets, computadores, TVs, notebooks e, principalmente, os celulares, com acesso à internet, têm se tornado cada vez mais comuns na vida dos nossos alunos desde a mais tenra idade[10]. O aumento desse tipo de tecnologia na vida das pessoas ocasiona um crescimento significativo no acesso a vídeos, imagens, fotos, gifs, memes e textos sobre uma infinidade de assuntos, que chegam cada vez mais rápido, em maior quantidade e transformam vários aspectos da vida em sociedade.

Dessa forma, se em tempos anteriores a essa profusão tecnológica já seria frágil a ideia de que o aluno era um mero receptáculo do conhecimento, desconsiderando

[10] Dados do IBGE 2021 apontam que a cada 100 pessoas com mais de 10 anos de idade, 85 acessaram a internet em 2021. O uso do celular para tais acessos é o meio mais comum. Cf. https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/21580-o-uso-do-celular-e-da-internet-pelas-criancas.html

toda a carga de aprendizagem da vida em família, dos círculos sociais, dos grupos religiosos, do convívio com os amigos, entre outros, imagine tratarmos esse aluno dos dias atuais (onde a carga de informação e os processos de aprendizagem ocorrem na palma de suas mãos) com a mesma visão.

Essa tese está arraigada em uma supervalorização e até mesmo em um pretenso monopólio do conhecimento, principalmente acadêmico, mas também reproduzido nas escolas, nas quais o saber estava pronto e acabado nos currículos, sendo a missão do professor transmiti-los aos alunos de forma sistemática e mnemônica. Entretanto, ela acaba por não se sustentar diante de um dia qualquer de aula, no qual os alunos interveem, seja para contribuir ou mesmo para questionar certos aspectos de uma informação dada por um professor. Ou até mesmo no silêncio com o qual uma grande quantidade de professores prefere que seus alunos fiquem.

De qualquer forma, houve uma revisão nessa ideia e, com base em estudos sólidos, a derrocada da noção do aluno como tábula-rasa foi inevitável (Fonseca, 2008; Bittencourt, 2012), pois nossos alunos possuem conhecimentos fora da escola e têm muito a nos dizer sobre muitos assuntos. E as formas de dizer o que sabem ou o que pensam dependem apenas de nós, docentes. Talvez uma mudança de postura simples, como a de encorajar nossos alunos a falar, escrever, desenhar ou qualquer outra forma de comunicação discente, seja o que nos falta nesse sentido (Barca, 2007).

Os alunos podem nos surpreender quando são instigados a produzir conhecimentos nas aulas ou até mesmo fora da sala de aula. Mais do que dar uma simples opinião sobre algum assunto ou conteúdo, eles acabam por trazer contribuições interessantes para as nossas aulas quando há espaço para o diálogo e a quebra da aula monológica.

Neste texto, nos propomos a dar voz aos alunos e exploraremos um pouco dessa participação dos discentes na produção do conhecimento por meio de construções narrativas iconográficas. Para refletir sobre esse aspecto, nos apropriamos dos debates em torno da cultura histórica de Jörn Rüsen, dentre outros autores com os quais dialogaremos, de modo a compreendermos as narrativas visuais produzidas pelos alunos através das charges e cartuns construídos em projetos de extensão que têm sido aplicados desde 2022 no Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Altamira e campus Bragança. Mas antes, um debate conceitual.

Cultura Histórica: reflexão conceitual

O conceito de cultura histórica exemplifica um desses termos historiográficos com uma trajetória considerável de debate acadêmico. Trata-se de uma categoria de análise advinda de diálogos entre campos de saber das ciências humanas e sociais, tais como a história, a sociologia e a antropologia. Ele foi sistematizado na década de 70 com a historiografia alemã, que buscava investigar como os aspectos históricos extraescolares, relacionados com a vida prática, dialogavam com o saber histórico escolar e acadêmico (Gontijo, 2019).

Entretanto, apesar do destaque para a historiografia alemã com autores como Jörn Rüsen, Karl-Ernst Jeissmann, Jan Asmann e Hans-Jürgen Pandel, pesquisadores de outros países também se debruçaram sobre: "a atitude dominante de algumas sociedades europeias perante a história, considerando não apenas a produção dos historiadores profissionais, mas todo o conjunto de produtos e fenômenos..." (Gontijo, 2019, p. 67). Ingleses, franceses, italianos, holandeses, além dos já citados alemães, são exemplos de pesquisadores da cultura histórica ou de conceitos similares ou aproximados (*mentalité historique, historical mindedness, historical culture, culture historique, Geschichtskultur).* Apesar da amplitude do conceito de cultura histórica, dialogaremos, principalmente, com o de Jörn Rüsen. Ele afirma que:

> A cultura histórica é a quinta essência das atividades e instituições sociais, pelas quais e nas quais acontece a consciência histórica. Ela cobre um âmbito amplo e heterogêneo da vida cultural, que pode ser diferenciado de outros âmbitos pela categoria do sentido histórico. (Rüsen, 2014, p. 101).

Sendo assim, esse conceito se refere aos sentidos construídos em uma determinada sociedade com suas instituições e atividades sociais nas quais se materializa a compreensão da história. Ou seja, a história é construída e os sentidos atribuídos ao passado histórico se transformam mediante a cultura histórica que se estabelece em um dado tempo e espaço. Os sujeitos envolvidos nesse processo são variados, pois "a cultura histórica é determinada pelos produtores, receptores e mediadores da formação histórica de sentido, pelos modos de sua representação e pelos meios e pelas instituições de sua mediação". (Rüsen, 2014, p. 101-102).

A compreensão que uma sociedade tem do seu próprio passado não está restrita ao campo da historiografia profissional. Ou seja, o que uma sociedade considera história e qual importância tal história tem para esta sociedade não está limitado ao que os historiadores escrevem sobre o passado. Jacques Le Goff cita várias áreas que compõem a cultura histórica, tais como: "estudo dos manuais escolares de história", "estudo da literatura e da arte", "teatro", "exposição de pintura", "o estudo dos nomes próprios, dos guias de peregrinos e turistas, das inscrições, da literatura de divulgação, dos monumentos", "cinema", o "conjunto dos media... (imprensa de massas, cinema, rádio, televisão)" (Le Goff, 1990, p. 48-49).

Nesse sentido, a cultura histórica se refere à compreensão que uma dada sociedade, em um determinado tempo e espaço, tem de sua própria história (Rüsen, 2009). Isto significa que a compreensão do passado é mutável e é seletiva de acordo com a cultura histórica vigente. A forma como um período histórico é compreendido depende do tipo de cultura histórica da sociedade e dos indivíduos do presente sobre esse contexto anterior.

Essa compreensão traz um debate bastante profícuo e uma mudança de paradigma no que tange à compreensão da própria história para além dos campos acadêmicos e escolares, pois a história e sua aprendizagem têm, segundo a ideia de Rüsen: "...has an outer and an inner side. The inner side refers to historical consciousness, which is individual (personal) and cognitive, whereas the outer side historical culture includes the institutions and organizations that form the infrastructure of historical learning" (Grever, 2017, p. 75).

Ou seja, a história e sua aprendizagem não se limitam à produção e ensino em ambientes formais de aprendizagem, como é o caso das universidades e das escolas. Além disso, os dois lados citados por Rüsen no texto de Grever se referem a dois conceitos caríssimos ao campo da Didática da História: o lado interno à consciência histórica e o lado externo à cultura histórica. A primeira é mais individual e a segunda, coletiva.

Outra compreensão conceitual importante sobre a cultura histórica é a relação com a atribuição de sentidos (Rüsen, 2014) e sua capacidade de orientação através das narrativas produzidas sobre o passado (Rüsen, 2009). Ou seja, a cultura histórica não é homogênea e não se encontra uniformizada aqui e ali, mas está estabelecida

nas diferentes relações, instituições e grupos sociais de uma dada sociedade. Daí a compreensão diferenciada que alguns sujeitos têm do mesmo período ou fato histórico de seu passado.

A cultura histórica baseada em Rüsen possui três dimensões importantes: a cognitiva, a política e a estética (Rüsen, 2014). Essas dimensões estão interrelacionadas e abarcam a ciência, a política e a arte nas práticas sociais e a vida prática dos indivíduos de sociedade (Grever, 2017). Rüsen aponta que as relações da cultura histórica com o presente são permeadas por um conjunto de narrativas, sejam elas escritas, orais, imagéticas ou materiais, mas que de alguma forma dialogam com o passado no presente. A cultura histórica, portanto, abarca as diversas dimensões que constroem o passado hoje. Como defende Szlachta:

> O passado se faz presente não por meio de uma história explícita narrativamente, mas por meio de um jogo sutil de referências, de fragmentos que despertam um saber que já está aí, embutido na experiência que compartilho. Numa sociedade calcada em experiências audiovisuais, creio que a percepção vem muito mais sobre esses diversos, plurais e múltiplos usos do passado, do que mediante narrativas históricas pensadas e construídas com o objetivo de alguma forma: Ensinar História (Szlachta, 2025, p. 180).

As diferentes narrativas que evocam o passado, para além das historiografias e do ensino de história escolar, acabam por ser um arcabouço gigantesco de referências do passado no presente apresentadas em uma infinidade de "lugares de memória" (Nora, 1993), narrativas jornalísticas, artísticas, audiovisuais, discursivas e educacionais não formais ou informais. A estas, Rüsen chama de narrativas concorrentes com a história-ciência e seu ensino (Rüsen, 2011).

O fato é que o historiador e o professor de história não detêm o monopólio da história (Rüsen, 2011), pois existe uma grande quantidade de usos do passado nos mais diferentes ambientes e lugares, sejam eles físicos ou virtuais. Essas demais narrativas, juntamente com as narrativas científicas, também compõem a cultura histórica em nossas sociedades.

Charge e cartuns em sala de aula: apontamentos

Em nossa prática docente, temos nos utilizado de uma ferramenta bastante interessante – as charges e os cartuns. Inicialmente, usávamos essas iconografias como elementos ilustrativos, muitas vezes, introdutórios ou conclusivos de algum assunto para trazer riso (Saliba, 2002; Liebel, 2005), reflexão, crítica ou outra característica que tais imagens possuem (Molina, 2007). Entretanto, cada vez mais em nossas vivências em sala de aula, nos processos de planejamento e nas leituras de textos sobre o assunto, fomos percebendo o potencial que elas possuem (Romero, 2014; Silva, 2022; Silva, 2018).

As charges e os cartuns são imagens muito próximas do ponto de vista conceitual. Ambas possuem características semelhantes quando se trata de base: são imagens produzidas por chargistas ou cartunistas, são veiculadas em mídias (impressas e digitais) de alcance variado, possuem traços animados, desproporcionais ou exagerados, pois não se preocupam com o realismo dos personagens, podem ser textuais-visuais ou simplesmente visuais e possuem características cômicas, satíricas, críticas, ambíguas dentre outras (Silva, 2022).

Além disso, podemos pensar a charge e o cartum como um "subproduto" (Szlachta, 2025, p. 192) de um dado tempo e espaço, construído para tratar de um assunto contemporâneo (específico para o caso das charges ou geral para o caso dos cartuns). O agente produtor dessas iconografias raramente quer se remeter ao passado de forma científica, apesar de haver referências ao passado, em alguns casos. Por isso, as charges sobre o governo do D. Pedro II foram produzidas durante o período do II Reinado, as charges sobre Vargas durante seu governo, as sobre João Goulart durante seu período na presidência e assim por diante. Ou seja, todas contextualizadas em seus respectivos períodos, pois buscavam tratar de assuntos contemporâneos a seu tempo.

A exceção, nesse sentido, foram as charges sobre a Ditadura Militar no Brasil, pois durante o regime imperava a censura e a perseguição aos críticos do governo. Daí haver poucos casos de charges como as publicadas nos pasquins e jornais clandestinos, como as de Ziraldo e Fortuna, pois a maioria das imagens que tratam desse tema são posteriores, como as de Latuff, Junião, entre outros (SILVA, 2022).

Entretanto, o que diferencia os conceitos de charge e cartum, que são muitas vezes usados como sinônimos, é o caráter temporal específico. Enquanto as charges são contextualizadas em um dado tempo e espaço, conectadas fortemente com acontecimentos específicos de uma situação política, econômica, social ou cultural (Romero, 2014), os cartuns são atemporais e tratam normalmente de temas generalizantes. Por isso, em boa parte dos casos, charges lidas fora de seu contexto específico se tornam difíceis de compreender, enquanto os cartuns são mais fáceis pelo seu caráter geral. Podemos exemplificar da seguinte forma:

Figura 1: Charge de Ziraldo exemplificando o trato das pessoas durante a ditadura no Brasil.

Figura 2: Cartum de Arionauro sobre a relação direta do calor com o desmatamento.

Enquanto a charge da primeira imagem está situada em um contexto específico sobre a Ditadura Militar no Brasil e as ações dos perseguidores da oposição ao regime, explorando a ideia de que o governo estava atrás das cobras (opositores) e mesmo um elefante teria que comprovar que não era uma cobra, referenciando os processos de busca de qualquer ligação das pessoas com os que questionavam o regime político no Brasil daquele contexto.

Já a segunda imagem é um cartum. Não está necessariamente ligada a um contexto histórico ou a um fato específico. O desenho explora a relação direta entre o desmatamento e o aumento do calor. A própria imagem e o texto que constam nela não indicam um momento exato referenciado, pois o desmatamento e o aumento das temperaturas podem ser percebidos em diferentes períodos da história.

Do ponto de vista teórico mais geral, podemos pensar na charge e no cartum como narrativas, uma vez que contêm os elementos que compõem a estrutura de um gênero linguístico que comunica (Oliveira, 2014). De forma mais específica, podemos compreender essas iconografias como subprodutos históricos, pois são narrativas produzidas em um dado tempo e espaço com fins de comunicar uma mensagem com referências ou não ao passado vivido, mas também podem ser vistas como fontes históricas que nos permitem interpretações desse passado em um presente de análise do historiador, como outras imagens o são (Paiva, 2004; Knauss, 2006 e Burke, 2004).

Essa ideia da narrativa como um produto da ação humana, endossada por autores como Paul Ricoeur (1994) e Jörn Rüsen (2001 e 2007), aplica-se também à narrativa visual, como as charges e cartuns aqui explorados. Elas dialogam amplamente com a cultura histórica, uma vez que usam a memória e o passado como referências de experiência, interpretação e orientação temporal (Rüsen, 2011), independentemente dessa narrativa estar no campo da ciência da história ou não.

Nesse sentido, se a narrativa histórica dos diferentes tipos que existem (escritas, imagéticas, orais, materiais ou imateriais) é produto da história, as charges e cartuns podem ser compreendidas como subprodutos (Szlachta, 2025). Arnaldo Szlachta afirma que:

> O que caracterizamos como subproduto histórico é toda iniciativa, ação, discurso e manifestação, independente de materialidade, que se utiliza de elementos estéticos do passado, sem qualquer compromisso com a narrativa histórica. Tais compromissos não são somente com a perspectiva acadêmica da narratividade sobre o passado, mas toda e qualquer organização como centro de memória, museu, organização, escola, igreja e até mesmo grupos distintos que se preocupam com os procedimentos do fazer historiográfico e da fabricação da História. O Subproduto Histórico se caracteriza por elementos do passado e, mesmo sem uma estrutura de narrativa, demonstra, por mais que seja incompleta, a presença do passado. (Szlachta, 2025, p. 192)

Dessa forma, podemos pensar as charges e cartuns como subprodutos, uma vez que, quando construídas em dado contexto de uma dada sociedade, não necessariamente se preocupam com os elementos da ciência histórica, mas, apesar disso, sua utilização como fonte de compreensão do passado se torna possível, uma vez que se trata de uma narrativa passível de ser analisada e compreendida como fonte histórica pelos historiadores ou também compreendida por qualquer pessoa em suas referências a um passado vivido.

Vimos que a charge e o cartum possuem diferenças e semelhanças. Para além dessas diferenças, tanto charge quanto cartum possuem potencialidades interessantes de uso em sala de aula. Como as formas, os conteúdos, os temas, as abordagens, as mensagens e o teor dessas iconografias são distintos, certamente os objetivos e as aprendizagens também o serão, de acordo com as intencionalidades dos docentes e alunos (Silva, 2022).

Além de usar tais imagens nas aulas de história com diferentes finalidades, buscamos investigar o aspecto da produção das charges e cartuns pelos próprios discentes, de modo a trazer uma produção narrativa através dessas iconografias. Entretanto, produzir charges e cartuns não é tarefa fácil na medida em que, em geral, a maioria dos alunos não sabe ou não gosta de desenhar. Daí a inviabilidade dessa tarefa durante as aulas propriamente ditas.

A partir dessa dificuldade, optamos por trabalhar em projetos de extensão[11], nos quais os alunos que se interessassem pela produção de desenhos fariam parte da produção desse tipo de narrativa. Desde 2022, a cada semestre, alunos, professores e outros indivíduos de fora da comunidade escolar produzimos uma quantidade significativa de charges e cartuns sobre diversos temas. Racismo, meio ambiente, cidadania, entre outros, foram abordados no projeto.

Nesse sentido, buscamos investigar alguns exemplos de charges e cartuns que tenham sido produzidos pelos alunos sob a ótica da cultura histórica de Rüsen, bem como em diálogo com outros conceitos que estão relacionados, como consciência histórica (Cerri, 2001; Barca, 2007; Fronza, 2014), a Didática da História (Bergmann, 1990; Saddi, 2010 e 2012) e o debate da narrativa que tratamos anteriormente. Selecionamos algumas iconografias criadas dentro do projeto de extensão com temas livres. "As vacinas no futuro" é o título da imagem abaixo.

[11] O Projeto de Extensão: Produção de charges e cartuns para o ensino de Ciências Humanas iniciou no ano de 2022 no Instituto Federal do Pará, no Campus Altamira. Esse projeto foi coordenado pelo professor Neles Maia da Silva e desde esse ano, contou com os discentes voluntários que foram adentrando no projeto e produzindo algumas dezenas de iconografias sobre diversos temas ligados à História, Sociologia, Filosofia, Geografia entre outras áreas de conhecimento. Posteriormente, transferimos o projeto para o campus do IFPA na cidade de Bragança-PA, onde o projeto continua em vigor. As charges e cartuns produzidos estão disponíveis para que qualquer professor trabalhe em suas aulas ou outras atividades e também para qualquer pessoa da comunidade em geral: https://drive.google.com/drive/folders/1ZGIVgyR50JiB6xIh9WHdXH0DqOT6fIXG?usp=drive_link

Figura 3: Charge produzida por uma aluna do 1º sobre as campanhas de vacinação contra covid e a Revolta da Vacina. Acervo próprio. 2023

A primeira imagem trata-se de uma charge, uma vez que é contextualizada em um período específico da história recente de nosso país e faz alusão às campanhas de vacinação contra a pandemia de covid-19 que assolou o planeta inteiro a partir do final do ano de 2020. A narrativa, criada por uma aluna do 1º ano do Ensino Médio Integrado, traz uma comparação histórica entre a Revolta da Vacina de 1904, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, e as campanhas de vacinação de 2022 contra o coronavírus. Na imagem temos alguns personagens: A morte, Olavo de Carvalho, Oswaldo Cruz e um ser alienígena.

A charge traz o discurso antivacina construído e amplamente divulgado nas redes sociais, sobretudo, por um grupo político no Brasil encabeçado por nomes como o próprio Olavo de Carvalho e o então presidente do Brasil na época: Jair Bolsonaro. As narrativas de que a vacina contra covid mataria, "endoidaria" ou ainda transformaria em jacaré quem as tomasse circularam bastante nas redes sociais e em outras mídias digitais.

O personagem de Oswaldo Cruz, como se tivesse revivido, questiona incrédulo o alienígena se aquilo era realmente o futuro. A exemplo de milhares de mortes

ocorridas durante as campanhas de vacinação de Oswaldo Cruz contra varíola e a febre amarela, que ocorriam no Rio de Janeiro desde o século XIX (Chalhoub, 1996), o alienígena responde que não seria o futuro por muito tempo, uma vez que a morte estaria levando muitas pessoas pela ausência de vacinação (inclusive o próprio Olavo).

Essa iconografia traz reflexões bastante interessantes em uma narrativa construída pela discente, que envolve conteúdos históricos, capacidade comparativa, discursos políticos, construção de sentidos a partir das experiências temporais e orientações (Rüsen, 2009). Ela traz o conhecimento histórico escolarizado através da referência ao tema da Revolta da Vacina, mas não se prende a ele. Diríamos até que esse tipo de conhecimento é secundário, uma vez que a mensagem principal é a vacinação no século XXI.

A comparação é um elemento importante da relação temporal entre o passado, o presente e o futuro. A comparação entre um contexto anterior e o mundo atual é uma das principais bases da consciência histórica em busca de sanar as carências de orientação. Conseguir estabelecer as semelhanças e as diferenças entre a Revolta da Vacina e suas consequências mortíferas com o contexto atual implica no uso de elementos de diferentes dimensões da cultura histórica, sejam científicos ou não científicos.

Entre os elementos narrativos não científicos estão os discursos políticos advindos desse grupo político negacionista de que as vacinas não só não fazem bem como também podem ocasionar a morte. Tal debate perpassa um contexto atual de questionamento da ciência de modo geral, mas também da própria história, com a disseminação de ideias como o terraplanismo, negação do holocausto e teorias da conspiração.

Nesse cenário, a charge nos permite comparar dois contextos e duas realidades históricas de modo a produzir sentido através da compreensão de que, desde o início do século XX, já se conheciam os benefícios da vacina, mas mesmo após mais de um século, perdura não mais a falta de conhecimento de 1904, pois a vacina havia sido criada há pouco tempo e o conhecimento dos seus benefícios ficava restrito a círculos médicos, mas agora um discurso político contrário a um elemento cientificamente comprovado, responsável por erradicar diversas doenças em nosso país.

Desse modo, a discente aponta uma compreensão de contextos e de discursos que nos permitem formar críticas e usar a história como orientação para, não apenas compreender a nossa realidade hoje, mas também estabelecer um tipo de consciência histórica crítica e genética (Rüsen, 2011). A reflexão trazida pela aluna em sua charge aponta para uma característica importante da cultura histórica, que é a guerra de narrativas que fazem uso do passado para embasar seus discursos. Isso aponta para o fato de que, apesar de haver um conhecimento histórico (apreendido na escola) sobre as mortes causadas pela ausência de vacinação na primeira década do século XX no Rio de Janeiro, somado aos conhecimentos das ciências sobre os benefícios da vacina, mesmo assim ainda perduram narrativas contrárias advindas de outras fontes de informação (se é que se pode chamar esse discurso negacionista de fonte de informação). Passemos à próxima iconografia.

Figura 4: Cartum comparando tipos de pessoas que emitem opiniões na internet. Acervo próprio. 2023.

A segunda imagem é caracterizada como um cartum, pois não se trata de um evento histórico ou fato específico. O discente do 1º ano do Ensino Médio Integrado que o produziu construiu uma narrativa iconográfica mais generalizante sobre uma prática comum na internet – a emissão de opinião dos usuários. O cartum não traz um assunto especificamente ou um tema que está sendo questionado, mas aponta para a

questão das ações dos internautas diante de qualquer que seja o conteúdo a que tenham acesso.

A iconografia traz um cenário comparativo entre dois tipos de pessoas que navegam na internet: um primeiro constando apenas uma pessoa, que faz afirmação de que estudou um assunto não especificado e, pela sua base de busca de conhecimento, se sente preparado para debater e emitir opiniões embasadas na internet. Enquanto o segundo cenário aponta para um aglomerado de diversas pessoas que entram em debates sem o devido estudo sobre um dado assunto.

Nesse sentido, o aluno não quis trazer especificidades de um tema para a reflexão e muito menos um conteúdo histórico, pois sua intenção foi questionar algo observável e comum nas mídias sociais, tais como YouTube, TikTok, entre outros, ou nas redes sociais como Facebook, Instagram, X (o antigo Twitter), entre outras. Basta uma postagem textual, visual ou audiovisual sobre qualquer que seja o assunto, que os internautas aparecem para comentar.

O grande problema é que essa democratização das emissões de opinião sobre dados temas, muitas vezes, polêmicos, gera comentários sem nenhuma base de estudos e que ocasionam textos preocupantes, infelizes e até criminosos. Essa prática corriqueira de comentar os materiais publicados gera um montante de opiniões e posicionamentos sobre diferentes temas que são repletos de referências históricas (científicas ou não), ou seja, estão repletos de cultura histórica.

É interessante que o cartum trata do segundo cenário como um ponto de diálogo sobre o que se ouve na internet e o que se reproduz nela própria: "vi uma opinião na internet, então vou entrar no debate com o que eu acho que é certo". Isto aponta para uma reflexão interessante do ponto de vista do conceito de cultura histórica, pois quando se vê uma opinião na internet, nota-se a dimensão da experiência, de beber no passado (mesmo que mais imediato) para interpretá-lo e se orientar no futuro, ou seja, "entrar no debate com o que eu acho que é certo."

Nesse ponto, podemos compreender a atribuição de sentido que as várias narrativas criadas em diferentes tipos de redes sociais ou mídias sociais, no geral, têm sobre as pessoas que acessam essas informações. Poderíamos dizer que a história da Revolta da Vacina, do exemplo anterior, nos possibilitaria compreender pelas experiências do passado que a vacina é positiva e que não se vacinar pode levar a

óbito[12]. Entretanto, há narrativas concorrentes com a historiografia desse assunto. Milhares ou milhões de comentários, vídeos e discursos antivacinas são encontrados em uma busca rápida em qualquer uma das plataformas na internet.

Isto aponta para um cenário no qual as narrativas concorrentes possuem, muitas vezes, mais apelo do que a própria narrativa da ciência história. Primeiro, porque a história ensinada e a pesquisa histórica sobre o tema abarcam uma ínfima parte de um conteúdo, que pode ainda ser ministrado sem essa preocupação crítica. Em contrapartida, há uma quantidade absurda de desinformação sobre o mesmo assunto circulando nas redes. Há narrativas opostas, que corroboram a pesquisa e o ensino de história? Sim, há. Então, os embates ficam à mercê dos algoritmos que fecham as bolhas ou aprofundam a guerra de narrativas.

O fato é que não são apenas a pesquisa e o ensino de história que têm experienciado, interpretado e orientado as pessoas. A cultura histórica que predomina em uma sociedade multifacetada em diversas dimensões, posições, interesses e opiniões também é multifacetada e não poupa o conhecimento histórico acadêmico e escolar como os únicos com validade para compreender o passado. Apesar de serem científicos, eles concorrem com a pesada quantidade de narrativas advindas do mundo globalizado e tecnológico.

Considerações finais

A cultura histórica está permeada por narrativas produzidas por compreensões que as sociedades e os indivíduos possuem sobre o passado. Essas narrativas não se embasam apenas no conhecimento científico da história produzido, ensinado e aprendido em ambientes acadêmicos e escolares, mas também em ideologias, negacionismos, distorções, posicionamentos políticos, entre outras intencionalidades de que as produzem. Essa cultura histórica é multifacetada e um espaço de relações de força e disputas narrativas.

Se o saber científico continuasse a ficar isolado em sua torre de marfim, distante da realidade e da vida prática (Alves, 2011), nossos alunos estariam sujeitos ao contato

[12] Conforme aponta os estudos de Sidney Chalhoub morreram milhares de pessoas em diversas epidemias de febre amarela, varíola e outras doenças que décadas mais tarde foram combatidas pela vacina. Cf. Chalhoub, Sidney. Cidade Febril: São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

exclusivo com as narrativas advindas de uma cultura histórica enraizada (muitas vezes) contra a democracia, misógina, machista, racista, negacionista e alheia à ciência na totalidade. Daí a preocupação dos historiadores da Didática da História com suas pesquisas sobre consciência histórica, aprendizagem histórica, narrativas históricas, história pública, cultura histórica, entre outros, ser fundamental para a sociedade digital na qual vivemos.

Os exemplos das duas iconografias trazidas neste texto são uma possibilidade de como os ambientes acadêmicos e escolares podem dialogar na medida em que professores e alunos adotem uma posição de compreender o conhecimento histórico como algo a ser construído de forma compartilhada. As reflexões dos textos acadêmicos geram debates e aprendizagens em sala, as aprendizagens em sala geram produção de conhecimento (nesse caso em forma de charges e cartuns), a produção de conhecimento em sala gera reflexões para a pesquisa acadêmica.

Para além da relação dialógica desses espaços, fomentada por uma postura de compreender ambos de forma conectada e integrada, é importante destacar as discussões apontadas pela cultura histórica como conceito a ser amplamente explorado nas pesquisas em relação às charges e cartuns. As possibilidades de reflexões trazidas por essa base conceitual com as iconografias apresentadas são profícuas.

Comparações, produção de sentido, interpretação das experiências do passado, tipos de consciência histórica, carências de orientação, identidades são apenas algumas das inúmeras conexões com o campo da cultura histórica que podem ser exploradas nesse processo de diálogo e produção de conhecimento.

Em sociedades imersas no mundo digital, onde há presença de meios de comunicação de alcance mundial (através da internet) que chegam aos alunos mediante inúmeras informações produzidas e veiculadas nas mídias e redes sociais, trazendo inúmeras referências ao passado, muitas vezes distorcidos, descompromissados com a ciência, se faz urgente a imersão dos historiadores no mundo da cultura histórica.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com o sentido para a vida*: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. (Tese de doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, USP, 2011.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses*. Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.115-126, Jan/Jun 2007.

BECKER, Fenando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.

BERGMANN, Klauss. A História na Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História*. Fundamentos e Métodos. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular:* história e imagem. São Paulo, SP: EDUSC, 2004.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, vol. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CHALHOUB, Sidney. Cidade Febril: São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de Ensino de História*: experiências, reflexões e aprendizados. 7. ed. Campinas, SP: Papirus editora, 2008.

FRONZA, Marcelo. A mobilização das operações mentais da consciência histórica de jovens estudantes a partir dos nomes próprios nas narrativas gráficas. In: *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 21, p.175-194 jan./abr. 2014.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OILVEIRA, Margarida Dias de [*Coords.*]. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

GREEVER, Maria e ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical Culture: A Concept Revisited. In: CARRETERO, M. et al. (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education.* Londres. Palgrave, 2017.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura,* Uberlândia, v. 8, n. 12, jan.-jun., 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LIEBEL, Vinícius. Humor gráfico: apontamentos sobre a análise das charges na História. *Anais. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional De História* – Londrina, 2005.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da Imagem,* Londrina, v. 1, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N. 10, p. 12. 1993.

OLIVEIRA, Arineia Olga de. O uso de tiras, cartuns e charges nas aulas de língua portuguesa do ensino médio. In: Cadernos *PDE – Produções didático-pedagógicas.* Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. v. 2, Londrina, 2014.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagem.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROMERO, Marcelo. Charge: história e conceito. *CES Revista*, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, jan./dez. 2014.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

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

RÜSEN, Jörn. *História Viva.* Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.) *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 23-40

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos e razão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.) *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

RÜSEN, Jörn. *¿Qué es la cultura histórica?* reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. 2009. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/818793947/Jorn-Rusen-Que-es-la-cultura-historica-Reflexiones-sobre-una-nueva-manera-de-abordar-la-historia-1-PDF-Free-Download Acesso em: 08 ago. 2025.

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

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

SALIBA, Elias Tomé. *Raízes do Riso*. A representação humorística na história brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SZLACHTA, Arnaldo. Produto e Subproduto Históricos como elementos da Cultura Histórica. In: SZLACHTA, Arnaldo et. al. *Didática da história*: abordagens e conceitos para sala de aula. Recife: EdUPE, 2025. p. 177-199.

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

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

SILVA, Neles Maia da. *Para além do riso*: charges, consciência histórica e Ensino de História. Ananindeua: Cabana, 2022.

SILVA, Neles Maia da. História e imagem: Reflexões sobre as charges e o Ensino de História. In: PADOVANNI, Ernesto Netto (Org.). *Historiografia e ensino de história:* a sala de aula em questão. Belém: Amazônica Bookshelf, 2018, p. 55-72.

CULTURA HISTÓRICA EM DISPUTA:

Contradições e fragmentações dos saberes históricos e ambientais nos Livros Didáticos de Ciências Humanas

Júlia Silveira Matos

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) constitui-se como a maior política pública de distribuição gratuita de materiais escolares no mundo e, consequentemente, exerce papel de destaque na construção da cultura histórica e da cultura escolar brasileira (Matos, 2012). No entanto, a análise das obras aprovadas no PNLD 2026-2029 revela a ausência ou marginalização de uma abordagem histórico-ambiental, capaz de articular temporalidades, territórios, memória e natureza.

A lacuna é ainda mais grave quando observamos que os impactos da crise climática atingem de forma direta o cotidiano escolar. Como demonstram os estudos de campo realizados em escolas do município de Rio Grande, a ausência de materiais estruturados e de intencionalidade pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental compromete o desenvolvimento da noção de tempo histórico e da consciência ambiental (Matos, 2025a). Nesse sentido, a omissão de perspectivas histórico-ambientais nos livros didáticos contribui para uma formação fragmentada e insuficiente diante dos desafios contemporâneos.

Assim, este artigo propõe uma análise crítica da presença (ou silenciamento) da dimensão histórico-ambiental nos livros de Ciências Humanas aprovados pelo PNLD, a partir dos aportes da Educação Histórica (Rüsen, 2006, 2010; Barca, 2004, 2018; Cerri, 2010) e da educação ambiental crítica e sistêmica (Loureiro, 2012; Moraes, 2008; Capra, 1996), articulados à categoria integradora de consciência histórico-ambiental (Matos, 2025b).

A problemática do tema da pesquisa que apresentamos aqui nos levou a buscar compreender quais são as novas proposições do projeto de reestruturação do Ensino Médio recentemente aprovado e em fase de implementação. A aprovação da Lei nº 14.945/2024, que reformula a estrutura do Ensino Médio brasileiro a partir de 2025, insere-se no contexto de reconfiguração curricular que amplia a carga horária total para 3.000 horas, propõe fortalecer a Formação Geral Básica (FGB) e introduzir

itinerários formativos e profissionalizantes como mecanismos de flexibilização curricular (BRASIL, 2024). Entre os objetivos centrais da proposta, destacam-se o protagonismo estudantil, a conexão entre educação e mundo do trabalho, bem como o aprofundamento em áreas de interesse dos jovens.

Nesse cenário, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de problematizar o papel das Ciências Humanas e Sociais, especialmente por meio dos livros didáticos, enquanto instrumentos de construção e reprodução da cultura histórica e da cultura escolar (Bourdieu, 2001; Rüsen, 2006; Matos, 2012). Se, por um lado, a reforma propõe integrar saberes e aproximá-los das demandas contemporâneas, por outro, é preciso questionar em que medida tais materiais curriculares incorporam dimensões fundamentais da formação cidadã, como a consciência histórica e ambiental (Matos, 2025a; 2025b).

Pesquisas recentes demonstram que a fragmentação entre os campos das Ciências Humanas, da História e da Educação Ambiental compromete a capacidade do estudante de compreender sua inserção no tempo histórico e nas transformações socioambientais (Loureiro, 2012; Moraes, 2008). Como destaca Barca (2018, p. 113), a literacia histórica deve fornecer instrumentos para "ler o mundo que nos rodeia e perspectivar de alguma forma o futuro". Sem essa integração, corre-se o risco de reduzir a formação ao viés técnico-profissional, negligenciando a formação ética, crítica e cidadã.

Portanto, a pesquisa apresentada neste artigo alinha-se às discussões contemporâneas sobre o Novo Ensino Médio ao analisar os livros didáticos de Ciências Humanas do PNLD 2026-2029. O objetivo é investigar como tais materiais contemplam – ou silenciam – a articulação entre cultura histórica e consciência ambiental, propondo caminhos formativos que contribuam para o desenvolvimento de sujeitos capazes de se orientar no tempo, interpretar criticamente os desafios ambientais e projetar novas formas de relação com o território e a natureza.

A partir dessa justificativa de relevância da pesquisa, questionamos: Em que medida os livros didáticos de Ciências Humanas aprovados pelo PNLD 2026-2029 contemplam a articulação entre cultura histórica e consciência ambiental, favorecendo (ou não) uma formação histórico-ambiental crítica? Como ponto de partida, após uma análise preliminar das fontes, notamos que os livros didáticos de Ciências Humanas

aprovados no último ciclo do PNLD negligenciam abordagens que integrem Educação Histórica e Educação Ambiental Crítica e Sistêmica, contribuindo para a manutenção de uma cultura escolar fragmentada, que dissocia tempo, memória, natureza e território. Mas, tal hipótese somente foi confirmada após a aplicação da metodologia de análise de conteúdo nas coleções didáticas selecionadas para este estudo.

Nessa pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo conforme proposto por Laurence Bardin (Bardin, 2011). Para tanto, foram selecionados os livros de Ciências Humanas do Ensino Médio (1º ao 3º ano) aprovados no PNLD 2026-2029, de diferentes editoras, com foco nas seções que tratam das relações entre sociedade e natureza, história e meio ambiente, mudanças temporais e territoriais. O Guia do PNLD também foi incluído como fonte normativa.

Portanto, o corpus desta pesquisa é composto pelas coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aprovadas nos ciclos do PNLD 2022-2025 e 2026-2029, especificamente aquelas publicadas pelas editoras Ática, FTD e Moderna. A seleção justifica-se por quatro critérios principais: (1) a predominância dessas editoras no PNLD 2022-2025, tendo sido amplamente escolhidas pelas escolas brasileiras, o que lhes confere relevância nacional; (2) a disponibilização de recursos digitais gratuitos, incluindo versões eletrônicas e objetos educacionais de apoio ao professor, fundamentais em um cenário de crescente digitalização do ensino; (3) a diversidade de propostas editoriais, visto que Ática e FTD optaram por volumes únicos de caráter integrador, enquanto a Moderna manteve a organização disciplinar, mas articulada por eixos temáticos comuns, o que permite comparar diferentes modelos de estrutura curricular; e (4) a mudança estrutural introduzida pelo edital PNLD 2026-2029, que retomou a organização por componente curricular e incorporou um volume extra integrador da área, evidenciando o caráter pendular da política de livros didáticos no Brasil entre interdisciplinaridade e disciplinaridade.

A análise das coleções foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), adotada por sua capacidade de sistematizar dados textuais e visuais, permitindo interpretar tanto as presenças quanto os silêncios e fragmentações presentes nos discursos pedagógicos. Foram examinados trechos textuais, imagens, propostas de atividades e recursos autorais que articulem, de forma explícita ou implícita, as relações entre sociedade e natureza, história e meio ambiente. Para tanto,

foram definidas categorias analíticas inspiradas na Educação Histórica e na Educação Ambiental Crítica, a saber: cultura histórica (Rüsen, 2006), consciência histórico-ambiental (Matos, 2025b), temporalidade ecológica e ausência ou negação de narrativas ambientais históricas.

Com esse delineamento metodológico, buscou-se compreender de que maneira os livros didáticos de Ciências Humanas refletem — ou negligenciam — a articulação entre memória, história, natureza e território, elementos fundamentais para a construção de uma consciência histórico-ambiental crítica.

O olhar teórico da análise

Como já referido, nossa análise tem dupla sustentação teórica: primeiramente em Jörn Rüsen e sua proposição sobre o papel da cultura histórica e da aprendizagem histórica na constituição e desenvolvimento da consciência histórica; e, em segundo lugar, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Sistêmica, que permite compreender as relações entre sociedade e natureza em sua historicidade.

Segundo Rüsen (2006), a consciência histórica organiza-se como uma forma de orientação temporal, mediada pela narrativa, que confere inteligibilidade ao passado, presente e futuro. Nesse sentido, a aprendizagem histórica só se efetiva quando os sujeitos são capazes de atribuir sentido às experiências temporais, construindo vínculos entre a memória coletiva, o presente vivido e as projeções de futuro. Como afirma Cerri (2010, p. 274), trata-se da "competência específica e essencial" da consciência histórica, fundamental para a vida em sociedade.

Essa perspectiva encontra correspondência na noção de cultura histórica, entendida como o conjunto de formas pelas quais a sociedade produz, organiza e transmite representações do passado (Rüsen, 2001). Nesse processo, os livros didáticos assumem papel central, não apenas como suportes de conteúdos escolares, mas como instrumentos de mediação cultural que orientam identidades e narrativas coletivas. Isabel Barca (2018), ao discutir a literacia histórica, reforça que os materiais didáticos devem possibilitar ao estudante desenvolver capacidades de análise crítica das narrativas históricas, de modo a compreender a pluralidade de experiências humanas e perspectivar alternativas de futuro.

No entanto, como apontam estudos anteriores, os livros didáticos não são produções neutras. Conforme Monteiro (2009), Bittencourt (2011) e Matos (2012), trata-se de produtos culturais atravessados por lógicas mercadológicas, disputas políticas e ideológicas. Assim, cada coleção didática expressa uma determinada concepção de história e de educação, revelando tanto os limites impostos pelas políticas públicas (como o PNLD) quanto as opções teóricas e metodológicas das editoras e autores.

Ao analisar a presença ou ausência de narrativas histórico-ambientais nos manuais, assumimos, portanto, que tais silêncios e escolhas não são casuais: constituem parte das disputas da cultura histórica e da cultura escolar. A exclusão, fragmentação ou marginalização das dimensões ambientais, por exemplo, contribui para uma formação histórica que não integra a natureza como parte constitutiva da experiência humana.

Nesse ponto, torna-se imprescindível articular a discussão com a Educação Ambiental Crítica. Loureiro (2012) defende que a educação ambiental deve ser compreendida como prática social emancipatória, vinculada à crítica ao modelo capitalista de desenvolvimento e às desigualdades sociais. De forma convergente, Moraes (2008) e Capra (1996) introduzem a perspectiva sistêmica e complexa, compreendendo o ambiente como rede interdependente de relações, na qual o ser humano está inserido e não separado.

A articulação entre Educação Histórica e Educação Ambiental abre espaço para a formulação da categoria de consciência histórico-ambiental (Matos, 2025a; 2025b), concebida como a capacidade de compreender a historicidade das relações socioambientais e orientar-se eticamente diante dos desafios ecológicos. Tal categoria amplia o escopo da consciência histórica rüseniana ao incluir a dimensão da temporalidade ecológica, fundamental para pensar as transformações do meio ambiente em diálogo com as ações humanas.

Assim, ao examinar as coleções didáticas do PNLD, buscamos identificar: 1) de que forma a cultura histórica se articula (ou não) às questões ambientais; 2) em que medida há indícios de discussão de fontes históricas de forma que possa ser mobilizada a consciência histórico-ambiental de seus leitores; 3) como as narrativas dos livros

expressam temporalidades ecológicas ou, inversamente, silenciam e negam tais experiências.

Dessa forma, a dupla sustentação teórica (Educação Histórica e Educação Ambiental Crítica/Sistêmica) permite compreender tanto o papel cultural e formativo dos livros didáticos quanto suas lacunas, silêncios e disputas, revelando os limites da cultura histórica escolar em lidar com os desafios contemporâneos da crise socioambiental.

Em articulação desses dois olhares teóricos, observamos que estudos recentes revelaram a emergência de sentimentos de ecoansiedade entre estudantes afetados pelas enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul, que demonstram impotência diante da crise ambiental e a ausência de narrativas pedagógicas que integrem memória, história e meio ambiente (Matos, 2025b).

A partir dessa reflexão e articulação teórica, destacamos que a categoria de consciência histórico-ambiental foi elaborada a partir dos aportes da Educação Histórica e da Ambiental, definindo-se como a capacidade de compreender a historicidade das relações socioambientais e agir eticamente diante dos desafios ecológicos (Matos, 2025a; 2025b). Como reforça Rüsen (2015, p. 113), a crise ambiental demanda uma "nova categoria de sentido a conectar homem e natureza". Dessa forma, a partir dos conceitos orientadores da pesquisa bem estabelecidos, seguimos para a análise categorial das coleções didáticas selecionadas.

Apresentação das Coleções

As três coleções analisadas neste estudo pertencem às editoras Ática, FTD e Moderna, todas aprovadas no âmbito do PNLD 2026-2029 e amplamente adotadas pelas escolas brasileiras. A Ática apresenta a coleção Do Seu Jeito, organizada tanto em volume único integrador para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas quanto em versão específica de História, com ênfase em projetos, atividades interdisciplinares e reflexões críticas sobre questões contemporâneas. A FTD oferta a coleção Por Toda Parte, também em volume único, estruturada a partir de uma narrativa histórica linear que articula passado e presente, com destaque para a valorização da cidadania e para a crítica à "história única". Já a Moderna disponibiliza a coleção Moderna Plus História, que mantém a estrutura disciplinar, mas organiza

seus quatro componentes (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) em torno de seis unidades temáticas comuns, com articulação explícita aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essas propostas editoriais distintas — integradoras ou disciplinares — revelam diferentes concepções de ensino das Ciências Humanas e justificam a análise comparativa aqui realizada, uma vez que refletem os movimentos pendulares da política do PNLD entre interdisciplinaridade e disciplinaridade

Editora Ática – *Do Seu Jeito: Projetos Integradores*

A coleção *Do Seu Jeito: Projetos Integradores*, publicada pela Editora Ática para o PNLD 2026-2029, organiza-se em volume único da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com foco em projetos interdisciplinares. Autores como Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros estruturam o material em torno de situações-problema que dialogam com temas do cotidiano estudantil, tais como juventude, mundo do trabalho, desigualdades raciais e de gênero, além de desafios contemporâneos como fake news e tecnologias digitais.

A proposta privilegia o protagonismo do estudante, incentivando a construção de projetos coletivos e atividades de reflexão crítica, em consonância com a BNCC e com a orientação dos editais do PNLD anteriores (2022-2025), que buscavam superar a fragmentação disciplinar.

Editora Ática – *Do Seu Jeito: História*

Paralelamente, a Ática também disponibilizou a coleção *Do Seu Jeito: História*, organizada por Adriana Machado Dias e Marco César Pellegrini, igualmente em volume único. O material apresenta atividades baseadas no uso de fontes históricas, debates, infográficos, boxes conceituais e propostas interdisciplinares.

Seu diferencial está na ênfase em temáticas críticas, como eurocentrismo, racismo estrutural, culturas juvenis e gênero, o que a torna relevante para a formação de estudantes capazes de interpretar os problemas sociais contemporâneos a partir de um olhar histórico.

Editora FTD – *Por Toda Parte*

A coleção *Por Toda Parte*, da Editora FTD, assinada por Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, também é estruturada em volume único para o Ensino Médio. O livro organiza-se em 18 capítulos que cobrem desde a Antiguidade até questões contemporâneas como globalização e desigualdades sociais.

O material distingue-se pela articulação entre passado e presente e pela valorização da cidadania como objetivo formativo. Além disso, incorpora reflexões sobre o "perigo da história única" (ADICHIE, 2019), demonstrando preocupação com a multiplicidade de vozes e narrativas históricas.

Editora Moderna – *Moderna Plus História*

A Editora Moderna manteve, no PNLD 2026-2029, a coleção *Moderna Plus História*, de Felipe de Paula Góis Vieira, Isabela Backx, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes e Marcelo Abreu. Ao contrário das coleções em volume único, a Moderna estruturou a área de Ciências Humanas em quatro livros separados (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), mas articulados por seis unidades temáticas comuns.

Essa opção permite aprofundamento disciplinar, mas garante também a integração entre os componentes, já que todos os volumes tratam de eixos transversais como política, cultura, sustentabilidade, ciência e trabalho. Outro diferencial é a vinculação explícita aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, fortalecendo a relação entre ensino de Ciências Humanas e desafios globais.

Assim, este conjunto de coleções reflete diferentes estratégias editoriais para responder às exigências do PNLD, demonstrando a tensão entre integração curricular e manutenção da disciplinaridade, ao mesmo tempo em que busca alinhar-se aos desafios contemporâneos e às orientações da BNCC.

A partir desse primeiro olhar geral das coleções, apresentamos um quadro analítico, constituído a partir da eleição dos temas destacados como cultura histórica e meio ambiente. Apresentamos aqui o primeiro quadro comparativo das coleções:

Quadro 1 – Comparativo das coleções de Ciências Humanas aprovadas no PNLD 2026-2029

Editora / Coleção		**Estrutura**	**Diferenciais**	**Ênfase pedagógica**
Ática – Do Seu Jeito: Projetos Integradores		Volume único para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Enfoque em projetos interdisciplinares; protagonismo estudantil; situações-problema	Aprendizagem ativa e integrada
Ática – Do Seu Jeito: História		Volume único (História)	Ênfase em debates críticos: eurocentrismo, racismo estrutural, gênero, culturas juvenis	Formação crítica e cidadã
FTD – Por Toda Parte		Volume único (História)	Narrativa ampla do passado ao presente; valorização da cidadania; crítica à 'história única'	Multiplicidade de vozes históricas e cidadania
Moderna – Moderna Plus História		Quatro livros (História, Geografia, Filosofia, Sociologia) articulados por 6 unidades temáticas	Integração por eixos temáticos; vinculação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)	Profundidade disciplinar + integração temática global

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das coleções aprovadas no PNLD 2026-2029.

O quadro número 01 apresentado aqui aponta as diferenças e semelhanças entre as coleções em sua estrutura de conteúdos e didática. Assim, podemos perceber claramente a tensão entre formatos de apresentação dos conteúdos, ora temáticos, ora disciplinares.

Portanto, a partir da leitura das coleções selecionadas para esse estudo (Moderna, FTD e Ática), identificamos trechos textuais, imagens e propostas de atividades que articulam — de modo explícito ou implícito — as relações entre sociedade, natureza, história e meio ambiente. Estruturamos a análise nas quatro categorias definidas (*cultura histórica*, *consciência histórico-ambiental*, *temporalidade ecológica* e *ausência/negação de narrativas ambientais históricas*).

Destacamos assim, em nossa análise, primeiro a coleção Moderna Plus História que apresenta a unidade *"Natureza em Transformação"*, distribuída nos quatro componentes das Ciências Humanas, articulando História, Geografia, Filosofia e

Sociologia. Em História, por exemplo, discutem-se "a origem da humanidade e as transformações da natureza" e "o povoamento do continente americano e os recursos naturais". Há, portanto, uma presença na narrativa histórica de discussão que propõe a compreensão das interações entre sociedade e meio ambiente.

A coleção Por Toda Parte (FTD) segue linha semelhante, mas com foco narrativo mais linear: articula passado e presente, inserindo imagens e discussões sobre impactos ambientais da globalização, neocolonialismo e desmatamento. Ainda que crítica, a abordagem tende a enquadrar a natureza como cenário da ação humana, menos como agente histórico.

Já a coleção Do Seu Jeito: História (Ática) apresenta propostas de atividades que relacionam *interdisciplinaridade* entre Ciências Humanas e Ciências da Natureza. No capítulo sobre *Ética da Responsabilidade*, fundamenta-se em Hans Jonas para discutir "transformações tecnológicas e meio ambiente" (p. 278-279). Aqui, a cultura histórica se expressa ao problematizar responsabilidades éticas diante das ações humanas.

Na coleção Moderna, a presença da temática ambiental em cada componente das Ciências Humanas (p. ex., *Sociologia: sociedade e meio ambiente*) expressa uma tentativa de constituir a consciência histórico-ambiental, ainda que com limites, pois em alguns momentos o tratamento é fragmentado entre as disciplinas.

Em FTD, há aproximação com a noção de *história única* (ADICHIE, 2019), criticando narrativas coloniais e valorizando múltiplas vozes históricas. Isso se articula à consciência histórico-ambiental, pois problematiza quem narra e quem é silenciado nas experiências de relação com a natureza.

Na Ática (*Do Seu Jeito*), encontramos atividades práticas como consumo consciente de tecnologia e descarte de lixo eletrônico (p. 278-279), que explicitam a articulação entre cotidiano, temporalidade e impacto ambiental.

Ao buscarmos o tema Temporalidade Ecológica, notamos que a editora Moderna é a que mais evidencia esta categoria, com capítulos que explicitam "tempos da natureza e ação humana" em Geografia e "natureza em transformação" em História e Filosofia. Nessa perspectiva, há uma leitura temporal da natureza, reconhecendo-a como parte dos processos históricos.

FTD traz temporalidade ecológica quando vincula passado e presente em temas como globalização e desmatamento, embora ainda mantenha a natureza como pano de fundo.

Na Ática, a temporalidade ecológica aparece em propostas de pesquisa sobre produção e descarte de tecnologias (smartphones e lixo eletrônico), demonstrando a urgência de conectar temporalidades humanas e ecológicas.

Ausência ou Negação de Narrativas Ambientais Históricas

Apesar dos avanços, as três coleções apresentam lacunas. Em Moderna, a presença da temática ambiental é forte, mas ainda compartimentalizada: há risco de dispersão da abordagem. Em FTD, há ausência de problematização das grandes catástrofes ambientais recentes no Brasil (como as enchentes de 2024). Já em Ática, embora existam propostas de atividades ambientais, há maior ênfase em aspectos éticos ou técnicos, com menos articulação histórica profunda.

Para melhor demonstrar os resultados de nossa análise, apresentamos o quadro número 02, no qual destacamos os trechos e unidades de conteúdo elencadas.

Quadro 2 – Análise de conteúdo das coleções de Ciências Humanas aprovadas no PNLD 2026-2029

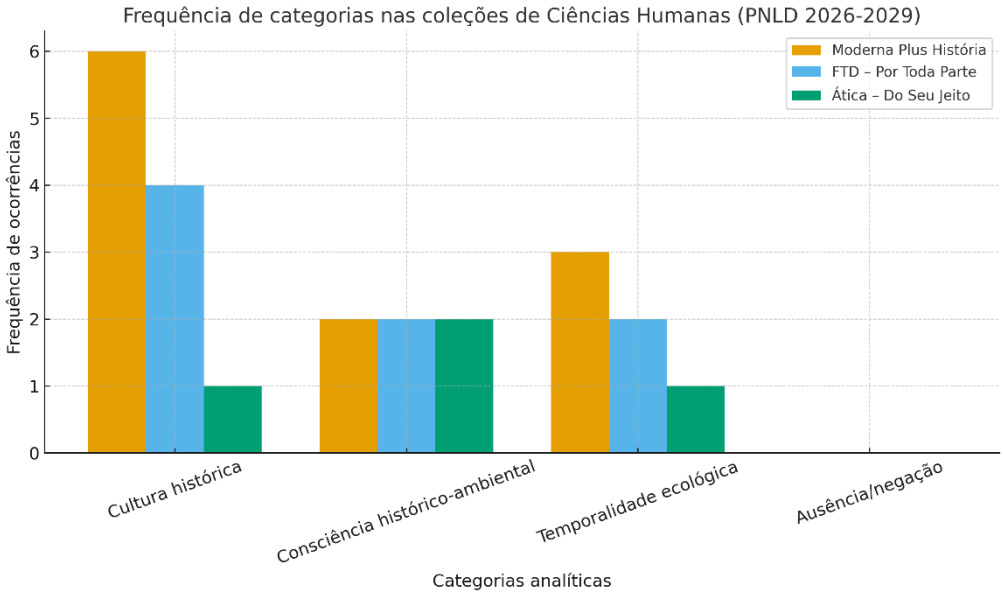
Editora / Coleção	**Categoria**	**Trecho/Exemplo (páginas)**	**Frequência (ocorrências)**	**Autores**
Moderna Plus História	Cultura histórica	Unidade 'Natureza em transformação' (História, p. 84-98; Geografia, p. 90-92)	6	Vieira et al.
Moderna Plus História	Consciência histórico-ambiental	Sociologia: 'Sociedade e meio ambiente' (p. 93-94)	2	Vieira et al.
Moderna Plus História	Temporalidade ecológica	Geografia: 'Tempos da natureza e ação humana' (p. 90-91)	3	Vieira et al.
Moderna Plus História	Ausência/negação	Pouca referência a catástrofes ambientais recentes	-	-
FTD – Por Toda Parte	Cultura histórica	Globalização e impactos ambientais (cap. 16, p. 320-330)	4	Azevedo & Seriacopi

FTD – Por Toda Parte	Consciência histórico-ambiental	Crítica à 'história única' aplicada ao meio ambiente (cap. 18, p. 360-365)	2	Azevedo & Seriacopi
FTD – Por Toda Parte	Temporalidade ecológica	Conexão passado-presente em processos de industrialização (p. 250-260)	2	Azevedo & Seriacopi
FTD – Por Toda Parte	Ausência/negação	Não aborda desastres ambientais recentes no Brasil	-	-
Ática – Do Seu Jeito	Cultura histórica	Ética da responsabilidade: Hans Jonas (p. 278-279)	1	Dias & Pellegrini
Ática – Do Seu Jeito	Consciência histórico-ambiental	Atividades de consumo consciente e lixo eletrônico (p. 278-279)	2	Dias & Pellegrini
Ática – Do Seu Jeito	Temporalidade ecológica	Discussão sobre produção/consumo de tecnologias (p. 278-279)	1	Dias & Pellegrini
Ática – Do Seu Jeito	Ausência/negação	Pouca relação entre história e crises ambientais	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das coleções aprovadas no PNLD 2026-2029.

Essa análise mostra que a Moderna se destaca pela estrutura sistemática da unidade *"Natureza em transformação"*, a FTD pela crítica às narrativas coloniais e a Ática por propor atividades práticas de consumo consciente. Porém, todas ainda apresentam silenciamentos importantes, sobretudo no que se refere à incorporação das catástrofes ambientais atuais à cultura histórica escolar.

Essa análise pode ainda ser melhor visualizada a partir do gráfico nº 1, apresentado a seguir:



Fonte: Coleções aprovadas PNLD 2025-2026 – elaborado pela autora.

Notemos no gráfico que a categoria destacada por nós como temporalidade ecológica teve menor presença nas três coleções em relação à cultura histórica. Nessa direção, apresentaremos na sequência três gráficos em formato pizza separados por coleção e editora, mas que fiquem melhor ilustrados os resultados de nossa análise.

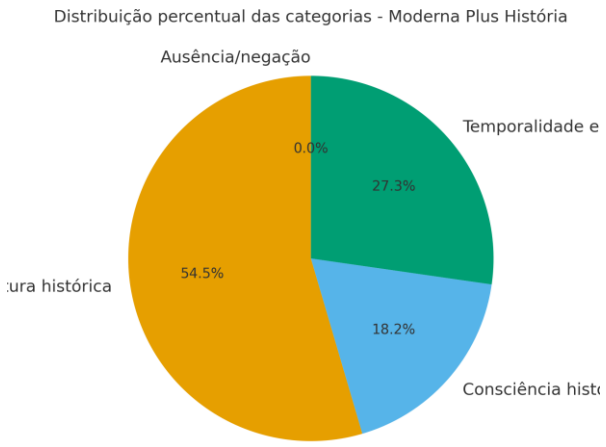


Gráfico 1 – Distribuição percentual das categorias: Moderna Plus História[13]

[13] Gráficos elaborados pela autora a partir da análise das coleções aprovadas no PNLD 2026-2029.

O gráfico da coleção *Moderna Plus História* evidencia que a maior parte das ocorrências está concentrada na categoria cultura histórica (55%), seguida por temporalidade ecológica (27%) e consciência histórico-ambiental (18%). Esse resultado confirma a centralidade da narrativa histórica tradicional como eixo estruturante da coleção, especialmente na unidade "Natureza em transformação", que conecta História, Geografia e Filosofia. Embora a presença de temporalidade ecológica seja significativa, o foco ainda recai sobre a historicidade humana, deixando lacunas na problematização de crises ambientais recentes. Assim, a coleção demonstra avanços no sentido de articular história e natureza, mas permanece ancorada em uma cultura histórica de caráter mais disciplinar e descritivo.

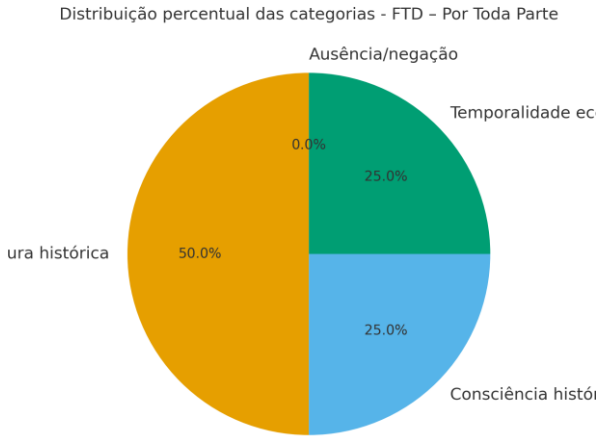


Gráfico 2 – Distribuição percentual das categorias: FTD – Por Toda Parte

Na coleção *Por Toda Parte*, da FTD, observa-se maior equilíbrio entre cultura histórica (50%), consciência histórico-ambiental (25%) e temporalidade ecológica (25%). Esse resultado decorre da narrativa ampla que articula passado e presente, bem como do esforço em valorizar múltiplas vozes históricas, destacando a crítica à "história única". A presença proporcional de consciência histórico-ambiental sugere um movimento em direção à integração entre sociedade, território e natureza, embora a ausência de referências a catástrofes ambientais contemporâneas revele limites importantes. Nesse sentido, a coleção apresenta uma proposta crítica e plural, mas ainda insuficiente para consolidar uma consciência histórico-ambiental robusta.

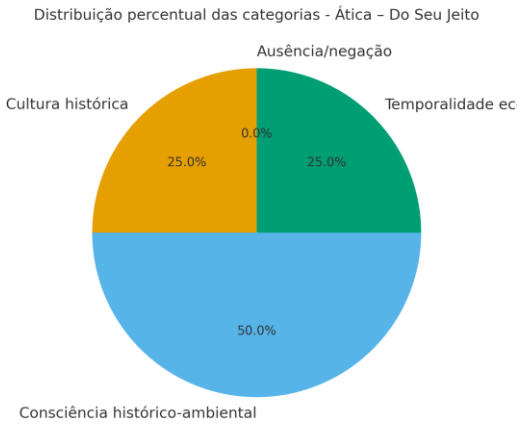


Gráfico 3 – Distribuição percentual das categorias: Ática – Do Seu Jeito

O gráfico referente à coleção *Do Seu Jeito: História*, da Ática, revela predominância da categoria consciência histórico-ambiental (50%), seguida por cultura histórica (25%) e temporalidade ecológica (25%). Diferentemente das demais coleções, aqui há um destaque maior para práticas pedagógicas que aproximam os estudantes de problemas ambientais concretos, como o consumo consciente e o descarte de lixo eletrônico. Entretanto, a dimensão de cultura histórica é menos presente, o que evidencia uma fragilidade em articular as questões ambientais a processos históricos mais amplos. A proposta, portanto, valoriza a aplicabilidade cotidiana e a ética da responsabilidade, mas ainda carece de maior densidade histórica para consolidar a integração entre memória, tempo e ambiente.

Portanto, após observarmos os resultados apresentados de forma visual através dos gráficos, queremos destacar três pilares que se revelam em nosso estudo: primeiro, as presenças, depois os silêncios e, por fim, as fragmentações apresentadas pelas coleções em relação aos conhecimentos históricos e ambientais voltados ao Ensino Médio. Nessa direção, em relação às presenças, foram localizadas poucas referências à história ambiental, que aparecem de forma periférica, geralmente em capítulos de geografia, sem articulação temporal. Sobre os silêncios, notamos a ausência de narrativas sobre catástrofes recentes, como as enchentes de 2024, que marcaram profundamente o território e a memória coletiva (Matos, 2025b). Por fim, percebemos uma fragmentação evidenciada pela dissociação entre sociedade e natureza, com abordagens reducionistas e descontextualizadas.

Essas três categorias que destacamos revelam contradições no projeto apresentado pelas coleções, pois enquanto o PNLD afirma contemplar competências socioambientais, os livros reforçam práticas escolares descoladas da realidade dos estudantes.

Como destaca Barca (2018, p. 113), a literacia histórica deve permitir "perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado". A ausência desse horizonte nos manuais analisados compromete a formação da consciência histórico-ambiental. Ainda a análise evidencia que os livros didáticos de Ciências Humanas do PNLD 2026-2029 reforçam uma cultura escolar fragmentada, que dissocia tempo, memória, natureza e território. Essa lacuna fragiliza o papel formativo da escola diante da crise socioambiental contemporânea.

Considerações finais

A análise das coleções de Ciências Humanas aprovadas pelo PNLD 2026-2029 evidencia avanços pontuais, mas também importantes silêncios e fragmentações no que se refere à articulação entre história, sociedade, natureza e meio ambiente. Embora algumas propostas tragam indícios de interdisciplinaridade e de abordagens críticas, permanece a ausência de uma perspectiva mais consistente de consciência histórico-ambiental, fundamental para formar sujeitos capazes de compreender sua inserção no tempo e agir eticamente diante da crise socioambiental contemporânea.

Diante desse cenário, este estudo aponta a necessidade de revisão dos critérios de avaliação do PNLD, de modo a incluir de forma explícita a dimensão histórico-ambiental como eixo formativo e não apenas como temática pontual ou transversal. Além disso, ressalta-se a importância da ampliação da formação docente, com foco em práticas pedagógicas que articulem Educação Histórica e Educação Ambiental, possibilitando ao professor desenvolver estratégias que integrem memória, território, temporalidade e natureza (Matos, 2025a). Por fim, recomenda-se a produção de materiais didáticos complementares, capazes de superar as lacunas identificadas nos livros aprovados, valorizando experiências locais e saberes comunitários, em diálogo com as perspectivas críticas da Educação Histórica e Ambiental (Matos, 2025b).

Assim, conclui-se que a construção de uma cultura histórica escolar mais integrada, crítica e ecológica depende não apenas da oferta de livros didáticos mais

sensíveis às questões ambientais, mas também de políticas públicas, processos formativos e práticas pedagógicas que reconheçam a inseparabilidade entre história, natureza e sociedade.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. In: BARCA, Isabel. *Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba: W.A. Editores, 2018. p. 113-130.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 147, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/aprovada-nova-reforma-do-ensino-medio-retorna-a-camara#:~:text=A%20proposta%20que%20estabelece%20o,em%202017%20(Lei%2013.415). Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia PNLD 2026: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2025.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida:* uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

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

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental crítica: contribuições para a construção de uma pedagogia ambiental emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental crítica:* contribuições à luta por justiça socioambiental e emancipação humana. São Paulo: Cortez, 2012.

MATOS, Júlia Silveira. Entre a memória e o meio: perspectivas epistemológicas da Educação Histórica, Ambiental e Sistêmica na formação educativa do sujeito ecológico. 2025b. [manuscrito no prelo].

MATOS, Júlia Silveira. Formação docente, Educação Histórica e consciência ambiental na infância: articulações para uma prática investigativa transformadora. 2025a. [manuscrito no prelo].

MATOS, Júlia Silveira. O ensino de História e os livros didáticos: políticas, teorias e mercado editorial. Rio Grande: Ed. da FURG, 2012.

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

MORAES, Maria Cândida. Educação, complexidade e transdisciplinaridade: bases para a reforma da educação. São Paulo: Cortez, 2008.

RÜSEN, J. *História Viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da UnB, 2010.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

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

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Education for Sustainable Development: a Roadmap*. Paris: UNESCO, 2020

Coleções Didáticas (Corpus da Pesquisa)

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. Por toda parte: História. São Paulo: FTD, 2023. (Coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. PNLD 2026-2029).

DIAS, Adriana Machado; PELLEGRINI, Marco César. Do seu jeito: História. São Paulo: Ática, 2023. (Coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. PNLD 2026-2029).

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. Do seu jeito: Projetos integradores. São Paulo: Ática, 2023. (Coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. PNLD 2026-2029).

VIEIRA, Felipe de Paula Góis; BACKX, Isabela; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; ABREU, Marcelo. Moderna Plus: História. São Paulo: Moderna, 2023. (Coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. PNLD 2026-2029).

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATUAL (2001 – 2015) E SUA PESQUISA:

Dimensões valorizadas e esquecidas

Rafael Fiedoruk Quinzani

Utilizamos dados levantados durante a elaboração de nossa dissertação (Quinzani, 2023) para discutir, especificamente, como a pesquisa acadêmica tem abordado o livro didático, demonstrando os pontos de maior e menor concentração de pesquisas sobre esse material.

Para dar conta de demonstrar como a diversidade de elementos do livro didático está, ou não, incluída nas pesquisas desse material, o capítulo inicia com uma breve introdução da pesquisa realizada, após a qual discutimos uma variedade de aspectos da pesquisa do assunto. Por meio disso, perceberemos que uma diversidade de lacunas e desafios ainda precisa ser enfrentada na investigação do livro didático de história.

Essa abordagem crítica do ensino de história permite a desconstrução da narrativa predominantemente positiva e linear pela qual ele tem representado sua abordagem dos livros escolares. O presente texto, assim, repercute tanto na pesquisa como na utilização do material, pois discute o que é investigado, o que não é abordado significativamente e, inclusive, os processos e as concepções que permeiam a pesquisa científica e contribuem para essas valorizações e esquecimentos.

Breve apresentação da pesquisa que inspirou o capítulo

O presente capítulo discute alguns dados e resultados estabelecidos por meio da dissertação "Que saberes compõem o livro didático de história atual no Brasil (2001–2015)" (Quinzani, 2023). Essa pesquisa partiu da compreensão de que, apesar de ser comum a afirmação, no ensino de história e em outros espaços, de que o livro didático é um objeto complexo, não havia estudo que identificasse o que significa essa complexidade em termos práticos.

Entendendo que a complexidade em questão se tratava, fundamentalmente, da pluralidade de dimensões e agentes que constituem um livro escolar, investigamos como essa variedade de elementos é retratada, ou não, na pesquisa acadêmica do livro didático, na história narrada sobre esse material e nas próprias coleções escolares atuais.

Dentre os vários referenciais que nos inspiraram, vale mencionar, para os fins do presente capítulo, o conceito de espaço escolar, que inspira reflexões como Oliveira (2003), Soares (2017) e Silva (2019). Essa definição entende a escola como produtora de um saber e uma história que lhe são próprios e que essa espacialidade está associada a demandas e a contextos particulares, que não são e tampouco pretendem ser a reprodução de outro ambiente ou de suas perspectivas.

Para o primeiro eixo de investigação, focado na compreensão de como o espaço acadêmico dialoga com a pluralidade de elementos que constroem o livro didático, realizamos levantamento, em repositórios variados, de 493 estudos que discutem o livro didático de história, do qual extraímos uma diversidade de informações.

O principal objetivo na metodologia do levantamento em questão foi a exaustão de teses e dissertações sobre livros didáticos de história, acessando uma diversidade de acervos relevantes[14]. Trabalhos acadêmicos de outros tipos foram incluídos, mas não seriam tão exaustivamente procurados como as 48 teses e 280 dissertações que fazem parte desse escopo.

Os 493 estudos levantados foram fichados em relação a uma diversidade de informações. Por meio do fichamento, produzimos uma série de interpretações relevantes. Dentre elas, compreendemos como as pesquisas que abordam o livro didático estão distribuídas por diferentes instituições, regiões e estados, quais aspectos desse material são priorizados em cada uma delas e como essas configurações mudam com o tempo.

Em um momento seguinte da etapa, analisamos os conceitos disponíveis sobre o livro didático de história, recorrendo a uma diversidade de autores e demonstrando

[14] Além dos trabalhos que tínhamos à disposição em nosso acervo particular, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD - IBICT), as referências de estudo que realizou levantamento sobre Teses e Dissertações voltadas ao livro didático de história entre 1980 e 2005 (Moreira; Silva, 2011) e o Memorial do PNLD.

que as definições disponíveis para esse material mudaram temporalmente para assumir diferentes tendências gerais na forma pela qual compreendem o livro escolar.

Partindo desses debates, também investigamos como essas definições são mobilizadas por outros pesquisadores, demonstrando que a referência ao conceito de determinado autor não implica que a sua utilização permanece conforme as intenções originais, a exemplo de autores que tentaram destacar a complexidade do livro escolar, mas acabaram sendo referenciados para embasar trabalhos que seguem na contramão de suas intenções.

Por fim, o primeiro eixo, voltado à compreensão de como a produção acadêmica dialoga com a diversidade de elementos que constroem o livro didático, ainda analisou situações em que esse material foi caracterizado sem o uso de conceitos. Na oportunidade, verificamos que o uso, ou não, de conceitos implicou na valorização de dimensões diferentes do livro escolar.

A investigação das caracterizações do livro didático, com ou sem referências a conceitos, foi realizada com a ferramenta Atlas t.i. 9 (Scientific Software, 2020) que analisou os textos que conseguimos baixar de forma completa dos 493 estudos fichados, resultando em 354 trabalhos utilizados nessa parte da análise. Investigamos, por meio do instrumento, as instâncias em que o termo "livro didático" esteve presente nesses trabalhos que analisam livros escolares.

Nas 1250 situações em que o excerto "livro didático é" foi mencionado, diferentes caracterizações foram realizadas sobre o material em questão. O excerto seria seguido, por exemplo, de termos como "produto ideológico", "mercadoria", "instrumento de ensino" e outras.

O segundo momento da pesquisa se inspirou nas reflexões que fizemos no Trabalho de Conclusão de Graduação "Fundamentos da História do Livro Didático de História no Brasil" (Quinzani, 2019). Contudo, enquanto esse trabalho havia focado na história que predomina na pesquisa acadêmica sobre o livro escolar, na dissertação de mestrado, desconstruímos essa mesma história, comparando-a com o problema da variedade de elementos que compõem um livro didático.

Por meio dessa comparação entre a história predominante e o entendimento de que existe uma pluralidade de elementos que contribuem na construção de um livro escolar, foi possível demonstrar como há uma grande diversidade de lacunas e agentes

na trajetória que consolidamos quanto aos materiais escolares. Para tanto, destacamos não apenas o que é narrado, mas também o que assume um segundo plano ou sequer é mencionado na história desse objeto.

Se os dois primeiros momentos da investigação apontam para as lacunas na perspectiva acadêmica e na história consolidada sobre o livro didático, o terceiro momento da dissertação oferece uma interpretação alternativa para esse material, especificamente na sua composição entre 2001 e 2015[15]. Para tanto, explicitamos 18 dimensões possíveis que podem ser investigadas sobre o livro escolar, providenciando várias abordagens e situações possíveis para essas questões.

Como exemplo, um desses 18 elementos levantados diz respeito ao saber midiático. Na dissertação, demonstramos que sua presença, pouco valorizada enquanto objeto de pesquisa, pode ser analisada de inúmeras formas. Na ocasião, demonstramos como as mídias estão presentes na elaboração das imagens utilizadas, nas reportagens incorporadas e, inclusive, no texto principal, já que, em diversas situações, as informações providenciadas por ela são tão suficientes para a escrita como as de trabalhos acadêmicos.

Por meio dos inúmeros elementos que constroem um livro escolar, seria possível demonstrar que a pouca pesquisa sobre a questão exemplificada, assim como em diversas outras, não é devido à falta de possibilidades para investigação ou dos potenciais que seus resultados apresentariam ao ensino de história. Essas constatações nos permitiram estabelecer, na conclusão, uma nova definição para o livro didático dessa disciplina:

> (...) chegamos à conclusão de que o livro didático de História é construído a partir de uma ampla quantidade de elementos que se interconectam, sendo que, como pesquisadores que observam material enquanto objeto histórico, devemos estar abertos a estudar estas várias dimensões e suas historicidades. Qualquer elemento deste material pode ser importante para sua compreensão, seja este relativo à sua materialidade, seus elementos estruturais e como se relacionam, o diálogo com agentes externos (como o Estado, as mídias, as

[15] A escolha por esse recorte diz respeito ao entendimento de que o livro escolar com o qual estamos familiarizados possui diferenças em relação ao período anterior a 2001, em que ainda não estavam disponíveis editais para o PNLD, bem como quanto aos materiais posteriores a 2015, após o qual o Programa sofre uma sequência de transformações, como a mudança nos responsáveis e na forma de avaliação, bem como, a partir do PNLD 2019, a exigência do atendimento da Base Nacional Comum Curricular.

> demandas do tempo presente, os saberes dos mundos acadêmico e escolar), as trajetórias e lugares sociais dos responsáveis pela construção deste objeto, a relação com outros livros didáticos, seus objetivos, seu público-alvo, as características da categoria textual livro didático, concepções sobre temas como História, ensino, educação, dentre uma série de outras questões que devem ser consideradas para que este possa ser estudado adequadamente. Desta forma, para uma abordagem assertiva, mesmo quando estamos estudando apenas uma ou algumas dimensões determinadas deste material, estas várias questões devem ser consideradas. Ademais, devemos ter em mente que, para além das mesmas, muitas outras dimensões fazem parte do livro didático de História. Nenhum destes elementos está desprendido dos demais. Se observamos, por exemplo, a versão historiográfica ignorando a presença de questões como mídias, sociedade, cultura e lugar social, podemos acabar atribuindo a interpretação de História realizada por este material a uma reprodução (adequada ou não) da academia. Na prática, entretanto, múltiplos diálogos ocorreram com outras fontes de conhecimento e âmbitos sociais, que contribuíram para a conformação de determinado livro didático em suas características específicas. (Quinzani, 2023, p. 155–156)

Frente a esse panorama básico da pesquisa realizada, passamos à discussão sobre como esses vários elementos do livro escolar, sejam eles educacionais, midiáticos ou outros, são, ou não, considerados nas formas básicas pelas quais o material é pesquisado.

Características gerais sobre a pesquisa brasileira com livros didáticos

Como mencionado, em um primeiro movimento da pesquisa, havíamos realizado um levantamento de 493 trabalhos que discutem o livro didático de história. Os trabalhos foram fichados e um dos resultados proporcionados com esse fichamento seria a sistematização de uma diversidade de dados, construindo um panorama da pesquisa acadêmica com o livro escolar, que passaremos a explorar, atribuindo ênfase especial à questão da pluralidade de elementos que compõem esse material.

Sobre as obras encontradas durante o levantamento, foram obtidos 361 documentos em PDF, 113 referências (em alguns casos, acompanhadas de resumo[16]) e 19 trabalhos em meio físico. Elas se distribuem entre 280 dissertações, 88 artigos,

[16] Especialmente nos trabalhos da BDTD-IBICT, frequentemente os dados principais e o resumo continuam acessíveis na página, enquanto o link para o documento completo não está mais ativo.

48 teses, 29 referências sem a informação correspondente, 24 capítulos de livro, 17 monografias, seis livros e uma resenha.

Esses estudos variaram na atenção ao livro didático de história. Foram 346 estudos dedicados à discussão desse material, 51 em que esse debate conviveu com algumas outras questões (resultando em metade a um terço da atenção a ele), 39 abordagens em que o objeto recebe atenção mínima e 57 em que não foi possível identificar essa informação.

Uma característica importante, que reforça observações de Choppin (2004), é a dispersão dos trabalhos publicados sobre o livro escolar, especialmente quanto a editoras e revistas. Por outro lado, os espaços acadêmicos em que teses e dissertações foram publicadas apresentam pontos significativos de concentração, conforme demonstrado a seguir:

Tabela 1 - Teses e dissertações produzidas por instituição nos períodos 1980–2005 e 2006–2020

INSTITUIÇÃO	1980–2005 (*)	2006–2020[17]
UNIJUÍ	1	0
FURG	0	1
PUC-RS	3	0
UCS	0	5
UDESC	0	1
UEL	0	14
UEM	2	2
UEPG	1	1
UFPR	2	11
UFRGS	2	2
UFSC	1	6
UFSM	0	3
UNESC	0	1
UNINTER – Curitiba	0	1
UNISINOS	1	1
PUC-GO	0	3
UFMS	1	0
UEMS	0	1
UFG	1	7
UFGD	0	1
UFMT	0	3
UNB	0	5
FDV	0	1
PUC-SP	11	11
UERJ	0	3
UFES	1	2

[17] Somente contabilizamos, para a comparação da tabela, teses e dissertações que abordam o livro didático como objeto central.

UFJF	0	2
UFMG	4	11
UNIVASSOURAS	1	0
UFF	5	0
UFRJ	2	1
UFRRJ	0	1
UFSCAR	0	4
UFU	0	4
UFV	0	1
UML	1	0
UMEP	1	0
UMESP	0	3
UNESA	1	1
UNESP	4	8
UNICAMP	6	8
UNIFAL	0	2
UNIFESP	0	3
UNOESTE	0	1
UPM	0	1
USP	6	9
FURB	0	1
UECE	0	1
UEPB	0	1
UFMA	1	1
UFPB	0	8
UFPE	4	6
UFRN	1	6
UFRPE	0	2
UFPI	2	0
UFS	0	11
UNICAP	0	1
UFAM	1	0
UNIR	0	1
UFPA	0	2
UFTO	0	2
TOTAL	67	192

Fonte: adaptado de Quinzani (2023)
(*) Conforme Moreira e Silva, 2011

Sobre essa configuração, é importante destacar que, no período 1980–2005, instituições que atualmente produzem diversos trabalhos sobre o livro didático, como a UFS, UEL e UFPB, não haviam demonstrado nenhuma publicação e outros, como a UFRN, demonstraram apenas uma. Em instituições como a PUC-SP, observamos uma relativa estabilidade na quantidade de pesquisas sobre o assunto. Outras, ainda, tiveram menos resultados que no recorte anterior.

Essas informações demonstram que há uma historicidade nas pesquisas sobre o livro didático. Assim, mesmo quando há um total de pesquisas similar, algumas instituições podem contar com uma longa tradição de pesquisa, enquanto outras têm

um potencial emergente, seja devido a novos programas, linhas, orientadores, perspectivas ou outras influências.

A produção acadêmica e seu desenvolvimento, nesse sentido, também devem ser considerados de forma histórica, já que a transformação desse quadro diz respeito a movimentos de defesa e expansão da universidade pública e valorização das Ciências Humanas e do Ensino de História, como demonstrado pela distribuição estadual e regional dessas pesquisas:

Tabela 2 - Comparação sobre a quantidade de teses e dissertações produzidas por Estado e região nos períodos 1980–2005 e 2006–2020

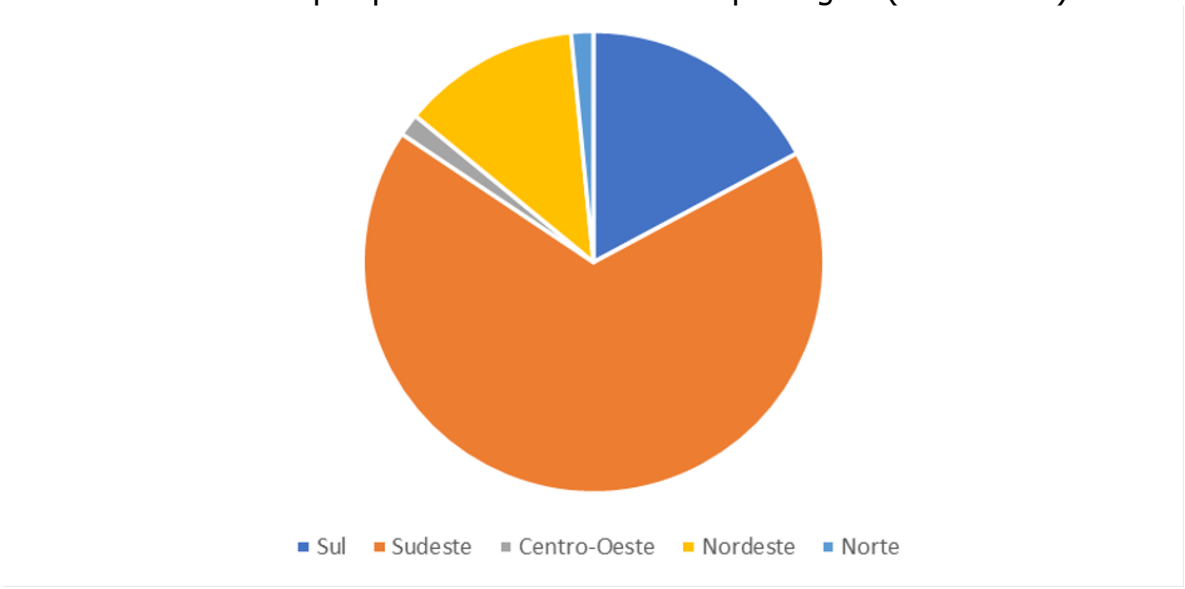
Estado ou região	Quantidade de teses e dissertações produzidas entre 1980 e 2005, conforme Moreira; Silva (2011)	Quantidade de teses e dissertações que levantamos entre os anos 2006 e 2020	Soma de ambos os períodos
Paraná	5	29	34
Rio Grande do Sul	5	14	19
Santa Catarina	1	8	9
Total da Região Sul	11	51	62
Brasília	0	5	5
Goiás	1	10	11
Mato Grosso	0	3	3
Mato Grosso do Sul	0	2	2
Total da Região Centro-Oeste	1	18	19
Espírito Santo	1	3	4
Minas Gerais	4	20	24
Rio de Janeiro	9	9	18
São Paulo	29	48	77
Total da Região Sudeste	43	80	123
Alagoas	0	0	0
Bahia	0	1	1
Ceará	0	1	1
Maranhão	1	1	2
Paraíba	0	9	9
Pernambuco	4	9	13
Piauí	2	0	2
Rio Grande do Norte	1	6	7
Sergipe	0	11	11
Total da Região Nordeste	8	38	46
Acre	0	0	0
Amapá	0	0	0
Amazonas	1	0	1
Pará	0	0	0
Rondônia	0	1	1
Roraima	0	0	0
Tocantins	0	2	2

Total da Região Norte	1	5	6
Total Brasil	64	192	256

Fonte: adaptado de Quinzani (2023)

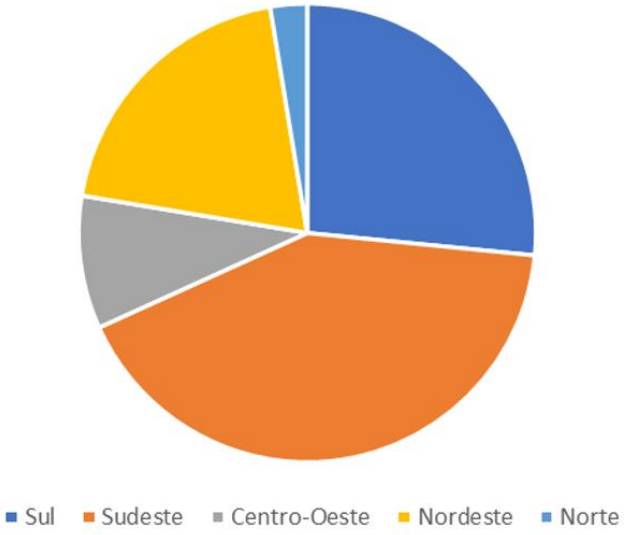
A transformação histórica da pesquisa com livros didáticos envolve, assim, não apenas mudanças na organização institucional brasileira, como também uma disputa entre concepções de sociedade, destacando-se a valorização da pesquisa brasileira e os programas de expansão da universidade pública, com a gradual inclusão de outras regiões para além do sudeste brasileiro. Para facilitar a visualização desses processos e conflitos históricos, ilustramos os dados anteriores em gráficos:

Gráfico 1 – A pesquisa com livros didáticos por região (1980–2005)



Fonte: adaptado de Quinzani (2023)

Gráfico 2 – A pesquisa com livros didáticos por região (2006–2020)



Fonte: adaptado de Quinzani (2023)

Os dados discutidos e a representação gráfica deles demonstram que, embora importantes mudanças tenham ocorrido, a desigualdade regional brasileira na construção do Ensino de História e da pesquisa com os livros didáticos permanece presente. Nossa compreensão desse material e sua trajetória está fundamentalmente conectada a essa configuração.

Se a pesquisa com livros didáticos possui diferenças na sua distribuição geográfica, o mesmo ocorre na proporção em que cada elemento desse material é investigado. Observaremos que há questões que concentram grande parte das investigações, enquanto outras seguem praticamente inexploradas.

Para compreendermos em que proporção cada dimensão do livro escolar é investigada na pesquisa acadêmica, durante o fichamento dos 493 estudos que estamos discutindo, após diversas experimentações, definimos 18 tipologias de abordagem desse material. Na tipologia "Usos do Livro didático de História", por exemplo, foram incluídos estudos que discutem como esse material é utilizado. A seguir, estão as tipologias utilizadas e o total de trabalhos correspondentes:

Tabela 3 - Dimensão pesquisada em relação ao livro didático de História e pesquisas correspondentes

Tipologia	Quantidade de pesquisas
Assunto que não tem relação central com o LDH	37
Distribuição do LDH	1
Diversos[18]	8
Elaboração de material didático	16
Escolha do LDH	5
LDH como material de ensino	20
LDH como material de ensino e de História	9
LDH e Estado	45
LDH e historiografia	193
LDH e ideologia	2
LDH e mercado editorial	9
LDH e sociedade	6
LDH observado pelo conteúdo de outras disciplinas	9
O livro didático de História analisado em uma diversidade de dimensões	14
Percepções midiáticas sobre o LDH	1
Revisão das pesquisas sobre o LDH	14
Usos do LDH	46
Sem dados	58
Total	493

Fonte: adaptado de Quinzani (2023)

Essas importantes disparidades, que variam entre duas dimensões investigadas por um trabalho e outra que recebe a atenção de 193, demonstram o quão variado pode ser o tratamento do livro didático e, ao mesmo tempo, o quão limitado permanece o conhecimento disponível sobre alguns de seus aspectos. Para facilitar a visualização desses dados e do seu significado, elaboramos um gráfico estilo pizza com os dados da tabela anterior:

[18] A tipologia "diversos" inclui trabalhos com abordagens únicas que não se encaixam nessas tipologias. Uma discussão sobre a temática da origem da vida nos livros didáticos e, posteriormente, da sua relação com os grupos religiosos, por exemplo, pode ser simultaneamente pensada em diversas categorias.

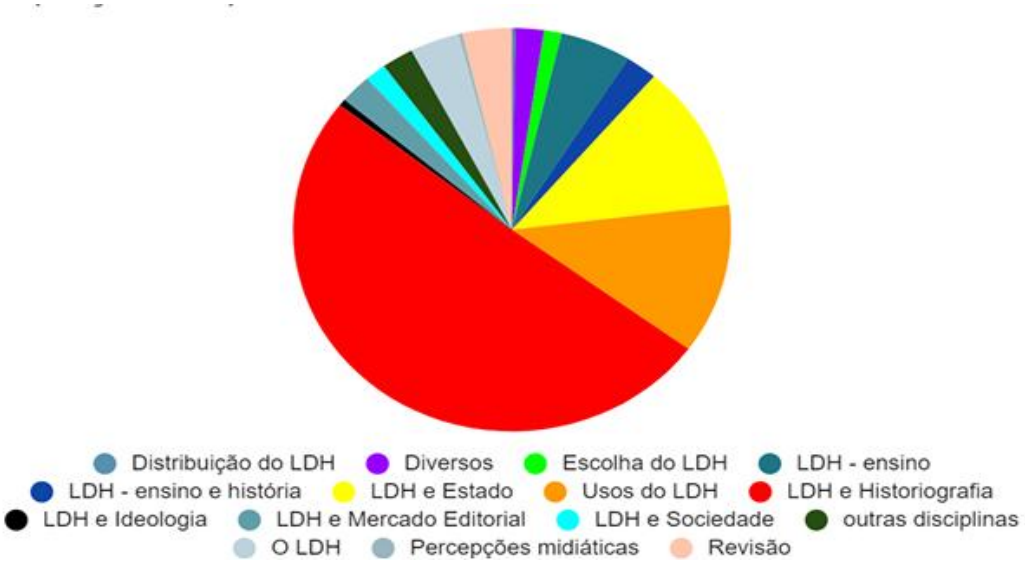
Gráfico 3 – Configuração geral da pesquisa com livros didáticos

Fonte: elaboração própria

Embora o gráfico anterior possibilite uma visualização das pesquisas com livros didáticos de história, realizaríamos, em seguida, modificações para melhor ilustrar o problema da diversidade de elementos desse material e como são investigados. Para tanto, removemos algumas tipologias.

Os trabalhos removidos para a elaboração do próximo gráfico são os 58 em que não obtemos acesso à informação, os 37 que mencionam esse material para discutir questões distantes a ele e os 16 estudos cuja abordagem esteve centrada na produção de materiais didáticos. Com essas modificações, podemos observar uma efetiva comparação sobre como cada componente do livro escolar é valorizado nas pesquisas que efetivamente o possuem por objeto:

Gráfico 4 - Proporção na qual cada dimensão do LDH é estudada



Fonte: adaptado de Quinzani (2023)

As informações demonstram que há uma extrema diferença na atenção que cada dimensão do livro didático recebe, destacando-se, em particular, um total de 50,52% (193) dos trabalhos focados na relação desse material com a historiografia, com a maioria deles visando verificar se um conteúdo histórico está sendo adequadamente abordado, embora as concepções do que essa adequação significa variem, já que a própria academia não tem consenso sobre isso.

Enquanto cerca da metade dos trabalhos discute como determinado assunto histórico é apresentado, cerca de um quarto das investigações é dividido entre os 46 textos (12,04%) que analisam os usos realizados do livro didático e outros 45 (11,78%) que abordam a relação do livro escolar com o Estado.

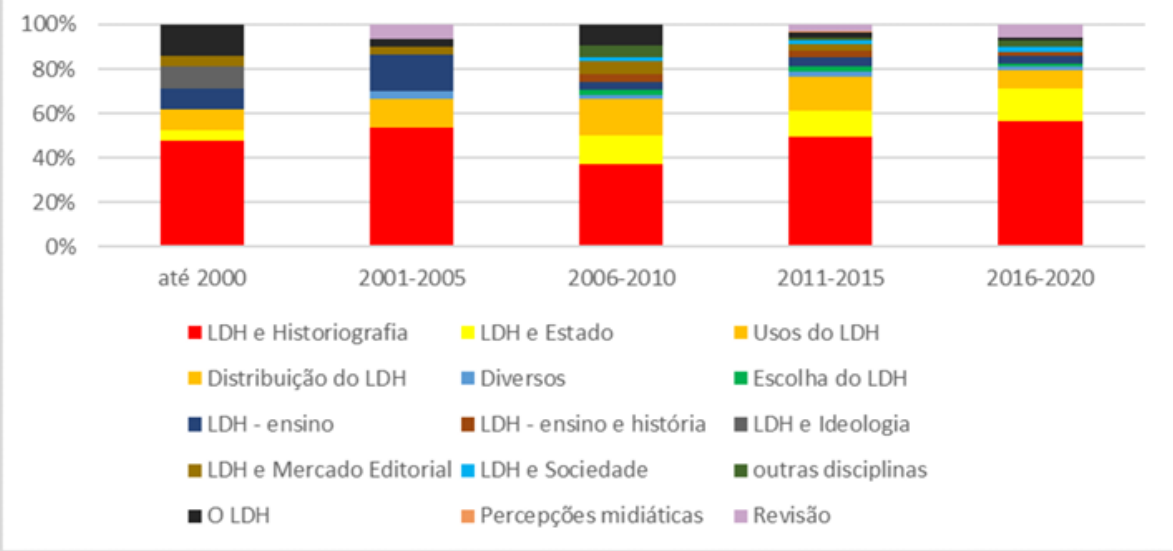
Por fim, todas as categorias de análise restantes somaram 25,65% das pesquisas sobre o livro escolar, dentre as quais estão incluídas questões como mídias, mercado editorial, ensino, revisões e diversas outras. Percebe-se, assim, que, mesmo em um campo com uma quantidade significativa de pesquisas, uma variedade de lacunas continua presente, o que se agrava com as tendências internas pelas quais cada um desses elementos é investigado.

Essa configuração em que existem centenas de investigações, mas cujas abordagens continuam centralizadas em alguns aspectos do livro escolar nos levou a indagarmos se tal situação está sendo resolvida com o tempo, frente à constante crítica

realizada sobre o passado das pesquisas com livros didáticos e o tom focado apenas na descoberta e na inovação que as transformações históricas do campo têm recebido.

Com esse objetivo, recortamos esses estudos em cinco momentos históricos distintos, sendo que o primeiro englobou todas as pesquisas do escopo produzidas até o ano 2000, enquanto os outros quatro incluíram um intervalo de cinco anos cada, entre 2001 e 2020. Chegamos, com esses procedimentos, ao seguinte gráfico:

Gráfico 5 - Proporção de trabalhos por dimensão estudada do livro didático de História em cinco momentos



Fonte: adaptado de Quinzani (2023)

Podemos observar, com o gráfico, que a centralização da produção acadêmica em algumas das várias dimensões que constroem o livro didático de história permanece presente, ainda que o formato dessa concentração varie. Se observarmos o último dos cinco períodos (2016 a 2020), por exemplo, são 79,29% das pesquisas que focam em três dimensões, com todas as outras dimensões identificadas contabilizando apenas 20,71% dos trabalhos.

Observando o fichamento, também foi possível observar que, apesar das profundas críticas realizadas às abordagens que consideravam o livro didático como uma reprodução da historiografia, a forma como ambas dialogam continua sendo o principal ponto estudado, com a diferença estando principalmente na forma como pensamos essa conexão entre saber acadêmico e livro escolar.

Apesar de mudanças na forma como pensamos essa relação, contudo, parte considerável dos estudos que discutem a conexão entre livros escolares e historiografia ainda busca fiscalizar se a verdade histórica do pesquisador e de suas referências está, ou não, sendo contemplada.

São raros, nesse sentido, os trabalhos como o artigo de Squinelo (2015), que visam compreender que perspectiva historiográfica sobre um assunto é contemplada nos livros escolares, mais do que verificar uma suposta lacuna ou falha na abordagem do assunto. Tampouco são frequentes estudos como o de Silva (2019) que pautam a relação da proposta de história com os interesses de um movimento social ou outros agentes para além da academia.

Nessa perspectiva, não apenas o livro didático continua sendo visto pela relação da sua abordagem histórica com a historiografia, como também continua um marcante foco nas insuficiências de sua narrativa histórica. Assim, mesmo com a intensificação de obras que visem contornar esse problema, continuamos vivenciando práticas daquilo que Oliveira (2003) denominou de historiografia da falta, que interpreta o livro didático por aquilo que ele não é e não visa ser.

Estabelecido que a verificação do tratamento de conteúdos históricos continua sendo a tendência predominante de análise, vale destacar o caráter emergente de pesquisas que observem os usos realizados quanto ao livro didático e a relação que ele estabelece com o Estado, seja por meio de legislações, programas ou outros aspectos.

O próprio crescimento das pesquisas sobre a utilização do livro didático e a relação dele com o Estado são testemunhos da parcial, mas importante, transformação histórica que a pesquisa com didáticos tem assumido, já que reverberam que o acesso a outras fontes de informação é fundamental para compreender o livro escolar e sua construção. A investigação do conteúdo deixa gradualmente de ser a base para a interpretação dos outros elementos para ser mais um dentre vários componentes.

Simultaneamente, contudo, diversas questões, como as relacionadas ao ensino, ao mercado editorial, à síntese do que já conhecemos e diversas outras, possuem poucas investigações. Entretanto, essas questões pouco investigadas estão dentre as mais referenciadas nas pesquisas com livros escolares. Em outras palavras,

reconhecemos a importância dessas questões em cada pesquisa que realizamos, mas não investigamos essas mesmas discussões que consideramos fundamentais.

Considerações finais

Nossa pesquisa de mestrado discutiu a diversidade de elementos que constituem o livro didático de história, observando sua presença na investigação acadêmica, na trajetória desse material e nas coleções do período 2001-2015. Dessas várias situações, o presente capítulo apresentou a configuração geral da produção acadêmica sobre o assunto.

Os nossos resultados, contudo, se demonstram dissonantes das sínteses do campo, que frequentemente focam exclusivamente nas limitações das antigas pesquisas e nos aspectos positivos da investigação atual. Ao invés disso, observa-se um campo que permanece associado a diversas práticas usualmente consideradas como exclusivas de outros tempos.

Dentre os desafios que permanecem presentes, está a concentração geográfica e institucional. O lugar de fala a partir do qual vemos os livros didáticos e suas trajetórias permanece, em grande medida, apenas baseado em algumas instituições, especialmente do sudeste brasileiro.

Essa predominância de algumas instituições e regiões influencia, por exemplo, os limites verificados na distribuição, as ausências constatadas no conteúdo do livro escolar, os usos que são identificados e diversas outras informações. Assim, em suma, as homogeneidades da academia reforçam as homogeneizações do livro escolar.

Um segundo desafio está nas heranças da historiografia da falta, discutida por Oliveira (2003). Em diversos casos, o foco continua na comparação do livro escolar ao discurso acadêmico, sem a consideração das especificidades que um material com demandas e agentes distintos dela apresentam.

Em terceiro lugar, ademais, observamos a concentração das pesquisas acadêmicas em algumas dimensões do livro didático, acompanhada da desatenção a outros aspectos que, segundo o que afirmam as práticas dessas próprias investigações, são igualmente importantes.

Feitas essas observações, é importante considerar, por um lado, que a concentração em algumas dimensões do livro didático não é exclusivamente

prejudicial. A história depende, afinal, das perspectivas e dos interesses de determinado tempo. Ademais, mesmo o estudo de temáticas já exploradas pode proporcionar novas conclusões, contribuir ao desenvolvimento profissional e operar enquanto forma de manifestação social.

Por outro lado, também deve-se considerar que importantes mudanças ocorreram nessas problemáticas, como a redução das desigualdades regionais, o aumento de instituições participantes no debate sobre os livros escolares e, mesmo que permaneçam resquícios da historiografia da falta, desenvolvimentos também ocorreram a respeito.

Feitas essas ressalvas, permanece que não estamos tão distantes do passado do qual desejamos nos distanciar. Se, durante a Ditadura Militar, por exemplo, a historiografia da falta simplificou o livro didático para denunciar a influência do Estado na educação, atualmente, repetimos algumas dessas simplificações para nossos novos propósitos, como para intensificar a presença da perspectiva historiográfica no espaço escolar, mesmo a custo de abandonar a complexidade desse âmbito.

Frente a essas várias considerações, contudo, cabe observar que o espaço acadêmico possui uma função social que dá significado à sua existência. Para que a historiografia continue justificando seu potencial e consequente financiamento em instituições públicas, é fundamental um retorno ao produzir conhecimento inovador, de livre acesso e independente de fins imediatos. Essas são, afinal, algumas das distinções que a universidade gratuita e de qualidade pode proporcionar.

Nessa perspectiva, é fundamental refletirmos sobre quais histórias desejamos produzir. O livro didático, ao nível último, é um testemunho das vidas de múltiplos agentes, como autores, professores, editores e outros. Sua investigação científica pode beneficiar essa diversidade de interesses ou priorizar apenas alguns desses personagens. Em cada recorte realizado, essas várias histórias podem ser recuperadas ou, mais uma vez, permanecer no esquecimento.

Referências

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

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. *Um Inventário*: O livro didático de História em pesquisas (1980 a 2005). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. 2003. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

QUINZANI, Rafael Fiedoruk. *Fundamentos da História do livro didático de História no Brasil*. Trabalho de Conclusão de Graduação (Licenciatura em História) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

QUINZANI, Rafael Fiedoruk. *Que saberes compõem o livro didático de História atual no Brasil (2001–2015)*. 2023. 214 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SCIENTIFIC SOFTWARE DEVELOPMENT GMBH & CO. KG. *ATLAS.ti 9 for Windows: qualitative data analysis software*. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2020. 1 programa de computador.

SILVA, Jefferson Pereira da. *Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995–2014)*. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOARES, Jandson Bernardo. *Espaço escolar e livro didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)*. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SQUINELO, Ana Paula. *Concepções historiográficas e ensino de história*: a Guerra do Paraguai nas coleções didáticas Projeto Radix: História e História, Sociedade & Cidadania (PNLD 2014). Diálogos (On-line), v. 19, p. 1121–1139, 2015.

A LITERATURA DE CORDEL E OS JOGOS CANGAÇO E CORDEL DO REINO DO SOL ENCANTADO:

Cultura histórica, patrimônio e ressignificação

Eduardo Roberto Jordão Knack
Liriel da Silva Torres

O presente trabalho tem como principal tema as ressignificações pelas quais a literatura de cordel passou ao ser apropriada por dois jogos distintos – *Cangaço* (Virgolino, 2022), um jogo de cartas, e o *Cordel do Reino do Sol Encantado* (Borges, 2022a), um jogo de *Role-Playing Game* (RPG – jogo de interpretação de personagens), envolvendo também seus "suplementos" (suplementos são livros que complementam o livro básico, trazendo aventuras prontas, personagens extras, cenários etc.). O recorte também envolve pensar a literatura de cordel referente ao cangaço, pois ambos os jogos tomam como tema/cenário esse contexto histórico para construir sua identidade visual, ambientações e narrativas. A literatura de cordel é reconhecida como patrimônio cultural brasileiro pelo IPHAN, dessa forma, é necessário acompanhar as apropriações e ressignificações pelas quais essa manifestação cultural passa na sociedade. Essa relação entre os folhetos de cordel e os jogos mencionados, pensando em suas apropriações, ressignificações e mudanças nas formas em que esse patrimônio se manifesta, faz parte de uma cultura histórica (Rüsen, 2016) que (re)atualiza a memória manifestada pelos folhetos.

Curran (2009, p. 18) observa que os poemas dos cordelistas que retratam o "dia a dia" podem cumprir uma função de "comunicação folclórico-popular", apresentando ao leitor informações que integram "uma cultura nacional de massas", ressignificadas nos folhetos. Dessa forma, é possível conceber a literatura de cordel como "memória, documento e registro de cem anos da história brasileira [...]". (CURRAN, 2009, p. 19). Albuquerque Júnior (2011, p.129) também tece considerações que aproximam os cordéis ao campo da memória social quando percebe as reatualizações de imagens e temas entre os folhetos, o que se "[...] assemelha a um grande texto ou vasto intertexto, em que os modelos narrativos se reiteram e se imbricam e séries enunciativas remetem umas às outras."

podemos observar novas ressignificações, que vão além da atualização dos temas, pois envolvem novas formas de publicação que ressignificam a linguagem, a circulação e as formas de consumo. A publicação e divulgação on-line, como a exposição *Vidas em Cordel,* realizada pelo Museu da Pessoa entre 2023 e 2024[19], ou mesmo a publicação em livros, como *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes (2020), são exemplares nesse sentido, e são apenas alguns exemplos das novas formas de produção, consumo e circulação que a literatura de cordel vem assumindo. Como patrimônio imaterial, é importante acompanhar essas ressignificações, incluindo os jogos que são tema do presente trabalho.

Huizinga (1993) observa que todo jogo envolve uma atribuição de sentido ao mundo. Quando falamos em jogos que estão se apropriando de representações sobre o passado e de uma linguagem poética, podemos falar em uma atribuição de sentido histórico. Esse sentido, que ajuda a entender o mundo em que vivemos, que auxilia na interpretação das nossas experiências, nos situa temporalmente, está relacionado com a cultura histórica e os usos públicos do passado. A aprendizagem formal e informal sobre o passado fornece os quadros de referência com os quais interpretamos nossas experiências. Dessa forma, os jogos contribuem para a atribuição de sentido, pois ao jogar participamos de uma experiência que exige tanto sua própria interpretação, como também passam a compor nossa memória.

Cangaço e *Cordel do Reino do Sol Encantado* são jogos que tomam a substância do passado como matéria-prima. Ao jogar, os envolvidos se deparam com representações históricas, personagens, expressões, linguagens que fazem referência à história, exigindo a atuação de sua consciência histórica para se situar, bem como proporcionam um aprendizado informal sobre esse passado. Embora sejam jogos produzidos para serem comercializados (sem um objetivo educacional explícito), eles contribuem para a divulgação de representações do cangaço e do coronelismo da Primeira República. Por se apropriarem não apenas do cangaço como tema, mas da literatura de cordel, a transmissão memorial é mais profunda, pois os próprios folhetos constituem uma (re)atualização, uma (re)significação de temas e de sentidos históricos difundidos ao longo da história de sua produção. Para tecer algumas reflexões em

[19] Disponível em <https://museudapessoa.org/exposicoes/vidas-em-cordel-expo/>, Acesso em 27 de ago. de 2025.

torno dessas ideias, o presente trabalho está constituído em três partes. A primeira, intitulada *A literatura de cordel e o cangaço*, apresenta uma análise de uma seleção de folhetos sobre o cangaço, buscando uma visão geral norteada pelas dimensões políticas, estéticas e cognitivas da cultura histórica. A segunda, *Os jogos, a literatura de cordel e o cangaço*, apresenta e descreve os jogos em questão, indicando suas características gerais. As *Considerações Finais – entre a memória e a história –* apontam os encontros e desencontros entre os folhetos e os jogos analisados.

A literatura de cordel e o cangaço

Conforme Abreu (1999) indica, a literatura de cordel brasileira, difundida pelo nordeste, tem uma origem que remonta aos folhetos de Portugal. No entanto, a literatura de cordel portuguesa não apresenta uma constância, envolvendo diferentes temas, e apresentada em diferentes linguagens (prosa, verso, peça teatral). "Não se trata, portanto, de uma modalidade literária, de um gênero literário, e sim de um gênero editorial." (Abreu, 1999, p. 25). No caso português, de acordo com a autora, os cordéis podem ser definidos como um tipo específico de edição, e não um gênero literário com características e identidade bem definida.

No Brasil, o dossiê de registro da literatura de cordel como patrimônio apresenta a seguinte definição: "A literatura de cordel é forma de expressão, linguagem, gênero literário, veículo de comunicação, ofício e meio de sobrevivência para inúmeros cidadãos brasileiros [...]". (Ministério da Cultura, 2018, p. 8). É entre fins do século XIX e as primeiras décadas do XX que a literatura de cordel nordestina assume a forma que conhecemos até hoje. (Abreu, 1999). "Os poetas costumam definir a literatura de cordel como um gênero literário que obrigatoriamente possui três elementos: métrica, rima e oração." (Ministério da Cultura, 2018, p. 16). O aprendizado desses três elementos, centrais para a poesia em versos de cordel, resulta de uma tradição coletiva, do convívio e conhecimento da vasta literatura de folhetos produzidos no Brasil – é memória (re)atualizada nas rimas, que remontam à oralidade dessa forma de expressão.

O cangaço constitui um dos temas mais abordados pela literatura de cordel, devido às condições sociais do sertão nordestino, as histórias e feitos dos cangaceiros se tornaram uma recorrência nesse tipo de poesia. "Mais do que em qualquer outro

tema do cordel, vê-se aqui o processo folclórico de idealizar a realidade, convertendo-a em mito ou lenda. Às vezes, esse processo envolve uma figura real, que teve importância histórica no Nordeste, como Antônio Silvino ou Lampião." (Curran, 2009, p. 61-62). Para Curran (2009), o cangaceiro era retratado nos folhetos como uma espécie de Robin Hood, que entrou para o banditismo por vingança ou por questão de honra e posteriormente se tornando então um criminoso.

Essa primeira fase da literatura de folhetos, chamada por Curran de "cordel antigo", caracteriza o cangaceiro como uma figura cavaleiresca, muito diferente dos folhetos contemporâneos, que apresentam o cangaço não apenas como uma espécie de movimento que luta contra injustiças e abusos das oligarquias e dos coronéis, mas também são narrados muitas vezes como criminosos violentos. As narrativas mais contemporâneas muitas vezes ficam "indecisas" ao caracterizar os cangaceiros – são personagens que sofreram injustiças, mas também são bandidos que promoveram crimes hediondos. O tema permanece potente na memória (re)atulizada pelos folhetos, às vezes mantendo o estilo dos cordéis antigos (os embates e pelejas entre personagens), mas o sentido atribuído foi se transformando.

Para realizar esta pesquisa, buscamos compreender a forma como os jogos *Cangaço* e *Cordel do Reino do Sol Encantado* se apropriam da literatura de cordel e ressignificam o cangaço. Compreendendo a importância do cordel como um patrimônio cultural brasileiro, decretado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2018, pensamos a relação entre os folhetos de cordel e os jogos mencionados, visando suas apropriações, ressignificações e mudanças nas formas em que esse patrimônio se manifesta, tanto na produção quanto em seu exercício prático de leitura.

Ao longo da pesquisa, analisamos 27 folhetos de cordel em circulação em Campina Grande - PB e outros municípios paraibanos, adquiridos em livrarias, revisteiras, feiras e eventos festivos, assim como exemplares presentes em arquivos como o Acervo Literatura Popular em Versos da Fundação Casa Rui Barbosa (disponível on-line) e no acervo de Obras Raras Átila Almeida, disponível na UEPB, Campus Campina Grande, alguns dos folhetos reunidos em um acervo pessoal e outros

adquiridos/pesquisados. A maioria dos cordelistas estudados são do Nordeste e realizaram as publicações na região.[20]

A partir dessa organização inicial, a pesquisa foi estruturada em três passos. No primeiro momento, realizamos uma revisão bibliográfica acerca da literatura de cordel, o cangaço, os jogos na sociedade e a cultura histórica. Partindo para o segundo momento, houve o levantamento dos cordéis, conforme já descrito. Após reunirmos o material, partimos para a leitura dos cordéis. Adiante, avançamos para o terceiro momento, que corresponde ao mapeamento dos cordéis selecionados. Esta etapa foi realizada com o apoio de uma tabela, uma "grelha" interpretativa, desenvolvida a partir de critérios que permitissem uma análise dos folhetos via dimensões da cultura histórica (política, estética e cognitiva), sistematizando as informações e recorrências de representações sobre o cangaço nos folhetos.

A tabela de mapeamento dos cordéis foi estruturada com elementos que facilitaram a análise dos folhetos, dividida em cinco partes. Na primeira parte, é possível localizar as informações iniciais dos folhetos, como: título, autor, data, cidade, editora/gráfica; já no segundo tópico, detalhamos as informações da capa com a descrição dos elementos que encontra-se presente, identificando também se empregavam técnicas de de xilogravura, nanquim, capa simples ou uma fotografia; na terceira parte buscou-se as dimensões cognitivas, as quais buscaram mapear as

[20] A seguir, apresentamos os cordéis e os cordelistas analisados: 1. O cangaço e seu significado – Marconi Araújo; 2. Lampião, O Resumo da História Volume I – Antônio Costa; 3. Lampião, O Resumo da História Volume II – Antônio Costa; 4. Lampião, Herói de meia tigela- Manoel Monteiro; 5. Lampião era o cavalo atrás da besta da vida – Manoel Monteiro; 6. A briga de meia noite com Lampião – José Medeiros de Lacerda; 7. A chegada de Lampião no inferno – José Pacheco; 8. O encontro de Zé Boato com Lampião – Valentim Martins Quaresma Neto; 9. Antônio Silvino, O Cangaceiro – Antônio Costa; 10. Antônio Silvino, O Rei dos Cangaceiros – Leandro Gomes; 11. Maria Bonita, A Cangaceira – Antônio Costa; 12. Lídia, a mais bela cangaceira – José Medeiros de Lacerda; 13. Chico Pereira, a face oculta da morte – José Medeiros de Lacerda; 14. Corisco, o diabo loiro – José Medeiros de Lacerda; 15. A saga do cangaceiro Requizado – José Medeiros de Lacerda; 16. A morte do cangaceiro João Requizado – José Medeiros de Lacerda;17. Chico Pereira, o drama de uma vingança – José Medeiros de Lacerda; 18. Coronéis, coiteiros e volantes – José Medeiros de Lacerda; 19. Gato, um índio cangaceiro – José Medeiros de Lacerda; 20. Isaías, cangaço nas Alagoas – José Medeiros de Lacerda; 21. Mané Cruza Faca e o cangaceiro Mergulhão – José Medeiros de Lacerda; 22. Moreno, sobrevivente do cangaço – José Medeiros de Lacerda; 23. Rio Preto, o cangaceiro tarado – José Medeiros de Lacerda; 24. Os sete cangaceiros – José Medeiros de Lacerda; 25. A saga do cangaceiro Severino Sapiranga – José Medeiros de Lacerda; 26. Vilmar Gaia, o segundo Lampião – José Medeiros de Lacerda; 27. Zé peitica, o cangaceiro vingador – José Medeiros de Lacerda.

atribuições de sentido ao cangaço, retirando versos dos folhetos que desenhem uma caricatura do cangaço; no penúltimo tópico, trabalhamos as dimensões estéticas, dividido em subtópicos: expressões típicas (apresentando gírias regionais presentes nos cordéis), citação e cenário; por último, trazemos uma visão geral daquele cordel com pontos que poderiam ser relevantes para entender o sentido atribuído ao cangaço pelos folhetos.

A análise do conjunto de cordéis revela a presença constante de determinados elementos narrativos, estéticos e simbólicos que estruturaram a representação do cangaço. Entre os personagens, Lampião ocupa lugar central, figurando como protagonista absoluto ou referência obrigatória, ora retratado como herói do sertão, ora como vilão violento e cruel. No cordel *Lampião, herói de meia tigela* de Manoel Monteiro, o autor demonstra, inicialmente, a indignação de retratarem Lampião como herói, apesar de todas as barbaridades que ele e seu bando fizeram: "O Rei, como alguns o chamam, / Se foi rei foi da maldade/ Pois viveu de sequestrar, / Matar por perversidade;/ Quando o Diabo o levou/ Como herança só deixou/ Luto, tristeza, Orfandade." (Monteiro, 2015, p.21). Esse trecho sintetiza bem a visão crítica que o autor constrói sobre Lampião. O eu lírico ironiza o título "Rei do Cangaço", afirmando que, se Lampião foi rei, foi apenas "da maldade", associando sua trajetória a sequestros, assassinatos e crueldade. A imagem final – "quando o Diabo o levou... deixou luto, tristeza e orfandade" – reforçando o tom condenatório, negando qualquer heroísmo e deixando como legado apenas dor e destruição.

Maria Bonita, tratada no cordel *Maria, a cangaceira*, de Antônio Costa, apresenta ela como pioneira feminina no bando, símbolo de coragem e aventura, mas também envolta em narrativas de violência e tragédia. Outra personagem feminina apresentada é o cordel *Lídia, a mais bela cangaceira,* de José Medeiros de Lacerda. Nesse folheto, é apresentada uma visão crítica e conservadora do cangaço, sendo associado a um universo essencialmente masculino e violento. A presença feminina da mulher é vista como "fraqueza" ou decadência, ao invés de ser vista como um avanço ou transformação "Como dizia os macacos[21]:/ o cangaço ficou fraco/ depois que mulher entrou." (Lacerda, 2021, p.2). Outros cangaceiros de destaque, como Antônio Silvino,

[21] "Macacos" era a expressão que os cangaceiros utilizam para se referir aos policiais.

Corisco, Zé Baiano, Moreno, Isaías, Rio Preto, Gato e Requizado, aparecem em histórias individuais que exploram episódios marcantes de suas trajetórias, quase sempre atravessados por violência e vingança.

O cordel *Gato, um índio cangaceiro,* de José Medeiros de Lacerda, apresenta a presença de Gato como símbolo da presença indígena esquecida na história do cangaço. Embora menos lembrados, diversos indígenas fizeram parte do cangaço, tanto por escolha quanto por coação. Essa presença é retratada como uma forma de resistência contra a miséria, abandono do Estado e a violência dos volantes. A própria narrativa do cordel afirma que os pais de Gato seguiram o caminho da religião, apresentando uma visão do colonialismo no Brasil.

Já na história de *Rio Preto, o cangaceiro tarado,* também de José Medeiros de Lacerda, apresenta inicialmente um grupo de cangaceiros que, durante o período da escravidão no Brasil, passaram a abusar sexualmente de mulheres casadas e moças virgens, com o intuito de vingar o abuso que as mulheres negras sofriam dos senhores. O cordel apresenta Rio Preto como um homem que, tendo vivido os horrores do cativeiro e a discriminação racial, transforma sua mágoa em ódio dirigido aos senhores brancos e suas famílias: "Mas tinha no coração/ A mágoa do cativeiro/ O ódio do homem branco/ A saga do cangaceiro/ Das negrinhas a lembrança/ E os estupros por vingança/ Nas filhas dos fazendeiros." (Lacerda, s.d., p.3). O estupro, nesse contexto, é descrito como uma espécie de "resposta" às práticas comuns durante a escravidão, quando mulheres negras eram sistematicamente violentadas pelos senhores.

Dessa forma, a violência sexual contra as mulheres brancas aparece no cordel como um gesto de retribuição, marcado pela lógica da vingança: se as mulheres negras foram abusadas, agora seriam as filhas dos fazendeiros que sofreriam o mesmo destino. Essa inversão, no entanto, não é apresentada como uma libertação ou justiça, mas sim como uma repetição brutal da violência, que reforça o ciclo de dor, medo e trauma. É importante destacar que esse uso da violência sexual como vingança evidencia que o cangaço também foi apresentado nos cordéis como espaço de tensões sociais mais amplas – envolvendo questões de classe, raça e gênero. A memória da escravidão funciona como gatilho narrativo, mas o resultado é a produção de práticas violentas, que reforçam a visão do cangaceiro como figura temida e cruel.

Os temas recorrentes giram em torno de emboscadas, ataques a volantes, execuções sumárias e confrontos armados, compondo um universo onde a violência é tanto instrumento de sobrevivência quanto marca identitária. Também é comum a ideia da justiça própria: muitos personagens entram no cangaço movidos por tragédias pessoais, como a morte de familiares ou abusos sofridos, buscando reparar ofensas e vingar desonras. Ao lado da brutalidade, os cordéis também abordam romances e relações afetivas, quase sempre com desfechos trágicos, como exemplificam as histórias de Lídia e Maria Bonita, evidenciando a ambiguidade que atravessa o universo cangaceiro.

Outro aspecto recorrente é a relação ambígua entre os cangaceiros e os poderes locais. Longe de um confronto simples entre bandidos e autoridades, os cordéis revelam um jogo de alianças e traições: coronéis muitas vezes ofereciam abrigo e proteção em troca de vantagens, mas não hesitavam em entregar os bandos à polícia quando lhes era conveniente, "confiar em coronéis/ era andar na contramão/ cangaceiros eram usados/ conforme a ocasião" (Lacerda, s.d, p.1). Os coiteiros, por sua vez, desempenhavam papel fundamental ao fornecer alimentos, armas e esconderijo, seja por solidariedade, medo ou interesse econômico. Já os volantes, forças policiais encarregadas de combater o cangaço, eram descritos como inimigos constantes, mas também praticavam saques e violências contra as populações sertanejas, mostrando que a linha entre justiça e banditismo era difusa.

O cenário predominante dessas narrativas é o sertão nordestino, um espaço que não aparece apenas como pano de fundo, mas como parte construtiva da experiência do cangaço. Ele é caracterizado por paisagens áridas, cactos, mandacarus e a Caatinga, elementos que reforçam tanto a rusticidade quanto a resistência necessária à sobrevivência nesse ambiente. Os cordéis mencionam com maior frequência as cidades e regiões de Serra Talhada, Nazaré, Piranhas, Monteiro, Patos, Princesa Isabel e Juazeiro, além de narrativas que se passam em Minas Gerais e Goiás. Essa ambientação contribui para a aproximação da narrativa com uma ambientação presente na memória e no imaginário do sertão nordestino.

Esse cenário não é neutro: o sertão aparece como espaço de emboscadas, fugas e esconderijos, ao mesmo tempo em que simboliza a dureza da vida e a desigualdade social que alimentaram o surgimento do cangaço. A geografia da Caatinga, com sua

vegetação espinhosa e serras íngremes, é apresentada como aliada dos bandos, que conheciam os caminhos secretos e se valiam da natureza para escapar dos volantes.

No campo estético, a xilogravura[22] é a técnica mais utilizada nas capas dos folhetos, marcando de forma imediata a identidade visual da literatura de cordel. Seus traços firmes, caricatos, marcantes e expressivos não apenas ilustram, mas também representam em imagens a história a ser contada. Nessas composições, destacam-se elementos icônicos como o chapéu de couro ornamentado com estrelas, as cartucheiras cruzadas, as espingardas, punhais, sandálias de couro e as típicas roupas do cangaço — símbolos de resistência e pertencimento ao sertão. O exagero nos traços e a dramaticidade das cenas reforçam a dimensão épica/aventureira ou trágica dos personagens, tornando a imagem um complemento narrativo ao texto rimado. Além da xilogravura, também aparecem outras formas visuais que ampliam o repertório estético do cordel, ilustrações em nanquim[23] são utilizadas em algumas capas, oferecendo maior detalhamento e contraste. Há ainda folhetos que recorrem a fotografias em preto e branco de cangaceiros, com um caráter mais documental às narrativas.

A linguagem dos cordéis é marcada pelo uso de regionalismos e expressões típicas do universo sertanejo, como "volante", "coiteiro", "cabra", "brenhas", "macacos" (em referência aos policiais), "estardalhaço", "sarna pra me coçar", "peleja", "o canção piá", entre outras expressões. Esses termos não apenas dão autenticidade às narrativas, mas também são expressões que aproximam os folhetos ao ambiente nordestino, transformando a oralidade em literatura. A cadência rítmica das rimas, estruturadas em quadra, sextilhas, setilha, oitavas ou décimas, favorece a recitação em voz alta, prática tradicional dos cordelistas em feiras e praças, que aproximava o público das histórias e permitia a construção de uma memória social mesmo entre analfabetos.

Além disso, essa linguagem poética carrega uma dimensão performática: o cordel foi feito para ser ouvido tanto quanto lido, e por isso sua sonoridade, seus ritmos e repetições têm papel central na transmissão da narrativa. A oralidade reforça o caráter popular do gênero e cria um vínculo de pertencimento com a cultura local,

[22] É uma gravura feita a partir de uma matriz entalhada em madeira.
[23] É feito diretamente no papel, com caneta ou pincel usando tinta preta.

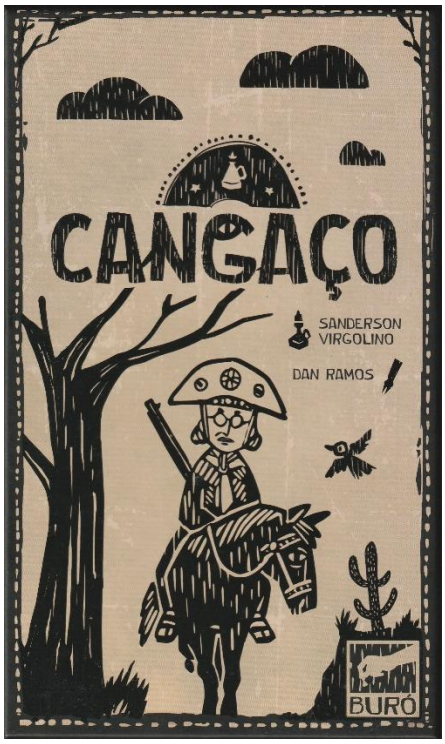
em que cada palavra ou expressão regional desperta reconhecimento no público. Repetidos ao longo das obras, esses elementos constroem um imaginário coletivo do cangaço, em que os personagens e suas histórias são narrados com uma voz que remete à tradição sertaneja. É justamente esse repertório linguístico que mantém viva a memória do fenômeno, servindo também como base simbólica e estética para outras manifestações culturais.

Portanto, o cangaço representado na literatura de cordel constrói um imaginário múltiplo e contraditório, no qual convivem representações heroicas, críticas e ambíguas dos cangaceiros. Personagens como Lampião, Maria Bonita, Corisco e outros são narrados em meio a emboscadas, romances trágicos, vinganças pessoais e relações de poder que atravessam o sertão nordestino, revelando não apenas a violência como marca identitária, mas também a complexidade das alianças com coronéis, coiteiros e volantes. O cenário árido, a estética da xilogravura e a oralidade carregada de expressões regionais reforçam o vínculo entre o fenômeno do cangaço e a cultura nordestina, consolidando o cordel como espaço privilegiado de memória e disputa simbólica.

Os jogos, a literatura de cordel e o cangaço

O jogo de cartas *Cangaço*, do autor Sanderson Virgolino, com ilustrações de Dan Ramos, foi lançado pela Buró Editora em 2022 e se apropria da literatura de cordel para construir sua mecânica (as regras e desenvolvimento de uma partida) e para o design estético dos seus componentes (a caixa, o livro de regras, as cartas e os marcadores). A própria caixa do jogo traz uma ilustração que faz referência à xilogravura, característica marcante dos folhetos.

Figura 1: capa da caixa do jogo *Cangaço*



Fonte: Virgolino, 2022.

A ilustração da capa contempla os principais itens que caracterizam os cangaceiros nas capas dos folhetos analisados. O chapéu típico, o rifle, a paisagem seca (perceptível pela árvore sem vegetação e pelo cacto), o cavalo (que aproxima a figura de um cavaleiro dos sertões). O livro de regras, intitulado *O Bê-a-Bá do Carteado* tem o formato aproximado de um folheto e traz uma breve explicação sobre o cangaço, explicando que foi uma forma de banditismo social que ocorreu entre 1870 e 1940, destacando a ambiguidade em torno dos cangaceiros, falam sobre as atividades criminosas, mas ressaltando que os cangaceiros "[...] não eram considerados, nem mesmo na época, como bandidos comuns pela maior parte da comunidade local." (Virgolino, 2022, s/p).

As regras do jogo mobilizam expressões próprias do sertão. O jogo é composto por três tipos de cartas: noventa e sete cartas de cangaço, três cartas de estação (esses dois tipos têm o mesmo tamanho) e vinte cartas de cordel (essas são menores que os outros dois tipos). As cartas de cangaço formam o baralho que os jogadores vão compartilhar (a quantidade de cartas a ser utilizada, pois o jogo pode comportar de dois a quatro jogadores). As cartas de estação devem ser colocadas acima de onde

os jogadores vão baixar suas cartas, elas formam um varal onde as cartas de cordel vão ser expostas. As cartas de estação determinam a quantidade de cartas que vão compor os baralhos, a ordem de cada jogador e as cartas de cordel trazem certos objetivos que, ao fim do jogo, se traduzem em pontos.

Cada carta jogada na mesa tem um efeito. Pode ser uma carta única, como o chefe do bando, "coroné", volante ou "Padim", ou cartas que vão compor uma cena (os jogadores vão construindo ao longo das rodadas quando baixam uma carta), como acampamento, igreja, tiroteio, emboscada. Quando um jogador completa um conjunto desses, eles ativam um efeito imediato no jogo, como eliminar uma carta do adversário ou recuperar uma carta descartada, entre outros. Além dos efeitos, cada carta tem um número de marcadores, que são bala (munição), cachaça e farinha, ou apenas um marcador de vitória. Esses marcadores são contados ao fim do jogo, contribuindo para o número de marcadores de vitória. As cartas de cordel, por sua vez, vão determinar alguns efeitos, como "ganhe 5 marcadores de vitória para cada conjunto de 6 marcadores de farinha que você possuir ao fim do jogo." (Virgolino, 2022, s/p). As cartas de cordel são posicionadas em um varal formado pelas cartas de estação (são três estações – seca, chuva, seca), lembrando os varais em que os folhetos eram exibidos.

O designer e a dinâmica do jogo constituem uma apropriação de elementos do universo da literatura de cordel. O tema cangaço, que é recorrente nos folhetos praticamente desde o início de sua produção, além dos personagens, cenários e expressões que criam uma ambientação próxima ao sertão dos cordéis analisados. Nesse caso, temos temas, representações históricas e expressões que (re)atualizam uma memória e um imaginário do cangaço. Ao abordar o jogo de RPG, é perceptível uma apropriação substancial, pois além dessas apropriações, o próprio jogo é narrado a partir da linguagem poética da literatura de cordel.

Cordel do Reino do Sol Encantado, folheto de cordel que também é um jogo de RPG, de autoria de Pedro Borges, publicado pela Editora New Order em 2022, é exemplar para refletir sobre as ressignificações da literatura de cordel. Esse conjunto de publicações (em formato de folheto) conta com um livro básico, que contém uma descrição das regras, do cenário, dos personagens e tabelas. (Borges, 2022a). Diferente do jogo de cartas *Cangaço*, esse folheto de RPG não se apropria apenas das

representações e das visualidades, mas da própria linguagem. A descrição das regras do jogo em versos de cordel demonstra essa apropriação: "Apenas seis atributos/ aqueles que já conhece/ só troquei os nomes deles/ porque isso me apetece/ bem só vou usar o d6/ porque é o que aparece/ E não é que ficou bonito?/ Vem cá ver como acontece." (Borges, 2022a, p.3).

As regras são simples, empregam rolagens de dado de seis lados, e os personagens são construídos a partir de um conjunto de atributos que são releitura de outros jogos, mas adaptados para expressões mais próximas de um sertão imaginário. "Força virou Peleja/ e Destreza Ligeireza/ Constituição é Parrudice/ Sabedoria Esperteza/ Inteligência é Estudo/ e Carisma Valentia/ Desse jeito ficou bom/ já lhe garanto serventia." (Borges, 2022a, p.3). Essas expressões se aproximam daquelas presentes nos folhetos analisados, evidenciando que tanto a linguagem poética quanto temas presentes nos cordéis foram apropriados. A memória tem na linguagem, tanto falada quanto escrita, um suporte para sua transmissão, um "sociotransmissor". (Candau, 2012).

Além das expressões, o chamado *Reino do Sol Encantado*, cenário para as aventuras, é construído tendo como base a história e a memória do cangaço, mas ficcionalizado (pois seres do folclore popular também habitam esse mundo). Os lugares que delimitam esse cenário (re)aparecem com frequência na literatura de cordel, são "quadros de memória" (Halbwachs, 2004). Entre os folhetos, eles atuam como sociotransmissores (circulam entre os diferentes autores/folhetos), mas também ajudam a "enquadrar", delimitar a memória do cangaço. "Sabe aquela faixa de terra/ o tal mapa do cangaço? Esse aqui é o nosso mundo/ forjado a bala e aço/ da Bahia ao Ceará/ os três vivem de rechaço/ cangaceiro, volante e jagunço/ se tem dois é estardalhaço." (Borges, 2022a, p.5). Esse mapa vai de Mossoró até Feira de Santana, trazendo cidades do sertão nordestino como Cajazeiras, Sousa, Juazeiro do Norte, Petrolina, Piranhas, Juazeiro, entre outras.

O livro básico ainda traz exemplos de personagens que os leitores/jogadores podem construir (tipos sociais), como o cangaceiro, o jagunço e o volante. Cada um desses tipos tem uma breve descrição em versos, segue a do cangaceiro: "Ah, mas é o Cangaceiro/ a epítome do brasileiro/ para alguns, arruaceiro/ não passa de bandoleiro/ que odeia um trapaceiro/ vive do escaramuceiro/ talvez se ache um

justiceiro/ o que não é verdadeiro." (Borges, 2022a, p.12). Além do livro básico, autor e editora lançaram mais sete livros complementares, como *Povo do Sertão do Tempo de Então* (Borges, 2022b), *Grande Elenco Político e um Pouco do Mundo Mítico* (Borges, 2022c) e *Cordel das Classes Complementares* (Borges, 2022d).

Esses três livros complementares, ou suplementos, trazem mais exemplos de personagens com os quais os leitores/jogadores podem jogar ou interagir ao longo das aventuras. "No Reino do Sol Encantado/ tem todo tipo de gente/ nesse cordel tá anotado/ todo ofício condizente/ que pode ser selecionado/ pelo jogador diligente/ Para não sair desapontado/ evite ficar reticente." (Borges, 2022b, p.1). Entre os "ofícios" estão o Bajuladô, a Beata, a Bem Nascida, o Dotô, o Matadô, a Rezadeira, além daqueles já descritos no livro básico, mas com nova descrição, como o Cangaceiro. *Grande Elenco Político e um Pouco do Mundo Mítico* (Borges, 2022c) apresenta novos "ofícios" (os tipos de personagens, associados a uma atividade), como Benzedeira, Capitão, Coroné, Delegado, Figurão, Vidente, mas, além dos ofícios, também apresenta criaturas do mundo mítico – do folclore regional que também está presente na literatura de cordel, como Assombração, Corpo-Seco, Lobisômi, Onça, Quibungo e o Tinhoso.

Essas criaturas do folclore não são projetadas para o leitor/jogador assumir a interpretação, mas como personagens que o narrador pode empregar durante sua aventura. Outros tipos, como o Coroné, Delegado, Figurão, também são elaborados mais para o narrador do que para o jogador. Cabe destacar que o autor busca empregar um sotaque com intuito de tornar mais próximo do sertanejo, o que aproxima a uma linguagem "caipira".

O folheto *Reino do Cangaço Forjado a Bala e Aço* (Borges, 2022e) é um suplemento que auxilia os leitores (narradores e jogadores) a entender melhor esse reino encantado que articula história, folclore e memória. Ele descreve o cenário, descrevendo em versos de cordel a geografia, história e cultura desse sertão ficcionalizado.

> Outrora, no império dos trópicos
> quando o açúcar valia ouro
> investimentos aristocráticos
> fizeram do engenho tesouro
> obtiveram lucros estratosféricos

pois a Europa era o escoadouro
até no sertão foram, frenéticos
mas nas secas se viu mau agouro

Graças a tais ciclos de estiagem
e uma profusão de messianismo
o sertão passou a ser paragem
de outro tipo de fisiologismo
oligarquia domina a politicagem
valendo-se até do banditismo
Assim ela continua na vantagem
sem querer fazer proselitismo

Sobre os engenhos abandonados
veio um novo sistema feudal
pela República negligenciados
após o fim da era imperial
só sobreviveram os povoados
e os coronéis com poder real
que às vezes ficam atracados
pra saber quem é o maioral.
(Borges, 2022e, p.1)

Essa primeira página do folheto já atribui um sentido histórico ao banditismo, um povo negligenciado pela República sob o poder do coronelismo. Partindo dessa explicação, são descritos os estados e algumas cidades que compõem o reino, bem como outros fenômenos, como o fanatismo religioso, bandeirantismo, ocupação holandesa e a escravidão, com suas consequências para a história do sertão encantado. Além de aprofundar o cenário, que fornece ambientação para as narrativas, esse folheto também oferece regras complementares para construir comunidades, como o bando de cangaceiros, a fazenda, a milícia, o povoado, a tropa e a procissão.

Considerações finais – entre a memória e a história

Conforme a análise dos folhetos indica, é possível destacar uma espécie de indecisão ao sentido do cangaço. Os cangaceiros são retratados como bandidos, mas isso em função de uma revolta contra sua condição social; cometem atos atrozes, mas explicados a partir das injustiças que sofreram. Os personagens que ocupam os versos são variados, tendo Lampião como destaque, narrado com a mesma ambiguidade que caracteriza os demais folhetos. As cangaceiras, com especial atenção a Maria Bonita, mas também a Lídia, revelam a presença feminina em um universo masculino de violência. A caracterização desses personagens, seja em ilustrações ou em imagens

literárias, é recorrente nos jogos analisados, e, embora esteja presente a noção do cangaceiro como bandido, cometendo crimes e atos de violência, a ficcionalização dos personagens nos jogos pende para a figura cavaleiresca, para o lado aventureiro.

Como jogos que não têm um objetivo pedagógico, destinados ao consumo de um público amplo, certos acontecimentos violentos que aparecem nos folhetos não ocupam espaço, como os estupros, por exemplo. O ódio presente nas ações dos cangaceiros, que evidenciam o racismo enfrentado pela população pobre do sertão nordestino, também não encontra espaço nas representações estéticas dos jogos. É claro que a violência está presente tanto no jogo de cartas quanto no RPG, mas direcionada para ressaltar o caráter aventureiro da vida no sertão. Nesse sentido, as emboscadas, ataques, os confrontos com a volante, compõem uma ambientação similar entre os dois jogos, e próxima aos versos dos folhetos.

O coronelismo, expressado nas relações de poder entre cangaceiros, coronéis e coiteiros, também é tema marcante nos cordéis, e é apropriado pelos dois jogos. Essas disputas de poder, nos jogos, contribuem para evidenciar um lado heroico dos cangaceiros, desafiando os coronéis, os poderosos locais em suas aventuras. Mas, como Gurjão (2021) ressalta, o poder dos coronéis frequentemente se valia dos seus "cabras" para executar suas ordens, emboscadas e eliminação de adversários. "O cangaço nasceu, portanto, de dentro do coronelismo como via de 'ascensão' para trabalhadores rurais que, embora inconscientemente, protestavam contra a ordem que os gerou." (Gurjão, 2020, p.78). Essa oposição dos cangaceiros aos poderes não é apenas uma luta do oprimido contra o opressor, os "bandos armados" atuavam muitas vezes em alinhamento com um ou outro poder local.

Mello (2011), ao descrever a figura do "cabra", o definiu como homem de armas que possui um chefe, responsável por uma violência "defensiva" (uma espécie de guarda-costas que só atua quando é ordenado). "Comparado com o cangaceiro, é evidente que o cabra se queda em posição bem menos prestigiosa ante os olhos do homem do Nordeste." (Mello, 2011, p.74). Os bandos armados dos cangaceiros alcançaram certa autonomia de ação, mas mesmo com esse imaginário de prestígio que envolve o banditismo, é um fenômeno que não pode ser compreendido fora do coronelismo e do clientelismo.

"O emprego do capanga, do cabra e do jagunço fez-se largamente no Nordeste ao longo de todo o ciclo do gado, nas questões de terra, nas lutas de família e, de modo particular, nas disputas políticas." (Mello, 2011, p.75). Esses tipos de personagens que aparecem nos folhetos e nos jogos resultam de uma memória histórica do sertão e de sujeitos que se envolveram com o cangaço. "Num sertão em que o poder privado exerceu um mando incontestável até décadas atrás, o jagunço agrupado em exército particular era importante fator de prestígio [...]" (Mello, 2011, p.75) para o coronelismo e suas lideranças locais.

Tanto os folhetos quanto os jogos, como já ressaltado, não são produzidos com uma finalidade educativa (embora uma das funções do cordel fosse "informar"), portanto essa linha de raciocínio que busca uma explicação histórica sobre o cangaço não aparece explicitamente, mas é possível observar seus relances na literatura de cordel. Nos jogos, como indicado, a ênfase é em um cenário de aventura, portanto esses personagens destacados por Mello aparecem para reforçar esse imaginário. O sentido atribuído ao coronelismo em *O Cordel do Reino do Sol Encantado* é um desses relances, onde, a partir da apropriação da literatura de cordel (memória reatualizada), o coronelismo aparece como estrutura de poder político. Mas esse poder figura quase como um antagonista.

Mesmo que os jogos se apropriem dos personagens, cenários e expressões pitorescas para reforçar uma ambientação, é possível concluir que, por meio desses elementos, uma memória sobre o cangaço circulou nessas diferentes mídias. Os folhetos de cordel constituem uma reatualização de temas e sentidos, e os jogos que se apropriam seja da visualidade (o caso de *Cangaço*) ou da própria linguagem poética (o caso de *O Cordel do Reino do Sol Encantado*) ressignificaram um patrimônio imaterial (a literatura de cordel) e a memória sobre o cangaço. Nesse sentido, o conceito de cultura histórica (Rüsen, 2016; Schmidt, 2014) contribui para entender essas diferentes apropriações e a sociotransmissão memorial (Candau, 2012).

A dimensão estética da cultura histórica envolve a visualidade presente nos dois jogos, com relação direta com a xilogravura que, entre outras técnicas, foi amplamente difundida e empregada pela literatura de folhetos em suas capas. Portanto, a estética tem uma historicidade própria nesse caso e sua apropriação faz referência ao universo dos cordéis, remetendo os jogadores/leitores a esse mundo, contribuindo para a

ambientação de um sertão imaginário. No caso do livro de RPG, o uso da linguagem, com métricas e rimas próprias da literatura de cordel, também revela a conexão com uma historicidade por meio da estética, reforça a ambientação por meio de um elemento identificado com o Nordeste.

É na dimensão política e cognitiva que podemos perceber ressignificações que interferem nos sentidos atribuídos ao passado. Os folhetos analisados, mesmo aqueles que tendem a ver o cangaço como um banditismo social justificado pelas injustiças cometidas contra uma população empobrecida, não deixam de apresentar os crimes e atos de violência perpetrados pelos cangaceiros. Como os jogos têm uma finalidade comercial, a dimensão da brutalidade não é tão evidenciada em favor da ambientação aventureira dos cenários. Isso interfere tanto no sentido cognitivo (como se compreende esse passado) como político, nas relações de diferença, comparação e continuidade que os jogadores/leitores podem tecer com o cangaço.

Finalizando, entendemos que esses jogos demonstram mais do que uma apropriação de temas e da estética, mas uma ressignificação da literatura de cordel em novas linguagens (envolvendo novas formas de produção, novos públicos consumidores e novas formas de circulação/divulgação). Curran (2009, p.19) chega a afirmar que a literatura de folhetos "[...] em certo sentido, é apenas relíquia de um passado glorioso." Essa afirmação parte da constatação das mudanças do público leitor, dos espaços de circulação (cada vez mais urbanos), mas essas ressignificações mostram que devemos perceber o patrimônio imaterial, em suas formas de expressão e ofícios, como elementos vivos na sociedade, que se transformam, se ressignificam, e essa apropriação pelos jogos é um exemplo de que os folhetos ainda estão vivos e não se tornaram relíquias, emblemas de um passado distante.

Referências

ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Seguinte, 2020.

BORGES, Pedro. *Cordel das Classes Complementares.* Rio de Janeiro: New Order, 2022d.

BORGES, Pedro. *Grande Elenco Político e um Pouco do Mundo Mítico*. Rio de Janeiro: New Order, 2022c.

BORGES, Pedro. *O Cordel do Reino do Sol Encantado: um jogo narrativo em um Nordeste mágico*. Rio de Janeiro: New Order, 2022a. Jogo de RPG.

BORGES, Pedro. *Povo do Sertão do Tempo de Então.* Rio de Janeiro: New Order, 2022b.

BORGES, Pedro. *Reino do Cangaço Forjado a Bala e Aço.* Rio de Janeiro: New Order, 2022e.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Dossiê de registro: literatura de cordel*. Brasília: IPHAN, 2018.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade.* São Paulo: Contexto, 2012.

CURRAN, Mark J. *História do Brasil em cordel*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. A República dos "Coronéis". In: GURJÃO, Eliete de Queiroz; LIMA, Damião. (Org.). *Estudando a História da Paraíba.* Campina Grande: EDUEPB, 2021.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. *Morte e vida das oligarquias na Paraíba (1889-1945).* 2.ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Rubí, Barcelona: Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens:* o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

MELLO, Frederico Pernambucano de. *Guerreiros do sol:* violência e banditismo no Nordeste do Brasil. 5.ed. São Paulo: A Girafa, 2011.

MUSEU DA PESSOA. *Vidas em Cordel*. São Paulo: Museu da Pessoa, 2023-2024. Exposição virtual. Disponível em: https://museudapessoa.org/exposicoes/vidas-em-cordel-expo/. Acesso em: 27 ago. 2025.

RÜSEN, Jörn. O que é cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014.

VIRGOLINO, Sanderson. *Cangaço*. Ilustrações de Dan Ramos. Rio de Janeiro: Buró Editora, 2022. Jogo de cartas.

EM BUSCA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA BRASILEIRA:

Orientação, identidade, aprendizagem[24]

Silvester Carvalho Pereira
Jean Carlos Moreno

Há, no Brasil, ainda uma indeterminação da noção de *Didática da História* como uma definição conceitual e esquemática que possa existir ocupando um espaço minimamente consensual[25], o que faz com que a captura da coisa que se busca exprimir, ou ainda produzir, pelas palavras, seja um projeto em constante via de se concretizar dentro de um processo maior, relacional às condições históricas e epistêmicas donde essas palavras podem tomar a forma de enunciados e discursos capazes de serem aceitos como inteligíveis e evidentes.

Isso não quer dizer que não exista, no meio desse conjunto de indefinições – ou excesso de definições, para estarmos mais de acordo às formas como o saber opera –, um conjunto de imagens sobre o que é ou o que deveria ser a *Didática da História*, conjunto este que compõe o universo com o qual nos relacionamos no processo de discussões, apreensões e disputas sobre o conceito. Falamos aqui do *"uso do termo"*, como coloca Rafael Saddi (2012), isto é, as formas minimamente consensuais da discussão – em suas positividades e negatividades – que norteiam e mediam a relação com o objeto, mesmo que sem o signo das coleiras do aprisionamento conceitual sistemático em uma definição exclusiva ou outra (Saddi, 2012, p. 212).

O problema se agiganta quando pensamos nas condições brasileiras de recepção (e ressignificação) da Didática da História. Em que contexto 'pousa' a Didática da História alemã, especialmente na pesquisa e proposição sobre a aprendizagem da História? Que campo cultivado ela encontra? Há elementos convergentes que

[24] Parte deste texto é fruto das reflexões iniciais da dissertação de Mestrado em História Social (UEL), intitulada "O PARADIGMA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA BRASILEIRA: Uma análise de como tem se produzido a disciplina no Brasil através do trabalho com as noções de tempo e sujeito reivindicadas em teses e dissertações do campo (2014 e 2024)".

[25] Essa indeterminação que aqui afirmamos diz respeito justamente a como o horizonte prático e epistemológico da noção de Didática da História ainda expressa sua contingência e polissemia junto ao debate historiográfico, expressão de uma ainda não concreta regulamentação da disciplina e do campo, que todavia continua a se fazer e promover como intenção.

possibilitam pensar uma Didática da História brasileira? Ou ainda, para que pensamos uma Didática da História brasileira?

As composições no Campo do Ensino de História

Se a aprendizagem histórica vai muito além da escola, é inegável que ela tem neste lócus um espaço privilegiado, ainda que restrito, de sistematização e produção intencional. A Didática da História incide no Brasil, para além do campo da Teoria da História, no âmbito específico da comunidade de pesquisadores ligados ao Ensino de História, campo híbrido entre as áreas de Educação e História. Neste *campo* (Bourdieu, 1989), de produção e repercussão de investigações, ou *comunidade disciplinar* (Goodson, 1990) razoavelmente estruturada, no início dos anos 2000, a Didática da História começa a se fazer presente na disputa por hegemonia.[26]

Costuma-se relacionar a estruturação da *comunidade disciplinar* do Ensino de História à luta pela volta da disciplina ao Ensino de Primeiro Grau[27], à abertura política e intelectual do país e, posteriormente, à criação de eventos científicos nacionais (*Perspectivas do Ensino de História*; *Pesquisadores do Ensino de História*) que funcionaram demarcando a existência de grupos com discursos e interesses similares, bem com a capacidade destes se organizarem criativa e produtivamente.

Uma gama ampla de autores é referenciada por aqueles que estão pensando e debatendo os novos rumos do ensino de História nos finais dos anos 1980. Dentre eles, Caimi (2001) produziu um importante trabalho ao tentar compreender como se produziu o debate sobre ensino de História neste período, bem como quais eram os principais autores reivindicados nos textos que procuravam dar conta de construírem o campo no Brasil. Neste sentido, entre os autores mais mencionados nos textos acadêmicos do país neste período estavam: (14) Walter Benjamin, (14) Marx e Engels, (10) Le Goff, (9) Paul Veyne, (9) Foucault, (9) Jean Chesneaux, (8) Jean Piaget, (7) Gramsci, (7) Edward Thompson, (7) Braudel, (6) Dermeval Saviani, (6) Peter Burke, (6) Marilena Chauí, (6) Lucien Febvre, (6) Caio Prado Jr., (6) Bourdieu e Passeron, (5) Jerome Bruner, (5) Florestan Fernandes, (5) Emília Viotti da Costa, (5) Edgar de Decca,

[26] Em verdade a Didática da História aparece junto com a *Educação Histórica*, causando, num primeiro momento, uma confusão entre as duas epistemologias. Preferimos, neste texto, tratar das especificidades da Didática da História alemã.
[27] A disciplina havia sido substituída pelos Estudos Sociais desde 1971.

(5) Claude Lefort, (5) Althusser, (4) Pierre Vilar, (4) Paulo Freire, (4) Michel de Certeau, (4) Marc Ferro, (4) Luis Antonio Cunha, (4) François Füret, (4) Fernando Novais, (4) Ciro Flamarion Cardoso (adaptado)[28].

Percebemos, na seleção de autores destacados por Caimi, uma diversidade bastante característica do período conjuntural e político pelo qual passava o país, isto é, um período de redemocratização e abertura das universidades às teorias e epistemologias antes perseguidas, que agora podiam existir de forma explícita, como é o caso do marxismo, que, mesmo perdendo fôlego em boa parte do Ocidente frente ao enfraquecimento da experiência socialista soviética, encontrava no Brasil pós-ditadura um campo fértil para realizar uma crítica do passado e se ponderar sobre as demandas do presente, função que, todavia, não realizava de forma isolada dentro do campo, mas sim, por vezes em disputa, por vezes em conjunto, de teorias e epistemologias tão diversas quanto os estudos culturais, a antropologia francesa e a teoria crítica.

É também neste final dos anos 1980 que um novo *código disciplinar* (Cuesta Fernandez, 1997), ao menos no campo das intenções, é elaborado. A aprendizagem da história passa a ser defendida, com mais ênfase, como um meio para formar cidadãos aptos a atuarem numa sociedade democrática e cada vez mais diversa e conectada. Para alcançar este intento, objetivava-se que os estudantes passassem a se perceber como – ou se tornassem – sujeitos de sua própria história, capazes de se reconhecerem dentro da ambivalente condição que é essa de ser sujeito. Recusava-se, assim, o *sentido contemplativo do conhecimento histórico,* já não sendo mais possível aprender o passado como singular objetivo e impessoal, era necessário que este encontrasse sua realização junto do presente e das movimentações deste com e através do sujeito. Esta proposta assim requeria *a interação mais efetiva do sujeito cognoscente com o objeto do conhecimento (Caimi, 2001)*. Por isso, o estudante

[28] Entre parêntesis está indicado o número de citações. A lista indica por onde estão circulando as matrizes do pensamento sobre o ensino de História, embora não seja de o âmbito de nossa investigação saber como se apropriaram destas referências os diversos sujeitos envolvidos com a área. Fica evidenciada uma diversidade ampla de referências em disputa entre as próprias da área de História e as da Pedagogia. Para Caimi, a partir deste período, a sustentação do próprio debate pedagógico se dará no âmbito historiográfico.

precisaria ser também sujeito ativo da produção do conhecimento histórico, entendendo sua ação no presente junto de um avaliar do passado.

Por este caminho, enfatizava-se que seria o presente que faria o conhecimento histórico adquirir significação para os estudantes. Elza Nadai, importante figura neste período de configuração da comunidade científica em torno do ensino de História, constatava em 1985:

> (...) o ponto de partida é a realidade social imediata na qual alunos e professores têm sua prática social. É do conhecido, da experiência cotidiana vivida, do presente, portanto, que qualquer conteúdo deve ser iniciado. Como afirma Jean Chesneaux: "se o presente tem primazia sobre o passado, é unicamente devido ao fato de que o presente se impõe e permite modificar o mundo" (Nadai, 1985/1986).

Problematizar o presente é objetivo primordial, ponto de partida para que a complexidade temporal da história seja pelo menos parcialmente acessada no ensino, mas o fim último está na transformação da realidade. É nesta possibilidade de mudança que o passado e o presente se relacionam com outro tempo, em que se projeta um certo tipo de utopia, que justifica a ação contínua no presente e o revisitar e redescobrir do passado. No mesmo texto já citado, Elza Nadai ressalta esta dimensão da aprendizagem histórica:

> O que está em jogo é a tentativa de se construir o futuro, vivendo o presente das sociedades humanas, e, inquestionavelmente, a compreensão do passado humano, bem como das relações que este mantém com o presente, oferece uma das alternativas mais viáveis para esse fim (Nadai, 1985/1986).

Para que o aluno se identificasse como sujeito era preciso que o passado de que se tratasse na escola também lhe dissesse respeito, que lhe trouxesse algum sentido constituinte e orientativo. Considerava-se necessário que ele se visse representado nas tramas do passado a ser estudado, não porque foram elencadas como indispensáveis, mas porque fariam sentido, porque pulsavam vivas. Assim como nos movimentos sociais emergentes nos anos 1980, era preciso, tanto no ensino como na pesquisa histórica, ouvir a voz de sujeitos que não tiveram espaço nas narrativas construídas e reafirmadas desde o século XIX, vozes que sempre ativas e incansáveis, foram por muito tempo subjugadas e silenciadas por um enclausuramento de uma

pré-concepção da noção de História e do fazer historiográfico. Seriam os *vencidos*, os oprimidos, as camadas populares que deveriam agora ocupar as páginas dos livros e as narrativas das aulas ao contar sua versão da história. A presença de Walter Benjamin, como apontada por Caimi, neste sentido, se justificava através desse reconfigurar onto-epistemológico da História e do próprio historiador, que como anunciado em sua tese VI (Benjamin, 2013) deveria agora procurar atiçar a centelha de esperança resguardando a História das pulsões dos inimigos, que nunca cessaram de vencer. Só assim o passado poderia ser realmente acessado e a temporalidade histórica justificada.

Mais que isso, se a democracia só poderia ser conquistada e mantida através do enfrentamento das contradições, era preciso, então, que os alunos percebessem os conflitos que atravessaram a sociedade brasileira ao longo do tempo e se percebessem emaranhados destes mesmos conflitos, parte viva da História. Esta história, mais conflitiva, exporia as diferenças sociais e de interesses, problematizando a heterogeneidade no passado e no presente e, especialmente, combatendo a visão de uma sociedade harmônica, isenta de contradições.

Também neste período, aos pressupostos didáticos advindos da pedagogia, somava-se, com mais ênfase, a intenção de aproximar-se, nas aulas da Educação Básica, da metodologia utilizada pelo historiador (procedimentos meta-históricos). Os procedimentos do historiador no trabalho com fontes, pesquisas e história local foram ressaltados, ressalvando sempre que não se tratava de formar um 'mini-historiador'. O que se pretendia, sobretudo, era combater a passividade, utilizando os recursos próprios da disciplina, aumentando a interação dos estudantes com o conhecimento, com seus colegas e seus professores, evidenciando o processo de construção de uma análise histórica.

O avançar dos anos 1990 vai ampliar este *código disciplinar* com uma afirmação metodológica da utilização de diversas linguagens sociais, como a literatura, o cinema, a música e a imagem, que, resguardadas suas especificidades e as especificidades de tratamento para com cada uma, passarão a compor um novo horizonte de abordagem histórica diretamente relacionado aos novos discursos, os novos interesses sociais e às novas formas de se apresentar a história dentro de uma sociedade globalizada. Junto disso será possível perceber também uma nova inclinação e partilhamento de

entendimentos que irão buscar alinhar as prescrições para o ensino de História às chamadas correntes historiográficas, como os *Annales*, a *História social inglesa* e outras, justificando o que se faz em sala junto de uma coexistência com os critérios acadêmicos. Importante notar que é também no final dos anos 90 que as diversas discussões sobre políticas curriculares unificadoras ou padronizadoras poderão se materializar mais fortemente através dos PCNS, inflamando e possibilitando diversas discussões conjunturais e ontológicas sobre o que se ensinar e qual a função do ensino.

A partir dos anos 2000 tem-se um grande impacto da Lei 10639/2003, posteriormente transformada na 11645/2008, que predispõe o ensino de História da África, afro-brasileira e Indígena. Assim, a comunidade relacionada ao ensino de História passa a prestar ainda mais atenção às questões que relacionam aprendizagem da História e Identidades, além de que, também por conta disso, se vê muitas vezes obrigada a confrontar antigas concepções históricas, como a noção do sujeito masculino singular e de um tempo progressivo quadripartite. Tal situação, todavia, não se dá sem contradições, sendo que o importante desconforto causado por estas novas inflexões históricas se fizeram expresso em diversos momentos fundamentais da formação do campo do ensino de História desde então, como é o caso do conturbado processo de formação da Base Nacional Comum Curricular (Moreno, 2016).

As possibilidades de uma Didática da História de bases brasileiras

Intencionamos, com o pequeno e incompleto relato apresentado acima, tratar do processo de formação de um campo e de um código disciplinar. A partir dele podemos perceber que a Didática da História não chega ao Brasil num contexto de tábula rasa no campo do ensino de História, podendo se beneficiar de convergências fundamentais – apesar de suas especificidades epistemológicas – ao mesmo tempo que precisa, igualmente, se adequar ou instrumentalizar concepções e léxicos específicos em ordem de ser compreendida e compartilhada, o que a levou a tomar caracterizações bastantes distintas de sua formação alemã.

A Didática da História, especialmente aquela representada pela figura de Rüsen, construiu respostas importantes para os problemas que o campo vinha enfrentando. Um primeiro exemplo seria a própria relação com a ciência de referência. Para o autor, o aprendizado escolar toma como referência os valores e competências culturais

necessários para a cidadania plena e não somente a transposição da ciência da História. Os parâmetros são as carências de orientação, a cultura histórica de um país ou de uma região e as memórias arraigadas, a partir das quais se interpela a produção científica. Ao tornar problemático o sistema de valores no presente, a aprendizagem da história promove uma mediação temporal entre os valores e a realidade, possibilitando pensar a plausibilidade da moral em relação à sua coerência. A Didática da História, então, propõe metas de aprendizagem como orientação curricular que vai reger a seleção e o arranjo das bases do conhecimento histórico escolar[29].

Ao se propor como uma ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido alhures, a Didática da História propugna que o aluno deve ir além da mera recepção e absorção de conteúdos do passado, entendendo o próprio processo de formação desse passado através da relação de diversas narrativas[30]. Não existindo receptor passivo, a ideia de transmissão de conhecimento deixa de fazer sentido. Por mais impactante que seja, sozinha a experiência do passado não é suficiente para garantir a aprendizagem da História. A aprendizagem necessita da riqueza da experiência (distinguir passado do presente, conhecer fatos, processos), mas para uma mudança estrutural na Consciência Histórica, o sentido dessas experiências e sua ligação através de uma narrativa com o presente também precisam ser tematizados, problematizados e evidenciados, isto é, não podem permanecer apenas como pressupostos ou somente como argumentos discursivos de sustentação curricular.

Assim, como em todo ensino, é preciso que o alimento oferecido seja digerido para que se possibilite gerar energias inspiradoras a se confrontar com o mundo concreto. Esta teoria, então, deixa muito claro que nem a ciência histórica e nem a aula de História se referem somente ao passado. A experiência histórica enseja uma interpretação – uma narrativa que possa ligar esta diferença temporal a transformações diacrônicas que afetam, de alguma forma, a vida coletiva e individual.

[29] Neste caminho, até mesmo as linguagens midiáticas não são mais tratadas como instrumento ou recurso metodológico, mas como expressão de uma cultura histórica com a qual se tem que dialogar.

[30] Embora possamos tomar tal concepção como muito próxima do relativismo pós-estruturalista, é necessário que em Rüsen esse narrativismo não existe em oposição à verdade e à objetividade, possibilidades que se mostram através do trabalho com o critério científico.

A relação passado-presente e expectativa de futuro se constrói através da narrativa, mecanismo de produção de sentido, tornando a complexidade temporal acessível, seja por uma busca de racionalização de uma experiência histórica sentida como trauma, que desregula a capacidade de orientação continua, como foi o caso da experiencia nazista alemã, seja na compreensão das uniformidades das pulsões humanas que se dá através do trabalho com os universais antropológicos, também formas de direcionamento. É desta maneira que o objeto de estudo passa a ser subjetivado. Trata-se de um processo cognitivo, mas que não é somente formado pelos procedimentos metahistóricos; esta cognição é imbricada a elementos emocionais, estéticos e afetivos.

A experiência interpretada é aplicada no processo de orientação, na análise e julgamento e no tratamento dos problemas do presente, culminando com a transformação do sujeito na direção da definição de sua identidade pessoal e social. A identidade perde seu caráter estático quando os estudantes percebem a gênese histórica do seu próprio mundo, significando um ganho de subjetividade. Este processo se concretiza por meio de uma intersubjetividade discursiva, racional, argumentativa, trazendo formas individuais da *consciência histórica* para a identidade histórica abrangente. No caminho proposto, prolongando a própria subjetividade até o passado, os estudantes podem construir sua autonomia, tomando posse do seu próprio mundo.

Percebe-se com estes pequenos exemplos que muitos dos problemas elencados pela Didática da História estavam postos no campo de pesquisa sobre o ensino de História. Contudo, essa comunidade disciplinar não havia chegado ainda a um grau de elaboração e refinamento tão complexo, capaz de aglutinar as diversas dimensões que envolvem a aprendizagem histórica.

Evidentemente que não há teoria capaz de dar conta de toda a realidade. E a realidade brasileira e latino-americana é muito diferente do contexto original de surgimento da Didática da História. Mesmo assim, em ambos os contextos se fazem presentes traumas que impedem diversas dimensões do passado de serem acessadas. Superando a ortodoxia, trata-se de estabelecer trocas e apropriações justas e à altura da necessidade do pensamento histórico e da complexidade que envolve a aprendizagem da História e a avaliação da aprendizagem da História no mundo contemporâneo, entendendo que essa apropriação pode trazer formas muito

diferentes das pré-concepções do que seria ou o que deveria ser a Didática da História. Para isso, uma análise das formas que tem tomado a Didática da História no Brasil, tomando como pressuposto que a finalidade desta é orientar o sujeito pela complexidade temporal, se faz fundamental.

As apropriações e ampliações da *Neu Geschichtsdidaktik*: as especificidades do caso brasileiro

É necessário pensar como todas estas definições e estes universos conceituais da Didática da História foram apropriados e atualizados no Brasil, considerando as condições de recepção e as possibilidades de formação dos mesmos junto de um corpo inteligível dentro das tradições teóricas e epistemológicas da Ciência Histórica brasileira e o campo mais específico de pesquisadores do Ensino de História. Assim como as condições de produção da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha estiveram, de acordo com diversos autores, diretamente relacionadas a um momento de crise paradigmática da Ciência Histórica, que refletia, por sua vez, uma crise política e geracional maior da sociedade Alemã do pós-guerra, as condições de recepção e apropriação da Neu *Geschichtsdidaktik* no Brasil também foram condicionadas pela realidade política e epistemológica brasileira: seus traumas, suas carências, seus próprios léxicos teóricos, pressupostos e tradições que produziram um outro ambiente condicional à emergência da Didática da História.

Ao pensarmos exclusivamente as particularidades de sua recepção e reconhecimento epistemológico no Brasil, podemos trazer como exemplo suas trocas com a *History Education*. É possível, todavia, pensar também em um outro enquadramento muito específico que operou como pressuposto de existência da Neu Geschichtsdidaktik no Brasil, que aqui já foi previamente contextualizado, isto é, sua relação condicional a um *código disciplinar* prévio que reunia os pressupostos de reconhecimento do que se colocava, legitimado socialmente, pela posição escolar, como *Didática da História*. Falamos aqui de relação condicional e de pressuposto de existência, pois entendemos que, para existir, mesmo que apenas como possibilidade e não como realidade material, uma disciplina precisa ser legitimada e se fazer inteligível em meio a um arcabouço de conhecimentos pré-existentes que traçam o próprio limite do reconhecível como discurso.

Assim, a recepção da *Neu Geschichtsdidaktik* no campo acadêmico ocorreu por meio de uma negociação entre os limites traçados por este *código disciplinar* - entendido aqui como um conjunto de ideias, valores, pressupostos e rotinas que, ao mesmo tempo, legitimam a função educativa e regulamentam sua prática (Cuesta Fernandez, 1997) - e as inovações que essa abordagem oferecia em contraposição aos paradigmas anteriores da Ciência Histórica, tanto no que diz respeito ao ensino de história quanto a uma compreensão mais ampla da presença da *aprendizagem histórica* nos diversos contextos sociais. Sua projeção e reconhecimento no campo acadêmico foi possível graças à sua capacidade de reorientar o debate e introduzir novos pressupostos sobre as funções orientadoras da história em relação ao sujeito histórico enquanto produtor de sentido. Ao mesmo tempo, destacou-se por sua habilidade de dialogar - ainda que, por vezes, de forma combativa - com esse código disciplinar pré-existente e com as convenções historiográficas estabelecidas no Brasil.

Esse código disciplinar, operando junto a um regime epistemológico próprio, não se colocou como um limite às possibilidades de se trabalhar com a História, de forma mais geral, e nem às possibilidades de existência da *Didática da História*, de forma mais específica, embora tenha, historicamente, estabelecido certas condições e critérios para sua inteligibilidade, negociando as configurações da sua emergência, bem como as possibilidades de sua instrumentalização para o debate historiográfico. Saddi (2012), por exemplo, comentando a recepção e o processo de busca por reconhecimento da *Neu Geschichtsdidaktik* no Brasil, como *Didática da História*, junto deste *código disciplinar* - e acrescentamos, regime epistemológico, uma vez que a preocupação do autor está para além das escolas - apresenta, em consonância com alguns apontamentos feitos por Bergmann (1989) e Rüsen (2006, p. 12) ao tratar do caso Alemão, quatro reduções da disciplina, pressupostos de sua existência legitimada, cujo diagnóstico direciona ampliações fundamentais para a produção de uma *Didática da História* ampla que esteja disposta a trabalhar com as carências e as necessidades de orientação e interpretação próprias do Brasil (Saddi, 2012).

A primeira redução/ampliação diz respeito ao restringir da disciplina dentro de uma perspectiva estritamente metodológica, desconsiderando que a metodologia é apenas uma das suas preocupações no trato com o saber histórico, o que direciona uma ampliação em relação às outras esferas e preocupações da *Didática da História*;

a segunda redução/ampliação faz referência a seu enclausuramento ao espaço escolar, cuja crítica tem levado a uma compreensão de que a *aprendizagem histórica* e a *consciência histórica* fazem-se presentes em todas as esferas do tecido social, uma vez que existem conjugadas à *cultura histórica* e suas expressões, sendo necessário uma ampliação do espaço de atuação e dos objetos problemas da disciplina; temos então a terceira redução/ampliação, referente à separação entre *Didática da História* e Ciência Histórica, isto é, seu distanciamento da Ciência Histórica e a aproximação - muitas vezes submissão - a outras áreas do conhecimento acadêmico, como a Pedagogia, uma tendência que tem sido combatida, de acordo com o autor, pela defesa do argumento da *Didática da História* como uma subdisciplina da Ciência Histórica; temos, por fim, a quarta e última redução que de certa forma opera como síntese das anteriores, isto é, o questionamento do caráter disciplinar e científico da disciplina, que, construído diariamente, toma cada vez mais um corpo coeso e identificável junto da Ciência Histórica e dos saberes por ela validados.

Nessa cartografia das reduções e ampliações do campo, observamos um esforço do autor, por meio de um diálogo sintético com outros autores e autoras, de construir um caminho para a produção da *Didática da História* como disciplina legítima, capaz de ser reconhecida, no Brasil, através de seus próprios termos e direcionamentos. Saddi, nesse texto, não apresenta uma sistematização do que seria a *Didática da História*, nem da forma que esta assume no Brasil. O autor, através de um amplo debate historiográfico, preocupa-se, seguindo a linha de outros pesquisadores, como Cardoso (2008, 2013, 2019) e Cerri (2010), muito mais em delimitar o que a *Didática da História* brasileira *não é*, o que a impede de ser, e também em fazer prognósticos sobre o que ela *deve* ou *poderia* ser, sobre seu potencial de *se tornar*, tanto para a Ciência Histórica quanto para a vida prática.

Tal situação não é um demérito, pelo contrário, está correlacionada ao tom convidativo que permeia muitos dos textos citados, os quais chamam o público que com eles se relaciona à produção de uma *Didática da História* que surja junto da Ciência Histórica, atendendo a critérios científicos, sem perder sua efetividade em pensar a realidade brasileira, formulando seus traumas e seus passados inacessíveis. Talvez tenhamos, nessas intervenções locais, que buscam situar a *Didática da História* e pensar seus impulsos - que são muito mais uma abertura de caminhos do que uma

delimitação de um ponto de chegada -, uma das tarefas mais valiosas a serem realizadas neste momento específico da manifestação da *Didática da História* no Brasil, o qual diversos autores, fazendo um paralelo com o caso Alemão e com o diagnóstico proferido por Jörn Rüsen, afirmam ser igualmente um momento de virada paradigmática na *Didática da História*, (Cerri, 2010, 2017); no âmbito da Ciência do Aprendizado Histórico, (Saddi, 2012, 2014), ou ainda na própria Ciência Histórica (Barom 2012).

Não podemos, com essas afirmações, desconsiderar as diferentes realidades — sociais, temporais, geográficas — que separam esses autores quando do momento do diagnóstico. Não se trata de afirmações homogêneas, nem de uma comparação entre o caso alemão e o caso brasileiro, nem de uma abordagem mais minuciosa sobre o próprio caso brasileiro, onde a qualidade, especificidade e objeto dessa virada paradigmática ainda surgem justificadas de diversas formas nos diversos autores citados. Ainda assim, é possível afirmar que tal diagnóstico nesses diversos autores, independentemente de como se formula sua justificativa, ocupa uma posição prática na Ciência Histórica para além da denúncia do *zeitgeist* da disciplina: é um convite que funciona através da evidenciação do processo ativo de produção da disciplina junto — e em resistência — a um característico código disciplinar, no caso do ensino, e a um específico regime epistemológico, no caso mais amplo da formação e inteligibilidade dos saberes, que falham em enquadrá-la em sua totalidade, produzindo, com seus excessos, diversas anomalias que são tomadas como evidências de um momento de crise e que chamam à ação no processo de construção de uma disciplina renovada em, ou com, um novo paradigma, capaz de lhe propiciar inteligibilidade junto de um aceno às suas demandas por reconhecimento, pré-condição para que ocupe seu lugar como discurso legítimo ao sol da Ciência Histórica e das Ciências Humanas.

Assim, ao se considerar a especificidade desse momento "paradigmático", como no delimitar das reduções e ampliações da disciplina no Brasil, no evidenciar do seu caráter polissêmico ou, ainda, no disputar da sua composição disciplinar junto do saber humano, se sustenta algo bem mais incisivo em relação à formação da disciplina, isto é, se afirma a *Didática da História* no Brasil como um saber inacabado, sujeito à formação de enunciados e deslocamentos junto de um campo que está sempre em constante processo de negociação para sua produção e para seu reconhecimento, sem

ainda ter se cristalizado junto de uma ortodoxia acadêmica, que, embora intencionada como última legitimação, nunca pode existir de forma plena.

Uma nova Didática da História Brasileira para um novo paradigma

Neste momento do capítulo queremos aprofundar a discussão em relação a esta suposta mudança paradigmática, hipótese que possibilita este trabalho e que igualmente condiciona nossas análises. Aqui compartilhamos com os autores acima citados, em consonância com o que foi argumentado em nossa introdução, a constatação de que vivemos um momento de crise da Ciência Histórica e da *Didática da História* no Brasil, momento este que pode produzir algum tipo de crítica que justifique e formule esta suposta virada paradigmática. Neste texto, contudo, não interpretamos uma virada paradigmática como um processo de produção de consensos, aprimoramentos e ampliações das carências, contradições e limitações de uma disciplina que busca combater suas anomalias em ordem de produzir uma existência estável e eficaz às carências de uma sociedade, o que lhe garante ser legitimada como Ciência e como saber prático.

A compreensão acima exemplificada, sobre a qualidade dessa suposta *virada paradigmática que enquadra a Didática da História Brasileira*[31], se faz possível apenas se estivermos alinhados a um entendimento desse momento de crise e superação de um paradigma prévio – que na gramática desses autores corresponde a um código disciplinar e regime epistemológico específico – como um momento de acúmulo de respostas a tensionamentos, limitações e percalços que direcionam dialeticamente a um processo de exposição de contradições, ampliações e reformas internas neste mesmo paradigma prévio. Neste caminho, então, através da crítica, poder-se-ia irromper em um paradigma nascente e mais apropriado, de uma *Didática da História*

[31] Aqui não colocamos "virada paradigmática da *Didática da História* no Brasil" pois, como entendido no subtópico anterior, embora o diagnóstico de uma virada paradigmática apareça em muitos autores, sendo igualmente a hipótese condicionante aos textos que a afirmam, a qualidade, justificativa e objeto dessa virada paradigmática divergem entre esses autores, embora tenhamos um ponto de encontro no fato de que ela sempre está relacionada à Didática da História. Assim, se é uma virada paradigmática da Ciência Histórica, da Didática da História, do conceito de consciência histórica ou da Ciência do aprendizado histórico não nos interessa neste momento. O que matizamos aqui é o diagnóstico de virada paradigmática em sua relação com a didática da história, sempre amparados em uma ideia de aprimoramentos e ampliações.

reformulada e ampliada através das contribuições da *Historik*, da *Neu Geschichtsdidaktik e da nova abordagem da matriz disciplinar da Ciência Histórica.*

Esta interpretação, mesmo que nas entrelinhas, é bastante corrente no campo*,* justificando a emergência desse novo paradigma no Brasil por meio da criação de respostas, coesões, consensos e aprimoramentos.

Todas essas movimentações acima citadas efetivamente tiveram seu lugar dentro do processo científico que permitiu o surgimento da Neu *Geschichtsdidaktik* na Alemanha e as apropriações da mesma para a construção das condições de emergência *da Didática da História no Brasil*. Todavia, elas não devem ser tratadas como se fossem os pressupostos e os vestígios de uma virada paradigmática efetiva, salvo investigações mais aprofundadas.

Estamos vivenciando um momento de crise de um paradigma vigente dentro da História, que talvez pudéssemos estender para pensar uma crise maior de nosso próprio horizonte epistemológico. Um momento de crise de paradigmas, como nos lembra Kuhn (2020), não se resolve pelo acúmulo de soluções esclarecedoras ou de ampliações correspondentes às reduções de um paradigma vigente. Do contrário, é do acúmulo das contradições, do insustentável e das anomalias, dentro da ciência normal, que se irrompe uma virada paradigmática:

> A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações (Kuhn, 2020, p.116).

Importante notar que, para o autor, um paradigma não é apenas um conjunto de pressupostos teóricos e epistemológicos, que condicionam a escrita e a disposição dos saberes, mas uma matriz disciplinar – o que, como já vimos, Rüsen reivindica –, assim, ele igualmente diz respeito às práticas, às técnicas, métodos, valores e critérios mais amplos que uma comunidade compartilha como limite à produção dos discursos de saber científico (Kuhn, 2020, p. 226), grupo que, se quisermos radicalizar a equação, também se forma ao formar o saber em sua inteligibilidade.

O paradigma nascente, nesse olhar, pode parecer desorientador, contrastante e até contraditório quando comparado às expressões de um paradigma prévio, justamente por serem, cada um, incomensuráveis. De certa forma ele pode colaborar na produção de novos caminhos, embora estes possam, de imediato, parecerem incertos, não nos levando a lugar algum, mas tornando o lugar prévio inabitável, anacrônico. As produções brasileiras que surgem apontando os limites das Didática da História Rüseniana, centrada no "teleologismo formal" (Barbosa Pereira, 2013) de Rüsen, as críticas às concepções correntes da produção de uma "história útil" pela consciência histórica (Mullet, 2023), bem como as diversas aproximações entre Didática da História e outras correntes teóricas e práxis epistemológicas que surgem tensionando o universo ontológico da didática da história, como o feminismo e a decolonialidade, são todos exemplos deste momento de crise e das possibilidades por ele abertas.

Neste caminho, produzir afirmações sobre a existência ou não da *Didática da História* como disciplina não é nossa intenção. De certa forma, se o trabalho que propomos neste texto se viabiliza, é porque a *Didática da História* como disciplina – tanto num sentido acadêmico, quanto num sentido formativo e ordenador do saber – já existe como uma realidade dentro da pesquisa em História, mesmo que não nos parâmetros científicos e tipológicos ideais que alguns historiadores possam esperar. As diversas teses e dissertações, a disciplina de *Didática da História* ensinada em algumas universidades e os eventos realizados em torno do tema são todos exemplos de que a *Didática da História* existe, mesmo que não encarne a totalidade dos significados possíveis de serem inferidos pelos substantivos que a compõem como conceito, dentro de um regime epistemológico próprio, que oferece não só as respostas às perguntas por ele suscitadas, como também define as próprias possibilidades e as formas do que é possível de ser perguntado, dos objetos passíveis de investigação e das verdades que podem ser afirmadas e confirmadas (Preciado, 2022, p. 306).

Em outras palavras: mesmo que concordemos que a forma polissêmica e as excessivas disputas em torno da noção e das capturas da *Didática da História* se coloquem, hoje, como um desafio, ou ainda como uma constatação da impossibilidade de situar o conceito dentro de uma objetividade conceitual, não podemos deixar de

notar que há um campo onde essa polissemia e essas disputas podem habitar, se lançando umas sobre as outras, em suas diferenças e distanciamentos, sem que se tornem ininteligíveis. Isto é, existe um campo onde as mais diversas diferenças, disputas e contradições podem tomar forma, justamente porque respondem a alguns critérios de validação, produzindo com isso uma ampliação deste próprio campo, sem causar sua descaracterização.

Temos aqui, então, uma relação de emergência simultânea, em que o termo e sua busca por legitimação são, ao mesmo tempo, as condições de existência das imagens, quanto as imagens – discursos e enunciados – são a condição de produção do termo, não simplesmente representando conteúdos pré-existentes, mas produzindo substância e materialidade ao termo no momento do anúncio de sua formulação.

Se presenciamos hoje um campo que propicia, como outrora na Alemanha, afirmações sobre a virada paradigmática da *Didática da História* no Brasil, isso se dá porque as condições para este problema existir já estão colocadas, captando as contradições e tensões diversas que são enquadradas e interpretadas dessa forma. Contudo, isso não ocorre exclusivamente pelo resultado de uma superação combativa da compreensão da *Didática da História* como um aporte meramente metodológico, ou ainda pela produção de um direcionamento das ampliações e refinamentos do campo contra qualquer outro tipo de redução que cerceia sua legitimação como disciplina preocupada com as funções práticas da *aprendizagem histórica* em relação à consciência e *cultura histórica,* mas justamente pelo constante choque e acúmulo de contradições junto de seus entendimentos correntes.

Em seu texto de 2014 "Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil", Rafael Saddi, através do diagnóstico de um momento de mudança paradigmática, faz um apelo que funciona também como diagnóstico: precisamos de um *Didática da História q*ue esteja assentada nas condições e nas problemáticas dos nossos povos e das nossas Histórias em ordem de ser um disciplina capaz de orientar a produção de sentido em uma História viva: "Se a didática da história alemã surgiu como resposta a uma crise de orientação da sociedade alemã, que, dentre outras coisas, precisava lidar com o

passado recente alemão, também uma didática da história brasileira precisa nos ajudar a resolver os nossos próprios holocaustos" (Saddi, 2014, p.143).

Precisamos de uma *Didática da História* que, se se intenciona útil, precisa procurar acessar nossos traumas e nossos colonialismos, orientando o sujeito, junto de uma complexidade temporal que pareça, muitas vezes, inacessível. Implícita nessa afirmação está o reconhecimento que buscar uma definição do que é a *Didática da História* é buscar uma definição do que *deveria ser* a *Didática da História*: como deve se definir, como deve se compor onto-epistemologicamente, quais as condições de sua realização, seus objetivos, funções, ao que reage, com o que trabalha e como realiza esse trabalho, quais seus termos e seus limites.

Considerações finais

Questionarmos sobre as condições de existência de uma Didática da História de bases brasileiras passa por superarmos as pré-concepções de que a disciplina deva estar enquadrada dentro dos mesmos pressupostos e preocupações que amparavam/amparam o que nos chega da Didática da História alemã. Se falamos de uma disciplina que se realiza abordando a produção de sentido orientativo na relação entre sujeito e tempo – e sistematizando as meta-operações que perpassam tal ação – através de afetos identitários e coletivos de carências, demandas e traumas, então devemos concordar que, mesmo que alguns universais antropológicos possam parecer razoáveis e funcionarem como ponto de encontro, as intenções maiores da disciplina só podem se realizar quando receptivas às condições de cada espaço e de cada sujeito histórico que busca se relacionar e tornar sensível, mesmo que estas possam parecer, em um primeiro momento, estranhas e contraditórias. Só assim uma verdadeira orientação pode existir junto de suas próprias formas processuais.

Além disso, é também necessário superar uma concepção ainda corrente que toma a disciplina dentro de um sentido estritamente exterior, tipológico e metodológico, como se ela fosse um conjunto encerrado de passos, métodos, concepções e teorias que poderiam ser aplicados frente às situações problemas. Podemos, evidentemente, pensar em formas metodológicas de se trabalhar a Didática da História, mas como disciplina sua força vem justamente do fato dela ser um encontro prático e epistemológico de diversas esferas da ciência histórica e desta com

outros saberes, como a educação, que ganham um sentido formal e mais coeso junto de um esforço de se produzir um léxico próprio, vivo, que na busca por si mesmo acaba por se multiplicar e tomar diversas outras formas, muitas vezes não tão coesas ou convencionalmente didáticas. Isso não quer dizer que a disciplina não possa ser definida formalmente e conceitualmente, ou ainda que não possa ser efetivamente útil, apenas que, servindo ao movimento histórico de busca por orientação, é fundamental que ela mesma se entenda como saber inacabado.

No Brasil, a recepção da Didática da História se deu, como já demonstramos, junto de um código disciplinar já estabelecido, o que não significou submissão ao mesmo, mas direcionou a uma relação dialógica de usos, críticas e ampliações tanto dentro do código quanto dentro da disciplina. Sem perder sua caracterização, em ordem de existir a disciplina precisou realizar negociações cujo custo do reconhecimento foi justamente o abandono às pretensões de ortodoxia epistemológica. Por mais que hoje tenhamos uma certa dependência de Jörn Rüsen dentro do campo no Brasil, por diversos motivos que vão desde que questões editoriais quanto à circulação do saber na própria Alemanha, ainda não podemos afirmar que os usos das concepções rüsenianas de Didática da História aqui reivindicadas sejam os mesmos usos realizados na Alemanha. Mesmo que se busque defender uma certa "forma correta" da disciplina, esta defesa ainda terá de ser realizada no confronto com uma realidade disciplinar, material e epistemológica completamente distinta, cujo saldo será sempre uma impossibilidade da "forma correta" se manter a mesma.

Além disso, se a Didática da História, na Alemanha, se renovou através da busca por formular o trauma do holocausto, trauma maior de toda uma aposta no progresso moderno da história, aqui no Brasil, como constatado por Saddi (2014), temos nossos próprios holocaustos para resolver, alguns que, como a experiência colonial, direcionam a críticas muito incisivas àquilo que é o plano de fundo da Didática da História rüseniana, isto é, uma reabilitação crítica[32] da modernidade. O saldo disso, por sua vez, não poderia ser outro que não um reavaliar dos próprios horizontes epistemológicos da disciplina, ou ainda, a constatação de uma virada paradigmática da disciplina.

[32] Utilizamos aqui a noção da crítica como um apontar dos limites e das potências, não da forma abordada pelo autor ao comentar as etapas da consciência histórica.

Referências

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. *Educação & Realidade,* v. 37, p. 991-1008, 2012.

BENJAMIN, Walter. *O anjo da história.* Autêntica, 2013.

BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História,* v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Lisboa: Difel, 1989.

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

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

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

CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar:* La Historia. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *El código disciplinar de la Historia:* Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). 1997. Tese de Doutorado. Universidad de Salamanca.

GOODSON. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação,* Porto Alegre: Pannonica, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas.* Editora Perspectiva SA, 2020.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino,* v. 22, n. 1, p. 07-27, 2016.

MORENO, Jean Carlos. *Quem somos nós?* apropriações e representações sobre a (s) identidade (s) brasileira (s) em livros didáticos de História (1971-2011). 2013.

MORENO, J. C.; PEREIRA, S. C. CURRÍCULOS PRESCRITOS DE HISTÓRIA: HÁ CAMINHOS POSSÍVEIS PARA OS IMPASSES EM QUE ESTAMOS ENVOLTOS HÁ MAIS DE 30 ANOS? In: Alexandra Lima da Silva; Tatiane de Oliveira; Renilson Rosa Ribeiro. (Org.). *Enredos e tramas do ensino de história:* teorias, saberes e práticas. 1ed.São Paulo: UFSCAR / UFMT / Paruna, 2024, v. 1, p. 291-305.

NADAI, E. A Escola Pública Contemporânea, os currículos oficiais de História e o Ensino Temático. *Revista Brasileira de História.* São Paulo, vol. 6, n. 11. Set. 85-fev. 86. p. 99-116.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. *Na transversal do Tempo: Natureza e Cultura à prova da História.* 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. *Revista História Hoje,* v. 12, n. 26, 2023.

PRECIADO, Paul B. *Eu sou o monstro que vos fala*. RJ: Zahar, 2022.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis educativa,* v. 1, n. 02, p. 07-16, 2006.

SADDI, Rafael. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no brasil. *Opsis*, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147, 2014.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 02, p. 211-220, 2012.

PARTE II

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: CULTURA DIGITAL, NARRATIVAS E IDENTIDADES

CULTURA HISTÓRICA, PATRIMÔNIO E VIRTUALIDADE:

Caminhos possíveis para o ensino de história a partir do paço do frevo

Alvanir Ivaneide Alves da Silva

As transformações tecnológicas digitais do tempo presente têm impactado não apenas os modos de ensinar e aprender História, mas também a forma como sociedades preservam e se relacionam com sua memória histórica. Nesse contexto, a digitalização de acervos, a disponibilização de documentos em plataformas virtuais e a emergência de novos recursos interativos configuram um cenário de ampliação das possibilidades de experiências e interpretações do passado.

A reflexão sobre esses processos pode ser compreendida à luz da perspectiva da cultura histórica. Para Rüsen (2001), esse campo nos permite analisarmos como as sociedades produzem, difundem e orientam a memória histórica em diferentes esferas da vida em sociedade. Assim sendo, ao consideramos as instituições que estruturam o conhecimento histórico, compreendemos que a cultura histórica não se restringe a espaços acadêmicos, mas abrange os usos do passado na esfera pública de forma ampla, seja na política, na educação escolar, nos espaços museológicos, nas práticas artísticas ou nas disputas de memória, configurando um campo em que diversas formas de interpretação do passado se encontram, se tensionam e se complementam.

É nesse horizonte que se insere nossos estudos sobre o Paço do Frevo, museu pernambucano inaugurado em 2014 e integrado, em 2017, à plataforma *Google Arts & Culture*[33]. Dedicado à salvaguarda do frevo, reconhecido pela UNESCO como patrimônio imaterial da humanidade, o museu articula preservação cultural, inovação tecnológica e práticas educativas. Ao se constituir também em espaço virtual, o Paço do Frevo ultrapassa os limites geográficos do Recife e passa a se configurar como um lugar de memória acessível globalmente, favorecendo a construção de sentidos históricos e a valorização de identidades culturais.

[33] Museu Paço do Frevo – Disponível em: https://artsandculture.google.com/partner/paco-do-frevo. Acesso em: 20/07/2025.

Essa relação entre cultura histórica e lugares de memória é essencial para entendermos como determinada sociedade lida com seu passado, sendo assim, o presente capítulo tem como objetivo discutir como o Paço do Frevo, em sua dimensão virtual, pode contribuir para o ensino de História, articulando cultura histórica, patrimônio e virtualidade. Busca-se, assim, compreender de que modo a mediação digital do museu pode promover aprendizagens históricas críticas e estimular a conexão prática e operante da consciência histórica, ampliando os caminhos de diálogo entre realidade e mudança social.

Cultura histórica, patrimônio e o ensino de História

A relação entre cultura histórica, patrimônio e ensino de História, constitui-se como um campo fértil e desafiador para a historiografia contemporânea. Ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de compreender como o passado é apropriado e utilizado pelas sociedades, também instiga como a cultura histórica tem sido constituída através dos embates desencadeados da aproximação entre memória e identidade.

O conceito de cultura histórica, desenvolvido por Rüsen (2001), tornou-se central para entendermos a forma como diferentes sociedades se relacionam com sua história. Para o historiador, a cultura histórica abrange a totalidade das práticas sociais que produzem, transmitem e utilizam o conhecimento histórico. Ela não se restringe ao espaço acadêmico, mas engloba também o ensino escolar, as disputas políticas, os debates públicos, a museologia, as manifestações artísticas e os usos cotidianos da memória.

Nessa perspectiva, a cultura histórica é um elemento constitutivo da vida cultural, pois reflete a maneira como os indivíduos e grupos constroem sentidos a partir da experiência temporal, transformando o passado em recurso para a orientação da vida prática. Esse processo envolve tanto as investigações científico-acadêmicas, quanto memórias coletivas, tradições e símbolos compartilhados.

Rüsen (2006) destaca ainda que a cultura histórica é o espaço onde diferentes formas de produção do passado se encontram e se tensionam, ela revela, assim, a pluralidade de usos da história e sua centralidade, na medida que possibilita falarmos

sobre culturas específicas e na constituição das identidades sociais a partir de possíveis narrativas rememorativas.

Dentro da categoria de cultura histórica, Fronza (2016) aponta que os debates sobre patrimônio cultural ocupam posição estratégica, pois constitui-se como expressão concreta da memória coletiva e como instrumento de identidade. Seja material ou imaterial, o patrimônio é marcado por processos de seleção, valorização e rememoração, que refletem disputas de poder e diferentes formas de apropriação social do passado.

Nessa perspectiva, Horta (2000) compreende o patrimônio como um conjunto de bens e valores tangíveis e intangíveis (imagens, objetos, monumentos, ritos, celebrações e práticas culturais), que são reconhecidos por uma coletividade como marcas de sua identidade. Mais do que algo a ser preservado, o patrimônio constitui um campo de disputa simbólica, no qual se produzem sentidos de pertencimento e se legitimam determinadas memórias históricas.

A historiografia tem destacado de forma recorrente a centralidade da memória na relação entre passado e presente. Para Nora (1993), a memória constitui elemento fundamental da identidade e encontra expressão nos chamados lugares de memória, materializados em bibliotecas, arquivos, coleções e museus, que funcionam como referências simbólicas para a sociedade. Entretanto, trata-se de uma memória sempre seletiva, permeada por esquecimentos e silenciamentos. Por essa razão, problematizar suas formas de construção e transmissão torna-se imprescindível, especialmente no campo da educação histórica, a fim de favorecer uma compreensão crítica e plural do passado.

Vicente (2008), por exemplo, enfatiza a importância de recuperar as experiências das populações negras e populares na história regional, evidenciando como o patrimônio cultural pode servir como espaço de reivindicação de memórias marginalizadas. Nesse sentido, a análise do patrimônio demanda não apenas a valorização da herança cultural, mas também a crítica aos processos de exclusão e invisibilização histórica.

Refletir sobre o caráter simbólico do patrimônio implica reconhecer que a memória, tanto individual quanto coletiva, constitui um ponto de partida fundamental para o desenvolvimento da cultura histórica. Nesse sentido, o ensino de História

assume um papel estruturante, na medida em que possibilita o diálogo entre a população e seus bens culturais, promovendo o reconhecimento das experiências que os constituíram ao longo do tempo. Ao estabelecer essa ponte entre memória, patrimônio e conhecimento histórico, a educação escolar favorece a construção de identidades coletivas e individuais, além de contribuir para a formação de uma consciência crítica capaz de compreender a historicidade das práticas sociais e culturais.

Conforme Zarbato e Santos (2015), refletir sobre o patrimônio cultural implica incorporá-lo ao ensino de História por meio das abordagens da Educação Patrimonial. Tal perspectiva possibilita valorizar a história regional e local das comunidades, favorecendo o processo de reconhecimento das identidades representadas pelo patrimônio. Além disso, contribui para a formação do pensamento histórico, ao estimular nos estudantes a compreensão crítica das relações entre passado e presente.

Os debates de memória como elemento fundamental para a valorização da identidade e da cidadania cultural em determinada comunidade, situada em um determinado tempo histórico, possibilita o desenvolvimento e o questionamento da percepção do que fica registrado por diferentes grupos culturais acerca dos diversos elementos patrimoniais.

Como assinala Schmidt (2009), a alfabetização patrimonial na escola permite que o aluno desenvolva a capacidade de leitura crítica do mundo, compreendendo tanto as permanências quanto as mudanças que marcam a experiência histórica. Esse processo favorece a formação de sujeitos capazes de se reconhecer em sua história e, ao mesmo tempo, de compreender a diversidade cultural que compõe a sociedade.

Nesse mesmo horizonte, Cerri (2011) defende que o ensino de História deve proporcionar uma autodefesa intelectual, permitindo aos estudantes distinguir narrativas históricas fundamentadas de pseudo-histórias ou discursos de manipulação política. O trabalho com o patrimônio cultural, ao aproximar os estudantes de experiências históricas concretas, contribui para essa formação da consciência histórica.

Abud (2005) complementa essa discussão ao afirmar que o ensino de História deve ir além da transmissão de fatos e conteúdos, constituindo-se como espaço de experiência. Ao lidar com o patrimônio, o professor oferece aos alunos a possibilidade

de vivenciar a história de modo concreto, relacionando o passado com o presente e compreendendo os vínculos de lutas e resistências vivenciados pelos sujeitos sociais.

Ao articular cultura histórica, patrimônio e ensino de História, evidencia-se a noção de consciência histórica (Rüsen, 2006), compreendida como a capacidade de atribuir sentido à experiência temporal ao conectar passado, presente e futuro. Nessa perspectiva, o ensino de História não deve restringir-se à mera transmissão de conteúdos, mas precisa favorecer o desenvolvimento da habilidade de interpretar criticamente a realidade histórica e social, possibilitando aos sujeitos compreenderem sua inserção no tempo e construírem referências para a vida prática.

A consciência histórica é alimentada pela memória coletiva, pela experiência identitária e pelo acesso crítico às fontes históricas. Nesse ponto, a utilização do patrimônio cultural no ensino de História contribui para que os estudantes compreendam as diferentes camadas de significados atribuídas ao passado, reconheçam a pluralidade das narrativas históricas e problematizem os silenciamentos e exclusões.

Em observação, Rüsen (2006) destaca que:

> O ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. [...] a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizando o fato de que a história é uma matéria de experiência e interpretação (Rüsen, 2006, p. 16).

Assim, o ensino de História possui a função de colaborar para que os sentidos das narrativas desenvolvidas no passado e expostas por meio do patrimônio, sejam estabelecidas e discutidas, para isso, Cerri (2011) aponta que isso é possível a partir de um processo de diálogo entre formas distintas de gerações de sentido.

De mesmo modo, a relação dos conteúdos com a aprendizagem histórica ocorre de forma indispensável, tendo em vista que, as discussões sobre o papel da História ensinada a partir da exploração do patrimônio, estão intimamente relacionadas ao debate sobre o que estudar em História, quais conteúdos se trabalhar e como se trabalhar.

Nesse ponto, Abud (2005) defende que o estudo disciplinar da História é a experiência vivida, mas também vale ressaltar que ela não se resumirá apenas ao estudo dos fatos imediatos que formam o dia a dia dos educandos, é fundamental que os conteúdos históricos também estejam inseridos nessas discussões, pois esta relação ocorre para que a função de aprendizagem da disciplina de História possa ser devidamente realizada.

Pensando nesta perspectiva, Cerri (2011) também reflete a necessidade da existência da cultura do conhecimento acerca do outro, para o conhecimento de si mesmo e isto torna-se possível por meio do contato com as dimensões do patrimônio, que sendo explorado como fonte histórica em sala de aula, proporciona um contato com culturas e povos diferentes.

Sendo assim:

> A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade - tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive (Cerri, 2011, p. 126).

Logo, o estudo do patrimônio cultural possibilita estruturar e dar visibilidade às múltiplas memórias que atravessam a experiência histórica dos sujeitos. Ao considerar dimensões como a memória da mulher, do negro, dos grupos oprimidos, da política e da cidade, o ensino de História favorece uma leitura plural do passado, rompendo com narrativas homogêneas e excludentes. Dessa forma, os discentes são convidados a compreender e problematizar as experiências constituídas em contextos históricos específicos, reconhecendo a diversidade de vozes que compõem a tessitura social e ampliando sua consciência crítica acerca das disputas e silenciamentos que permeiam a construção da memória coletiva.

Um olhar histórico sobre a virtualidade museal como espaço de aprendizagem histórica

Dando continuidade à discussão, este capítulo concentra-se na análise dos espaços museais como lugares de memória e patrimônio, com especial atenção às

possibilidades abertas pela museologia virtual. A transposição de acervos para o meio digital amplia as formas de comunicação e de interação cultural, permitindo que o patrimônio seja acessado, reinterpretado e ressignificado em diferentes contextos, sem as limitações impostas pelo tempo e pelo espaço. Nesse horizonte, Silva (2024) aponta que a virtualidade museal não apenas potencializa a preservação e a difusão da memória coletiva, mas também cria novas perspectivas para o ensino de História, ao aproximar os educandos de acervos e narrativas, que anteriormente eram restritos aos espaços físicos dos museus.

Tendo em vista que no tempo presente, diante da ampliação constante de novas tecnologias e de suas aplicações na educação escolar, novas possibilidades de construção e difusão do conhecimento têm sido concretizadas, assim, é possível compreender que os recursos digitais têm diversificado as relações da humanidade com o ambiente em que vive e os processos de ensino aprendizagem. Desse modo, o mesmo tem ocorrido com a museologia e com a educação escolar, que ao se inserirem no uso das Tecnológicas Digitais, apresentam potencialidades possíveis para a prática do ensino de História.

Haja visto que o museu, enquanto, instituição que salvaguarda patrimônios e compartilha conhecimentos, na perspectiva que se adapta à realidade digital e mobiliza um contato virtual com seu público, proporciona ferramentas possíveis de serem usadas pelo professor dentro da sala de aula, no que tange o ensinar e aprender História junto a seus estudantes.

Além disso, promove um dinamismo na relação entre a educação formal e não formal, já que por meio do espaço midiático, o Museu Virtual oferece a seus usuários novas formas de interação, participação e possibilidades de rever e problematizar as Histórias dos patrimônios preservados.

Arruda (2011) ao refletir sobre esses aspectos, aponta que uma das principais características e atratividades desta modalidade de museu, é justamente a capacidade de possibilitar a promoção de um contato ativo por parte dos visitantes, visto que as pessoas podem escolher os caminhos que desejam seguir nesse ambiente virtual, assim como, podem selecionar quais objetos museológicos querem interagir e analisar de acordo com suas respectivas percepções.

Levando em consideração a nova definição de museu por parte do Conselho Internacional de Museus (ICOM)[34], o qual classifica-o como:

> Uma instituição permanente, sem fins lucrativos e a serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos (ICOM, 2022, s/p.).

Nesta mesma perspectiva o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) também destaca que o museu assume diversas funções e a principal, é se colocar a serviço da sociedade, nesta perspectiva, o define como um:

> Lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha (IBRAM, 2021, s/p).

Assim sendo, tanto o ICOM quanto o IBRAM apontam o caráter institucional do museu e sua função de pesquisa, salvaguarda e comunicação. Neste viés, enquanto instituição, os museus possuem alguns processos, dentre eles, a musealização, onde os acervos presentes em espaços museológicos representam sentidos e amparos no teor da proteção de suas informações.

Seguindo esta compreensão, Mota (2020), também destaca que o museu é uma instituição:

> Destinada a salvaguardar o patrimônio humano e natural, entendendo este como o conjunto de bens que plasmam em sua materialidade as histórias, os contextos, as identidades, as expressões e as crenças de um grupo social, e que, por isso, merecem destaque e proteção. É missão do museu, também, zelar pela proteção e pela divulgação das

[34] A nova definição de Museu é resultado de um longo e amplo processo de construção colaborativa que envolveu profissionais de todo o mundo. A nova definição foi aprovada em 24 de agosto de 2022 durante a Conferência Geral do ICOM em Praga. Mais informações em: http://www.icom.org.br/?page_id=2776. Acesso em: 27/07/2025.

> informações presentes e/ou relacionadas a esse patrimônio (Mota, 2020, p. 239).

Diante disso, procuramos destacar os museus na sua perspectiva de comunicação, que tem passado a fazer uso de variadas ferramentas para se relacionar com seu público, utilizando os recursos midiáticos como espaços para construir uma maior visibilidade junto a sociedade. Os museus, neste processo, têm realizado uma disponibilização acessível do patrimônio através da rede.

Também frisamos que o Museu Virtual não existe com o intuito de substituir o museu físico ou o contato presencial da visitação, ele existe como espaço que possibilita um acesso mais rápido e democrático aos acervos mais diversos. A visita virtual ao museu, apesar de limitar em partes a experiência presencial e simbólica com o patrimônio histórico, mas desenvolve outras formas de experienciar, neste caso, baseadas na cultura digital, nas possibilidades de transmissão, no acesso das ferramentas tecnológicas e nas mudanças sociais.

Andrade (2008, p. 2) afirma que "os museus têm novamente de se adaptar a estas mudanças, devendo aproveitar o desenvolvimento comunicacional e tecnológico, e em especial a Internet, na sua estratégia de comunicação com os públicos". Em tempos em que o mundo está em constante movimento, o museu necessita criar estratégias por meio de ações criativas, para acompanhar este movimento e, principalmente, divulgar seus acervos.

Nesse viés, o Museu Virtual passou a se estabelecer como um espaço virtual que media a relação do público de visitantes com o patrimônio, tornando-se em um museu paralelo, em uma experiência em que a comunicação digital passa a ser um fator fundamental para envolver o visitante na compreensão do patrimônio em questão.

Como destaca Henriques (2004):

> A internet trouxe para a museologia uma nova perspectiva. Não só porque permitiu potenciar o acesso aos museus de forma mais ampla, mas também por dar oportunidade aos museus de saírem dos seus muros. As ações museológicas dos museus, exercidas através da internet podem ter um alcance muito maior do que aquelas que são exercidas no seu espaço físico, pois podem abranger um público muito maior (Henriques, 2004, p. 74).

Nesta proporção, o caráter institucional do Museu Virtual amplia as formas de relação com o público e ao ser utilizado como uma ferramenta de aprendizagem, proporciona o acesso a distância do patrimônio cultural e histórico, diante das vivências de experiências imergidas na Tecnologia Digital, sendo assim, "a própria virtualidade também é uma forma de revolução do próprio papel do museu, pois além de desterritorializar o patrimônio faz com que a internet seja palco de novas interações museológicas" (Henriques, 2004, p. 68).

O Museu Virtual não se reduz à apresentação de fotos na internet, sejam de acervos, de mostras, de exposições de longa duração ou temporárias, ele se refere às ações desenvolvidas por meio da museologia no campo digital, uma vez que, ao expor ações essencialmente virtuais ou ao tentar reproduzir uma experiência real de um museu físico, coexiste uma realidade paralela e complementar.

O acesso via internet vai determinar a característica virtual desta modalidade de museu, já que a realização de ações museológicas é desenvolvida no ciberespaço, onde podem ser mediadas por diferentes ferramentas da web, como, por exemplo, o Street View. Isto desencadeia no envolvimento de uma participação do visitante, que tem a possibilidade de realizar seu próprio percurso, de indagar as informações preservadas nos museus e de ter contato com conhecimentos de forma ativa.

Enquanto espaço de interações sociais e debates de comunicação, o museu possui importantes possibilidades de vinculação com a educação escolar, fornecendo ferramentas metodológicas possíveis para aulas de História, sendo assim, Ramos (2004, p. 14) ressalta que "fazer relações entre o museu e educação, especialmente o ensino de história, implica reconhecer que, na sua própria definição, o museu sempre teve o caráter pedagógico".

O foco na reinvenção dos museus tem ganhado cada vez mais espaço no mundo digital e também tem contribuído para a superação de certas problemáticas que antes revelavam obstáculos na aproximação do ensino de História e da Museologia, tendo em vista que outrora o único meio de relação dos dois espaços era unicamente a visitação presencial e agora com mediações síncronas ou assíncronas, propostas pela popularização dos Museus Virtuais, o contato pode ocorrer de qualquer espaço tempo.

Nessa perspectiva, de maneira mais especifica, direcionando nossas discussões para a incorporação do Museu Virtual à prática do ensino de História, cuja interação

pode criar novas ações no âmbito da educação patrimonial em aulas de História, mediada por suportes tecnológicos digitais.

Para pensarmos o ensino de História atualmente, é preciso levar em consideração a construção de uma consciência histórica (Rüsen, 2006), cuja permite aos indivíduos uma compreensão sociável do mundo e de si mesmo, para isso, é essencial dar relevância ao processo de contextualização do presente e relacioná-lo com a realidade dos alunos, possibilitando que seja inserido na sala de aula discussões em torno das abordagens patrimoniais.

Levando em consideração que o ensino de História na atualidade necessita contribuir para a formação de indivíduos críticos, capazes de analisar o mundo, assim como as instituições e contextos em que estão inseridos. Dessa forma, é essencial o desenvolvimento de aulas que utilizem estratégias teórico-práticas para desenvolver junto aos discentes as habilidades de realização de um processo de leitura do mundo que o rodeia.

Uma aula de História no momento que entra no viés do uso das Tecnologias Digitais, precisa relacionar passado e presente, estabelecer uma maneira de abordar quais as possibilidades nas quais os conteúdos históricos podem ser trabalhados e relacionados com as mídias, e quais estratégias podem ser desenvolvidas para que questionamentos e discussões se apresentem ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ponto, Szlachta Junior e Gama (2022, p. 11), defendem que "a ideia de explorar o Patrimônio Histórico no ensino e aprendizagem histórica por meio das Tecnologias Digitais se afirma como possibilidade de integrar o universo cultural dos alunos a novos contextos de aprendizagem além da sala de aula".

Diante desses processos, o conhecimento histórico se constrói a partir da interação dos espaços, como os da educação escolar e museal, já que os espaços museais, tanto físicos como virtuais, podem ser compreendidos e vivenciados, na qualidade de mediadores culturais que contribuem, significativamente, na construção e analise do conhecimento histórico pelos indivíduos.

Ao compreendermos os recursos digitais disponibilizados pelos museus, é possibilitado uma vivência diferenciada do patrimônio histórico dentro da sala de aula, diante dos educandos que estão desde cedo relacionados aos recursos digitais. Esta

experiência contempla 3 (três) dimensões destacadas por Rüsen (2006), seriam: a dimensão estética, que converte, visivelmente, o trabalho rememorativo; a dimensão política, que desencadeia discussões a partir da memória histórica diante da problematização sobre a relação entre os dominados e os dominadores da nossa história; e a dimensão cognitiva, que parte dos métodos e analises necessárias para uma interpretação histórica, com foco na criticidade.

Assim sendo, Dumbra e Arruda (2013), destacam que a virtualidade museal no ensino de História, possibilita a compreensão de um tempo distinto ao nosso, a partir das percepções que podem estabelecer possibilidades de vínculos com o cotidiano do tempo presente dos visitantes, ou seja, com os seus respectivos contextos social, histórico e cultural.

É nessa perspectiva que é possível observar o potencial educativo das experiências de visitações ao museu de forma virtual, pois como aponta Arruda (2011), elas proporcionam contato e interação com espaços de memória, tanto de caráter material quanto imaterial, capazes de gerar mudanças essenciais nas maneiras como os indivíduos entendem o tempo histórico e a relação que apresentam com ele, o que contribui diretamente no processo de aprendizagem histórica, assim como defende Cerri (2011).

Desta forma, a Museologia e as Tecnologia Digitais se conectam ao ensino de História, na proporção que disponibilizam acervos, enquanto, fontes de pesquisa, para os professores e estudantes. Por meio dos museus, os professores de História têm acesso a materiais necessários para instigar a reflexão dos seus discentes diante dos bens que são salvaguardados e dos bens que são socialmente, esquecidos ou excluídos, através de uma metodologia visual que disponibiliza cenários problematizadores.

Dumbra e Arruda (2013), também defendem que a virtualidade do espaço museológico e o uso da realidade virtual em aulas de História, contribuem para a construção de espaços de observação e interpretação do passado, ao possibilitar que os educandos analisem o que está sendo exposto em relação a um outro tempo e ressignifiquem, a partir do debate histórico, os conceitos desses objetos.

No entanto, a eficiência desencadeada por essa dinâmica de significação por parte de quem visita o museu, com enfoque ao ensino aprendizagem em História,

necessita de uma mediação docente, para que as exposições e comunicações do museu sejam contextualizadas e seus sentidos criticamente analisados e compreendidos pelos estudantes, pois, segundo Rüsen (2006), o aprendizado histórico se apresenta como um dos modos de constituição de sentido pela consciência histórica e, portanto, deve possibilitar apropriação crítica dos conteúdos experienciados nas aulas de História.

Para Abud (2005), a absorção dos conceitos pelos estudantes ocorre por meio da experiência vivenciada, assim, o conhecimento histórico debatido e trabalhado em sala de aula, necessita ser estimulado pela vivência dos estudantes, o que é motivado por ferramentas de aprendizagem, os Museus Virtuais ou suas mediações, por sua vez, constituem estas ferramentas motivadoras do estudo de um passado, o que permite que os estudantes certifiquem sentido a esse passado, mas de maneira crítica no processo de ensino aprendizagem em História

O caso do Paço do Frevo

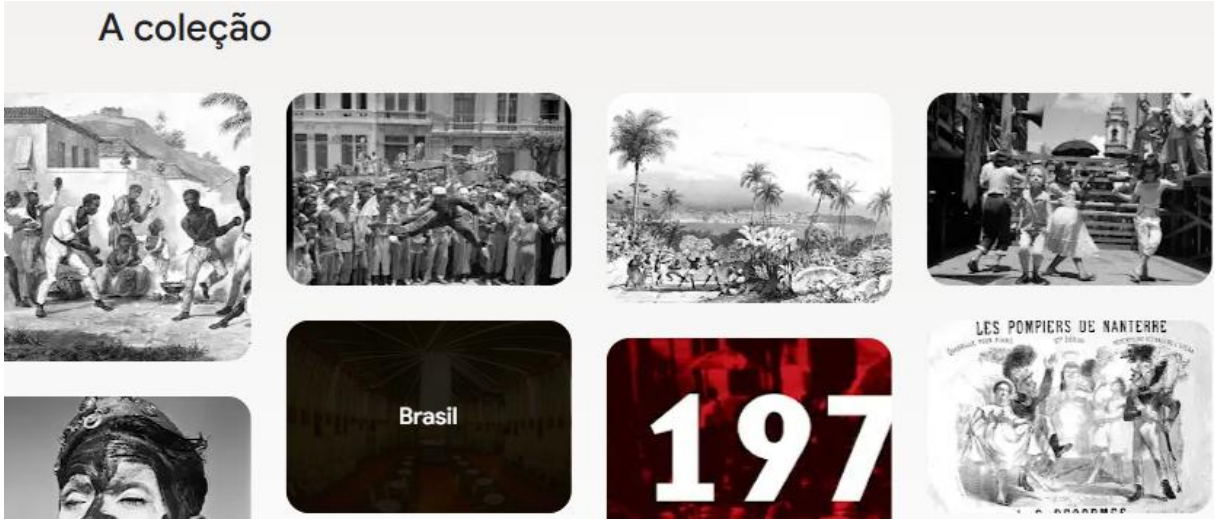
Com o objetivo de analisar as potencialidades do patrimônio cultural em sua dimensão digital para o ensino de História, desenvolvemos uma aula oficina (Barca, 2004) com uma turma dos anos finais do ensino fundamental, composta por 37 estudantes. O recurso utilizado foi o acervo virtual do Paço do Frevo, explorado como ferramenta pedagógica de Educação Patrimonial.

A atividade foi estruturada em três momentos. O primeiro consistiu na introdução conceitual, na qual apresentamos noções de patrimônio cultural imaterial, cultura histórica e memória, destacando a importância dos museus (físicos e virtuais) como lugares de memória.

Em seguida, realizamos um levantamento dos saberes prévios dos discentes: ao serem questionados sobre a noção de museu virtual, apenas seis afirmaram ter conhecimento do conceito, e destes, somente três relataram já ter acessado algum acervo online. Essa constatação evidenciou a necessidade de contextualizar o que é a virtualidade museal, explicando que alguns museus existem exclusivamente no meio digital, enquanto outros, como o Paço do Frevo, possuem sede física, mas disponibilizam parte de seus acervos em plataformas digitais.

No segundo momento, voltado à exploração do acervo, apresentamos aos estudantes a plataforma digital do Paço do Frevo, como mostra abaixo:

Imagem 1: Acervo virtual do museu Paço do Frevo



Fonte: https://artsandculture.google.com/partner/paco-do-frevo

Entre os discentes, cinco já haviam visitado presencialmente o museu físico no Recife, mas para a maioria a experiência era inédita. Propusemos, então, uma vivência comparativa: para os que já conheciam o espaço físico, tratava-se de um exercício de ressignificação; para os demais, de um primeiro contato mediado pela tecnologia.

A navegação foi orientada a partir da linha do tempo histórica do frevo, presente no museu, que organiza sua trajetória em períodos "antes" e "depois" de 1900[35]. Essa abordagem cronológica serviu de eixo para a exposição, possibilitando discutir a historicidade do frevo, seus contextos sociais e culturais, bem como a presença da população negra em sua constituição.

O terceiro momento consistiu em um debate coletivo, no qual problematizamos a relação entre memória, patrimônio e identidade cultural. Foram discutidas, por exemplo, as origens do frevo no Entrudo, prática popular marcada pela participação de escravizados e camadas subalternas; a incorporação da musicalidade pelas bandas militares no século XIX; e a atuação dos capoeiristas nos cortejos, cujas expressões corporais se tornaram parte da identidade do frevo, apesar de terem sido

[35] O frevo e sua história: https://artsandculture.google.com/story/DQXhlc-2T3zaIQ. Acesso em: 30/07/2025.

historicamente reprimidas pelo racismo e pela violência institucional (Vieira, 1998; Soares, 2004).

Nesse processo, buscamos evidenciar que, embora o frevo seja frequentemente lembrado apenas pela dança e musicalidade, ele expressa uma história marcada por lutas sociais, pela presença negra e pela construção de identidades coletivas. Esse enfoque crítico foi reforçado por documentos como a 14ª Coleção "Dossiê dos Bens Culturais Registrados", publicada em 2006, que reconhece o frevo como patrimônio imaterial e expressão cultural das classes populares recifenses, especialmente no contexto do pós-abolição.

Diante disso, destacamos que o frevo, surgido no final do século XIX, em um momento de transição e efervescência social, foi constituído como expressão das classes populares, pois os ex-escravizados conquistaram as ruas com um festejo participativo na configuração de espaços públicos e das relações sociais da cidade.

Sendo assim, desenvolvemos a aula oficina a partir do olhar sobre um patrimônio em específico, o Frevo, este, sendo patrimônio cultural, de acordo com a Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE, 2009), se configura como "uma herança coletiva, pois é importante e representativo para a história e identidade de uma coletividade", tal bem, sendo perpetuado e modificado ao longo dos tempos, se constitui como fonte histórica, pois marca os sujeitos históricos que o constituíram e os múltiplos aspectos de uma comunidade.

Com o intuito de refletir o caráter simbólico deste patrimônio e "colocar em ação o enraizamento cultural, a afirmação da identidade singular e, ao mesmo tempo, plural, coletiva, dos sujeitos envolvidos" (Galzerani, 2013, p. 95), entendemos que utilizar o Frevo, enquanto, patrimônio imaterial, que se apresenta na forma de uma manifestação cultural e popular, pode proporcionar caminhos para fortalecer e potencializar a educação histórica em aulas de História.

A realização da aula oficina demonstrou que o acervo digital não apenas possibilita o acesso a documentos, fotografias e registros audiovisuais, mas também amplia o potencial reflexivo dos estudantes, ao estimular a problematização de silenciamentos históricos e o reconhecimento das identidades que constituem a memória social. Nesse sentido, a virtualidade museal configurou-se como recurso didático eficaz para promover a Educação Patrimonial, fortalecendo a consciência

histórica dos discentes e permitindo que atribuíssem novos sentidos ao patrimônio cultural (Rüsen, 2006).

Considerações finais

A análise do acervo virtual do museu Paço do Frevo, permitiu concluir que a articulação entre cultura histórica, patrimônio e virtualidade constitui um caminho promissor para o ensino de História no tempo presente. Os museus virtuais não devem ser compreendidos como meras reproduções digitais de acervos físicos, mas como espaços de criação, interação e mediação cultural que ampliam as discussões de conhecimento histórico.

A experiência com o Paço do Frevo evidencia que a integração de tecnologias digitais pode potencializar aprendizagens históricas críticas, aproximando os estudantes de patrimônios culturais e estimulando sua consciência histórica.

Mais do que um recurso complementar, a virtualidade consolidou-se como um espaço legítimo de ensino-aprendizagem, capaz de ampliar o alcance e a ressignificação do patrimônio histórico. Pensar o ensino de História a partir de museus virtuais significa, portanto, refletir sobre novas possibilidades de construção da cultura histórica e de formação cidadã no século XXI.

Referências

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 11, 2005.

ANDRADE, Juliana Filipa Dias. *O museu na era da comunicação on-line* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, 2008.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Museu virtual, prática docente e ensino de história: apropriações dos professores e potencialidades de elaboração de um museu virtual orientado ao visitante. *IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História.* Anais Eletrônicos. Santa Catarina, 2011. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847811/mod_resource/content/1/MUSEU%20VIRTUAL,%20PRÁTICA%20DOCENTE%20E%20ENSINO%20DE%20HISTÓRIA.pdf. Acesso em 20 de jul. de 2025.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: Para uma educação histórica de qualidade. *Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga, Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho, 2004.

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

DOSSIÊ. Registro do Frevo. *Coleção Dossiê dos Bens Culturais Registrados.* In: BARBOSA, Yêda (Org.), 14 ed., 2006. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br//uploads/publicacao/dossieiphan14_frevo_web.pdf. Acesso em: 30 de jul. de 2025.

DUMBRA, Camila Nataly Pinho; ARRUDA, Eucidio Pimenta. Museus interativos: interfaces entre o virtual e o ensino de história. *OPSIS*, Catalão, v. 13, n. 1, 2013.

FRONZA, Marcelo. A cultura histórica como possibilidade investigativa da Educação Patrimonial nas aulas de História. Fronteiras: *Revista de História*. Dourados, MS, v. 18, n. 31, 2016. p. 169 – 185.

FUNDARPE. Patrimônios de Pernambuco: Materiais e Imateriais. Recife: *Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco,* 2009.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. In: *Pro – Posições*, v. 24, n. 1, 2013.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. *Memória, museologia e virtualidade:* um estudo sobre o Museu da Pessoa. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Arquitectura, Urbanismo, Geografia e Artes, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Fundamentos da Educação Patrimonial. *Ciência & Letras*, Porto Alegre: FAPA, n. 27, 2000.

MOTA, Ana Gláucia Oliveira. Museus históricos no mundo digital e suas potencialidades em sala de aula. *Aedos,* Porto Alegre, v. 12, n. 26, 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história a problemática dos lugares. *Revista Projeto História* - História & Cultura. São Paulo: Editora da PUC/SP, n. 10, 1993.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto:* o museu no Ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. (1987). Tradução: Marcos Roberto Kusnick. *Práxis Educativa.* Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, 2006.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Literacia Histórica: Um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino.* v. 15, 2009.

SILVA, Alvanir Ivaneide Alves da. *Museus Virtuais e o Ensino de História:* O caso do Museu Paço do Frevo. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2024.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850).* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin; GAMA, Ana Camila Tarquino. Patrimônio Histórico e Humanidades Digitais: O uso do mymaps no Ensino de História sobre a ditadura civil militar no Recife. *Revista Espacialidades,* v. 18, n. 22, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/28296/16497. Acesso em: 30 de jul. de 2025.

VICENTE, Ana. *Entre a ponta de pé e o calcanhar:* reflexões sobre o frevo na criação coreográfica do Recife, na década de 1990: cultura, subalternidade e produção artística. (Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas), Universidade Federal da Bahia, 2008.

VIEIRA, Luiz Renato. *O jogo da capoeira:* corpo e cultura popular no Brasil. Rio de Janeiro: Sprint, 2 ed., 1998.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins; SANTOS, Caio Vinicius dos. Memória e patrimônio na aula de História: o uso do monumento histórico-cultural na aprendizagem histórica. *Revista de História,* 2015.

CULTURA DIGITAL, CULTURA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:

Desafios e experiências no ensino superior

Roberta Duarte da Silva

Ao pensarmos em uma aula de História voltada para estudantes da Educação Básica, é preciso reconhecer que ela se constitui como um espaço permeado por múltiplas dinâmicas e vivências, atravessado por disputas políticas, sociais e culturais. Neste espaço, os historiadores docentes precisam alinhar as expectativas dos estudantes com relação às aulas, suas próprias expectativas, assim como questões relacionadas à composição do currículo, materiais didáticos e às formas de mediação pedagógica nesse cenário. Somado a esse contexto, uma outra camada se coloca a esse espaço: a presença cada vez mais intensa da cultura digital na vida das crianças e adolescentes. As práticas cotidianas mediadas por dispositivos móveis, redes sociais e plataformas digitais configuram novas formas de sociabilidade, aprendizagem e produção de conhecimento na atualidade, aspecto que revela a importância de refletirmos sobre esse assunto.

Para ilustrarmos essa afirmativa, trazemos aqui alguns dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024[36], a qual trouxe a informação de que 24,5 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos são usuários de Internet no Brasil, correspondendo a 93% dessa população. Entre as atividades mais realizadas por esses jovens estão jogar

[36] A pesquisa TIC Kids Online Brasil é realizada anualmente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). O Cetic.br é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre o acesso e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no Brasil, com destaque para estudos sobre crianças e adolescentes, educação, governo eletrônico e empresas. A pesquisa TIC Kids Online segue a metodologia internacional da rede EU Kids Online, possibilitando a comparação com outros países e foi aplicada entre março e agosto de 2024, sendo entrevistadas presencialmente 2.424 crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, bem como seus responsáveis. Essa investigação teve como foco compreender as formas de acesso, uso e mediação digital dessa faixa etária, além dos riscos e oportunidades associados. Para saber mais, acesse: Disponível em: https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2024/. Acesso em: 26 ago. 2025.

online (81% entre crianças de 9 a 10 anos), assistir a vídeos, programas, filmes ou séries (75%) e ouvir música online (75%), enquanto atividades de caráter educacional, como pesquisas para trabalhos escolares, leitura de notícias e busca de informações sobre cursos ou saúde, são mais frequentes entre adolescentes mais velhos (Cetic.br, 2024). Essa pesquisa ainda informa que as redes sociais mais utilizadas incluem WhatsApp (71%), YouTube (66%), Instagram (60%) e TikTok (50%), apresentando-se como ferramentas centrais de comunicação, compartilhamento de conteúdo e participação digital dentre esse público (Cetic.br, 2024). Nossa intenção ao trazer esses dados vai além dos números, mas busca evidenciar como a cultura digital integra o cotidiano das crianças e jovens nos dias atuais, reiterando a importância de pensarmos sobre esse diálogo com o ensino de História em diversos contextos, sobretudo à formação inicial dos professores de História.

As diversas perspectivas da formação inicial dos professores de História têm sido amplamente discutidas por diversos autores, como Abud (2005), Bittencourt (2004), Caimi (2013, 2015), Fonseca (2012), Monteiro (2013), Oliveira e Freitas (2013), que trazem importantes reflexões sobre possibilidades e desafios dessa etapa. Longe de se tratar de um debate teórico esgotado, o tema permanece em constante renovação, exigindo novas interpretações e abordagens diante das transformações sociais e culturais contemporâneas.

Logo, nos propomos a refletir neste artigo sobre a importância da integração entre cultura histórica e cultura digital na formação inicial de professores de História, tomando como base o relato de estudantes da disciplina de Metodologia do Ensino de História II, cursada no segundo semestre de 2024, no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)[37]. A partir dos aportes teóricos da Didática da História, da Educação Histórica e da Cultura Digital, buscamos discutir como o diálogo entre essas dimensões pode instrumentalizar futuros historiadores docentes na construção de práticas pedagógicas que considerem as linguagens digitais como recursos para o ensino e a aprendizagem da História. Nesse sentido, o artigo busca responder às seguintes questões: de que maneira o conhecimento sobre cultura

[37] As reflexões aqui desenvolvidas baseiam-se na experiência docente da autora como professora substituta na UFPE (2023–2025), atuando na formação inicial de professores no curso de licenciatura em História.

digital pode contribuir para a formação crítica de futuros historiadores docentes? Como o trabalho com cultura histórica, aliado à cultura digital, pode ampliar as possibilidades de engajamento dos estudantes com o passado?

Para desenvolver essa reflexão, o artigo está estruturado em três partes. Na primeira, discutiremos os fundamentos teóricos sobre cultura histórica e cultura digital, dialogando com autores da Didática da História, Educação Histórica e Cultura Digital, para a compreensão das práticas históricas contemporâneas mediadas por tecnologias digitais. Na segunda parte, abordaremos os aspectos metodológicos e teóricos da disciplina de Metodologia do Ensino de História II, apresentando como os conteúdos foram trabalhados com os licenciandos e quais estratégias pedagógicas foram adotadas para orientar a produção de planos de aulas voltados à integração de elementos da cultura digital ao ensino de História. Por fim, na terceira parte, discutiremos os resultados dessas experiências, analisando como a articulação entre teoria e prática docente pode contribuir para a formação de professores capazes de mediar práticas de ensino que dialoguem com os contextos digitais e culturais dos estudantes.

Cultura histórica na era digital: implicações para o ensino de História

Para iniciar nossas análises, gostaríamos de propor aqui um exercício metacognitivo, refletindo sobre uma prática bastante comum em diversas salas de aula: a pesquisa escolar. Enquanto gerações anteriores recorriam à biblioteca e consultavam livros como principal fonte de informação, os estudantes de hoje acessam, quase imediatamente, o Google e, mais recentemente, recorrem até mesmo a ferramentas de inteligência artificial generativa para realizar esse mesmo processo. Essa mudança não é apenas tecnológica, mas reflete modos distintos de aprender e se relacionar com o conhecimento.

É oportuno observar essa transformação, buscando compreender a juventude como uma categoria socialmente construída e passível de mudanças ao longo do tempo (Pais, 1993). Essa interpretação também é compartilhada por Carmem Gil e Fernando Seffner, os quais nos alertam que "[...] perceber a juventude como um momento da vida que marcaria a saída da infância até o ingresso no mundo adulto, vivido de forma homogênea, é ignorar as condições histórico-culturais dos integrantes

desta categoria" (2016, p. 178). Dessa forma, compreender a juventude em sua pluralidade implica também reconhecer que suas interações com as tecnologias digitais não se dão de maneira uniforme. As experiências e práticas de navegação, produção e consumo de conteúdos variam segundo contextos sociais, culturais e econômicos, o que nos leva a refletir sobre diferentes perfis de uso da internet e das mídias digitais.

Sabemos que, por terem nascido no contexto da sociedade digital, os jovens se comunicam com mais frequência por meio dos meios digitais. No entanto, precisamos pensar que a existência de uma geração com habilidades digitalmente homogêneas é um mito, segundo muitos estudos empíricos (Dudeney et al., 2016). Por isso que termos mundialmente conhecidos como "nativos digitais" e "imigrantes digitais", estabelecidos pelo pesquisador americano Marc Prensky, bem como o termo "geração internet" apresentado pelo pesquisador canadense Don Tapscott, estão sendo questionados por apresentar visões limitadas sobre esse tema.

Dialogamos com a perspectiva cunhada pelos pesquisadores norte-americanos David White e Alison Le Corn, que trabalham com os termos "residentes digitais" e "visitantes digitais". Segundo esses autores, os chamados "residentes digitais" estão constantemente utilizando diversos recursos digitais, enquanto os "visitantes digitais" usam os recursos digitais de maneira mais esporádica, realizam tarefas específicas e se desconectam em seguida (White; Le Cornu, 2011). Essas nomenclaturas incentivam uma reflexão mais atualizada do modo como as pessoas têm se relacionado com as tecnologias digitais, mas, sobretudo, nos ajudam a entender como os jovens se relacionam com a cultura digital e com todo o universo simbólico dessa realidade.

Compreender essas formas de interação juvenil abre caminho para refletirmos sobre o conceito de cultura digital de maneira mais ampla e como esse entendimento pode contribuir para pensarmos em questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino de História. Para explorar o significado desse termo, vamos dialogar com o trabalho de Charlie Gere, que, ao afirmar que "[...] a tecnologia digital é um produto da cultura digital, e não vice-versa" (2008, p. 17), propõe compreender a cultura digital não apenas como resultado da tecnologia, mas como um fenômeno social e historicamente situado. A Cultura Digital, portanto, envolve modos de pensar, de organizar atividades e de interagir que são incorporados e potencializados pela tecnologia, e não simplesmente impostos por ela. De acordo com esse autor,

historicamente, esse fenômeno emerge como resposta às demandas do capitalismo moderno, mas também é moldado por práticas culturais e políticas, incluindo a contestação à guerra, movimentos artísticos de vanguarda, discursos tecnocientíficos, utopias da contracultura e subculturas como a punk (Gere, 2008).

Um conceito estreitamente relacionado à Cultura Digital é o de cibercultura, que, segundo Pierre Lévy, seria um "[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (1999, p. 17). O autor ainda traz outra definição, a de ciberespaço, que seria o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, uma infraestrutura material que possibilita novas formas de interação social e cultural (Lévy, 1999). Como podemos observar, essa definição se aproxima da reflexão de Charlie Gere (2008), para quem a cultura digital não deve ser vista apenas como consequência da tecnologia, mas como um fenômeno social e cultural em si, no qual a própria tecnologia digital é compreendida como produto da cultura. Ao articular essas perspectivas, torna-se possível compreender que tanto a cibercultura quanto a cultura digital não se restringem ao aparato técnico, mas constituem vivências e modos de produzir conhecimento nessa nova conjuntura marcada pela virtualidade, dimensões essas que impactam diretamente as práticas educativas e o ensino de História.

Quando falamos em aprendizado e produção de conhecimento na contemporaneidade, observa-se que os jovens estão recorrendo a distintas plataformas como Youtube, Instagram e TikTok, onde diferentes linguagens (vídeos curtos, imagens, músicas, memes) são mobilizadas como formas de expressão, circulação de informações e elaboração de sentidos. Podemos conectar essa pluralidade de linguagens e suportes à noção de "forma de apresentação da narrativa histórica" desenvolvida pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2001; 2007) em sua matriz disciplinar, que, embora relacionada à historiografia, assume o perfil de critérios acadêmicos. Quando trazemos para o contexto escolar e digital, assume outras manifestações conforme nos indicam Arnaldo Szlachta e Márcia Ramos:

> [...] na escola pode transformar-se em variados gêneros narrativos (escrita, desenho, filme, teatro, podcast, vídeos, mapas mentais etc.) utilizados para compor uma "coreografia", demonstrando mudanças

> conceituais, explicações, interpretações, relações, argumentações, sistematizações e contextualizações. No âmbito virtual, a coreografia pode ser favorecida ao recorrer a mais gêneros narrativos para promover a pesquisa, o debate e a escrita (aqui entendida como escrita textual, imagética, audiovisual etc.) (Ramos; Szlachta, 2021, p. 27).

Corroboramos com os autores ao acreditar que a cultura digital promove uma expansão das formas de apresentação das narrativas históricas, evidenciando que o aprendizado histórico não tem mais suporte apenas no modelo escrito e acadêmico, mas num modelo multimodal, ou seja, por meio de múltiplas linguagens que o ambiente virtual proporciona. Assim, a apropriação de diferentes formatos narrativos no espaço escolar e digital abre caminho para pensarmos como os sujeitos dialogam com a história em seu cotidiano, dentro e fora da escola. É nesse ponto que se insere o conceito de cultura histórica, fundamental para compreendermos as formas pelas quais indivíduos produzem, consomem e atribuem sentido ao passado.

Para nos aprofundarmos sobre esse conceito, vamos dialogar com o pensamento rüseniano que entende a cultura histórica como o "[...] campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática [...] o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana" (2007b, p. 121). Em outras palavras, trata-se do espaço em que o conhecimento histórico ultrapassa os limites acadêmicos e escolares, passando a operar no cotidiano das pessoas, orientando suas interpretações do presente e suas expectativas em relação ao futuro. Dialogando com esse conceito, temos o conceito de consciência histórica, que segundo Rüsen seria "[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (Rüsen, 2001, p. 57), ou seja, seria a capacidade de todo ser humano em reconhecer a historicidade da própria existência e compreender que estamos inseridos em um processo contínuo de mudança e desenvolvimento, que está relacionado a uma interação entre passado, presente e futuro. Neste entendimento, o reconhecimento da historicidade da sua vivência contribui para que o ser humano possa interpretar o mundo em que vive e, de acordo com seus objetivos, possa transformar sua realidade (Bonete; Freitas, 2015,

p.161). Nessa perspectiva, a noção de cultura histórica desenvolvida por Rüsen destaca a consciência histórica como uma dimensão fundamental da forma como os seres humanos explicam o mundo e a si mesmos:

> Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realizada na prática, cria-se, por assim dizer. [...] A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública. (Rüsen, 1994, p. 4).

A citação de Rüsen evidencia a amplitude do conceito de cultura histórica, mostrando como ela se manifesta em diferentes esferas da vida social, da produção científica às artes, da política à educação. Nesse sentido, dialogamos com a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, que afirma:

> Essa potencialidade categorial do conceito de cultura remete também à possibilidade de se falar em culturas específicas, relacionadas com os processos formativos relacionados às formas escolares que têm sido responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, a uma interrelação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar (Schmidt, 2014, p. 34).

Assim, compreender a cultura histórica em sua relação com a escola e com outras práticas sociais abre caminho para reconhecer a diversidade de suas expressões. É justamente nesse horizonte que Rüsen (2015) propõe cinco dimensões principais da cultura histórica: estética, política, cognitiva, religiosa e moral.[38] Não vamos nos aprofundar agora nessas variações teóricas, porque o que nos interessa

[38]Rüsen (1994) propõe inicialmente três dimensões fundamentais da consciência histórica: a cognitiva, ligada à construção de conhecimentos sobre o passado por meio da pesquisa e da interpretação crítica; a política, relacionada ao uso da história como forma de legitimar identidades coletivas e projetos sociais; e a estética, que diz respeito às representações do passado em narrativas, imagens, símbolos e expressões culturais capazes de despertar identificação e emoção. Em momento posterior, Rüsen (2015) amplia esse quadro ao acrescentar as dimensões religiosa, voltada ao sentido transcendente do tempo histórico e à relação do humano com o sagrado, e a dimensão moral, que enfatiza o julgamento ético dos acontecimentos e o papel da história na orientação para valores universais de dignidade humana.

agora é entender como essas discussões nos ajudam a pensar a cultura histórica, especialmente a partir de uma perspectiva estética. Segundo Rüsen, a dimensão estética da cultura histórica estaria atrelada à "[...] percepção das apresentações do passado (nos diversos meios de comunicação) [...] pensa-se aqui na capacidade de tal apresentação de falar ao espírito e à sensibilidade de seus destinatários" (2015, p. 231), ou seja, quando pensamos em termos práticos, estamos falando de literatura, cinema, teatro, artes visuais, assim como de produções da cultura digital, como videogame, podcasts e até memes. Trazendo uma percepção interessante, Schmidt nos diz que "[...] Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica" (2014, p. 34). Essa ideia reforça que a dimensão estética não é apenas figurativa e ligada ao puro entretenimento, mas possui um papel essencial na formação da consciência histórica dos indivíduos: ela permite que o passado se torne significativo para aqueles que o experienciam.

Nesse sentido, entendemos que a cultura histórica na atualidade não pode ser compreendida sem dialogarmos com a cultura digital, concordando assim com Estevão Martins, que afirma que o "[...] ambiente cultural de cada sujeito (indivíduo ou sociedade) é, pois, a condição de possibilidade da produção da história correspondente ao respectivo meio" (2012, p. 15), ressaltando que a experiência histórica é indissociável do contexto cultural que a sustenta. A cultura digital, ao oferecer múltiplas formas de interação, produção e compartilhamento de narrativas, configura-se como um ambiente cultural ativo, no qual os jovens não apenas recebem e pesquisam informações, mas participam da construção e circulação de sentidos sobre o passado. Essa participação implica novas formas de engajamento e aprendizagem, nas quais a apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais se torna essencial para a formação da consciência histórica.

Ao considerar a cultura digital como parte integrante do ambiente cultural contemporâneo, percebemos que o ensino de História precisa ir além da simples transmissão de conteúdos, incorporando práticas que dialoguem com os modos como os estudantes experienciam e constroem conhecimento no mundo digital. Dessa maneira, o espaço escolar pode se transformar em um local de mediação entre cultura histórica e cultura digital, oferecendo oportunidades para que os futuros historiadores

docentes de História desenvolvam competências capazes de articular fontes, narrativas e linguagens diversificadas.

Cultura histórica e cultura digital na formação de professores de História

Para compreender os resultados e as experiências desenvolvidas com os licenciandos, é fundamental, primeiramente, analisar como a disciplina foi pensada e estruturada teoricamente. Nesse sentido, esta seção se dedica a examinar a disciplina de Metodologias do Ensino de História II, ministrada no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) durante o segundo semestre de 2024, considerando seus objetivos, abordagens e fundamentação teórica.

A disciplina teve como objetivo central criar um espaço de reflexão e prática pedagógica, no qual os estudantes pudessem dialogar criticamente com diferentes abordagens do ensino de História, explorando as possibilidades de integração entre teoria, prática e novas linguagens digitais. A partir da ementa, que propõe discutir a disciplina escolar de História e suas implicações metodológicas, buscou-se construir, junto aos licenciandos, experiências que articulassem análise crítica de pesquisas, produção de materiais didáticos digitais e utilização de recursos tecnológicos, com foco na construção de práticas inovadoras para a docência. Nos apoiamos na perspectiva do conceito de historiador docente proposta por Matos e Senna (2011), termo esse utilizado ao longo desse artigo, o qual define que o professor de História deve articular seus conhecimentos produzidos em pesquisa histórica com a prática docente, promovendo um ambiente de aprendizagem que desenvolva habilidades de análise, reflexão e pensamento crítico nos estudantes. Nesse sentido, a disciplina buscou oferecer subsídios teóricos e metodológicos que permitissem aos licenciandos não apenas compreender os conteúdos históricos, mas também experimentar formas de mediação pedagógica que considerassem a diversidade de linguagens e a presença da cultura digital no cotidiano dos estudantes.

Na primeira etapa da disciplina, foram introduzidos conceitos estruturantes que orientam a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da História, articulando fundamentos da Didática da História e da Educação Histórica. O objetivo central foi discutir a aprendizagem histórica considerando suas múltiplas dimensões, inseridas nas diversas manifestações da cultura histórica na sociedade. Para isso, exploramos

inicialmente os conceitos de Consciência Histórica e Cultura Histórica, utilizando como base os aportes teóricos de Rüsen (2007, 2015) e complementando com as análises de Cerri (2011), Martins (2012) e Schmidt (2014). Acreditamos que esses conceitos são fundamentais para a formação de futuros historiadores-docentes, pois permitem compreender como os estudantes constroem sentidos sobre o passado e interpretam narrativas históricas, tanto em contextos escolares quanto em ambientes mediados pela cultura digital.

Em um segundo momento, a disciplina trouxe uma discussão centrada no conceito de Literacia Histórica proposto por Peter Lee (2006; 2008), um dos principais nomes da tradição da Educação Histórica britânica. A literacia histórica refere-se à capacidade de pensar historicamente, compreendendo a natureza do conhecimento histórico e os modos de sua produção, validação e argumentação. Para Lee, a aprendizagem da História não se limita à memorização de fatos (conhecimentos substantivos), mas exige que os estudantes também dominem conceitos de segunda ordem, como evidência, empatia, causalidade, mudança, continuidade e relevância histórica. Esses conceitos permitem aos alunos perceber que o saber histórico é interpretativo, construído a partir de fontes e situado em contextos específicos. A pesquisadora portuguesa Isabel Barca (2006), ao articular os conceitos de literacia histórica e consciência histórica como dimensões interdependentes no ensino de História, falou que "[...] num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado" (Barca, 2006, p. 96), reforçando a importância da literacia histórica, que possibilita aos estudantes operar criticamente com diferentes narrativas, analisando fontes e identificando critérios de validação histórica.

O segundo bloco da disciplina foi dedicado à exploração de temas práticos diretamente relacionados às interfaces entre ensino de História e cultura digital. Nesse momento, buscou-se analisar como diferentes linguagens e recursos tecnológicos vêm sendo mobilizados na produção e na circulação de narrativas históricas, tanto em contextos escolares quanto em espaços mais amplos de comunicação social. Para isso, discutimos pesquisas recentes que se debruçam sobre plataformas digitais diversas,

destacando suas potencialidades e limites para o desenvolvimento da consciência histórica e da aprendizagem crítica dos estudantes.

Um primeiro eixo de análise foi o das narrativas históricas em plataformas de vídeo, tomando como referência o estudo de Rodrigues Júnior (2022) sobre o YouTube Edu. O autor evidencia a multiplicidade de perspectivas e finalidades pedagógicas presentes em canais como Descomplica e Nerdologia, chamando a atenção para a forma como esses espaços de divulgação dialogam com a Didática da História ao constituírem novas modalidades de mediação do saber histórico. Em seguida, trabalhamos a proposta de Raone Souza (2017) acerca do uso de podcasts no ensino de História, entendendo essa mídia como expressão da chamada cibercultura e como oportunidade de protagonismo estudantil na produção de narrativas históricas voltadas ao tempo presente.

Ainda nesse bloco, foi discutido o artigo de Felipe Ribeiro e Lara Freire (2024), que aborda o potencial dos jogos digitais, tomando como estudo de caso The Life and Suffering of Sir Brante. O trabalho evidencia como a experiência gamificada pode proporcionar formas de experimentação histórica, em que os jogadores não apenas se entretêm, mas também interagem criticamente com enredos que mobilizam noções de agência, escolhas e consequências. Por fim, analisamos as reflexões de Franciele Soares, Leonardo Lopes e Wilian Bonete (2024) sobre o uso de memes no Instagram, compreendidos como ferramentas de divulgação e debate histórico em ambientes digitais. Nessa perspectiva, a linguagem do humor e da síntese atua como mediadora entre a pesquisa acadêmica e o grande público, além de se colocar como estratégia potente contradiscursos negacionistas e revisionistas não científicos em circulação.

Por fim, os licenciandos foram convidados a produzir e apresentar um plano de aula fundamentado na metodologia da aula-oficina de Barca (2004), cujo produto final deveria envolver o desenvolvimento de um recurso digital para o ensino de História (como vídeos, jogos, redes sociais, exposições virtuais, e-books, cartilhas interativas, programas de podcasts, entre outros). A opção pela aula-oficina como metodologia de trabalho não foi aleatória, mas uma escolha intencional, na medida em que ela possibilita integrar momentos de estudo teórico e a criação de propostas didáticas voltadas para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes da educação básica. De acordo com Cainelli (2021), essa metodologia configura-se como uma

alternativa pedagógica capaz de romper com modelos tradicionais de ensino, pois estimula a investigação, a autoria e a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento histórico.

No artigo "Aula-oficina: do projeto à avaliação", publicado nas Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica em Portugal, Isabel Barca (2004) apresenta a aula-oficina como uma proposta metodológica inovadora para o ensino de História. Antes de detalhar suas características, a autora revisita dois modelos tradicionais: a aula-conferência, de caráter expositivo, em que o estudante é visto como um receptor passivo do conhecimento, e a aula-colóquio, que permite diálogo e uso de materiais variados, mas ainda mantém o professor como centro da mediação pedagógica. Embora esta última propicie certa problematização do conteúdo, segundo Barca, não garante a efetiva construção do conhecimento histórico pelos alunos. É nesse contexto que surge a aula-oficina, concebida para transferir o protagonismo para os estudantes, incentivando investigação, argumentação e produção coletiva de saberes históricos.

Estruturada a partir da ideia de consciência histórica de Jörn Rüsen, a metodologia da aula-oficina segue etapas claras: inicialmente, o professor seleciona o conteúdo e consulta os estudantes sobre seus conhecimentos prévios, escolhendo então as fontes históricas pertinentes; em seguida, os estudantes são orientados a analisar esses materiais; posteriormente, produzem suas próprias conclusões históricas; e, por fim, essas conclusões são avaliadas e reconceitualizadas com a mediação do professor (Barca, 2004).

Ao caminhar para a apresentação dos resultados, é relevante destacar o contexto em que se inserem os estudantes de licenciatura em História, considerando os desafios que encontram em sua formação inicial, quando abordamos essa questão da cultura digital. Para conhecimento, ao acessarmos o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em História na UFPE (2015), observa-se que os estudantes não possuem, na grade curricular de disciplinas obrigatórias, nenhuma disciplina dedicada especificamente à temática das tecnologias digitais e suas interfaces com o ensino e/ou pesquisa. No quadro de eletivas, esse tema também não está presente. Nesse sentido, a disciplina de Metodologias do Ensino de História II assume papel estratégico, funcionando como o espaço mais próximo para introduzir debates sobre cultura digital,

produção de narrativas históricas mediadas por tecnologias e experimentações pedagógicas inovadoras voltadas à formação docente.

Oliveira e Freitas (2013) já nos alertavam para essa questão ao falar que um dos grandes desafios da formação inicial dos professores é essa falta de preparação dos professores universitários para explorar esse tema nas universidades:

> Sobre os primeiros contatos com os alunos, constatamos a perplexidade dos professores frente à familiaridade dos graduandos com as novas tecnologias, sobretudo os serviços de mensagens rápidas e as redes sociais. Os formadores – os que chegam agora aos cursos superiores e os que lá estão – ainda não compreenderam o novo perfil discente. Trata-se de um sujeito que 'nasceu' em ambiente digital – computadores e internet – e desenvolveu novas formas de relacionamento – com pessoas e informações – que alteraram até mesmo o seu modo de produzir ideias (Oliveira; Freitas, 2013).

A citação de Oliveira e Freitas evidencia como a familiaridade dos estudantes com ambientes digitais pode gerar um descompasso entre as expectativas tradicionais dos professores universitários e as práticas de aprendizagem dos graduandos. Esse contraste revela não apenas a necessidade de atualização das formações iniciais, mas também a importância de pensar em estratégias pedagógicas que reconheçam o protagonismo digital dos alunos e incorporem essas experiências em atividades de ensino de História. Diante desse cenário, acreditamos que a disciplina de Metodologias do Ensino de História II se apresenta como um espaço privilegiado para explorar essas possibilidades na UFPE. Na próxima parte, serão analisados os resultados das atividades desenvolvidas pelos estudantes, destacando a aproximação entre práticas digitais e a aplicação da metodologia da aula-oficina na construção de propostas pedagógicas inovadoras.

Resultados e experiências com práticas digitais no ensino de História

Refletir sobre os resultados dos trabalhos realizados pelos grupos exige reconhecer, em primeiro lugar, a centralidade do planejamento no processo de ensinar e aprender História. Pensar sobre essas questões a partir das reflexões produzidas pelo campo da História e de seu ensino nos permite compreender que o ato de planejar envolve elementos que vão bem mais além do que pensar o conteúdo a ser ministrado, mas trata-se de um exercício intelectual que articula fundamentos teóricos,

escolhas metodológicas e a própria historicidade da prática docente. Dialogamos nesse sentido com a historiadora Helenice Rocha, ao afirmar:

> Planejar aulas de História é concatenar aspectos diversos. Há a considerar as finalidades educacionais no horizonte da disciplina, características do conteúdo a ser ministrado, do alunado e sua trajetória de aprendizagens, da escola e suas condições para a realização da aula, dos materiais disponíveis para viabilizar certas formas de ensino e aprendizagem e do próprio professor, com sua experiência de administração de cada um desses fatores (Rocha, 2015, p. 87 e 88).

Foi a partir desse entendimento que os grupos puderam experimentar diferentes linguagens, plataformas digitais e modos de engajar os estudantes, revelando tanto criatividade quanto consciência da complexidade que envolve o trabalho docente. Ao todo, cinco grupos apresentaram propostas bastante distintas, mas todas com o objetivo comum de aproximar conteúdos históricos da realidade digital dos alunos da Educação Básica. Um panorama dos trabalhos apresentados demonstrou o seguinte: um grupo optou pela criação de jogos de perguntas e respostas no Kahoot!; outro desenvolveu um jogo de perguntas e respostas na plataforma Wordwall; um grupo elaborou, no Canva, um jogo com missões; houve ainda um grupo que construiu um memorial online no Padlet; e, por fim, um grupo que idealizou um site voltado ao ensino de História. A seguir, apresentaremos como cada equipe pensou o planejamento das suas sequências didáticas.

O primeiro grupo desenvolveu uma proposta de aula cujo tema central foi o papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval, articulado à habilidade EF06HI19 da BNCC, que orienta o estudante a descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais. Para isso, o grupo sugeriu que os estudantes analisassem quatro fontes imagéticas relacionadas ao papel feminino no período medieval e, a partir delas, propuseram questionamentos reflexivos. Percebemos nesse exercício a inspiração da aula-oficina, buscando mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes e favorecer a interpretação coletiva das fontes históricas, aprofundada posteriormente com textos explicativos oferecidos pelo professor. Como recurso digital, o grupo utilizou a plataforma Kahoot para sistematizar os conteúdos trabalhados em sala. O jogo de perguntas e respostas, aplicado de forma colaborativa, funcionou como estratégia de avaliação formativa,

possibilitando verificar o grau de compreensão dos estudantes sobre os papéis sociais das mulheres ao longo da história. Julgamos interessante a escolha do grupo e a maneira como foi construída, mas acreditamos que esse tipo de ferramenta não incentiva uma postura tão ativa dos estudantes, que ficam dependentes da mediação do professor e do formato da plataforma, limitando um pouco a exploração mais autônoma e investigativa das fontes. Ainda assim, a proposta evidencia um esforço significativo em integrar recursos digitais ao ensino de História, mostrando como ferramentas tecnológicas podem ser usadas de forma estratégica para promover a literacia histórica.

Seguindo uma perspectiva semelhante, a segunda proposta foi dedicada ao estudo da Revolução de São Domingos e seus desdobramentos no caso haitiano, mobilizando a habilidade EF08HI10 da BNCC. Os objetivos de aprendizagem abrangeram desde a compreensão dos antecedentes de violência e exploração que culminaram na Revolução do Haiti até a análise das representações de seus protagonistas, incluindo a participação feminina. A organização metodológica da aula foi marcada pela análise de múltiplas fontes (mapas, textos filosóficos, gravuras e notas monetárias), sempre acompanhada de questionamentos problematizadores, conforme direcionamento da aula-oficina. Como etapa de avaliação, o grupo propôs uma dinâmica baseada na plataforma Wordwall, estruturada no formato de jogo de roleta. A atividade envolveu a divisão da turma em equipes, que deveriam responder a perguntas compostas por narrativas divergentes sobre os eventos e personagens do processo haitiano. A cada rodada, os representantes eram instigados a justificar suas escolhas, estimulando não apenas a memorização, mas sobretudo o raciocínio crítico diante de interpretações em conflito. Consideramos que o uso do recurso digital Wordwall, em formato de jogo de roleta, possibilita que os estudantes interajam de forma lúdica com narrativas históricas divergentes, estimulando justificativas e argumentação. Apesar do caráter competitivo do jogo, a atividade favoreceu a análise de diferentes perspectivas e o desenvolvimento da consciência histórica sobre a Revolução de São Domingos e seus desdobramentos no Haiti.

A gamificação também foi a escolha metodológica do terceiro grupo que abordou os saberes e sociedades indígenas das Américas antes da colonização, com foco nas civilizações maia, asteca (mexica) e inca, articulando a habilidade EF07HI03

da BNCC. No primeiro momento, o professor introduziu o contexto das civilizações pré-colombianas por meio de questionamentos diagnósticos sobre a percepção dos alunos acerca do Novo e Velho Mundo, apresentando cartas de navegadores, pinturas de artistas europeus, registros nativos e códices. A análise das fontes foi mediada com questionamentos críticos, incentivando a observação de diferenças culturais, organização social, práticas religiosas e representações visuais, em diálogo com a perspectiva de Isabel Barca sobre a interpretação histórica e interiorização das relações entre passado e presente. No momento final da aula, os estudantes aplicaram os conhecimentos em uma atividade digital lúdica, por meio do jogo "Originarium", que foi realizado na plataforma CANVA, que funcionou como gincana de desafios históricos em grupo. O jogo foi organizado em missões pela equipe e, a cada fase, os estudantes são convidados a analisar fontes e situações envolvendo o tema da aula. Acreditamos que essa ferramenta permite revisar conteúdos e consolidar a aprendizagem de forma interativa, incentivando a formação da consciência histórica dos estudantes sobre o tema.

Partindo de uma outra linha metodológica, o quarto grupo abordou a ditadura civil-militar no Brasil e os processos de resistência, articulando as habilidades EF09HI19 e EF09HI20 da BNCC, que orientam tanto a compreensão do contexto histórico da repressão quanto a análise das formas de resistência e das proposições de reorganização social durante o período autoritário. O plano de aula buscou promover reflexões críticas sobre os impactos do AI-5, os mecanismos de repressão (como DOPS, DOI-Codi, cassações e exílios) e os efeitos do autoritarismo na sociedade brasileira, utilizando questionamentos problematizadores que estimulassem a participação ativa dos estudantes. Para isso, foram exploradas fontes diversas, incluindo narrativas sobre artistas e jornalistas perseguidos, imagens, trechos musicais e materiais de pesquisa sobre figuras históricas da resistência. O produto digital produzido pela equipe consistiu em um memorial digital no Padlet, de personagens relacionados à resistência à ditadura, como Rubens Paiva, Vladimir Herzog, Dilma Rousseff e os irmãos Edson e Janaína Teles. Essa proposta se mostrou bem interessante ao aliar a perspectiva da aula-oficina à cultura digital, ao propor a organização e a análise de fontes através da construção de um mural digital.

Por fim, o quinto grupo abordou a escravidão no Brasil e suas repercussões históricas e contemporâneas, articulando a habilidade EF07HI02 da BNCC, que orienta a identificação das conexões e interações entre sociedades do Novo Mundo, Europa, África e Ásia. A proposta foi estruturada em momentos que contemplaram sondagem inicial, análise de múltiplas fontes históricas e produção de narrativas orais em grupo. Entre as fontes utilizadas, destacam-se a narrativa oral "Fala ÌRÁNTÍ", o relato autobiográfico de Mahommah Baquaqua, trechos escritos de Gilberto Freyre, cartas de alforria e uma matéria da Le Monde Diplomatique, permitindo comparações entre diferentes perspectivas sobre a escravidão e seus legados. O recurso digital "ìrántí" trata-se de um site pensado pelo grupo como uma plataforma que reúne textos, áudios e imagens, proporcionando que os estudantes acessem, interpretem e socializem suas produções de forma organizada. Acreditamos que esse site foi uma escolha muito assertiva do grupo, por organizar em um único espaço diversos tipos de fontes históricas e recursos que o professor vai poder acessar em qualquer momento, inclusive alimentando com produção dos estudantes, proporcionando uma reflexão e experiência interativa mediante múltiplas linguagens.

Conforme podemos observar, após a análise das produções dos estudantes que cursaram a disciplina de metodologia do ensino de História II, o quanto as discussões propostas ao longo da disciplina reverberaram na produção das sequências didáticas, que trouxeram produções interessantes relacionando o ensino de História e a Cultura Digital. De maneira geral, as propostas evidenciam uma articulação consistente entre objetivos de aprendizagem, habilidades da BNCC, proposta metodológica da aula-oficina e a utilização de recursos digitais. Cabe à análise crítica de como a tecnologia pode favorecer a literacia histórica, por meio do desenvolvimento de habilidades de segunda ordem, questões essas que não foram aprofundadas pelos estudantes em suas produções. Ainda assim, os trabalhos demonstram avanços significativos na compreensão da prática docente em História, apontando para a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as potencialidades e limites do digital no processo de ensino-aprendizagem da História.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo da disciplina de Metodologia do Ensino de História II evidenciaram a importância de compreender o ensino de História para além da transmissão de conteúdos, valorizando práticas que favoreçam a formação da consciência histórica e o protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, as reflexões sobre a Didática da História, Educação Histórica e Cultura Digital contribuíram para que os licenciandos elaborassem sequências didáticas articulando as habilidades da BNCC a recursos digitais. O exercício de planejamento mostrou-se como um espaço formativo privilegiado para aproximar a teoria da prática e repensar o papel do historiador docente como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

A análise das produções evidencia que as propostas caminham em direção a um ensino de História mais crítico, conectado com a realidade dos estudantes e com as possibilidades trazidas pela cultura digital. Ainda que algumas dimensões, como a literacia histórica e o trabalho mais sistemático com habilidades de segunda ordem, não tenham sido plenamente exploradas, o conjunto das sequências didáticas revela avanços significativos na compreensão de como a Cultura Digital pode ser integrada ao ensino de História. Assim, a experiência aponta para a necessidade de aprofundar a reflexão sobre os usos dos recursos digitais no Ensino de História, visando à promoção de um processo de ensino e aprendizado histórico significativo.

Referências

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

BARCA, Isabel. Aula-oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). Para uma educação histórica de qualidade: atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. Educar em Revista, Curitiba, n. especial, p. 93-112, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BONETE, Wilian Júnior; FREITAS, Rafael Reinaldo. Cultura histórica, consciência histórica e identidade: contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente. Labirinto, Porto Velho, v. 22, p. 156-176, 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. Revista Latino-Americana de História, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193-209, ago. 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853. Acesso em: 01 set. 2025.

CAINELLI, Marlene. A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana (org.). Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto; CITCEM, 2021.

CETIC.BR. Pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024. São Paulo: Cetic.br, 2024. Disponível em: https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2024/. Acesso em: 26 ago. 2025.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Letramentos digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.

GERE, Charlie. Digital culture. 2. ed. London: Reaktion Books, 2008.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista, Curitiba, n. especial, p. 131-150, 2006. DOI: 10.1590/0104-4060.403. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543. Acesso em: 01 set. 2025.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel (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.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Estevão de Rezende. Cultura, história, cultura histórica. ArtCultura, Uberlândia, v. 14, n. 25, p. 61-80, jul./dez. 2012.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA POLÍTICA: OLHARES ALÉM DAS PRÁTICAS, 2., 2011, Rio Grande. Anais eletrônicos [...]. Rio Grande: FURG, 2011. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/3343. Acesso em: 01 set. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. Revista História Hoje, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/63. Acesso em: 01 set. 2025.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. Revista História Hoje, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/75. Acesso em: 01 set. 2025.

PAIS, José Machado. Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

PRENSKY, Marc. From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21st century learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA. Recife: UFPE/CFCH, 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/historia-licenciatura-cfch. Acesso em: 01 set. 2025.

RIBEIRO, Felipe Augusto; FREIRE, Lara. Gamificar a experiência histórica: narrativa e agenciamento em The Life and Suffering of Sir Brante (2021). Convergências: Estudos em Humanidades Digitais, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 26-50, 2024. DOI: 10.59616/cehd.v1i5.1215. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/1215. Acesso em: 01 set. 2025.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: evento, ideia e escrita. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852. Acesso em: 01 set. 2025.

RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. Didática da história e tecnologias digitais: as narrativas históricas no YouTube Edu. Clio: Revista de Pesquisa Histórica, Recife, v. 40, n. 1, p. 26-50, jan./jun. 2022. DOI: 10.22264/clio.issn2525-5649.2022.40.1.3. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/251838. Acesso em: 01 set. 2025.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução de F. Sánchez e I. Schumacher. In: FÜSSMANN, Heiko; GRÜTTER, Theodor; RÜSEN, Jörn (ed.). Historische Faszination: Geschichtskultur heute. Köln: Böhlau, 1994. Versão espanhola inédita.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007b.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014.

SOARES, Franciele Silva; LOPES, Leonardo da Silva; BONETE, Wilian Junior. Sobre história (pública) no Instagram: experiências e potencialidades do meme para a divulgação e construção do conhecimento histórico. Convergências: Estudos em Humanidades Digitais, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 171-190, 2024. DOI: 10.59616/cehd.v2i6.2011. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/2011. Acesso em: 01 set. 2025.

SOUZA, Raone Ferreira de. O podcast no ensino de História e as demandas do tempo presente: que possibilidades? Transversos: Revista de História, Rio de Janeiro, n. 11, p. 42-62, dez. 2017.

SZLACHTA, Arnaldo Martin; RAMOS, Márcia Elisa Teté. Narrativas históricas na tecnosfera: a responsabilidade de ensinar História através da internet. In: FRONZA, Marcelo; RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo (org.). Ensino de História e internet: aprendizagens conectadas. São Paulo: Paruna, 2021. p. 17-36.

TAPSCOTT, Don. Grown up digital: how the net generation is changing your world. New York: McGraw-Hill, 2009.

WHITE, David S.; LE CORNU, Alison. Visitors and residents: a new typology for online engagement. First Monday, Chicago, v. 16, n. 9, 2011. DOI: 10.5210/fm.v16i9.3171. Disponível em: https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171. Acesso em: 27 set. 2025.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES:

Experiências e sentidos na escolha da Licenciatura em História

Max Lanio Martins Pina

Este texto resulta de uma experiência docente vinculada à formação de professores/as historiadores/as[39], desenvolvida na disciplina "Didática e Metodologia do Ensino de História III", integrante do currículo da Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás, Campus Norte, Unidade Universitária de Porangatu. A experiência ocorreu no segundo semestre de 2023 e teve como atividade didático-pedagógica central a leitura exploratória, a análise e a exposição oral de textos das obras "Memórias e Ensino: identificações com o lugar de fala docente" e "Memórias de Ensino: experiências com o lugar de fala docente". Trata-se de dois livros em versão ebook, lançados conjuntamente e organizados pelos/as autores/as Anderson Dantas da Silva Brito, Jucileia Lopes da Silva Aguiar e Maria Augusta da Silva Serpa, publicados em 2023 pela Editora Cabana.

As obras coletivas exploram narrativas autobiográficas e biográficas (Cunha, 2018, 2019), bem como escritas de si (Foucault, 1992), relacionadas a histórias, memórias e espaços formativos, articuladas à práxis docente em diferentes áreas das Humanidades presentes no currículo da educação básica. Em grande medida, dialogam com o conceito de ego-história (Nora, 1989), elevando o exercício de dialogar, escrever e recordar a trajetória docente a um patamar em que a complexidade da vida prática se expressa pela rememoração.

Nessa perspectiva, o tratamento da trajetória docente nesses materiais ultrapassa a cronologia de eventos educacionais e supõe o enfrentamento ativo de lembranças, a seleção criteriosa do que incluir ou excluir e a construção subjetiva e intencional de uma narrativa que confira forma e sentido ao percurso de formação e

[39] Utiliza-se a expressão historiadores/as professores/as para representar a dualidade presente na função de ensinar História no Brasil. Conforme aponta Schmidt (2020), o/a historiador/a que se dedica à pesquisa também assume o papel de professor/a, assim como o/a professor/a que ensina exerce, simultaneamente, a função de historiador/a, dado que ambos mobilizam saberes e práticas da ciência histórica.

atuação docente, entendido como dinâmico e em contínua transformação (Brito; Aguiar; Serpa, 2023a, 2023b).

A narrativa é compreendida como ação de natureza antropológica (Rüsen, 2001, 2015). A vida humana, em sua concretude, é tecida por narrativas que se atualizam e se entrelaçam cotidianamente. Narra-se para atribuir sentido ao tempo passado, presente e futuro, e orientar-se nele; para expressar identidades em suas dimensões interna e externa; e para conferir significado às ações, (re)construindo a cultura e o tecido social que balizam a relação entre o "eu" e o "nós". Ao narrar, legitimam-se e tensionam-se experiências do presente, investigando-se as raízes do que se é e os caminhos que conduziram à situação atual, bem como os possíveis horizontes (Rüsen, 2001, 2015; Pina, 2023).

Paralelamente, destaca-se a "escrita de si". Conforme Foucault (1992, p. 129), trata-se de prática reflexiva e introspectiva que registra pensamentos, ações e movimentos internos do sujeito que narra. Essa atividade funciona como instrumento de vida, favorecendo autoconhecimento e autodisciplina e tornando o sujeito mais consciente das ações e dos conceitos que orientam suas perspectivas. Tal escrita, aberta a qualquer pessoa, integra um "treinamento" pessoal, uma técnica de viver que demanda exercício e disciplina, uma vez que a arte de viver se aprende por meio de uma prática sistemática.

Nesse quadro, a escrita de si permite ao/à autor/a definir e sustentar a própria identidade, transmutando o que escreve e lê em elementos incorporados à sua experiência e conectados à sua filosofia de vida. Ao mesmo tempo, assume função de treinamento ético e moral, análogo ao exercício militar, preparando o/a escritor/a para enfrentar situações futuras a partir das experiências elaboradas pela escrita (Foucault, 1992).

As narrativas de si ou autobiográficas presentes nas obras mencionadas não apenas registram momentos marcantes e desafios vividos por professores/as de diferentes áreas do conhecimento, mas também instituem espaço reflexivo em que a formação docente é concebida como processo contínuo e dinâmico (Nóvoa, 1992). Ao compartilhar vivências, a coletânea fomenta um diálogo sobre as nuances da prática docente e contribui para compreender as interseções entre história pessoal,

experiência profissional e os meandros da (trans)formação do desenvolvimento docente e seus horizontes de expectativas (Brito; Aguiar; Serpa, 2023a, 2023b).

O foco analítico desta reflexão recai sobre seis[40] narrativas elaboradas por estudantes do oitavo período do curso de História da UEG Porangatu, grupo focal desta investigação. Esses relatos articulam experiências pessoais e escolhas acadêmicas, em especial a opção pela Licenciatura em História. Tais narrativas oferecem perspectiva singular acerca da interseção entre vivências individuais e ambiente universitário, contribuindo para problematizar e compreender as relações entre identidades (pessoais e coletivas) dos/das discentes e a formação docente.

Ademais, as escritas de si não apenas iluminam o passado dos/as estudantes, mas também explicitam elementos decisivos para a escolha da futura profissão como professores/as de História. A análise das formas pelas quais os/as acadêmicos/as articulam experiências de vida e aspirações docentes evidencia a convergência entre a busca identitária e o campo da História na definição de seus itinerários profissionais. Desse modo, as narrativas produzidas pelo grupo examinado ilustram a complexidade das escolhas e funcionam como meio de compreensão ou problematização das motivações e dos sentidos que impulsionam a busca por formação docente.

Por fim, o texto organiza-se em duas partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, apresenta-se a justificativa teórico-metodológica, articulando categorias como sentido, narrativa, autobiografia, ego-história e memória, de modo a sustentar o diálogo epistemológico e metodológico da reflexão. Na segunda, expõe-se a proposta didático-pedagógica que a originou, a qual possibilitou aos/às estudantes a construção de narrativas sobre o próprio passado; em seguida, procede-se à análise e à compreensão do(s) sentido(s) atribuídos, nessas narrativas de si ou autobiográficas, à escolha da graduação em História pelos/pelas acadêmicos/as participantes da experiência.

[40] Justifica-se o número limitado de participantes (seis acadêmicos/as) nesta atividade pelo fato de a turma analisada ter sido formada em um contexto impactado pela pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Categorias teóricas, epistemológicas e metodológicas

Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender que a Didática da História, enquanto campo disciplinar, constitui-se como área de conhecimento voltada à formação de professores/as de História e à investigação dos processos de ensino-aprendizagem histórica. Conforme destaca Pina (2023), a Didática da História numa perspectiva teórica e epistemológica alemã exerceu influência significativa no desenvolvimento das pesquisas brasileiras sobre ensino de História, especialmente a partir dos anos 2000, quando as traduções das obras de Klaus Bergmann e Jörn Rüsen se popularizaram no contexto acadêmico nacional.

A Didática da História, segundo Pina (2023), não se limita à metodologia de ensino, mas abarca reflexões teóricas e filosóficas sobre a natureza do conhecimento histórico, sua função social e suas implicações formativas. Este campo disciplinar articula-se com a Teoria da História, estabelecendo pontes entre a produção historiográfica acadêmica e os diferentes contextos educacionais (e não educacionais). Nesse sentido, a formação de professores/as historiadores/as demanda não apenas o domínio de conteúdos históricos específicos, mas também a compreensão dos fundamentos teóricos e didáticos que orientam a aprendizagem histórica.

A influência da tradição epistemológica alemã na Didática da História brasileira manifesta-se particularmente na adoção de conceitos como consciência histórica, cultura histórica, aprendizagem histórica, competência narrativa, entre outros, que se tornaram centrais nas discussões sobre formação docente em História. Pina (2023) identifica cinco formas de Didática da História materializadas nas pesquisas acadêmicas brasileiras: Emancipacionista, Reconstrutivista, Humanista, Interculturalista e Midiaticista e Graficista, demonstrando a diversidade de abordagens teóricas e metodológicas que caracterizam este campo que ainda se encontra em expansão.

Nesse sentido, a proposta de análise das escritas de si, ou narrativas autobiográficas, de estudantes acadêmicos/as fundamenta-se em abordagem didático-pedagógica apoiada por sólida base teórica e epistemológica, alicerçada em conceitos consagrados na ciência histórica. Com o intuito de contribuir para o campo educacional, especialmente para a formação de professores/as de História, examinam-

se as relações entre categorias mobilizadas por historiadores/as nos domínios da Teoria da História e da Didática da História.

Busca-se não apenas ancoragem em argumentos consolidados nessas áreas, mas também compreensão de como tais elementos teóricos se aplicam à prática educacional, contribuindo para o aprimoramento contínuo da formação de professores/as historiadores/as e de sua identidade profissional, à luz da exigência de permanente renovação na docência.

No presente quadro, adota-se, em primeiro lugar, a categoria "sentido", amplamente difundida na Didática da História no Brasil, especialmente na tradição histórico-didática de inspiração alemã. Para Jörn Rüsen (2015), o sentido encontra-se no âmago do ser humano, funcionando como bússola que orienta a relação do sujeito consigo e com o mundo, conformando intenções, vontade e ação. Tal força orienta temporalmente a existência, inscrevendo-a em um universo de interpretações e tornando compreensíveis o indivíduo (dimensão interna) e o mundo (dimensão externa). Por meio do sentido, a vida se explica e a subjetividade estrutura um "eu" coeso no plano pessoal e social.

No âmbito da formação (*Bildung*[41]), Rüsen (2012) propõe uma tipologia de quatro formas de sentido histórico, tradicional, exemplar, crítica e genética, cada qual expressando modos distintos de lidar com a experiência temporal e de construir a identidade histórica. A forma tradicional preserva o passado no presente/futuro; a exemplar identifica modelos pretéritos para orientar a ação presente/futura; a crítica problematiza o passado em chave emancipatória; e a genética compreende o passado como processo de desenvolvimento e aprendizagem, voltado à inovação para um presente/futuro distinto do pretérito. O padrão crítico deixa de figurar como etapa linear e atua como categoria intermediária entre as demais, possibilitando a transição da forma tradicional à exemplar e desta à genética, tendo a crítica como mediação (Rüsen, 2015).

[41] Rüsen (2012) define a formação (*Bildung*) não como a simples assimilação de regras, mas como o desenvolvimento da habilidade de transformar normas de comportamento em representações temporais das transformações do mundo e da construção cultural da identidade. Para Assis (2014), o conceito de formação, em alemão, refere-se à autoformação que ocorre a partir da internalização subjetiva do patrimônio cultural acumulado ao longo da história.

Por conseguinte, sustenta-se que a forma genética é a mais adequada à modernidade, pois propicia abordagem reflexiva e dialógica da História, respeitosa da diversidade e da complexidade das experiências temporais, em perspectiva humanista fundada na dignidade humana (Rüsen, 2012). Tal forma é também a mais desafiadora para o ensino e a aprendizagem, por exigir competência narrativa que envolve análise, avaliação e produção de narrativas históricas mais plurais e multiperspectivadas (Rüsen, 2015). Nessa direção, no processo de formação de professores/as historiadores/as, as escritas de si ou narrativas autobiográficas de acadêmicos/as devem ser incluídas e analisadas como componente de aprendizagem, autoconhecimento e especialização.

Considerando que o sentido se manifesta na narrativa histórica, individual e coletiva, impõe-se o diálogo com essa categoria, dado que o material analisado se constitui precisamente como narrativa de si. O conceito de narrativa em Rüsen (2001, 2015) ocupa lugar central em sua teoria e didática, voltadas a compreender a produção e o uso do pensamento histórico (consciência histórica). A narrativa é forma de atribuir sentido à experiência temporal, conectando fatos do passado em trama significativa que orienta ação e identidade no presente e projeta perspectivas para o futuro.

Em Rüsen (2001, 2015), a narrativa histórica, enquanto forma específica de conhecimento sobre o passado humano, organiza eventos em conexão significativa, articulando passado (ontem), presente (hoje) e futuro (amanhã). Assim, o/a historiador/a confere estrutura coerente ao aparente caos dos acontecimentos pretéritos, tornando-os inteligíveis no presente e orientadores do porvir. Ademais, a narrativa histórica não se reduz a representação objetiva de fatos: trata-se de construção interpretativa, seletiva por natureza, na medida em que historiadores/as decidem o que incluir, enfatizar e conectar, e, correlativamente, o que silenciar e esquecer (Rüsen, 2001, 2015). Nessa perspectiva, a narrativa deixa de ser mera comunicação neutra e configura ato hermenêutico, analítico e dialético que reflete perspectivas, valores e objetivos do/a historiador/a (Rüsen, 2007).

Portanto, em Rüsen (2001, 2015), ressalta-se a centralidade da narrativa na construção do pensamento histórico, reconhecendo-a como forma fundamental de representação e interpretação do passado, especialmente para situar a vida prática na estrutura do tempo. A ênfase na natureza interpretativa evidencia a subjetividade do

processo histórico e a necessidade de considerar as escolhas e os pontos de vista do/a historiador/a na reconstrução do passado.

Segundo Cunha (2018, 2019), a narrativa autobiográfica permite ao sujeito construir e reconstruir o sentido de sua existência a partir das experiências e aprendizagens, nas relações com outros sujeitos e com o mundo. Não se trata de relato meramente factual, mas de interpretação, por vezes criativa e crítica, que revela identidade, subjetividade e consciência histórica do/a narrador/a.

A virada pragmática e reflexiva das últimas décadas ultrapassou os limites das pesquisas baseadas em histórias de vida, reconhecendo que, ao compartilharem narrativas, os sujeitos assumem papel ativo e tornam-se cocriadores/as de conhecimento junto aos/às pesquisadores/as (Cunha, 2018). Para Cunha (2019), a autobiografia é também estratégia pedagógica aplicável à educação, especialmente à educação histórica, para estimular estudantes a refletirem sobre suas trajetórias pessoais e sociais e a se situarem como sujeitos históricos que participam e transformam a realidade. Tal estratégia favorece competências de escrita, leitura, pesquisa, análise, argumentação, imaginação e, especialmente, criatividade.

Outra categoria para compreender as narrativas de estudantes de História é a ego-história. Proposta por Pierre Nora, ela explora a relação entre História e memória pessoal de historiadores/as, consistindo em ensaio autobiográfico em que o/a historiador/a reflete sobre origens, influências, escolhas e trajetórias profissionais para compreender como impactam sua produção historiográfica. Trata-se de exercício de autoanálise e autoconhecimento que revela motivações, interesses, valores e ideologias que orientam o trabalho desse/a intelectual (Nora, 1989).

A ego-história situa-se na fronteira entre História e Literatura, combinando pesquisa documental e escrita criativa, e impõe desafio metodológico: requer postura crítica e reflexiva diante da própria subjetividade, que não pode ser ignorada, e sim reconhecida e problematizada. Desse modo, questiona limites e possibilidades da objetividade histórica e valoriza a diversidade e a pluralidade de perspectivas (Nora, 1989).

Como em qualquer forma de narrativa, a memória ocupa lugar inevitável. Em Jacques Le Goff (2013), a memória, individual ou coletiva, é propriedade de conservar informações por meio de suportes diversos, oralidade, escrita, monumentos, rituais,

símbolos, entre outros. Enquanto construção social, envolve seleção, interpretação, transmissão e esquecimento de acontecimentos passados, sendo elemento fundamental na constituição de identidades culturais, pelas quais sociedades e grupos se reconhecem em suas tradições e experiências históricas. Campo de disputas, a memória é o *locus* em que grupos sociais buscam estabelecer narrativas e interpretações do passado, dado que, quem a controla detém poder de definir modos de compreensão e narração dos acontecimentos.

Para Le Goff (2013), a História configura memória crítica: reconstrói o passado a partir de fontes e, simultaneamente, problematiza formas naturais e artificiais de memória, suscetíveis de manipulação, distorção ou idealização. A História combate o esquecimento e as falsificações, dialoga com a memória em sua diversidade e complexidade e contribui para ela ao produzir novos conhecimentos, narrativas e sentidos sobre o passado.

A análise das narrativas autobiográficas na formação de professores/as de História evidencia a centralidade das categorias sentido, narrativa, ego-história e memória para o desenvolvimento da consciência histórica e da identidade profissional docente. À luz de Jörn Rüsen, a aprendizagem histórica deve ultrapassar a mera transmissão de informações, incorporando abordagem que permita aos/às futuros/as professores/as interpretar criticamente o passado e situar-se como sujeitos históricos em constante formação. Nessa direção, o uso de narrativas de si e de ego-história contribui para que acadêmicos/as reflitam sobre experiências, consolidem identidade profissional e aprimorem a prática pedagógica com base em compreensão dialógica da história.

A busca de sentido na narrativa histórica, conforme delineado por Rüsen, estabelece ponte entre passado, presente e futuro, realçando a importância de atribuir significado ao pretérito por meio de narrativas. Nessa perspectiva, a narrativa autobiográfica, como explorada por Cunha, configura não apenas estratégia pedagógica, mas também canal de expressão da identidade, da subjetividade e da consciência histórica. Ao entrelaçar experiências próprias com eventos históricos, estudantes não apenas assimilam conhecimento, mas se tornam protagonistas na construção de narrativas pessoais, reforçando a dimensão subjetiva da História.

Por fim, considerando o conceito de memória em Le Goff, a narrativa autobiográfica não apenas mobiliza a memória como fonte, mas também contribui para a tapeçaria da memória coletiva. Desse modo, uma didática que integra sensibilidade ao sentido, reflexão autobiográfica e compreensão da memória nutre a apreciação crítica do passado e fomenta visão holística e plural do patrimônio histórico, promovendo educação histórica mais enriquecedora e significativa. Assim, a Didática da História, ao incorporar tais perspectivas, fortalece a preparação dos/as futuros/as professores/as para os desafios da prática pedagógica e para a constante ressignificação do saber histórico.

As narrativas autobiográficas e seus apontamentos

A atividade proposta aos/às discentes, após a leitura das obras citadas na parte inicial do texto, consistiu em responder a uma indagação orientada ao engajamento acadêmico e à reflexão autobiográfica. A leitura atenta e a interpretação dos textos ofereceram repertório para que os/as acadêmicos/as explorassem perspectivas e informações nelas apresentadas, fomentando habilidades analíticas e interpretativas próprias do contexto universitário.

A questão norteadora foi: Utilizando a abordagem da ego-história, narre em primeira pessoa um evento específico de seu passado que tenha uma conexão significativa com seu presente e explique como essa experiência influenciou sua decisão de cursar a licenciatura em História, dando sentido a essa escolha. As respostas deveriam conter vinte linhas.

A elaboração das narrativas, posterior à imersão bibliográfica, das obras citadas no início do texto, demandou articular percepções individuais com conceitos, argumentos e abordagens discutidos nas obras, deslocando o exercício da mera aquisição de conhecimento para a síntese e aplicação dos referenciais. O diálogo entre os/as discentes, provocado pelo questionamento, favoreceu a construção coletiva de compreensão e consolidou uma cultura de reflexão crítica.

Nesse quadro, a tarefa constituiu um momento-chave de demonstração de análise, síntese e aplicação de conhecimentos. O exercício fortaleceu a formação acadêmica dos/das discentes e promoveu abordagem participativa no contexto da

Didática da História, estimulando a construção ativa do conhecimento e a articulação entre teoria e prática no âmbito da disciplina.

A análise das seis narrativas produzidas no processo formativo, com vistas a relacionar passado, presente e, eventualmente, futuro na escolha pela Licenciatura em História, suscitou questões teóricas e metodológicas que justificam a adoção da teoria fundamentada em dados como base analítica. A exploração qualitativa dos relatos, por meio de categorias delineadas no próprio material, evidenciou dimensões interpretativas distintas, conferindo inteligibilidade às conexões entre trajetórias pregressas, experiências acadêmicas e projeções de futuro.

Importa frisar que a categorização não se confunde com classificação estanque: trata-se de prática hermenêutica que revela a densidade dos sentidos emergentes e a complexidade das relações entre biografia, formação e escolha profissional. Embora o *corpus* seja, por natureza, qualitativo e subjetivo, sua riqueza interpretativa permite identificar elementos que vinculam passado e presente, iluminando significados atribuídos ao percurso acadêmico e às direções prospectivas.

A seguir, apresentam-se e comentam-se as categorias inferidas das narrativas acerca do sentido atribuído à escolha pela Licenciatura em História.

Na atuação do/a professor/a de História

A escolha pela Licenciatura em História encontra fundamento direto nas experiências escolares pretéritas, em que professores/as exerceram papel decisivo na formação do olhar crítico e afetivo dos estudantes. Nos relatos a seguir, destaca-se que a docência em História não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui na construção de vínculos, na valorização da individualidade e na criação de um ambiente de confiança que estimula a expressão e a curiosidade como veremos nas narrativas dos Estudantes 1, 3 e 5.

> [...] Na verdade, eu não queria ser ou ter um professor que não olhasse diretamente para os alunos. Esse foi meu professor de História no ensino fundamental. Apesar de sua forma excêntrica como pessoa, suas aulas eram instigantes e sempre nos proporcionavam a oportunidade de pensar fora da "caixa", que às vezes era muito maior do que imaginávamos. Agora, cursando a licenciatura em História, percebo que um dos principais "pilares" em sala de aula é a ausência de algo que esse professor não se permitia ter. Percebo que quando

> um estudante (qualquer pessoa) se sente notado, isso abre uma válvula de escape para expressar sua individualidade e narrar sua própria experiência. Portanto, criar um vínculo com os alunos é uma oportunidade promissora para aprendizagem (Estudante 1).

A narrativa autobiográfica do Estudante 1, evidencia a centralidade da relação pedagógica na escolha pela docência em História. Reconhece-se que o contato direto, a atenção individualizada e o vínculo com a turma constituem "pilares" do trabalho educativo, favorecendo a expressão de individualidades e a construção de narrativas próprias. A experiência escolar passada, ainda que marcada por excentricidade docente, demonstrou o valor de práticas que instigam o pensamento e legitimam a voz discente; em contraste, a ausência de presença atenta aparece como lacuna a ser superada na formação. Compreende-se, portanto, que o reconhecimento tem função estruturante no processo de ensino-aprendizagem.

A narrativa a seguir continua demonstrando a importância da atuação docente nas escolhas futuras dos/as estudantes quanto à escolha pela graduação em História:

> No 6° ano do Ensino Fundamental, conheci a professora de História, Imaculada, e [...] ao longo de suas aulas, já fiquei encantada com o seu jeito de ensinar. [...] Outro fator que me chamou a atenção foi o carinho e amor que ela tinha por nós, alunos, criando uma ligação afetiva entre aluno e professor. Todavia, [...] o que me fez tê-la como modelo foi a questão de ela me proporcionar a expressão dos meus conhecimentos sobre os estudos. Eu já gostava de História, sobretudo pelos eventos que despertavam minha curiosidade. Porém, eu era muito tímida [...]. Mas a docente me possibilitou muitas oportunidades de expressar e fazia com que eu me sentisse importante [...] (Estudante 3).

A narrativa autobiográfica da Estudante 3, destaca o papel do afeto pedagógico e da mediação didática que convoca a participação ativa. O encantamento com a docência associa-se à criação de um ambiente emocionalmente seguro, no qual a timidez é trabalhada pela oferta de oportunidades de expressão. A percepção de "sentir-se importante" sintetiza o efeito formativo de práticas inclusivas, reforçando a relevância de uma pedagogia centrada no/a estudante.

Do mesmo modo, a próxima narrativa de si, contém elementos que justificam o sentindo na atuação pretérita do/a professor/a de História, enquanto inspiração para os/as acadêmicos:

> Sempre fui reservada, não contendo muito conhecimento histórico. Tive muitos professores de História, mas nenhum me fez estar cursando História, exceto uma: a professora Cristiane, que me fez apaixonar por História, porém sem [despertar em mim a] vontade de estar cursando o curso. Levei o vestibular a sério e tentei buscar gostar do curso e ter novas experiências históricas. Hoje em dia, gosto do que estudo e tenho curiosidade em entender mais os contextos históricos" (Estudante 5).

A narrativa autobiográfica da Estudante 5, explicita a dissociação entre paixão inicial e decisão profissional, bem como o papel da agência discente na consolidação do interesse acadêmico. A influência docente foi decisiva para despertar o gosto pela área, mas a escolha pela licenciatura resultou de compromisso com o percurso formativo e busca ativa por experiências no curso. A trajetória narrada evidencia que o engajamento se constrói no cruzamento entre inspiração e trabalho sistemático.

Portanto, as três narrativas autobiográficas acima, permite afirmar que atuação pretérita dos/as professores/as de História (Ensino Fundamental e Médio), marcada por afetividade, instigação intelectual ou até mesmo pela ausência de atenção, tornou-se referência estruturante para a compreensão de que ensinar História é, sobretudo, reconhecer sujeitos, dar voz às narrativas e possibilitar que cada aluno se perceba parte ativa na construção do conhecimento.

Na condição econômica e nas histórias de família

A decisão pela Licenciatura em História, no caso relatado pela Estudante 2, revela-se como resultado da interação entre fatores econômicos, experiências familiares e culturais:

> [...] Diante da escolha, a qual seria um concurso militar, optei por uma licenciatura, pois entrava em meus orçamentos, e eu gostava da área [...]. Foi assim que decidi, prestei o vestibular para História, onde aqui estou. Hoje posso refletir melhor, por que gostei logo da História? A resposta é simples: minha família sempre contou [histórias] de suas vivências, e isto sempre me encantou. Estas experiências buscaram fazer sentido em minha realidade, consciente ou inconscientemente. Hoje consigo perspectivar meu futuro refletindo sobre as inúmeras histórias de gado nativo que existiram na região de Amaro Leite, ou mesmo pedaços de cerâmica que vi e vivenciei, os contos indígenas na região onde moro [...] (Estudante 2).

A narrativa da Estudante 2, articula condicionantes econômicos com disposições afetivas e culturai*s*, mostrando que a escolha profissional se ancora tanto na viabilidade financeira quanto na familiaridade com narrativas orais. As memórias familiares, associadas a marcas materiais e relatos locais (gado nativo, cerâmica, contos indígenas), operam como dispositivos de sentido que conectam identidades, território e projeto de futuro. Desse modo, a História surge como horizonte de inteligibilidade da experiência vivida.

Assim, a licenciatura não aparece apenas como uma escolha possível dentro de um orçamento limitado, mas como uma oportunidade de transformar experiências familiares e locais em objeto de reflexão acadêmica e em projeto profissional. Nesse sentido, a motivação da Estudante 2, articula-se à compreensão de que a docência em História pode não apenas transmitir conteúdos, mas também valorizar memórias, fortalecendo laços identitários e culturais locais.

No patrimônio histórico/monumental

A escolha pela Licenciatura em História, na narrativa autobiográfica a seguir, encontra sua motivação central no contato direto com o patrimônio histórico e monumental da cidade. Esse impacto formativo possibilitou a Estudante 4, perceber que o patrimônio não é apenas um vestígio do passado, mas um elo de memória coletiva que precisa ser preservado e ressignificado:

> Uma experiência significativa que influenciou minha decisão foram as visitações ao sítio histórico da minha cidade [Porangatu]. A partir desse momento, comecei a entender algumas histórias contadas pelos meus ancestrais. [...] Naquele momento, o que me chamou a atenção foi o estado de conservação e as intervenções urbanas que o sítio histórico [do Descoberto] tem sofrido no decorrer do tempo; as depredações desfiguraram aqueles prédios. A decisão de cursar a Licenciatura em História foi uma maneira de transformar e conservar aquele sítio histórico, no sentido de demonstrar para novas gerações a valorização do passado em forma de monumentos, ruas e igrejas preservadas" (Estudante 4).

O excerto evidencia a incidência do patrimônio material na constituição do interesse acadêmico. As visitas ao sítio histórico acionam memórias ancestrais e sensibilizam para problemas de conservação e depredação. A licenciatura é concebida

como meio de intervenção educativa voltada à preservação e à transmissão de valores ligados ao passado, por meio de práticas que valorizem monumentos, ruas e templos enquanto suportes de memória.

A licenciatura surge, assim, como caminho profissional capaz de articular a formação acadêmica com o compromisso ético de conservação e valorização da herança patrimonial cultural e monumental. Ao assumir a docência, o/a futuro/a professor/a de História projeta-se como mediador/a entre o patrimônio e as novas gerações, criando práticas educativas que promovam a consciência histórica e o cuidado com monumentos e outros patrimônios como suportes da memória social.

No patrimônio histórico/cultural

A escolha pela Licenciatura em História, na narrativa de si a seguir, está profundamente vinculada ao contato com experiências culturais vivenciadas desde a infância em projetos sociais. O engajamento com tradições e práticas locais possibilitou não apenas a formação de uma identidade pessoal marcada pela valorização da memória coletiva, mas também a percepção de que a História pode ser instrumento de preservação e transmissão desse patrimônio:

> Passei boa parte da minha infância em um projeto social, onde tive a oportunidade de vivenciar experiências culturais que, sem dúvida, moldaram a minha personalidade e visão de mundo diante da realidade social. A valorização das tradições e culturas locais sempre estiveram presentes em meus processos educacionais, o que muito influenciou a minha escolha pelo curso de História. Não só pela possibilidade de transmitir tais conhecimentos, mas também pela busca de preservar e manter uma memória local de grande valor, não apenas para mim, mas para minha comunidade, que também compartilha de um passado cultural comum" (Estudante 6).

A narrativa autobiográfica da Estudante 6, relaciona experiências culturais em um projeto social à formação da identidade e à opção pela História. A valorização das tradições locais, internalizada nos processos educacionais, fundamenta uma escolha orientada não só ao ensino, mas à preservação da memória coletiva. Evidencia-se uma perspectiva comunitária da prática histórica, na qual o/a futuro/a docente se vê como mediador/a de heranças culturais compartilhadas.

Assim, a licenciatura se apresenta como meio de transformar essa experiência em projeto profissional, permitindo que o/a futuro/a docente atue como mediador/a entre o passado e o presente, entre o patrimônio cultural e as novas gerações. A motivação pessoal, enraizada no pertencimento comunitário, articula-se à motivação acadêmica, que busca compreender, conservar e difundir memórias compartilhadas. Desse modo, a decisão pelo curso de História traduz o compromisso com a valorização das tradições locais e com a construção de uma prática educativa voltada à preservação da identidade cultural de sua comunidade.

As quatro categorias de sentido apresentadas, convergem para a compreensão de que a escolha pela Licenciatura em História emerge da intersecção entre mediações escolares, condições materiais e vínculos com patrimônios (monumentais e culturais). As narrativas reafirmam o papel da experiência pessoal na construção de sentido e demonstram a pertinência de um olhar qualitativo e hermenêutico, ancorado na teoria fundamentada em dados, para elucidar os caminhos formativos no campo da História.

Portanto, observa-se que, para além da materialidade das experiências narradas, os relatos (auto)biográficos revelam também a presença de utopias, ideias e aspirações que transcendem a escolha imediata pela Licenciatura em História. Essas projeções são desencadeadas, em grande medida, pela conexão afetiva e intelectual estabelecida na relação professor/estudante, pela paixão cultivada em torno do campo da História e pela autodescoberta vinculada à futura identidade profissional de professor/a-historiador/a. Ademais, nota-se um anseio latente pela preservação patrimonial e cultural, compreendida não apenas como tarefa técnica, mas como compromisso ético e político com a memória e a valorização das identidades coletivas. Tais dimensões utópicas, embora ancoradas em experiências concretas, apontam para um horizonte formativo no qual o ensino de História se consolida como espaço de transformação, diálogo e construção de sentidos partilhados.

Considerações finais

A análise das seis narrativas permitiu identificar não apenas a multiplicidade de fatores que motivam a escolha pela licenciatura em História, mas também a forma como esses fatores se articula em processos formativos singulares. Fatores afetivos, como a admiração e o vínculo com professores inspiradores, somam-se a

condicionantes pragmáticos, como limitações econômicas e alternativas profissionais, e a elementos identitários profundamente enraizados, como a memória familiar, a valorização do patrimônio e a vivência comunitária.

O conjunto dessas experiências evidencia que a decisão pela docência não se limita a uma escolha racional isolada, mas é resultado de um entrelaçamento complexo entre experiências vividas, oportunidades formativas e construções de sentido subjetivo. As narrativas autobiográficas analisadas revelam como a reflexão sobre a própria trajetória pode potencializar a consciência histórica e reforçar o compromisso ético-político com a profissão docente.

No plano metodológico, a utilização de exercícios de escrita de si mostrou-se produtiva como estratégia didático-pedagógica, pois favorece o desenvolvimento de competências narrativas, a capacidade de análise crítica e a integração entre teoria e prática. Além disso, possibilita que os estudantes reconheçam o valor de suas próprias experiências e percebam como estas dialogam com o campo historiográfico e com a atuação em sala de aula.

No âmbito da formação inicial de professores/as, incorporar práticas de ego-história e autobiografia amplia o repertório de estratégias reflexivas e contribui para formar profissionais capazes de conectar suas histórias pessoais às demandas e responsabilidades sociais do ensino de História. Essa abordagem fortalece a percepção de que a docência não é apenas transmissão de conteúdos, mas também um ato de construção de significados e de mediação cultural.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a diversidade de contextos e experiências analisadas, de modo a aprofundar a compreensão das relações entre memória, identidade e escolha profissional. Tais investigações poderão subsidiar políticas e práticas formativas mais sensíveis às trajetórias dos futuros docentes, considerando as dimensões simbólicas, afetivas e materiais que permeiam o processo de tornar-se professor de História.

Referências

ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de JG Droysen: constituição e atualidade. *Tempo*, v. 20, p. 01-18, 2014.

BRITO, Andersen Dantas da Silva; AGUIAR, Jucilea Lopes da Silva Aguiar; SERPA, Maria Augusta da Silva. *Memórias de Ensino*: experiências com o lugar de fala docente. Ananindeua, PA: Editora Cabana, 2023a.

BRITO, Anderson Dantas da Silva; AGUIAR, Jucilea Lopes da Silva; SERPA, Maria Augusta da Silva. (Org.). *Memórias de Ensino*: identificação com o lugar de fala docente. Ananindeua, PA: Editora Cabana, 2023b.

CUNHA, Jorge Luiz. *Pensar, conhecer e realizar-Estratégias de significação de si*. 2018. Disponível em: https://ibfeduca.com.br/campinas/blog/pensar-conhecer-e-realizar-estrategias-de-significacao-de-si-jorge-luiz-da-cunha. Acesso em: 20 dez. 2023.

CUNHA, Jorge Luiz da. Educação histórica e narrativas autobiográficas. *Educar em Revista*, v. 35, n. 74, p. 93-108, 2019.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 7ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

NORA, Pierre. Apresentação. In. CHAUNU, Pierre; DUBY, Georges; LE GOFF; Jacques, NORA, Pierre [et al.] *Ensaios de Ego-História*. Lisboa/Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em 20 mar. 2024.

PINA, Max Lanio Martins. *A didática da história alemã no Brasil*: fundamentos, epistemologias e as influências nas pesquisas em Goiás. 2023. 300 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

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

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado – teoria da história II*: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica:* fundamentos e paradigmas. Tradução de Caio C. Pereira. et al. W.A. Editores, Curitiba, 2012.

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

O PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO

Lorena Marques Dagostin

Um dos fundamentos centrais da teoria de Jörn Rüsen (2015) estabelece que todo o pensamento histórico se baseia na constituição de sentido da experiência do tempo. Isso significa que pensar historicamente abrange a compreensão da experiência do tempo para interpretar a si mesmo e ao mundo, o que acaba orientando a forma de agir. A aprendizagem histórica, deste modo, não corresponde apenas à aquisição de novos conhecimentos, mas também à sua relação com a vida dos estudantes, para que eles estabeleçam sentido em suas vidas práticas.

Nos últimos anos, diversas pesquisas em Educação Histórica têm buscado relacionar a aprendizagem histórica dos estudantes com suas vidas práticas através de temas e métodos diversos. Um destes métodos considera seguir os passos da Aula Histórica desenvolvida por Schmidt (2017; 2021) como uma possibilidade para os estudantes formarem sua consciência histórica, comunicarem seus pensamentos históricos e estabelecerem sentido para sua aprendizagem com base nos princípios de como a história se organiza enquanto ciência. No entanto, este artigo busca colaborar com as investigações deste campo na intenção de preencher uma lacuna, apresentando uma investigação exploratória com o uso da metodologia da Aula-Histórica para analisar como os estudantes pensam historicamente sobre temas sensíveis e de relevância social, os papéis sociais de gênero.

A investigação contou com a participação de uma turma de 30 jovens estudantes brasileiros do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola no estado do Paraná. Deste modo, a pergunta de pesquisa que nos guia é: "De que maneira jovens estudantes pensam historicamente sobre os papéis sociais de gênero com base em uma Aula Histórica?" O objetivo geral desta investigação é, portanto, analisar o pensamento histórico dos jovens estudantes sobre essa temática, considerando como a Aula Histórica foi desenvolvida e como os estudantes manifestam sua orientação temporal por meio das perguntas desenvolvidas com base no instrumento cognitivo de Alves (2023).

A natureza deste estudo é qualitativa, partilhando de elementos da análise de conteúdo categorial de Bardin (1977) como técnica para análise dos dados. Esta investigação está subdividida em quatro momentos: o primeiro para abordar as tr~es dimensões da aprendizagem histórica apresentadas por Rüsen (2011); o segundo, com os fundamentos para a elaboração da Aula-História e a atividade realizada pelos estudantes; e o terceiro momento com a apresentação das respostas dos estudantes; o quarto para a discussões acerca dos resultados obtidos, encerrando este artigo com as considerações finais.

A partir desse entendimento da aprendizagem histórica como um processo de orientação para a vida, este estudo busca compreender alguns elementos da consciência histórica propostos por Jörn Rüsen. Para o autor, essa consciência ocorre por meio de três competências interligadas, que juntos formam um processo de construção de sentido sobre o tempo. A seguir, exploramos as três dimensões, a experiência, interpretação e orientação, que constituem o ponto de partida para a análise da sua pesquisa.

As três dimensões da aprendizagem histórica

Como já mencionado a historicidade faz parte da vida humana, pois todos estamos submetidos à dinâmica da mudança temporal. Por isso, Rüsen (2015) afirma que todos os seres humanos pensam historicamente, pois precisam dar sentido à sua própria experiência no mundo. A aprendizagem histórica escolarizada é apenas uma das formas de lidar com a cultura histórica presente na sociedade. No entanto, ela corresponde ao acesso dos indivíduos ao aspecto científico da história, unindo o conhecimento histórico-científico à vida prática. Esse processo possibilita o entendimento das mudanças e permanências ao longo do tempo, ampliando as noções questionadoras e assegurando uma percepção diferente do mundo em que se vive.

Com a formação da consciência histórica como objetivo dessa aprendizagem específica, Rüsen (2011) aponta três competências necessárias: a competência da experiência, a competência da interpretação e a competência de orientação. A competência da experiência corresponde ao alargamento das vivências sobre o passado. Contudo, o autor explica que essa competência não se trata apenas de aprender sobre o passado, mas de ampliar o entendimento da diferença entre o

passado e o presente (alteridade histórica), compreendendo de que maneira esse passado é diferente da experiência vivida atualmente.

A competência interpretativa se relaciona com o aumento qualitativo da experiência, transformando-a em um modelo de interpretação. É neste ponto que os acontecimentos do passado são significados historicamente através daquilo que é considerado importante. O conhecimento do passado é interpretado, dando sentido à realidade. Para a aprendizagem histórica, os modelos de interpretação podem se tornar flexíveis e abrangentes, usados na reflexão e argumentação do conhecimento histórico.

Por fim, a competência de orientação está ligada à função prática da experiência histórica que integra a compreensão do passado com o sentido atribuído a ele em ações do presente, orientando a vida. Esta competência possui duas características, uma interna e outra externa. Na característica interna, há a significação da experiência temporal para a continuidade da vida, mesmo com a transformação do mundo. Externamente, a orientação compreende o significado do passado, do presente e do futuro de forma abrangente nas relações da vida dos seres humanos. Na aprendizagem histórica, essa competência contribui para a reflexão sobre o próprio ponto de vista em relação à vida no presente.

Para Rüsen (2011), todas as competências devem equilibrar os papéis da objetividade e da subjetividade no conhecimento histórico, para que os estudantes possam argumentar tanto sobre a experiência do passado quanto sobre suas experiências com o passado. Assim, os estudantes devem ser capazes de compreender como o conhecimento histórico é reconstruído, a lógica racional por trás da reconstrução do passado, e, ao mesmo tempo, serem capazes de relacionar a aprendizagem desse passado com seu mundo e sua realidade vivida.

É neste ponto que a Aula-Histórica de Schmidt (2017; 2021) se torna a ferramenta ideal para esta investigação. A metodologia não se limita a expor conteúdos, mas é concebida de forma a estimular as três competências de Rüsen. Ao serem desafiados com fontes e narrativas do passado (competência da experiência), os estudantes são encorajados a dar sentido a esses acontecimentos, construindo suas próprias interpretações (competência da interpretação). Por fim, o processo culmina na articulação do passado com o presente, levando-os a manifestar a competência de

orientação em suas respostas. Assim, a Aula-Histórica funciona como um meio que possibilita o acesso a consciência histórica dos estudantes em suas respostas, tornando possível a análise das dimensões em um contexto de sala de aula especialmente quando combinada com elementos presentes no instrumento cognitivo de Alves (2023) que buscam mobilizar as reflexões sobre o passado, presente e perspectiva de futuro nos estudantes.

As matrizes da Aula-Histórica de Schmidt

A metodologia da Aula-Histórica, proposta por Schmidt (2017), foi construída a partir de um amplo diálogo com as pesquisas da Didática da História de Jörn Rüsen. A autora concebe o professor de história não como um mero transmissor de conteúdos, mas como professor, historiador e pesquisador, que produz conhecimento em sala de aula ao reconstruir o passado com seus estudantes. A Aula-Histórica é, portanto, uma metodologia que incorpora nas aulas os passos da própria metódica da ciência histórica, com o objetivo de formar o pensamento histórico dos alunos, e não de transformá-los em historiadores. A autora indica que uma das formas de se fazer isso é inserindo os estudantes na contemporaneidade, por meio da relação com o passado humano.

A Aula-Histórica foi idealizada com base na matriz disciplinar de Rüsen, que mostra como os interesses e as carências de orientação que surgem na vida prática dos estudantes movimentam o conhecimento histórico. A matriz da Aula-Histórica é composta por cinco etapas: (1) investigar as carências de orientação da vida prática dos estudantes; (2) selecionar os conceitos com base nos interesses dos alunos; (3) organizar a prática com fontes históricas, permitindo que os estudantes as problematizem e interpretem; (4) orientar a produção de uma narrativa que expresse a consciência histórica deles; e (5) sistematizar a avaliação de forma contínua para que os alunos compreendam seu processo de aprendizagem.

Schmidt (2020) defende que o objetivo dessa abordagem é que a aprendizagem histórica atribua sentido à vida dos estudantes, unindo os elementos da metódica da história com as demandas culturais e as quatro operações mentais de constituição de sentido de Rüsen: percepção ou experiência, interpretação, orientação e motivação.

A construção da investigação

O presente estudo qualitativo, de natureza exploratória, utilizou a metodologia da Aula-Histórica de Schmidt (2017; 2021) para investigar o pensamento histórico de jovens estudantes sobre os papéis sociais de gênero. A pesquisa foi realizada em uma turma com 30 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no estado do Paraná, com idade entre 11 e 12 anos.

A pesquisa começou com o contato com a professora da turma. Após apresentar a metodologia da Aula-Histórica, foi definido que o tema da aula partiria de uma carência de orientação dos estudantes. A professora identificou que os alunos frequentemente manifestavam falas e comportamentos que desrespeitavam papéis de gênero. Por isso, foi sugerido e aceito que o tema da Aula-Histórica seria "Os papéis sociais de homens e mulheres na Grécia Antiga".

Para a pesquisa, o termo "papel social" é compreendido como a forma pela qual os indivíduos ocupam posições na sociedade, e o desempenho desses papéis é determinado por normas e regras sociais (Pedro, 2005). A escolha do tema também se alinha com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aborda os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo (Brasil, 2018). No entanto, a proposta metodológica se distancia de uma abordagem puramente descritiva da BNCC para adotar a perspectiva de Rüsen (2015), que busca conectar o conhecimento histórico com a vida prática dos estudantes.

O planejamento da Aula-Histórica foi apresentado à professora, que teve total autonomia para adaptá-lo. As atividades incluíram questionamentos iniciais sobre os papéis de gênero no presente, seguidos pelo estudo da democracia e da sociedade ateniense. Para analisar os dados coletados, utilizamos elementos da análise de conteúdo categorial de Bardin (1977).

Como relatado, foi proposta à professora a inserção da temática da História das Mulheres na aula. Este tema foi escolhido com o objetivo de apresentar aos estudantes outras perspectivas do passado, diferentes das tradicionais, geralmente voltadas para a política e a economia. Buscamos, assim, abordar o passado de forma multiperspectivada. Além disso, o documento utilizado permitia o confronto com duas experiências antagônicas: a de ser homem e a de ser mulher na Grécia Antiga. Desse

modo, a escolha do tema e do documento visou a ampliação da experiência com o passado por meio da interpretação de uma fonte histórica.

A atividade também contou com perguntas com o objetivo de explorar a pluralidade histórica, ou seja, a orientação temporal e a relação subjetiva dos estudantes com a temática e a fonte histórica apresentada. As questões presentes no questionário exploratório desta pesquisa foram adaptadas do instrumento cognitivo desenvolvido por Alves (2023). Considera-se de grande potencial a maneira como o pesquisador pensou a relação entre o conhecimento histórico, a exploração das fontes e a relação temporal, mediada pela própria experiência do estudante e considerando nas perguntas o passado, a relação com o presente e a perspectiva de futuro.

Alves (2023) desenvolveu seu instrumento com o objetivo de identificar um problema histórico e permitir aos estudantes uma reflexão sobre o tema, integrando a aprendizagem histórica com a atribuição de sentido para a vida. Inspirados nesta investigação, propusemos seis questões para a atividade da professora com seus estudantes. A primeira pergunta abordava "qual é o assunto apresentado nos documentos?"; a segunda "qual era o papel destinado aos homens e às mulheres na sociedade grega?"; a terceira "em comparação com o que enfrentam as mulheres hoje, o que foi diferente para as mulheres no passado?"; a quarta "e o papel social dos homens, que diferenças há entre a vida dos homens na Grécia Antiga e a dos homens atuais?"; a quinta "você considera o texto de Xenofonte distante dos dias atuais? Por quê?"; e por fim, a sexta pergunta indagava "como você considera que deve ser a vida das mulheres e dos homens no futuro do nosso país?"

Cada uma das perguntas teve um objetivo específico, seguindo a lógica do instrumento de Alves (2023). A primeira buscou a identificação do problema; a segunda explorou as diferenças entre os papéis sociais no contexto da Grécia Antiga. As questões 3 e 4 buscaram estabelecer a reflexão temporal. A quinta pergunta se relacionou com a proposta de Alves sobre o espaço de experiência do estudante, e a última, também baseada no instrumento do autor, estabeleceu a reflexão sobre o horizonte de expectativa (Koselleck, 2007). Para encerrar a proposta da Aula-Histórica, os estudantes foram convidados a desenvolver uma narrativa histórica na forma de desenho. No entanto, a análise desses desenhos não é o foco desta apresentação.

As respostas dos estudantes

A primeira pergunta "qual é o assunto apresentado nos documentos?" teve como objetivo a identificação do problema histórico. Ao reexaminar as respostas dos estudantes fica claro que eles conseguiram não só extrair o tema central, mas também, na grande maioria, situar a fonte histórica no passado, especificamente na Grécia Antiga. Quatro categorias foram encontradas e estão descritas numericamente na tabela 1.

TABELA 1 – ASSUNTO DO TEXTO

Categoria	Quantidade
Identificação temática e da temporalidade	9
Identificação temática e temporalidade vaga	2
Identificação do conteúdo sem contexto temporal	18
Identificação do conteúdo e relação com o presente	1
Total	30

FONTE: A autora (2025).

A identificação do contexto temporal se manifestou de duas formas principais. A primeira e mais direta é a menção explícita à Grécia Antiga, como por exemplo a resposta de Efigênia "*O assunto apresentado no texto é a função da mulher e do homem na Grécia*". Outros estudantes identificaram de maneira mais simples como Vicência "*falando de qual era o papel da mulher na sociedade grega*". Ao todo nessa categoria, foram contempladas 6 respostas de meninas e 3 de meninos.

A segunda categoria que contemplou a identificação temática, mas com uma temporalidade vaga apresentou referências ao passado, mas sem especificar local e temporalidade. Duas respostas foram encontradas nessa categoria. A aluna Ismênia escreveu: "*O assunto é sobre a participação das mulheres do mundo no passado e da opinião dos homens sobre as mulheres no passado*". Já o aluno Zacarias respondeu "*Sobre a posição das mulheres e as dos homens e os que eles podiam fazer e os que eles não podiam fazer".*

A terceira categoria apresentou o maior número de respostas que se limitaram a uma descrição puramente do conteúdo, sem um marcador temporal explícito. Como exemplo apresenta-se as respostas de Elvira "*O assunto se trata de um homem falando com sua mulher o que a mulher deve fazer e o que um homem deve fazer*" e de Quintino "*Está dizendo qual a função do homem e da mulher*".

A quarta categoria apresentou a resposta apenas do estudante Juvenal que realizou não só a identificação do conteúdo, como realizou uma relação espontânea com o presente: "*Os conselhos de 'um bom marido' para sua mulher e como o machismo era bem mais presente do que hoje, já que como descrito no texto o bom conselho daquela época era a mulher ficar em casa todos os dias*".

A segunda pergunta, "qual era o papel destinado aos homens e às mulheres na sociedade grega?", teve como objetivo explorar as diferenças entre os papéis sociais no contexto da Grécia Antiga. As respostas dos estudantes demonstram uma compreensão das funções de gênero hierárquicas e separadas, conforme descrito na fonte. A grande maioria expressou a essência do problema histórico: a vida pública e política era domínio dos homens, enquanto o espaço doméstico e familiar pertencia às mulheres. As respostas geraram 3 categorias indicadas na tabela 2.

TABELA 2 – PAPÉIS SOCIAIS

Categoria	Quantidade
Identificação generalista	16
Identificação detalhada	10
Identificação hierárquica	4
Total	30

FONTE: A autora (2025).

A maioria dos estudantes, de ambos os sexos, conseguiu identificar a divisão básica do trabalho, especialmente enfatizando que o papel de gênero era focando na separação entre a vida pública e a doméstica. Como exemplo Filomena diz: "*Na sociedade grega antiga, os homens eram esperados para serem cidadãos ativos e participarem da política, enquanto as mulheres eram focadas no cuidado doméstico e na maternidade"*.

Na segunda categoria foram separadas as respostas mais aprofundadas sobre as atividades específicas de cada gênero que estava presente na fonte. Os estudantes descreveram as responsabilidades dos homens, como *"cuidar dos negócios, trazer mantimentos a casa, cuidar das políticas da cidade e vida cultural"* (Iolanda), e as das mulheres, como *"fiscalizar aqueles que trabalhavam na parte de dentro de sua casa"* (Alzira).

A última categoria apresentou as respostas que demonstraram uma compreensão crítica das restrições impostas às mulheres. Destacando novamente a resposta de Juvenal com uma análise crítica ao enfatizar que "*aos homens o papel era debater, vender, comprar e etc... as coisas importantes no geral e a vida das mulheres era restrita a ficar em casa e reprodução"*. Além da resposta de Lázaro que indicou *"o papel da mulher era ficar em casa trabalhando escravizada. Homens tratava de negócios".*

A terceira pergunta, "em comparação com o que enfrentam as mulheres hoje, o que foi diferente para as mulheres no passado?", teve como objetivo central estabelecer a reflexão temporal com o objetivo de que os estudantes conectassem o conhecimento histórico (o passado dos papéis de gênero na Grécia Antiga) com a sua própria experiência e com a realidade do presente. As respostas foram divididas em 3 categorias apresentadas na tabela 3.

TABELA 3 – PASSADO E PRESENTE (MULHERES)

Categoria	**Quantidade**
Ideias de mudança	16
Ideias de permanência	4
Ideias de coexistência	10
Total	30

FONTE: A autora (2025).

A maioria das respostas se concentrou nas ideias de mudança, destacando as conquistas de direitos como voto, trabalho e estudo, enfatizando a transição da mulher de um papel exclusivamente doméstico para a participação ativa na sociedade. Como por exemplo a resposta de Dorival: "Já as mulheres de hoje em dia podem votar, ser prefeita, sair de casa, ter liberdade, poder trabalhar, pedir divórcio". Além de identificar a mudança, Perpétua colocam as mulheres como protagonistas de suas conquistas: *"hoje em dia as mulheres lutam por direitos iguais... Já antigamente as mulheres todas eram excluídas das atividades públicas e eram todas obrigadas a serem donas de casa".*

A categoria de permanência, por sua vez, se mostra menos numerosa, mas expressam a continuidade, especialmente no desempenho das atividades domésticas

e na continuidade da violência. Como exemplo as respostas de Esmeralda *"em comparação do passado elas sofriam mais do que hoje em dia"* e Constantino *"nada só o fato de que as mulheres de hoje e as mulheres do passado ainda sofrem machismo e são espancadas"*.

Por fim, a categoria de coexistência, contemplou as respostas que enfatizaram os dois aspectos: permanências e mudanças, especialmente citando os ganhos históricos femininos e continuidade da violência contra a mulher. Zulmira aponta que "*as mulheres de hoje em dia enfrentam os mesmos problemas de antigamente, porém, hoje elas têm o direito de votar e também de trabalhar para conquistar a independência financeira"*. Já Clementina diz*: "em comparação ao passado nós teremos um grande avanço contra o machismo, mas ainda sofremos diariamente com a discriminação"*. Genoveva, por sua vez, compreende não só as permanências e mudanças nos papéis de gênero, mas que o conceito de igualdade entre homens e mulheres é posterior ao período estudado: "*uma coisa que não mudou foi o preconceito com as mulheres que hoje chamamos de machismo, mas antigamente isso se chamava 'normal'".*

A quarta pergunta teve como foco a reflexão sobre o papel social dos homens na comparação entre passado e presente revelou uma variedade de percepções, categorizadas pela forma como os estudantes abordaram a relação entre mudança e permanência. Essa resposta também foi categorizada entre mudança, permanência e coexistência conforme tabela 4.

TABELA 4 – PASSADO E PRESENTE (HOMENS)

Categoria	Quantidade
Ideias de mudança	19
Ideias de permanência	6
Ideias de coexistência	5
Total	30

FONTE: A autora (2025).

A maior parte dos estudantes destacou que também houve mudanças para os papéis sociais dos homens, indicando a percepção atual como mais flexível e compartilhada, em contraste com a do passado. Adalgisa enfatiza as divisões de

tarefas: "nos *dias atuais estão dividindo as tarefas e deveres que antes só as mulheres faziam"* e Noberto concorda *"antigamente não ajuda hoje ajuda".* Já Esmeralda aponta a perda de poder *"Que os homens na Grécia antiga mandavam em tudo, e hoje em dia eles não mandam muita coisa"*.

Por outro lado, os que se concentraram na permanência, argumentaram que pouca ou nenhuma mudança ocorreu no papel social dos homens. Clementina afirma que "Na minha opinião quase nada mudou eles continuam sendo privilegiados". Julieta segue na mesma ideia e diz: "nenhuma, pois desde a Grécia antiga os homens continuam os mesmos podendo votar e ainda tendo mais 'poder'". Além disso, Lázaro reflete sobre a continuidade da superioridade masculina: "os homens eram mais machistas, mais não quer dizer que os homens não sejam mais machistas".

Por fim, a última categoria contemplou o menor número de respostas. Como exemplo de um pensamento complexo sobre a coexistência entre as mudanças e permanências está Vicência expõe: *"os homens da Grécia eles só trabalhavam e faziam quase nada, já os homens de hoje em dia são diferentes tem alguns que ficam em casa cuidando da família, fazendo os serviços de casa e algumas outras coisas. Mas também tem alguns outros homens tratam as mulheres que nem escravas e não fazem nada."*

A quinta pergunta buscou questionar: "você considera o texto de Xenofonte distante dos dias atuais? Por quê?", teve como objetivo central investigar o espaço de experiência dos estudantes, ou seja, como eles percebem a relação entre o passado retratado no documento e sua própria vida. As respostas revelam uma gama de percepções que podem ser categorizadas em três grupos principais: aqueles que veem uma clara distância temporal, os que percebem uma proximidade por conta das permanências, e aqueles com uma visão mais matizada, dispostas na tabela 5.

A maioria dos estudantes, de ambos os sexos, considerou o texto distante dos dias atuais. As justificativas mais frequentes estavam ligadas às mudanças históricas, como o avanço dos direitos das mulheres, a abolição da escravidão e a alteração dos papéis de gênero. Respostas como a de Alzira, "*Sim porque hoje as mulheres podem trabalhar e não precisam ficar em casa fiscalizando os seus escravos"* e a de Juvenal, *"sim pois hoje as alterações sobre a mulheres são muitas e os homens nem tanto"* exemplificam essa percepção de que o passado é fundamentalmente diferente do

presente. A linguagem e os costumes antigos também foram citados como marcadores de distância, como por exemplo, Genoveva escreveu: "*Sim pois o jeito formal de se dizer e pelo que o homem fazia com a sua mulher e com seu escravo que hoje é proibido".*

TABELA 5 – DISTÂNCIA TEMPORAL

Categoria	Quantidade
Ideias de distância	16
Ideias de proximidade	4
Ideias híbridas ou inconclusivas	10
Total	30

FONTE: A autora (2025).

Um grupo de respostas, no entanto, articulou uma percepção de proximidade. Esses estudantes argumentaram que, apesar das mudanças, o texto não é totalmente distante porque a desigualdade e o machismo ainda persistem. A fala de Clementina, *"Um pouco distante, mas nem tanto... ainda sofremos constantemente com assédio e abusos"* e a de Lázaro, *"o texto de Xenofonte não é muito diferente de hoje porque a mulher continua ficando em casa cuidando dos filhos e o preconceito de gênero"* são alguns exemplos. Essa categoria demonstra uma capacidade de ir além da superfície e reconhecer a continuidade das funções estabelecidas pela sociedade de acordo com o gênero.

Algumas respostas apresentaram uma visão mista ou ambígua. A fala de Leonor, que afirmou "*Não porque mudou um pouco a vida as mulheres e dos homens*," sugere uma percepção de que a mudança não foi tão radical a ponto de gerar uma completa distância. Da mesma forma, a resposta de Teobaldo reconhece *"um pouco por quê bastante coisa mudou como por exemplo sair de suas casas trabalhar ser mais respeitada e teve mais violência"* o que pode ser interpretado como uma proximidade em termos de problemas sociais, mas com uma distinção na forma como eles se manifestam.

A última pergunta indagou "como você considera que deve ser a vida das mulheres e dos homens no futuro do nosso país?". As falas revelam o que eles projetam para o futuro, com base em suas reflexões sobre as dinâmicas sociais do

passado e do presente. A maioria esmagadora das respostas se concentrou na busca por igualdade, um tema que permeou todas as respostas. Incialmente as categorias podem ser pensadas com base nas ênfases temáticas como a questão da igualdade de direitos, a eliminação de problemas sociais e a colaboração nas divisões de tarefas.

Porém, se analisadas sob a perspectiva Teoria do Reconhecimento de Honneth (2003), que entende os conflitos sociais como uma luta fundamental por afirmação de identidade e reconhecimento mútuo**.** O filósofo propõe que a busca por dignidade se manifesta em três esferas interligadas. O amor, relacionado ao âmbito afetivo e às relações primárias; o direito, que garante aos indivíduos a condição de sujeitos autônomos e portadores de direitos universais; e a solidariedade, vinculada ao reconhecimento social das capacidades e contribuições singulares. A ausência ou a negação do reconhecimento em qualquer dessas dimensões produz formas de desrespeito que não apenas ferem a integridade moral do indivíduo, mas também comprometem a coesão social.

Pensada a partir das três categorias como presente na tabela 6, as respostas dos estudantes se estruturam em sua maioria na esfera na perspectiva de direitos e igualdade formal, com pedidos claros por paridade salarial, oportunidades de trabalho e direitos iguais, refletindo a busca por um reconhecimento universal como cidadãos e indivíduos. Esse foco na igualdade formal indica que os estudantes identificam a falta de direitos equitativos como um dos principais problemas históricos e sociais. Como exemplo, as respostas de: Adalgisa, *"que seja um futuro de igualdade, direitos e deveres iguais para todos"*; Iolanda, *"que eles tenham os mesmos direitos e as mesmas responsabilidades como organizar a casa trabalhar e que o salário seja o mesmo para os dois";* e, Juvenal, *"a mais pura igualdade total a mesma quantia de salário e claro com o machismo extinto".*

A outra categoria de respostas contemplou o reconhecimento afetivo. Essa busca se manifesta no desejo de um futuro sem abuso e com a valorização de um tratamento respeitoso e amoroso, além de uma divisão equitativa das tarefas domésticas. Como exemplo dessas respostas estão: Theobaldo, "*eu considero que as mulheres no futuro não sejam muito mais respeitadas e os homens fiquem muito educados e respeitem a opinião das mulheres"*; Esmeralda, *"deve ser com amor sem*

essas coisas que acontecem no passado"; e, Leonor, *"Que os homens têm que tratar muito bem as mulheres. Ajudar em casa, cuidar da família"*.

TABELA 6 – PERSPECTIVAS DE FUTURO (RECONHECIMENTO)

Categoria	Quantidade
Amor (relações familiares e interpessoais)	7
Direito e igualdade	18
Solidariedade e realização pessoal	5
Total	30

FONTE: A autora (2025).

Por sua vez, a última categoria aponta solidariedade e a busca por estima social é visível em aspirações como a de ter mais mulheres eleitas, ocupar cargos importantes e serem respeitadas profissionalmente, o que demonstra a importância da validação social para a realização pessoal e o reconhecimento da igualdade de gênero. Como exemplo as respostas de: Quintino, "*as mulheres ficarem no mesmo nível ou até melhores que os homens no trabalho, fazer tudo até mais do que os homens"*; Theobaldo, *"os homens fiquem muito educados e respeitem a opinião das mulheres"*; e, Ismênia, *"eu considero como que no futuro tenha mais mulheres como eleitas"*.

Na quarta parte do estudo, a análise se volta para uma leitura interpretativa das falas dos alunos. A intenção é perceber as questões que emergiram do pensamento histórico dos estudantes a partir de suas respostas.

Como pensam os estudantes sobre os papéis sociais de gênero?

A análise das respostas foi organizada a partir das questões formuladas, de modo a evidenciar como os estudantes mobilizaram diferentes operações do pensamento histórico. A análise da primeira pergunta mostrou que a maior parte dos alunos se limitou a descrever o conteúdo do documento, sem situá-lo temporalmente. Embora válidas, essas respostas revelam um olhar mais descritivo que contextualizador. Ainda assim, muitos estudantes conseguiram identificar corretamente a Grécia Antiga como o cenário do texto, demonstrando a capacidade de diferenciar tempos históricos. Um destaque foi a resposta de um estudante, que ultrapassou a simples contextualização ao relacionar o documento ao presente,

mencionando o machismo. Esse tipo de interpretação sugere como os alunos, de forma espontânea, projetam sua própria experiência no presente para atribuir sentido ao passado, evidenciando a relação entre subjetiva existente na relação temporal.

Na segunda pergunta, voltada aos papéis de gênero, os estudantes reconheceram a divisão entre o espaço público e político dos homens e o espaço privado das mulheres. As respostas mais elaboradas detalharam funções específicas, enquanto outras avançaram para uma leitura crítica, interpretando a condição feminina como restrita ou até mesmo "escravizada". Ainda que esse termo não seja o mais adequado, o uso dele mostra que os alunos perceberam a natureza hierárquica e desigual das relações de gênero na sociedade grega.

A terceira pergunta apresentou que a maioria dos estudantes soube comparar passado e presente, identificando mudanças significativas, como a conquista de direitos políticos e de trabalho pelas mulheres. No entanto, as respostas que mais chamam atenção são as que revelam permanências, como o machismo e a violência contra a mulher. Essa percepção crítica da coexistência entre rupturas e continuidades reforça a potencialidade da abordagem de relacionar passado e presente na aprendizagem histórica que vem sendo explorada amplamente no ensino de História.

Na quarta pergunta, voltada ao papel dos homens, as respostas mostraram leituras complementares. Parte dos alunos enfatizou as mudanças, observando a maior diversidade de papéis masculinos hoje, incluindo a participação nas tarefas domésticas. Outros destacaram a permanência de privilégios e do machismo, revelando uma postura crítica em relação às estruturas sociais. O ponto mais sofisticado surgiu nas falas que articularam mudança e permanência, reconhecendo tanto as adaptações quanto a persistência de desigualdades.

A quinta pergunta, sobre a distância temporal, gerou respostas divididas. Para muitos, o documento parecia distante, sobretudo pelas conquistas de direitos e transformações sociais. Para outros, porém, ainda havia proximidade, já que problemas como assédio e desigualdade persistem. Essa tensão entre distância e proximidade revela que os alunos conseguiram enxergar o passado em sua alteridade, mas sem perder de vista as permanências que atravessam os séculos.

Por fim, as reflexões sobre o futuro, analisadas à luz da teoria do reconhecimento de Honneth (2003), mostraram que os estudantes articulam suas

expectativas em três dimensões: igualdade de direitos, respeito nas relações interpessoais e valorização social das mulheres. Essa convergência indica que eles não enxergam a justiça de forma isolada, mas como um processo amplo, que envolve tanto o espaço íntimo quanto a esfera pública. Esse resultado apresenta a partir da experiência realizada pela docente, os estudantes não apenas tiveram um olhar crítico sobre o passado, mas também foram estimulados a construção de visões de futuro éticas e complexas, alinhadas com os princípios de justiça social.

Considerações finais

Como demostrado, entende-se que o percurso realizado na Aula-Histórica de Schmidt (2017; 2020) contempla, na dinâmica das aulas de História, a possibilidade de realizar não somente o estudo do passado, mas também de relacionar a aprendizagem ao sentido que os alunos atribuem à vida prática. Nesse mesmo horizonte, Alves (2023) destaca a importância de questionar os estudantes sobre o passado, o presente e a perspectiva de futuro como uma forma de acessar seu pensamento histórico. Foi com essa inspiração que o presente estudo se desenvolveu, tendo como objetivo central analisar o pensamento de estudantes do ensino fundamental, com base na metodologia da Aula-Histórica e com apoio da teoria do reconhecimento de Honneth (2003) como referencial analítico.

A análise das respostas demonstrou que a proposta realizada conduziu os estudantes por um percurso de reflexão que começou com a percepção histórica das fontes, avançou para a reflexão temporal sobre mudanças e permanências nos papéis de gênero e culminou na projeção de futuros possíveis. Esse movimento evidenciou que os alunos foram capazes de mobilizar o passado para compreender o presente e projetar expectativas de futuro. Os resultados confirmam que o pensamento histórico dos estudantes não se restringe à memorização de fatos, mas se expressa dimensão que integra suas interpretações, capaz de reconhecer a coexistência de rupturas e continuidades nas relações sociais e temporais, além de reconhecer a diversidade humana fundamentando seu pensamento histórico espontaneamente em princípios humanistas.

As reflexões dos estudantes sobre os papéis de gênero revelam um aprendizado que vai além da simples identificação de funções sociais atribuídas a homens e

mulheres na Antiguidade. Ao reconhecerem tanto as desigualdades do passado quanto as conquistas e permanências no presente, os alunos demonstraram sensibilidade para compreender as relações de gênero como construções históricas em constante transformação. Ao mesmo tempo, percebe-se houve a expressão da diferença entre as normas e valores da Grécia Antiga e os conceitos contemporâneos de igualdade de gênero. O fato de terem apontado tanto a ampliação de direitos quanto a persistência de problemas como machismo e violência de gênero evidencia que a experiência da Aula-Histórica possibilitou não apenas a compreensão de diferentes temporalidades, mas também a elaboração de uma consciência social capaz de problematizar questões ainda atuais.

Um dos pontos a se destacar na investigação foi a contribuição da Aula-Histórica, como proposta didática para a formação da consciência histórica dos estudantes em ambientes escolares, especialmente quando combinada com a forma de se questionar os estudantes indagando sobre passado, presente e perspectiva de futuro como realizado por Alves (2023). O outro foi a articulação entre didática da História e teoria do reconhecimento amplia o repertório analítico do campo e abre novas possibilidades para investigar como os alunos constroem visões de justiça social a partir do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo, o objetivo de se realizar a abordagem de gênero em duas vias (papéis sociais de homens e mulheres) teve como objetivo evidenciar que a reflexão histórica impacta a percepção de identidade e papéis sociais de todos os estudantes, não apenas das meninas, com a busca de motivas os meninos também na reflexão sobre as diferenças de gênero.

Porém, este estudo carrega limitações próprias de sua natureza qualitativa, como a amostra reduzida a uma única turma e a dependência de respostas escritas. Os resultados, portanto, não podem ser generalizados, estando circunscritos ao contexto da intervenção, da fonte histórica escolhida e da proposta pedagógica utilizada.

Diante dessas limitações, sugere-se que futuras pesquisas ampliem a amostra, considerando diferentes idades e contextos socioeconômicos, e que experimentem métodos mistos de análise, combinando dados qualitativos e quantitativos. Também se recomenda aplicar a Aula-Histórica a outros temas sensíveis, de modo a verificar se surgem padrões de análise em contextos distintos. Com isso, será possível aprofundar

o entendimento sobre o potencial da metodologia em conectar o estudo do passado à construção de visões científicas e humanísticas de presente e futuro, pois assim como indicam as respostas dos estudantes o futuro ideal não se limita à igualdade formal, mas se expande para a necessidade de respeito interpessoal, de compartilhamento de responsabilidades e da superação de preconceitos que ainda afetam nossa sociedade.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. A (Cons)cientização Histórica na relação entre Conceitos Substantivos e Meta-históricos. In: DAVID, A.; MARTINO, V. (Org.). *Ensino de História II:* ensino e aprendizagens. Curitiba: CRV, 2023. p. 15-42.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Etapa do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC, 2018.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC Rio, 2006.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Didática Reconstrutivista da História*. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere*, v. 3, n. 2, p. 60–76, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percuso dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In: ALVES, L; GAGO, M.; LAGARTO, M*. Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM, 2021. p. 17-32.

O *SLAM POETRY* NO ENSINO DE HISTÓRIA:

A ressonância da resistência na voz dos marginalizados

Michely Maria Zanão Iurczak
Renilson Rosa Ribeiro

No dia 23 de outubro de 2022, em entrevista ao vivo transmitida pelo canal do *YouTube* "Desce a letra Show", intitulada "Papo de esperança", o presidente Lula, eleito nas disputas eleitorais do mesmo ano, foi questionado a respeito do seu plano de governo para o setor da cultura uma vez que fosse eleito.[42]

O entrevistador Givanildo Dias dos Santos, influenciador digital, apresentador e empresário, mais conhecido no meio artístico como *Load Comics*, é criador de um dos maiores canais de entretenimento sobre *HQS* e cultura Pop do *YouTube* brasileiro, questionou o presidente se ele já tinha ouvido falar sobre o projeto conhecido como *Perifacon*, que se trata de um evento de cultura pop realizado em várias periferias de São Paulo.[43]

Na fala do entrevistador *Load* ao presidente relatando o objetivo da *Perifacon*, ele enfatiza que o projeto foi feito por pessoas da periferia, que se uniram no ano de 2018, com o objetivo de levar entretenimento, arte e cultura para os moradores da comunidade, resultando, desse movimento, o desejo de se expressarem nesses eventos, onde ocorrem, inclusive, as batalhas de *Slam*. O que se evidenciou foi o anseio de terem espaços para seus encontros.

A questão levantada por *Load* ao presidente é que a periferia também quer lazer, cultura, entretenimento e necessita do investimento do Estado para promover as manifestações culturais geradas no berço da periferia em todo o Brasil. Em resposta à questão, o presidente concorda que as periferias no Brasil produzem uma imensidão de cultura, desde teatro, música, literatura, cinema, artes plásticas, fotografia, entre

[42] Cf. "PAPO DE ESPERANÇA *feat*. LULA// DL SHOW #054". Canal DESCE A LETRA SHOW na plataforma do *YouTube* Brasil. Transmitido ao vivo em 23 de outubro de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kMlo8bCVRIg&t=6651s Acesso em: 6 mai. 2025.
[43] Cf. Portal oficial do projeto *Perifacon*. Disponível em: https://portalperifacon.com/. Acesso em: 6 mai. 2025.

outros, e que o Estado deve ser o indutor para a promoção dessas manifestações culturais.

Quanto à questão das batalhas do *Slam*, o presidente afirma que a sabedoria das pessoas com suas poesias e batalhas representa artistas que estão "prontos para explodir" (no sentido de sucesso), que a elas basta apenas uma chance e a função do Estado deve ser de facilitador para que estes artistas tenham meios de expressarem suas artes.

Apresentamos o recorte dessa entrevista com o propósito de iniciar uma reflexão a respeito da importância da cultura produzida pelos indivíduos das periferias do Brasil e, como o *Slam Poetry*, nesse contexto, pode ser utilizado como uma ação de formação educativa para os jovens estudantes das escolas da periferia pensarem por meio de debates nas aulas de História as questões sociais, como desigualdades, racismo, gênero, violência contra as minorias, entre outros temas relevantes, para se compreender a sociedade brasileira e suas complexidades que refletem na violência com os moradores periféricos.

Importante ressaltar que a eleição de políticos eleitos democraticamente que dialogam e buscam compreender e se aproximar da cultura produzida nas periferias representa a esperança de haver o reconhecimento das expressões culturais das comunidades marginalizadas, representadas pelo poder público.

Na obra *A invenção do cotidiano; arte de fazer*, o historiador Michel de Certeau (2014) discorre sobre a marginalidade de uma maioria. Para o autor, a figura atual de uma marginalidade não é mais de um pequeno grupo, mas de uma marginalidade de massa. A cultura que esses grupos produzem não é feita de forma homogênea, elas surgem de processos criativos onde desaparece o poder de se dar uma linguagem própria, são atividades não assinadas, não legíveis, mas simbolizadas. (Certeau, 2014, p. 43).

Nesse sentido, pode-se compreender que as práticas cotidianas das pessoas comuns podem ser consideradas subalternas em relação ao estabelecimento de normas e de instituições dominantes no campo da cultura. Apesar de serem a maioria, os grupos marginalizados, muitas vezes, não têm acesso ao poder político ou econômico para impor suas práticas culturais e visões de mundo.

No entanto, mesmo em condições de marginalização – referindo-se aqui aos grupos excluídos da sociedade brasileira, os chamados "periféricos" – essas pessoas encontram maneiras de exercer sua própria agência criativa e resistir às estruturas dominantes por meio de táticas sutis. Como pondera Certeau, diante da escassez de informações, da falta de recursos financeiros e de diversas formas de insegurança, os marginalizados recorrem à astúcia, pois enfrentam uma relação desigual de forças ao buscar promover suas culturas:

> Daí a necessidade de diferenciar as ações (no sentido militar do termo) que se efetuam no interior da rede dos consumidores pelo sistema de produtos, e estabelecer distinções entre as margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas nas quais exercerem sua arte. (Certeau, 2014, p. 41).

Quando o Estado valoriza a diversidade cultural e a inclusão, os estereótipos negativos associados a esse grupo social podem ser desconstruídos, isso promove uma visão muito mais ampla e positiva de outros grupos que não vivem a realidade da periferia. Ao valorizar a cultura periférica, o Estado fomenta a criatividade e expressão artística dos indivíduos e a criação de espaços adequados para promoção de eventos pode incentivar o florescimento de talentos, estimular a economia criativa e o desenvolvimento social dos moradores dessas regiões.

Em suma, quando pensamos em eleger governantes que valorizem a cultura da periferia, a esperança que temos como sujeitos a serem representados pelo poder público é a de que podemos construir uma sociedade mais justa, inclusiva, diversa, onde todas as formas de expressão cultural são respeitadas e reconhecidas como parte integral do patrimônio nacional.

Michel de Certeau, em sua obra *A cultura no plural* (1995), aborda a coexistência e as diferentes perspectivas, identidades e formas de expressão entre diferentes grupos e indivíduos e sua relação com a cultura. A respeito dos movimentos populares, o autor aponta que há uma tentativa de se instaurar ou restaurar uma rede de relações sociais necessárias à existência de uma comunidade e que regem "contra a perda do direito mais fundamental, o direito de um grupo social formular seus quadros de referência e seus modelos de comportamento. (Certeau, 1995, p. 39).

Para Certeau, os movimentos populares e suas manifestações não dependem de equilíbrios instáveis e ininterruptos, sugerindo que tais movimentos são capazes de

mobilizar estratégias para se expressarem de forma criativa e adaptativa, mesmo em contextos de desigualdade e opressão onde estes grupos estão inseridos.

> Elas se transformam com as redes combinadas (políticas, econômicas, culturais) das quais são indissociáveis. Desse modo, com a jurisprudência, as leis, as constituições e as milhares de formas de um "Direito" que permanece consuetudinário, elas se agitam, deslocam-se, mudam de ênfase, na medida em que aparecem ou desaparecem os critérios (religiosos, nacionais, estéticos, científicos etc.) da consciência coletiva. Secretas porosidades modificam os contratos linguísticos, isto é, os acordos, tão difíceis de calcular, entre o direito (visível) e o avesso (opaco) da credibilidade, entre aquilo que as autoridades articulam e aquilo que delas é aceito, entre aquilo que elas tornam possível e aquilo que as torna críveis. (Certeau, 1995, p. 40).

Portanto, é possível compreender que os movimentos populares e suas variáveis de expressões artísticas – e cabe referenciar o *Slam Poetry* como uma dessas práticas artísticas, por exemplo – não vivem na dependência de um sistema dominante ou até mesmo da assistência e incentivo cultural do poder público.

Dessa forma, os movimentos que emergem de grupos subalternizados não seguem uma lógica de poder predefinido, mas sim operam com suas próprias táticas, não oficiais, mas que desafiam as normas e regras de estruturas estabelecidas. Há um poder de manobra dentro das relações de poder, uma capacidade de resistência que, por vezes, não é estabelecida com confrontos diretos ao sistema, mas envolve estratégias sutis e criativas que desafiam e transformam os contextos sociais estabelecidos.

O poder da *Slam Poetry* como ferramenta educacional na aula de História: uma abordagem criativa e engajante para o ensino

As batalhas de poesias conhecidas como *slams* acontecem em espaços públicos, geralmente nas ruas e praças de locais periféricos das cidades. Nessas batalhas são apresentados poemas que abordam uma diversidade de temas que pretendem discutir questões sociais que buscam provocar no público a reflexão de assuntos relevantes para a sociedade, os quais, muitas vezes, dizem respeito às suas vivências e realidade cotidiana de uma sociedade marginalizada e excluída.

As batalhas do *Slam* estão fundamentadas em cinco elementos principais: poesia, performance, competitividade, interatividade e comunidade, conforme destacam Caio

Ruano Silva e Cristiana Losekann (2020), segundo a perspectiva de Smith e Kraynak, os dois precursores do primeiro torneio nacional do *Slam* realizado em 1990, nos Estados Unidos. O *Slam Poetry* é, portanto, uma modalidade competitiva, onde as regras normalmente envolvem um limite de três minutos para a apresentação de cada artista chamado de *slammer*, que deve fazer a sua apresentação com um texto autoral. Silva e Losekann (2020) registram que, apesar do elemento competitivo, para Smith e Kraynak:

> Os *slams* são eventos agregadores, locais de interação, nos quais a poesia não se define ou é julgada pelos padrões impostos por uma elite. Tão importante quanto qualquer outro elemento são as relações que se criam e se fortalecem nesses eventos. Daí o potencial do *Slam Poetry* de instituir, ao seu redor (ou ser em si), uma comunidade. (Silva; Losekann, 2020, p. 3).

As performances poéticas dos *slammers* retratam muitas queixas do século XXI, seus textos abordam temas como violência, racismo, exclusão e isolamento social, sexismo, exploração e opressão da classe trabalhadora, homofobia, transfobia etc. Tons passionais e de protestos apresentados pelos poetas do *Slam* conferem aos *slammers* um status de ativistas, mesmo que apenas manifestados em forma discursiva. (Silva; Losekann, 2020). Os *slams* dão voz a poetas e escritores das periferias que trazem em suas escritas temas do cotidiano com engajamento de teor crítico. Declamar as poesias ao público-ouvinte possibilita reflexão, engajamento e politização do ouvinte para questões sociais que lhes são pertinentes. No Brasil, C. A. B. Neves (2017) enfatiza que os eventos do *Slam* promovidos em São Paulo são os maiores do país, destacando o *ZAP! Slam* e o *Slam* da Guilhermina. A *slammers* (poetisa) Roberta Estrela D'Alva[3] foi quem trouxe o *Poetry Slam* para o Brasil em dezembro de 2008, fundando o *ZAP! Slam* em São Paulo. Para Neves, "D'Alva manteve a onomatopeia que, segundo ela, funciona como uma sigla para significar "Zona Autônoma da Palavra." (Neves, 2017, p. 93).[44] D'Alva, precursora do *Slam* no Brasil, informa que há muitas maneiras de se compreender a definição do *Poetry Slam*:

[44] Roberta Marques do Nascimento, conhecida como Roberta Estrela D'Alva, nascida em Diadema/SP, em 1978, é atriz-MC, diretora, pesquisadora, apresentadora, poeta, membro fundadora do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos (primeira companhia de Teatro *Hip Hop* do Brasil) e do coletivo Frente 3 de Fevereiro. Foi percursora dos *Poetry Slams* (batalhas de poesia falada) no Brasil. Formou-se em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP) e fez mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo

> Uma competição falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo. (D'Alva, 2014, p. 109).

Outro grande precursor do *Slam* no Brasil é o poeta Emerson Alcalde[45], *slammer* desde 2008. Em 2014, Alcalde conquistou o segundo lugar na Copa Mundial, promovida anualmente na capital francesa. Em 2012, fundou o segundo *Slam* do Brasil, na Zona Leste de São Paulo, o *Slam* da Guilhermina. Segundo Neves, o *Slam* da Guilhermina já sofreu reclamações dos comerciantes das redondezas e suspeitas dos seguranças do Metrô próximo. "Tampouco pacífica é a aceitação pelos cânones tradicionais dessa literatura marginal periférica, que cresce no Brasil no decorrer da década de 1990, e que rompe com a linguagem culta, valorizando os termos e as gírias das periferias", destaca Neves (2017, p. 95).

Percebe-se que a literatura marginal causa desconforto entre os que se consideram escritores no campo literário nacional mais tradicional, pois os sujeitos periféricos, quando reivindicam o seu espaço e se colocam na posição de escritores como quaisquer outros demais autores nacionais, desconstroem estereótipos associados a visões simplistas e negativas da arte proveniente das periferias.

Ao pensar na perspectiva de disseminar a literatura marginal no espaço escolar, criar possibilidades para diversidade cultural como forma de promover a autoexpressão, a conscientização e o entendimento dos estudantes de escolas públicas e de periferia, a inclusão do *Slam* pode servir como uma ferramenta de diálogo aberto

(PUC-SP). Foi fundadora da Zona Autônoma da Palavra (ZAP) e é curadora do *Rio Poetry Slam*, que acontece anualmente na Festa Literária das Periferias, no Rio de Janeiro. Codirigiu, com Tatiana Lohmann, o documentário *Slam: Voz de Levante* (2018), que mostra "a retomada do espaço público" pelo *Slam* no Brasil. Cf. em Roberta Estrela D'Alva – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org). Acesso em: 15 jul. 2025.

[45] Emerson Alcalde, nasceu e vive na periferia de São Paulo. Graduou-se em teatro. É *slammer*, escritor e autor dos livros: *A massa, O vendedor de travesseiros*, *Diário Bolivariano*, *Genesis* e *Nos corre da poesia – autobiografia de um slammer*. Já se apresentou na Venezuela, Argentina, Caribe, Canadá, México e França. É patrono da AEL (Academia Estudantil de Letras) da EMEF Dr. José Augusto Cesar Salgado. Vencedor do Prêmio Jabuti na categoria fomento à leitura. Vice-campeão da Copa do Mundo de *Slam* de Paris, de 2014. Cf. em EMERSON ALCALDE – *Slam* Digital. Acesso em: 15 jul. 2025.

sobre os preconceitos e estereótipos presentes na sociedade em relação à arte da periferia.

O *Slam* pode ser inserido como proposta pedagógica para um ensino de História mais engajante, criando possibilidades para que os estudantes não apenas compreendam a história do seu país, suas origens, seu contexto social, os sistemas políticos e econômicos e as diversas culturas existentes, mas também tenham a oportunidade de ler suas próprias realidades, escrever sobre suas vivências, declamar poesias autorais e se expressar por meio de performances poéticas. Ou seja, utilizar o *Slam* como forma de reivindicar seu lugar de fala – e não apenas de escuta – no ambiente escolar.

Paulo Freire, em sua obra *Educação como prática da liberdade* (2022, p. 122), propõe questões para se pensar em propostas de ensino de uma educação corajosa, que enfrente a discussão com o homem comum, de seu direito à participação, propondo-se a pensar no formato da educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e de seu espaço. Nesse sentido, enfatiza Freire:

> [...] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através das quais se substituíssem, no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência [...]. Nada ou quase nada existe em nossa educação que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos "achados" – o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. (Freire, 2022, p. 124-215).

A abordagem de Freire para a concepção de uma educação inovadora que se opõe a métodos tradicionais e conservadores é um incentivo importante de nosso agir educativo, é um estímulo para fazermos uso do processo de democratização do país, apelarmos para a educação como uma ação social a fim de superarmos a alfabetização puramente mecânica e a nossa própria inexperiência democrática.

Ao se pensar nesse desafio para o ensino de História para estudantes de escolas inseridas em comunidades periféricas, a proposta do *Slam* nas aulas de História pode ser um meio de proposta pedagógica que possibilita envolver os estudantes em reflexões significativas e críticas. Portanto, precisamos adotar estratégias para superar as posições de descrença no educando, sobretudo, nos que fazem parte dos grupos

periféricos de nossa sociedade, a descrença no seu poder de fazer, de discutir, de trabalhar.

Freire (2022, p. 127) reforça que a democracia e a educação democrática se fundam, precisamente, na crença no ser humano. Na crença de que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas, os problemas do seu país, do seu continente, da própria democracia.

Em contraposição à educação democrática no formato de educação tradicional, o conhecimento é transmitido de forma autoritária, com o professor e o seu material como principais fontes de informação e conhecimento. São ditadas ideias, afirma Freire:

> Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não os incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. (Freire, 2022, p. 127).

Essa problemática apresentada por Freire, de uma educação que reforça a hierarquia entre professor e estudante, reproduz o modelo de educação de caráter formativo, reforçando nos indivíduos a passividade, a ingenuidade e que, muitas vezes, condiciona-o a desenvolver uma consciência estática, submetendo-o ao fatalismo, ou seja, no cruzamento dos 50 braços, à impossibilidade de tomar atitudes diante do poder e dos fatos, sob os quais está submetido e se vendo por vencido.

Ao propor uma abordagem educacional transformadora, que valoriza a diversidade cultural e linguística dos estudantes, Freire enfatiza a importância de uma educação que seja capaz de fazer os indivíduos se identificarem com as condições de sua realidade. O autor levanta as seguintes questões: Como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? (Freire, 2022, p. 140).

Freire (2022, p. 141) elenca as seguintes propostas para responder a essas questões: a) num método ativo, dialogal e crítico; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a de redução e da codificação.

Na proposta inicial do método ativo e dialogal, a utilização do *Slam Poetry* no ensino de História na sala de aula encontra lugar potente para ser utilizado como recurso educacional que capacite os estudantes a se tornarem cidadãos críticos e ativos em suas comunidades e sociedades.

Ao pensar em uma proposta pedagógica que insere o estudante como interlocutor no processo de ensino e aprendizagem, a escrita de poesias autorais a serem declamadas nas competições do *Slam* no espaço escolar pode possibilitar que a interpretação e leitura de mundo dos estudantes se faça reconhecida e, tanto a escrita como a possibilidade de reflexão no exercício da escuta, servirão como instrumento de uma pedagogia de ação transformadora, onde professores e estudantes se tornam parceiros, aprendendo e ensinando uns aos outros.

Freire (2022, p. 141) afirma que o diálogo é "uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica." Portanto, pensando na relação entre professor e estudante, quando esses polos de diálogo se ligam sobre esses princípios, com amor, com esperança, com fé um no outro, ambos se fazem críticos na busca de algo em comum. Instala-se nesse processo uma relação de simpatia entre ambos. Só assim, segundo o autor, é possível a comunicação.

De uma expressão poética e concomitantemente pedagógica, a respeito do diálogo e do antidiálogo, o autor afirma:

> O diálogo é, portanto, o indispensável caminho [...] não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos [...]. O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque é desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. No antidiálogo, quebra-se aquela relação de "simpatia" entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisávamos de uma pedagogia de comunicação com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. (Freire, 2022, p. 141-142).

Na intenção de promover uma pedagogia de comunicação democrática no ensino de História na escola, o *Slam* pode representar a possibilidade de promover diálogos

e reflexões profundas na comunidade escolar. É fato que a escola tem um papel fundamental na desconstrução da violência estrutural que faz parte da história do Brasil. O Brasil, sendo um país com enormes desigualdades econômicas e sociais e historicamente classista, machista, racista, adultocêntrico, homofóbico, é extremamente violento com crianças e adolescentes das periferias. É notícia recorrente na imprensa nacional atos de violência estrutural e os altos índices de mortalidade de crianças e adolescentes, provocados pelo tráfico de drogas, atuação de gangues e extermínio de adolescentes em conflito com a polícia, bem como homicídios e acidentes de toda ordem. Ainda que haja garantias democráticas expressas na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a violência contra crianças e jovens das periferias manifesta-se de diferentes formas (física, psicológica e/ou sexual) e se caracteriza por estar associada às condições específicas dos locais onde ocorre a violência excludente. Mediante essa realidade vivenciada pelos moradores de periferias, em especial os estudantes que ora presenciam a violência, ora são as próprias vítimas, a escola como formadora pode e deve contribuir para o acolhimento das demandas que os estudantes trazem de suas realidades, bem como criar possibilidades da instituição de dar visibilidade às vozes dos oprimidos, ouvir suas críticas, os modos de versar que são, por vezes, desvalorizados e incompreendidos por mero preconceito. A escola pode ser o palco dos rejeitados que transgridem a cultura estabelecida e legitimada pelos que sempre tiveram espaços de poder e de visibilidades. Não é comum encontrarmos nas escolas atividades e trabalhos realizados com movimentos de arte que valorizem a própria expressão artística de sua comunidade. Os professores que lecionam em escolas de periferias muitas vezes precisam cumprir demandas e cronogramas já estabelecidos, por exemplo, pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT) e Diretoria Regional de Educação (DRE), pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o que acaba dificultando que o professor inclua em seu planejamento de aula projetos pedagógicos que representem os grupos culturais já existentes na própria comunidade escolar.

Ocorre também que muitos professores que têm suas aulas atribuídas em escolas de periferias não conhecem a realidade e a dinâmica da comunidade e podem ter dificuldade em reconhecer a diversidade cultural e até linguística dos estudantes. É

possível afirmar que, por vezes, de forma até inconsciente e por desconhecimento, ocorrem preconceitos com a cultura que vem da periferia. Essa seria uma temática muito interessante para uma possível investigação de pesquisa na área do ensino.

Portanto, pensar em uma proposta pedagógica como projeto de ação que insira o *Slam Poetry* no espaço escolar requer, também, pensarmos em como podemos criar novas possibilidades de ensino que envolvam toda a comunidade escolar, tendo como principal colaborador do projeto o próprio estudante que, estimulado a ser o protagonista de sua arte, aprenda a desenvolver seu potencial crítico, a resistir a toda forma de opressão e violência, não só no espaço escolar, mas como indivíduo, como cidadão que tem direito à vida.

Versos de memória e luta: explorando a *Slam Poetry* no ensino de História para uma abordagem étnico-racial e o combate ao racismo no Brasil

No Brasil, desde a abolição da escravidão de africanos e seus descendentes, em 1888, diversas discussões foram travadas em torno da promoção da igualdade racial. No entanto, foi principalmente a partir da mobilização e da resistência do movimento social negro que o tema ganhou visibilidade e passou a ocupar espaço nos debates públicos. Essa atuação consistente e articulada impulsionou a sociedade a revisar criticamente o passado escravista e a enfrentar as persistentes desigualdades raciais herdadas desse período. Como resultado, o debate sobre a igualdade racial foi gradualmente incorporado à agenda política, exigindo do Estado a formulação de políticas públicas voltadas à reparação histórica, à valorização da cultura afro-brasileira e ao enfrentamento do racismo estrutural.

No ensaio *Entre o racismo e a desigualdade*: *da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008)*, Adailton Silva, Cristiana Luiz, Luciana Jaccoud, Waldemir Silva (2009, p. 19) destacam que o esforço de debater a promoção da igualdade racial como tema organizador de políticas públicas é um processo que se assenta no tratamento dado à temática racial pela Constituição Federal, promulgada em 1988. Como outrora nunca havia sido tratado, o texto constitucional reconhece o racismo e o preconceito racial como fenômenos presentes na sociedade brasileira, assegurando a necessidade de combatê-los.

A Constituição Federal defende, também, a promoção da igualdade como meta da República, bem como determina a valorização dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. Vale ressaltar que, dentro desta perspectiva, o tema racial na agenda das políticas públicas é fruto, também, de um esforço e engajante movimento social negro, que de forma coletiva buscaram, de diversas formas, combater o racismo e criar meios mais efetivos de promover a igualdade racial no país, bem como "recuperar as mudanças de interpretações e de paradigmas, que permitiram a emergência de uma nova configuração da questão racial no Brasil e seu impacto sobre o texto constitucional." (Silva; Luiz; Jaccoud; Silva, 2009, p. 20).

Pesquisador do tema racismo no Brasil, Silvio Luiz de Almeida (2019), em *Racismo estrutural*, afirma que as disposições mais relevantes sobre a questão racial na Constituição Federal de 1988 inserem-se no âmbito penal, ao tornar o crime de racismo inafiançável e imprescritível, disposição que orientou a Lei n. 7716/1989, dos crimes de racismo, também conhecida como Lei Caó, nome que homenageia o parlamentar Carlos Alberto de Oliveira, o propositor do projeto de lei.

Almeida (2019, p. 89) enfatiza que o texto constitucional garante de forma explícita o respeito à diversidade religiosa – incisos VI, VII e VII do artigo 5°, a proteção de diversas manifestações culturais – artigo 215, além de estabelecer o dever de salvaguardar as terras indígenas e quilombolas – artigo 231 da Constituição e artigo 68: Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e a Lei n. 12.288/2010, conhecida como o Estatuto da Igualdade Racial, que no artigo 1° dispõe que o documento é " [...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica".

Nas últimas duas décadas, o debate sobre as desigualdades raciais no sistema de ensino tem ganhado cada vez mais espaço, à medida que novas questões vêm sendo propostas com o objetivo de promover uma educação mais democrática e inclusiva.

A convicção e a necessidade de fortalecer a escola como espaço propagador de valores democráticos, da diversidade, da equidade, do combate a atitudes e ideias que favorecem o preconceito e a discriminação, é um esforço relacionado às práticas pedagógicas, aos novos temas abordados nos livros didáticos, no campo do ensino de

História, e a importante contribuição da Lei n. 10.639/2003[46], que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B que assim especifica:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [...] 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [...] 2° Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra." (Brasil, Lei n. 10.639, 2003).

A partir destes dispositivos legais, tornou-se obrigatória a inclusão, no currículo do ensino básico, do estudo da história e da cultura afro-brasileira, a qual tem como objetivo contribuir para a formulação de projetos empenhados na eliminação de preconceitos e valores racistas recorrentes na história do Brasil, comprometendo-se com uma educação de relações étnico-raciais positivas, visando promover maior conhecimento histórico da contribuição e luta de grupos sociais historicamente discriminados.

Nessa perspectiva, a promulgação da Lei n. 10.639/2003 representa uma resposta à população afrodescendente, que historicamente lutou – e ainda luta – pela garantia de seus direitos, pela valorização de suas identidades e pelo ressarcimento dos danos materiais, psicológicos, políticos e educacionais sofridos durante o período da escravidão e mesmo após a abolição. Isso porque, ainda que a Lei Áurea (1888) tenha oficialmente colocado fim à escravidão, os efeitos do regime escravista persistiram, manifestando-se principalmente por meio do preconceito, da

[46] Cf. BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 ago. 2025.

discriminação racial, da exclusão social e da negação de direitos, como a participação política, entre outros.

Em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais, o Parecer n. 003/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), enfatiza que, para haver sucesso nas políticas públicas de Estado, é necessário que os estudantes – negros e não negros – tenham condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas adequadas e favoráveis à aprendizagem. Da mesma forma, os professores também precisam sentir-se preparados, valorizados e apoiados.

O êxito dessa pedagogia étnico-racial depende, ainda, de um trabalho conjunto que envolva os processos educativos no contexto da agenda escolar, as políticas públicas de Estado e a participação dos movimentos sociais. Isso porque as transformações éticas de uma sociedade, a valorização das diversidades culturais, as formas de compreender e participar da política, bem como os processos de ensino e aprendizagem, não se limitam ao espaço escolar. (BRASIL, Parecer n. 003/2004, p. 5).

O termo raça é frequentemente utilizado nas relações sociais brasileiras para evidenciar como determinadas características físicas – especialmente a cor da pele – influenciam e interferem no destino social dos indivíduos e no lugar que ocupam dentro da estrutura da sociedade. Embora biologicamente o conceito de raça não tenha fundamento científico entre os seres humanos, socialmente ele é utilizado como marcador de diferenças que resultam em desigualdades históricas e persistentes. No contexto brasileiro, essas distinções raciais refletem a herança do colonialismo e da escravidão, perpetuando práticas de exclusão, discriminação e racismo estrutural, que moldam o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social.

Contudo, conforme afirma o texto do Parecer n. 003/2004, o termo raça foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em diversas situações, o utiliza com um sentido político de afirmação identitária e de valorização do legado histórico, cultural e social deixado pelos africanos e seus descendentes. Essa ressignificação tem como objetivo combater a discriminação racial, fortalecer a identidade negra e reivindicar direitos, reconhecimento e reparação histórica. Assim, o termo passa a ser uma ferramenta de luta e resistência frente ao racismo estrutural, promovendo o orgulho étnico-racial e a valorização das contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, o parecer também explica o sentido do termo étnico-racial:

> O emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas, devidas a diferenças na cor de pele e traços fisionômicos, o são também devido a raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das origens indígena, europeia e asiática. Convivem no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (Brasil, Parecer n. 003/2004, p. 5).

No ano de 2008, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 11.645, que também inclui nos currículos de ensino básico a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. O objetivo da lei, a princípio, é promover uma reparação histórica no ensino que, por muito tempo, negligenciou e até mesmo ocultou a contribuição dos povos originários para a formação do Brasil. É também um mecanismo de valorização da diversidade cultural, uma vez que possibilita levantar reflexões e debates que desconstruam os estereótipos e preconceitos que os povos originários vivenciam na sociedade brasileira.

Dada a possibilidade legal de se debater na escola a questão étnico-racial, os professores, de maneira sensível e responsável, podem incluir em seu planejamento uma abordagem pedagógica que promova a compreensão das diferentes etnias e das suas identidades culturais, apresentando novas perspectivas históricas, incluindo a história das minorias étnico-raciais e dos grupos historicamente oprimidos.

A pedagogia do diálogo proposta por Freire (2022) com os estudantes pode incentivá-los a apresentarem suas questões e dúvidas, bem como reflexões e análises críticas de representações históricas como obras de arte, literaturas, documentos históricos, fotografias, músicas, filmes, mídias, a fim de identificar e discutir os estereótipos e preconceitos que esses grupos marginalizados e excluídos viveram e vivem na sociedade brasileira.

A proposta do *Slam Poetry*, nesse contexto, permite que o estudante reflita, por meio da escrita de sua poesia, a sua percepção, suas aspirações e aspectos culturais

que estão ao seu redor, buscando desmitificar, por meio de suas palavras, o racismo e a discriminação violenta que, em tempos permeados por discursos e práticas violentas e excludentes, atingem a dignidade de grupos marginalizados e estigmatizados pela sociedade brasileira.

O *estudante-slammer* pode coexistir junto aos demais estudantes que se afeiçoam pela cultura legitimada pela instituição escolar, pois, embora eles não deixem de valorizar a cultura letrada e tradicional dos currículos, se apresentam como reinventores de novas possibilidades de existir e reexistir. Nos versos dos *estudantes-slammers* a poesia pode representar suas identidades, realidade, a luta da resistência para viver e serem aceitos e reconhecidos como indivíduos pensantes, leitores e escritores sobre as diversas nuances da vida e do meio em que vivem.

Trabalhar com o *Slam* na escola pode ser uma tentativa de empreender em uma pedagogia que intenciona combater a mentalidade racista e discriminadora secular fora e dentro das escolas. Tratar das relações étnico-raciais no Brasil exige dos educadores um esforço e dedicação intelectual para superar a visão etnocêntrica europeia e reconhecer que o combate ao racismo é uma responsabilidade moral e política que não se faz exclusivamente na escola. A respeito dessa perspectiva, o Parecer n. 003/2004 dispõe que:

> [...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e posturas que visam uma sociedade justa. (Brasil, Parecer n. 003/2004, p. 6).

Frantz Fanon (1968), em sua obra *Os condenados da terra*, faz uma importante reflexão a respeito da politização das massas e enfatiza que elas têm de saber que o governo está a serviço delas, ou seja, quando pensamos em propostas educativas que empreendam esforços em combater o racismo, por exemplo, de construir uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário partir do pressuposto que é preciso descentralizar o poder da ação, descaracterizar o ato político de nomear um herói, um

salvador ou, até mesmo, um projeto que apresenta a fórmula mágica que está pronta e só precisa ser implementada e aceita pelo povo para solução do problema.

Nesse sentido, Fanon observa que

> [...] acredita-se frequentemente, com criminosa leviandade, que politizar as massas é pronunciar diante delas, de vez em quando, um grande discurso político. Pensa-se que basta a um líder ou a um dirigente falar em tom doutoral dos grandes problemas da atualidade para estar desobrigado do imperioso dever de politização de massas. Ora, politizar é abrir o espírito, é despertar o espírito, dar à luz o espírito. É como disse Césaire, "inventar almas". Politizar as massas não é, não pode ser, fazer um discurso político. É obstinar-se com fúria em fazer com que as massas compreendam que tudo depende delas, que se estagnamos é culpa sua e se avançamos também é culpa sua, que não há demiurgo, que não há homem ilustre e responsável por tudo, mas que o demiurgo é o povo, que as mãos mágicas são em última análise, as mãos do povo. (Fanon, 1968, p. 162).

A discussão indicada por Fanon (1968) a respeito da politização das massas, sobretudo as colonizadas, como é o caso da sociedade brasileira que passou por este processo histórico, nos convida a refletir sobre alguns aspectos estruturais que ainda impactam, de forma profunda, a consciência política do nosso povo.

O autor acredita que o processo de politização das massas implica no despertar de sua consciência política e na compreensão da missão que o sujeito deve cumprir com o coletivo: "o combate coletivo pressupõe uma responsabilidade coletiva na base e uma responsabilidade colegiada na cúpula. Sim, é necessário comprometer a todos no combate pela salvação comum." (Fanon, 1968, p. 163).

Portanto, trata-se de uma ação direta voltada ao engajamento popular nas questões políticas e, como propomos neste trabalho, de uma ação pedagógica no âmbito escolar voltada à democratização do ensino. A proposta de utilizar a *Slam Poetry* no ensino de História, com foco em uma abordagem étnico-racial e no combate ao racismo no Brasil, dialoga com a possibilidade de transformar essa luta em uma experiência de ação coletiva. Trata-se de um meio potente para estimular a participação dos estudantes, oferecendo-lhes a oportunidade de contribuir ativamente na transformação de sua própria realidade e na superação dos problemas que os cercam, seja na escola, em sua comunidade, no país ou no mundo.

Desafiando o silêncio: abordando o racismo de forma construtiva na aula de História

O racismo no Brasil está presente em diversas manifestações e estruturas sociais, ele se reflete nas desigualdades socioeconômicas persistentes entre a população negra e indígena que enfrentam historicamente a marginalização, exclusão, pobreza, falta de acesso à educação de qualidade, falta de moradia, de acesso a serviços de saúde e oportunidades de emprego.

O racismo é, sem dúvida, uma das maiores tragédias da humanidade, pois causa desumanização, violência sistemática e exclusão social. Historicamente, ele esteve na base da escravidão, do colonialismo e do genocídio, afetando milhões de pessoas. Mesmo após o fim dessas práticas, as desigualdades raciais persistem, limitando o acesso à educação, saúde, emprego e direitos políticos para grupos racializados. Além disso, o racismo provoca danos psicológicos profundos, afetando a identidade e a autoestima das vítimas. Esse fenômeno global impede a construção de sociedades justas e solidárias, bloqueando o desenvolvimento social e cultural. Portanto, o combate ao racismo é essencial para promover a dignidade humana e a igualdade em todo o mundo.

É necessário compreender as várias formas que o racismo se apresenta e suas implicações em todos os aspectos da vida em sociedade, para enfrentá-lo em níveis individuais e com ações coordenadas pelas instituições responsáveis em promover a igualdade, inclusão e justiça social, como já mencionado, é um dos papéis da educação.

Existem diversos vieses teóricos para abordar e conceituar o racismo e não é a pretensão deste ensaio esgotar todas as questões levantadas por esse debate. Tomaremos como referência teórica a abordagem de Silvio Luiz de Almeida, estudioso do tema que, em sua obra *Racismo Estrutural*, caracteriza o racismo, o preconceito e a discriminação racial da seguinte forma:

> O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial [...]. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca dos indivíduos que pertençam a um determinado

> grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem a qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. (Almeida, 2019, p. 22-23).

Segundo Almeida, o racismo que se materializa como discriminação racial é definido por seu caráter sistêmico, ou seja, se trata de um processo em que condições de subalternidade e de acesso a privilégios se distribuem e se reproduzem entre grupos raciais nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.

O racismo articula-se com a segregação racial e com a divisão espacial de raças em locais específicos, daqueles frequentados, exclusivamente, para membros de grupos raciais, a exemplo de bairros periféricos, estabelecimentos comerciais e serviços públicos como escolas, hospitais, que simbolizam regimes segregacionistas, como foi, por exemplo, na história do *apartheid* sul-africano. (ALMEIDA, 2019, p. 24)

Outro aspecto muito importante para se compreender as formas multifacetadas do racismo, é a tese que afirma a existência de racismo institucional levanta por Almeida:

> A principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. (Almeida, 2019, p. 27).

Nesse sentido, podemos compreender que, no caso do racismo institucional, a imposição e domínio de homens brancos nos espaços de poder acarretam a supervalorização de suas culturas e padrões estéticos, bem como naturalizam a hegemonia destes grupos raciais historicamente privilegiados, de modo que o parâmetro estabelecido para ocupação de cargos de poder, como por exemplo, em instituições públicas como o legislativo, executivo, judiciário, nas reitorias das universidades, nas instituições privadas e nos cargos de diretoria e gerências, seja ocupado, preferencialmente, por indivíduos brancos.

Contudo, eis as questões: como abordar de forma crítica e propositiva essa realidade em sala de aula e instigar a conscientização dos estudantes para enfrentarem as mais variadas formas de racismo presente em nossa sociedade? Quais caminhos possíveis para o enfrentamento do racismo que podem representar a superação deste modo de funcionamento das relações sociais, políticas, econômicas e culturais na contemporaneidade?

Um dos caminhos apontados por Almeida é o uso da resistência dos grupos subalternizados, no sentido de buscar modificações no modo de funcionamento das instituições. O autor ressalta o papel da escola e do Estado, como instituições que podem modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça:

> Um exemplo dessa mudança institucional são as políticas de ação afirmativa, cujo objetivo é [...] aumentar a representatividade de minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais. Sabe-se que as políticas de ação afirmativa, apesar de seu longo histórico de implantação e de seu reconhecimento jurídico e político, ainda motivam grandes controvérsias dentro e fora das instituições em que são implementadas. Isso comprova que: a) as instituições são conflituosas e sua coesão depende da capacidade de absorver conflitos, tanto ideológica quanto repressivamente; b) a instituição precisa se reformar para se adaptar à dinâmica dos conflitos sociais, o que implica alterar suas próprias regras, padrões e mecanismos de intervenção. (Almeida, 2019, p. 28).

No intuito de contribuir com o enfrentamento do racismo, a abordagem dessa temática na aula de História precisa proporcionar estudos e atividades didáticas que ampliem a discussão da diversidade cultural, racial e social.

É fundamental compreender que a Lei n. 10.639/2003 assegura juridicamente ao professor a inclusão de conteúdos que abordem as questões étnico-raciais. O docente possui autonomia para desenvolver, nos estabelecimentos de ensino, projetos pedagógicos voltados ao combate ao racismo. Além disso, a lei permite que ele conte com a colaboração das comunidades atendidas pela escola, assim como com o engajamento direto ou indireto de ativistas de movimentos sociais, do Movimento Negro e de outras organizações que possam contribuir para a reflexão e o enfrentamento do racismo na sociedade. (BRASIL, Parecer n. 003/2004, p. 8).

Dentro da perspectiva de desenvolver o projeto "Ensino de História, violência e racismo: o uso do *Slam Poetry* como estratégia em sala de aula", em uma escola

pública na rede estadual de ensino de Mato Grosso, na periferia da cidade de Várzea Grande, região metropolitana de Cuiabá, incluímos, como referência bibliográfica no nosso planejamento de aulas, a obra organizada por Mozart Linhares da Silva Luiza Franco Dias, intitulada *21 textos para discutir racismo em sala de aula* (2022). Este é um livro paradidático construído por meio de reflexões do grupo de pesquisa "Identidade e Diferença na Educação" (DGP/CNPq). (cf. IURCZAK, 2024). A obra trata de pesquisas norteadas pelas temáticas das relações raciais, da branquitude, do racismo estrutural e das mais variadas formas de manifestação do racismo contemporâneo. Os 21 textos reunidos na obra, embora tenham uma linguagem acessível aos estudantes, é possível verificar que há um rigor teórico com as temáticas e com as propostas de atividades apresentadas pelos autores.

A proposta de trabalhar com esta obra é abordar diretamente o tema do racismo em sala de aula, pois compreendemos que um dos passos mais importantes para o enfrentamento do racismo seja falar sobre ele, problematizar as questões que são inerentes às manifestações racistas em nossa sociedade. Portanto, o objetivo da leitura dos textos previamente selecionados para a turma e o debate feito sobre a compreensão do conteúdo é tratar de forma didática e com embasamento teórico o tema do racismo.

Romper o silêncio é um dos nossos desafios em sala de aula. Como professores de História percebemos que, em muitos momentos nos quais levantamos a questão do racismo para debate coletivo em sala de aula, há a recorrente dificuldade que os estudantes têm de se expressarem.

Ainda que haja a questão do "silêncio" no sentido de que alguns estudantes se omitem em opinar e se envolver na reflexão verbalmente e em público, quando a aula é ministrada, o fato de eles terem contato com a explicação do tema, ouvirem seus pares, essa didática pode colaborar para sua conscientização e para a construção do seu pensamento crítico.

Para refletir sobre a questão do silenciamento e racismo, tomamos como referência teórica a contribuição da pesquisadora do tema, Djamila Ribeiro, autora da obra *O que é lugar de fala?* (2017).

Djamila Ribeiro discute a relação do projeto colonial e suas formas de silenciar os grupos historicamente discriminados, para ilustrar essa condição, ela traz a

referência da pintura da escrava Anastácia retratada por Etienne Arago, na qual tem a boca amordaçada com uma máscara de ferro. A respeito de uma nova percepção e leitura dessa imagem, Ribeiro cita a interpretação apresentada pela escritora negra brasileira, Conceição Evaristo, vencedora do Prêmio Jabuti 2004 com o *livro Olhos d'água*, que, em entrevista ao *site* da *Carta Capital*, disse: "aquela imagem da escrava Anastácia, eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o estilhaçamento é um símbolo nosso, porque nossa fala força a máscara." (RIBEIRO, 2017, p. 43).[47]

A máscara, neste sentido, foi utilizada como forma legítima de silenciamento, no entanto, a resistência dos grupos subalternizados está presente de muitas outras formas, a se pensar além da fala, a lógica do discurso de apresentar os escravizados como aqueles limitados, silenciados, confinados em um beco sem saída, e que o subalterno nunca rompe o silêncio é a mesma lógica do discurso colonial, "pensar esse lugar como impossível de transcender é legitimar a norma colonizadora, pois atribuiria poder absoluto ao discurso dominante branco e masculino." (Ribeiro, 2017, p. 42).

No contexto de sala de aula, quando temas sensíveis são abordados e debatidos coletivamente – como o racismo, o machismo, a violência contra os mais vulneráveis, a homofobia, entre outros – ainda é possível perceber uma certa resistência por parte dos estudantes em expressar verbalmente suas opiniões e posicionamentos, como já foi mencionado. Muitos se sentem inseguros ou desconfortáveis em se expor diante dos colegas, especialmente em discussões que envolvem aspectos pessoais ou identitários.

No entanto, isso não significa ausência de participação. Muitos estudantes se expressam de outras formas, nem sempre por meio da fala. Um olhar, uma expressão facial, um gesto, um desenho feito no caderno durante a discussão, uma frase escrita na parede da sala ou na carteira, na escolha da música que cantam, na forma como se vestem, ou mesmo demandas compartilhadas de modo mais reservado com o professor – por exemplo, num breve diálogo no corredor – são manifestações

[47] Cf. entrevista completa intitulada Conceição Evaristo: "Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio" Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/ Acesso em: 4 ago. 2025.

igualmente válidas. São formas sutis, porém significativas, de posicionamento e envolvimento com os temas tratados. Situações como essas já ocorreram conosco e certamente também com muitos outros colegas no ambiente escolar.

Ao pensar nos motivos que podem ser a causa do silenciamento desses estudantes, Ribeiro (2017) destaca que muitas perguntas podem ser feitas a respeito do lugar de fala:

> "Quem pode falar?", "O que acontece quando nós falamos?" e "Sobre o que é nos permitido falar?". Esses questionamentos são fundamentais para podermos entender lugares de fala. Dentro do projeto de colonização, quem foram os sujeitos autorizados a falar? O medo imposto por aqueles que construíram as máscaras serve para impor limites aos que foram silenciados? Falar, muitas vezes, implica em receber castigos e represálias, justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modo de sobrevivência? E se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transsexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade? (Ribeiro, 2017, p. 43-44).

Bem sabemos que o ambiente escolar pode ser extremamente violento, pois a escola é um espaço de convivência e socialização, portanto, os problemas que surgem do convívio dos estudantes são uma expressão dos problemas existentes na sociedade e o racismo no ambiente escolar é um entre tantos outros problemas que adentram os muros da escola.

Para professores atuantes em escolas públicas e de periferia, é recorrente presenciar situações de conflitos entre os estudantes, comentários depreciativos baseados na raça, apelidos ofensivos, insultos raciais e zombarias, a frequente queixa de estudantes que recorrem aos professores e coordenação para relatarem episódios de racismo e outras formas de violências, seja por parte de outros estudantes, professores ou até mesmo da equipe pedagógica da escola.

O estudante que está sofrendo com a discriminação no ambiente escolar tende a ser mais isolado, ele evita interações sociais na escola, demonstra desconforto para participar de atividades em grupo, alguns se tornam violentos, pois usam a violência verbal e até mesmo física como forma de defesa da discriminação que ele sofre.

Identificar essas situações é um desafio para o professor e a equipe pedagógica escolar, pois são situações que podem ser visíveis, mas também podem ser imperceptíveis. A percepção do racismo não está clara para todas as pessoas, até mesmo a vítima do racismo pode apresentar dificuldade em reconhecer que ela está sendo violentada, agredida e importunada por um racista.

Portanto, quebrar o silêncio, manter o diálogo com os estudantes, fornecer apoio, criar possibilidades para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar é uma tarefa da escola e as aulas de história e o *Slam Poetry* podem contribuir para quebrar o silêncio de temas que são sensíveis aos estudantes, uma vez que o estudo da História pode abordar, de maneira ética e responsável, a questão do racismo e de outras formas de violências que fazem parte das vivências dos estudantes no contexto escolar e na sociedade.

Nesse sentido, trabalhar com a possibilidade do *Slam* nas aulas de História tem como ponto de partida a dinâmica da reflexão e debates dos temas inerentes às experiências e vivências do estudante no ambiente escolar e das problemáticas em torno da violência, bem como o incentivo à escrita das poesias, às batalhas como competição e a apresentação de suas performances ao público escolar. Do ponto de vista didático e das práticas de ensino, o estudante como autor de sua obra terá a possibilidade de ter o seu lugar de fala, de ser um meio de comunicação de seus pares e, por que não, de sua própria história, o que no *Slam* é chamado de "autorrepresentação", ou seja, a capacidade de contar sua história com suas próprias palavras e dar seu depoimento de vida.

As performances, que fazem parte das batalhas, são um fator estimulante para os estudantes *slammers* explorarem ao máximo o seu corpo e a sua voz, que, na busca pela comunicação com o público, a performance é também um meio de expressão dos seus sentimentos.

A respeito da performance, em artigo publicado com o título *Um microfone na mão e uma ideia na cabeça*: *o Poetry Slam entra em cena*, a *slammer* e autora Roberta Estrela D'Alva afirma que:

> Há de se reconhecer que, na busca por performances impactantes, o discurso de muitos *slammers* se acirra racialmente, politicamente, levando temas polêmicos, expondo suas vidas privadas e o que acontece em muitos desses casos é que as temáticas ficam em

> destaque e, por vezes, até mesmo se sobrepõem aos poemas. (D'Alva, 2011, p. 124).

A característica marcante do *Slam* é a oportunidade de se ter o lugar de fala, o uso do argumento e da performance é uma forma de ensino e aprendizagem para formação do *estudante-slammers* e para o público ouvinte. Um dos objetivos dos poetas do *Slam*, segundo D'Alva (2011, p. 123), é fazer com que os espectadores vibrem com a sua performance, que tenham suas paixões provocadas, que sejam despertados e emocionados pelo humor, horror, pelo caos, pela doçura, pela perturbação ou pelas inúmeras sensações emocionais e corporais que propõem os mais diversos recursos usados para atingir esses fins.

Por fim, pensar no ensino de História que dialogue com "a busca de uma educação como prática para liberdade", proposta esta, feita por Paulo Freire (2022), se faz necessário em tempos em que o obscurantismo e os discursos retrógrados se fazem presentes em muitas instâncias da educação em nosso tempo.

Discursos estéreis daqueles que acreditam que o pensamento crítico capaz de ampliar nossa capacidade de compreender como funcionam os processos históricos e a sociedade é sinônimo de "doutrinação", como por exemplo, o caso de tentativas de implementação de projetos de lei inspirados no movimento "Escola Sem Partido", os quais visam atender a agenda de uma política conservadora e de extrema-direita no Brasil.

Portanto, estimular a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, dar voz aos que querem falar, permitir o protagonismo do estudante, é uma das formas de resistir aos velhos métodos políticos de repressão, perseguição e exclusão na educação. E o *Slam Poetry*, trabalhado junto ao ensino de História, é uma poderosa ferramenta de enfrentamento a tudo que representa atraso, autoritarismo, exclusão e reprodução de velhas práticas pedagógicas antidemocráticas que inviabilizam aos estudantes de terem voz e reconhecimento no espaço escolar. Concluo essa reflexão, citando a definição do *Slam* feita por D'Alva (2011, p. 125):

> O *Slam* é feito pelas e para as pessoas. Pessoas que, apropriando-se de um lugar que é seu por direito, comparecem em frente a um microfone para dizer quem são, de onde vieram e qual o mundo em que acreditam (ou não). É um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada

> a palavra, a fala, e, ainda mais fundamental num mundo como o que vivemos – a escuta.

Considerações finais

Ao longo deste ensaio, refletimos sobre as possibilidades do *Slam Poetry* como ferramenta pedagógica no ensino de História, especialmente ao abordar temas urgentes como o racismo, as desigualdades sociais e a valorização das identidades plurais que compõem o tecido escolar brasileiro.

Compreendemos que o *Slam*, enquanto manifestação artística e política, revela-se como uma linguagem potente que emergiu das periferias e ecoa nos corpos e vozes dos que historicamente foram e ainda são silenciados.

O *Slam* é feito pelas e para as pessoas que, apropriando-se de um lugar que é seu por direito, comparecem em frente ao público com microfone na mão para dizerem quem são, de onde vieram e qual o mundo em que acreditam (ou não). É um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala e, ainda mais fundamental num mundo como o que vivemos, a escuta.

Acreditamos que a escuta ativa, promovida pelo *Slam*, transforma a sala de aula em um ambiente mais democrático, sensível e aberto às vivências dos estudantes. Quando inserido nas aulas de História, o *Slam* tem o potencial de tornar-se um instrumento de análise crítica, permitindo que os estudantes ressignifiquem os conteúdos históricos a partir de suas realidades, afetos e experiências. Ao se reconhecerem nos poemas, os estudantes desenvolvem uma consciência histórica viva, situada e transformadora.

Nesse sentido, compreendemos que, para além do local de formação, a escola é também um espaço onde os indivíduos interagem, aprendem e se desenvolvem socialmente. O ambiente escolar é um lugar onde diferentes perspectivas e experiências se encontram, contribuindo para a formação de uma identidade coletiva. É também um lugar de conflitos, sejam eles interpessoais, ideológicos ou culturais que, se bem mediados, podem gerar crescimento e amadurecimento.

Pensando nesses aspectos, a inserção do *Slam* nas aulas de História pode proporcionar oportunidades para debates, reflexões e aprendizados, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e histórica dos estudantes. O ensino de

História aliado ao projeto *Slam* pode ser visto como uma estratégia colaborativa, envolvendo professores, estudantes e toda acomunidade escolar. Tal abordagem implica na valorização de um ensino democrático e é essencial que a gestão escolar compreenda e apoie os objetivos dessa proposta pedagógica.

Como nos lembra Nilma Lino Gomes (2005, p. 147), é preciso que a escola compreenda que o processo educacional é permeado por dimensões éticas, culturais, raciais e identitárias e que trabalhar com essas dimensões não significa apenas transformá-las em conteúdos, mas ter sensibilidade para percebê-las no cotidiano escolar:

> Trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade.

O professor de História, nesse contexto, assume um papel de resistência: ele desafia o silêncio. Ao trazer o *Slam* para sua prática, esse educador cria espaços de escuta e de fala onde temas como o racismo podem ser abordados de forma construtiva, crítica e humanizada. Ele rompe com a neutralidade que muitas vezes permeia o discurso escolar e assume uma postura ativa diante das injustiças, fazendo da sua aula um território de disputa simbólica e transformação.

Por fim, compreendemos que o *Slam* vai além da arte da poesia, é ressonância da resistência. É uma possibilidade de fala daqueles que, por tanto tempo, foram impedidos de se expressarem no ambiente escolar tal como são. Ao adentrar os muros escolares, o *Slam* desafia o currículo tradicional e amplia os horizontes do que se entende por ensinar e aprender História. A experiência aqui descrita aponta para a urgência de práticas pedagógicas que sejam afetivas, críticas, criativas e comprometidas com a dignidade humana. Que a escola possa continuar sendo, cada vez mais, lugar de escuta, de memória, de vozes e do protagonismo dos estudantes.

Referências

ALMEIDA, Silvio L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE/CP, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

D'ALVA, Roberta Estrela. *Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça: o Poetry Slam entra em cena. *Synergies Brésil*, São Paulo, n. 9, p. 119-126, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*; artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 53. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

IURCZAK, Michely Maria Zanão. *Ensino de História, violência e racismo*: o uso do Slam Poetry como estratégia de aprendizagens em sala de aula. Dissertação (Mestrado em ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2024.

NEVES, C. A. B. Slams – *Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo*. Linha D'Água. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 93-112, 2017.

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

SILVA, Adailton; LUIZ, Cristiana; JACCOUD, Luciana; SILVA, Waldemir. Entre o racismo e a desigualdade: Da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: SILVA, Adailton; LUIZ, Cristiana; JACCOUD, Luciana; SILVA, Waldemir (Org.). *A construção de uma política de promoção da Igualdade Racial*: Uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: Ipea, 2009.

SILVA, Caio Ruano; LOSEKANN, Cristiana. Slam Poetry como confronto nas ruas e nas escolas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 41, e228382, 2020.

SILVA, Mozart Linhares; DIAS, Luiza Franco (Org.). *21 textos para discutir racismo em sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SLAM DIGITAL. Emerson Alcalde. Disponível em: https://slamdigital.com.br/poeta/emerson-alcalde/

DESCE A LETRA SHOW. *Papo de esperança feat. Lula // DL Show #054*. YouTube, 23 out. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kMlo8bCVRIg&t=6651s. Acesso em: 6 maio 2025.Acesso em: 15 jul. 2025.

PERIFACON. *Portal Perifacon*. Disponível em: https://portalperifacon.com/. Acesso em: 6 maio 2025.

AS POTENCIALIDADES DOS MEMES PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES:

Experiências e desafios na construção do pensamento

João Pedro Ferreira dos Santos
Wilian Junior Bonete

a proliferação de memes na cultura digital tem sido uma tônica da contemporaneidade. Originados como unidades culturais compartilháveis e frequentemente de cunho satírico, os memes ocupam um espaço significativo nas interações digitais, refletindo e moldando as tendências sociais, políticas e culturais da atualidade. No entanto, além de seu papel como entretenimento na internet, os memes têm potencialidades ainda pouco exploradas em contextos educacionais.

Este artigo propõe explorar a utilização dos memes como uma linguagem integradora no ensino de História, atendendo aos anseios e culturalidades da atual geração. Tendo em vista que existem inúmeros desafios que se apresentam aos docentes quanto ao ensinar e aprender História, tais como as dificuldades em manterem o engajamento e a concentração dos estudantes nas salas de aula, questionamentos sobre os sentidos dos conhecimentos históricos, compreendemos que os memes emergem como uma estratégia de enfrentamento destas questões, mediante uma linguagem visual e comunicativa acessível, a qual pode ser incorporada nas práticas docentes.

Ao reconhecer o potencial dos memes como uma linguagem estratégica, apresentamos como sua utilização pode enriquecer a experiência de aprendizagem na História, promovendo maior engajamento dos alunos, facilitando a compreensão de conceitos históricos complexos e estimulando o pensamento crítico sobre o passado e suas conexões com o presente. Por meio de uma análise cuidadosa de estratégias e práticas de implementação, este artigo visa destacar o papel dos memes como uma ferramenta valiosa para a promoção da formação histórica e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e analíticas entre os estudantes.

Didática da História, cultura histórica e a linguagem dos memes

A Didática da História é um campo investigativo que se ocupa fundamentalmente com a aprendizagem histórica em suas múltiplas dimensões. (Rüsen, 2015). Não se trata de saber como a História é ensinada ou aprendida unicamente nos espaços escolares, mas também os usos sociais e políticos do conhecimento histórico, as diferentes formas e expressões da História nos espaços públicos ou privados, a sua presença nas diferentes mídias digitais, nos discursos ou currículos escolares.

Klaus Bergmann (1990), um dos pioneiros nesta discussão, aponta que a Didática da História pode ser pensada a partir de três aspectos básicos: *empírico, reflexivo* e *normativo.* De modo mais específico, o autor aponta que:

- O aspecto *Reflexivo* da Didática da História investiga sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem da história, bem como a formação histórica dos indivíduos, grupos e sociedade e os sentidos da História para a vida cultural humana;
- O aspecto *Normativo* da Didática da História investiga as mediações e representações da História, em diferentes espaços, mas principalmente no ensino de História. Trata também de analisar as representações da História nas *mass-media* e demais meios de comunicação, como cinema, televisão, imprensa, dentre outros. Este aspecto também se preocupa com as condições da aprendizagem histórica e os temas e conteúdos a serem transmitidos no âmbito da disciplina de História, na escola;
- O aspecto *Empírico* da Didática da História investiga especificamente os significados da História no contexto social e de que modos os sujeitos constroem suas identidades, suas consciências históricas, suas ações e intervenções, na sociedade, enquanto agentes históricos. Como destacado no aspecto anterior, cabe também à tarefa empírica analisar os efeitos das *mass-media*, mas também dos museus, literatura, propagandas, representações científicas e populares do passado, livros didáticos, monumentos, edifícios e demais espaços de memórias históricas.

A tipologia proposta por Bergmann (1990) evidencia que a Didática da História ultrapassa a dimensão metodológica do ensino e se configura como campo

investigativo mais amplo. Seus três aspectos — reflexivo, normativo e empírico — permitem compreender tanto os processos de aprendizagem histórica quanto as múltiplas representações do passado na sociedade, dentro e fora da escola. Por sua vez, Jörn Rüsen (2012, p. 136) acrescenta ao debate um quarto aspecto da Didática da História: *pragmático.* Essa dimensão olha para os processos do aprendizado histórico, mediante a consciência histórica, mas preocupa-se em gerar as competências necessárias para a ação e as práticas culturais da formação histórica, necessárias em sociedade.

Os diferentes aspectos que envolvem a Didática da História, conforme relacionados por Bergmann (1990) e Rüsen (2012), nos evidenciam as diferentes possibilidades de realização de investigações sobre as relações que os seres humanos estabelecem com o passado, tanto no âmbito da História escolar, quanto nos diferentes espaços que o conhecimento histórico (científico e não científico) circula. A pesquisadora canadense Nathalie Popa (2021) aponta que, em diferentes níveis, nós lidamos com o passado de natureza múltipla e variável. Popa (2021) aponta que essas situações nos conduzem a alguns pertinentes questionamentos:

> (...) como a história acadêmica, o ensino escolar e a história promovida na esfera pública podem combinar histórias entre alunos e pessoas comuns, histórias que saem do senso comum ou da memória coletiva? Em outras palavras, como reconciliar, de um lado, a necessidade sentida pelos indivíduos em recorrer ao passado para encontrar respostas pessoais às suas interrogações cotidianas e, de outro lado, suas relutâncias em crer numa narrativa histórica ou uma versão oficial dos fatos? (Popa, 2021, p. 181-182).

Para a autora, essas complexas questões estão na ordem dos interesses da Didática da História, no contexto canadense, o que permite que muitos investigadores se interessem pela abordagem do pensamento histórico, qual seja, a possibilidade de incentivar práticas que permitam com que os estudantes desenvolvam suas próprias interpretações sobre o passado a partir de referências específicas da ciência histórica. (Popa, 2021).

No contexto brasileiro, as definições e abordagens em torno da Didática da História têm se evidenciado de forma plural. Diferentes grupos de pesquisa e

laboratórios, há cerca de vinte anos, têm empreendido investigações sobre a aprendizagem em História, tendo como um dos focos a consciência histórica em suas variáveis. Não se trata de reproduzir conceitos ou abordagens desenvolvidas em outros países, mas sim de uma apropriação e releitura de termos, conceitos e metodologias que fazem sentido para cada realidade investigada (Bonete, Ramos, Szlachta Junior, 2023, p. 260).

Os estudos da Educação Histórica, sobretudo aqueles liderados e coordenados por Maria Auxiliadora Schmidt, a partir do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) e demais parceiros/as como, por exemplo, Marlene Cainelli (UEL), Marcelo Fronza (UFMT), Estevão de Rezende Martins (UNB), têm se tornado referências de trabalho empírico ao dialogar com a *History Education* (vertente inglesa) e autores como Peter Lee, Arthur Chapmann e Rosalyn Ashby, bem como as autoras portuguesas Isabel Barca e Marília Gago. Essas pesquisas passaram a estabelecer um aprofundamento dos postulados teóricos da Didática da História (vertente alemã), sobretudo com a obra de Jörn Rüsen.

É possível observar um crescente interesse pelas discussões e temas que envolvem a Didática da História. Diferentes trabalhos realizaram-se no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) com debates e apropriações acerca de conceitos como consciência histórica, identidade histórica e aprendizagem, a partir de elaborações teóricas de Rüsen.

Recentemente, o Laboratório de Ensino de História (LEH) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) desenvolveu a primeira edição do curso de extensão intitulado "Didática da História e Ensino de História: pesquisas, abordagens e perspectivas", o qual contou com um público de cerca de 300 pessoas que assistiram às aulas ao vivo. O curso contou com docentes pesquisadores/as de diferentes instituições brasileiras que procuraram articular os debates em torno da Didática da História com perspectivas do ensino de História e de temas como História Pública, Gênero, Educação Inclusiva, Interdisciplinaridade, Negacionismos, Memória e Patrimônio. Em 2022, ocorreu, de maneira interinstitucional, o 1º Simpósio de Didática da História, sediado na Universidade Federal de Goiás, com a temática sobre o "Futuro da Didática da História", que contou com inúmeras apresentações de reflexões e

diálogos, com principal destaque para as aproximações com pesquisadores/as da vertente decolonial.

Essa aproximação com os recentes debates sobre a Didática da História é significativa, uma vez que o desenvolvimento da "Oficina de Memes", no âmbito escolar, foi pensado e organizado a partir de pressupostos inerentes a este campo investigativo. Quando trabalhamos com a linguagem dos memes em sala de aula, estamos primeiramente considerando-o como um artefato que possui um potencial de sintetizar e comunicar ideias e saberes (em nosso caso, históricos), que podem se configurar em elementos que podem contribuir para a formação da consciência histórica dos estudantes e, sobretudo, para o desenvolvimento de um pensamento histórico.

Convém, neste momento, destacar as definições existentes em torno dos memes, os quais partem essencialmente de Richard Dawkins (1979), bem como descrito por Ton Torres (2016) no trecho a seguir:

> O termo foi cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins em sua obra *O gene egoísta*, de 1979, para fazer uma comparação com o conceito de gene. Assim, para Dawkins, meme seria "uma unidade de transmissão cultural, ou de imitação", ou seja, tudo aquilo que se transmite através da repetição, como hábitos e costumes dentro de uma determinada cultura. Adaptado para a internet, especialmente para as redes sociais, o conceito de meme passa a ser uma "unidade" propagada ou transmitida através da repetição e imitação, de usuário para usuário ou de grupo para grupo (Torres, 2016, n.p.).

É correto afirmar que Dawkins, conceitualmente, estruturou aquilo que seria a Memética, terminologia voltada a representar o estudo formal dos memes. Ademais, apossando-se dos ventos da atualidade, a série 'A Rede Antissocial: Dos Memes ao Caos', produzida pela Netflix e lançada no ano de 2024, traz um interessante panorama que circunda a emergência e decadência dos memes nas suas variadas utilizações. Iniciando na década de 1990 no Japão, os memes começam a surgir em fóruns conhecidos como '2Chan', os quais eram canais de compartilhamento de conteúdos – majoritariamente memes – de maneira anônima. Contudo, esse anonimato deu palco para o surgimento de extremismos e pensamentos políticos de extrema-direita, culminando na organização de grupos que tentaram subverter a ordem política e social do país.

Tal situação foi espelhada para a realidade estadunidense, precisamente no início dos anos 2000, mediante fóruns que agora eram chamados de '4Chan'. A lógica dos acontecimentos do Japão foi reproduzida. O que iniciará de maneira inofensiva com os memes, escalou em uma década para a popularização das 'Fake News' e massivas teorias da conspiração. Popularizando políticos de extrema-direita como Donald Trump nas eleições de 2016 e Jair Bolsonaro em 2018 no Brasil, ordinariamente amplamente conhecidos por seus ataques à democracia, os quais, de maneira respectiva, levaram à invasão do Capitólio em janeiro de 2021 e aos ataques de Brasília em janeiro de 2023.

Em duas décadas, o meme transmutou-se do entretenimento à luta política ideológica, atribuindo-se um caráter permanente na realidade das redes sociais, sua presença é cada vez mais natural e comum nas novas gerações. Logo, sua ressignificação através da educação, neste caso do ensino de História, é vital para compreender a importância política, social e cultural dos memes enquanto uma realidade inegável do ciberespaço.

Uma vez compreendido o significado da linguagem do meme, relacionamos também alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito da Didática da História e, de maneira mais ampla, do Ensino de História. Marcelo Nunes Rocha (2022) realizou um trabalho que teve por objetivo central investigar as ideias históricas de estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II, da Rede Estadual de Mato Grosso, acerca do racismo recreativo como fundamento do humor nocivo em memes racistas veiculados na internet e mídias sociais.

Rocha (2022), ao apresentar diferentes memes de cunho racista, surpreendeu o autor o fato de que muitos estudantes compreendem que se trata de racismo às pessoas negras, mas, devido ao humor que envolve a composição dos memes, não são tão ofensivos, ou que apenas alguns deles ofendem. Neste sentido, é aceso um alerta para professores de História, uma vez que foi possível notar uma certa "miopia perceptiva" em relação ao conteúdo dos memes. Por outro lado, houve também diferentes manifestações reflexivas acerca dos mesmos memes, e apontaram a necessidade de se pensar os limites da liberdade de expressão na internet.

A partir das dimensões empírica, normativa, reflexiva e pragmática da Didática da História (Bergmann, 1990; Rüsen, 2012), é possível compreender os memes como

expressões da cultura histórica que, no contexto digital, articulam usos sociais do passado e promovem formas de identificação, crítica e reflexão. Nesse sentido, os memes não se limitam ao humor ou à sátira: podem se constituir como veículos de transmissão cultural e histórica, aproximando o conhecimento escolar das linguagens cotidianas dos estudantes (Popa, 2021).

A ressignificação pedagógica dos memes, como mostram experiências recentes, permite transformá-los em instrumentos de aprendizagem ativa, favorecendo a consciência histórica e o pensamento crítico. Contudo, é preciso reconhecer riscos e potencialidades: ao mesmo tempo em que podem veicular preconceitos e discursos de ódio, como evidenciado em pesquisas sobre memes racistas (Rocha, 2022), também podem estimular debates qualificados, como na página História no Paint, que alia humor e crítica para divulgar conteúdos históricos.

Assim, ao integrar a linguagem dos memes de maneira crítica e criativa ao ensino de História, amplia-se a possibilidade de diálogo com a geração atual e de construção de aprendizagens significativas. Mais do que recursos de entretenimento, os memes podem se afirmar como ferramentas pedagógicas capazes de mobilizar a consciência histórica e consolidar o papel da História em um mundo cada vez mais marcado pela cultura digital.

Da teoria à prática: utilização dos memes em sala de aula

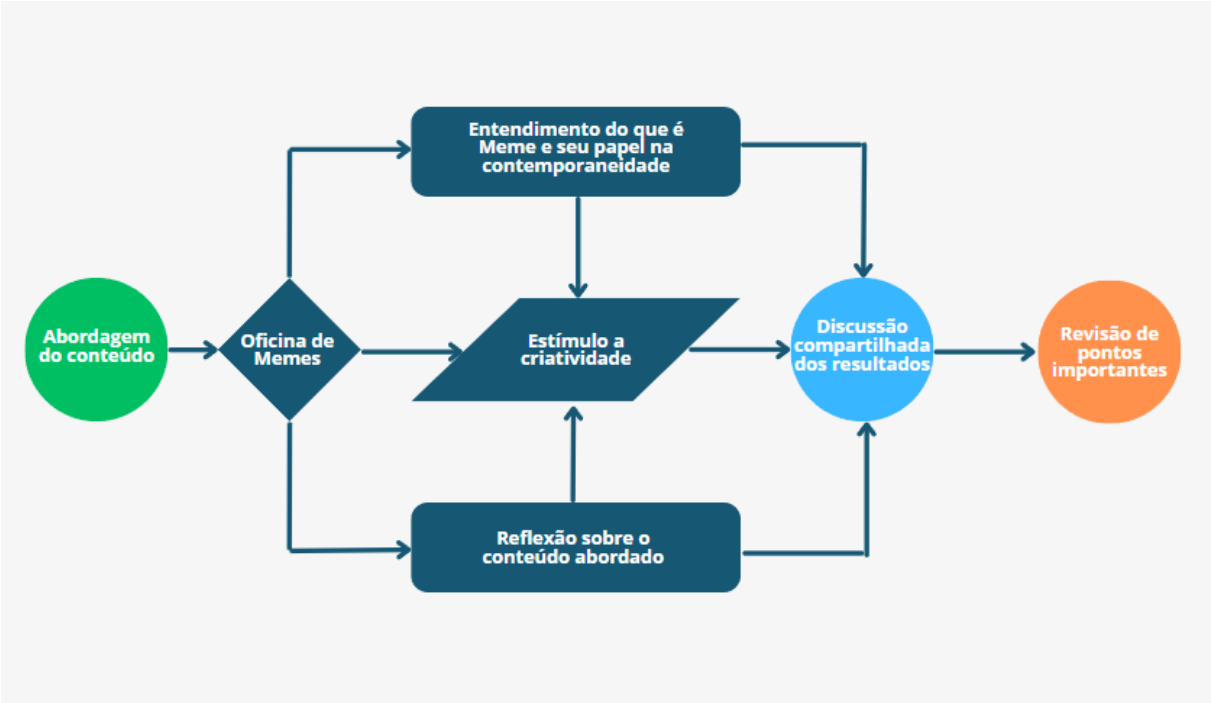
Compreende-se que as mais variadas possibilidades de ensinos e aprendizados que devem regozijar o ser docente em sala de aula atribuem aos Memes uma possibilidade, ou se preferir, um caminho que invariavelmente horizontaliza a construção do saber em sala de aula, atribuindo dinamismo e eloquência ao relacionamento entre professor e aluno. E imerso nessa perspectiva, o desenvolvimento da prática ocorreu pelo então graduando João Pedro Santos em uma escola do município de Pelotas em junho do ano de 2023, mediante a disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Médio da Universidade Federal de Pelotas, a qual fora ministrada pelo Prof. Dr. Wilian Bonete.

Previamente, faz-se necessário retroceder ao ano de 2022 sob a ótica da disciplina de Oficina Temática de Ensino de História I, também ministrada pelo docente supracitado, a qual, a partir de uma ideia permeada pela necessidade de criar diálogos

com uma geração de alunos cada vez mais conectada e digital, a qual se encontrara em uma realidade pandêmica, contemplou-se então a viabilidade dinâmica suscitada pelos memes e todo seu invólucro basificado por multiplicidades de assuntos e discussões, logo, tornando-se um campo muito fértil para a anexação do ensino de História e posterior utilização em sala de aula.

Retoma-se à prática e às suas mais variadas particularidades, a Oficina de Memes contemplou o conteúdo referente à Grécia Antiga em uma turma de 1° ano do Ensino Médio. Adotou-se a perspectiva de tornar a Oficina um núcleo de ligação entre a abordagem do conteúdo, reflexão sobre o conteúdo, discussão compartilhada e revisão de pontos importantes de modo a preencher possíveis lacunas. Como elencado no fluxograma a seguir:

Fluxograma - Pensando uma Oficina de Memes



Fonte: imagem elaborada pelos autores do texto, 2024.

O fluxograma apresenta de forma clara as etapas de uma Oficina de Memes aplicada ao ensino de História. O processo inicia com a abordagem do conteúdo, que garante a base teórica necessária para a atividade. Em seguida, na oficina de memes, os alunos entram em contato com a linguagem dos memes, refletindo sobre o que são e qual o seu papel na contemporaneidade. A partir disso, ocorre o estímulo à

criatividade, momento em que os estudantes produzem seus próprios memes a partir do conteúdo histórico.

Esse movimento é complementado pela reflexão sobre o conteúdo abordado, assegurando que a atividade mantenha conexão com os temas da disciplina. A etapa de discussão compartilhada dos resultados promove o diálogo e a troca de interpretações entre os alunos, ampliando a criticidade. Por fim, há a revisão dos pontos importantes, que retoma os principais conceitos e consolida a aprendizagem. O fluxograma, portanto, evidencia uma sequência dinâmica e interativa, que combina estudo do conteúdo, produção criativa e reflexão coletiva, mostrando como os memes podem ser usados de forma planejada e significativa em sala de aula.

Dessa maneira, ao focar em atividades mais dinâmicas e cooperativas, é necessário pensá-las mais distantes de um panorama que as compreenda unicamente como um fechamento de conteúdo e ciclo. Torna-se necessário integrar a prática como um dos pilares da construção do conhecimento histórico, a qual a revisão de pontos importantes tanto do conteúdo como da metodologia é vital para a elucidação plena de uma aprendizagem, que neste âmbito é histórica. O momento anterior a atividade, inscreve-se como um período de 'preparação do terreno' a qual recai sobre a abordagem do conteúdo que será o 'pano de fundo' para a elaboração dos memes. Neste caso, o foco centrou-se na Grécia Antiga, a qual a escolha foi determinada como uma necessidade em meio ao cronograma previsto, tendo em vista as 3 semanas dispostas para a abordagem do período supracitado, e semanalmente dois períodos de 40 minutos dispostos a disciplina de História[48].

Assim sendo, o cronograma da oficina foi disposto da seguinte maneira: seis períodos de 40 minutos (3 semanas) foram remanejados para a produção da atividade, separados em: dois períodos para abordagem do conteúdo relativo à Grécia Antiga, o que é consideravelmente pouco tempo tendo em vista a vasta temporalidade e

[48] É possível estender críticas a carga horária dispensada a História e sua clara perda de espaço curricular, já que: "[...] no Ensino Médio, não estabelecemos os parâmetros de objetivos e metas da disciplina História. Nos referimos, de fato, aos parâmetros definidos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA, uma vez que a História perdeu sua condição de disciplina autônoma" (REGO; QUEIROZ; MORAIS, 2022, p. 49). Além disso, o PNLD de 2021, eximiu a História de Livros Didáticos próprios no Ensino Médio, condensando-a as CHSA. Um claro e entristecedor retrocesso para o campo da História.

complexidades as quais circundam o período; um período para explicar o que é Meme e sua importância para os mais variados campos da atualidade, criando sentido e significado, além da exposição de como a oficina iria discorrer e quais ferramentas seriam utilizadas. Por fim, 2 períodos para a produção dos memes e um para a socialização dos resultados obtidos, e no decorrer das próximas aulas reforçar aspectos referentes ao conteúdo.

A seguir, a ideia é desmembrar a Oficina de memes e expor despretensiosamente um passo a passo semelhante a uma 'receita de bolo', a fim de tornar a comunicação imersiva e dinâmica. Inicialmente, após a abordagem do período histórico — que se dará a escolha e necessidade do docente — a qual será utilizada na posterior formulação dos memes, seguiremos os seguintes passos:

Inicialmente, assimila-se às múltiplas percepções dos alunos sobre o que é meme, seguido de uma breve apresentação das potencialidades que o circundam enquanto uma poderosa forma de interação nas redes sociais, dialogando com o mundo e seus eventos. Como exemplo, foi utilizado o 'tweet' do perfil ucraniano na rede social Twitter que escancarou o início iminente da Guerra da Ucrânia[49].

[49] Perfil oficial da Ucrania no Twitter compara Putin a Hitler**:** conta no Twitter diz que a publicacao nao se trata de um meme, mas da `realidade''. Poder360, 24 de fev de 2022. Disponível em: https://www.poder360.com.br/internacional/perfil-oficial-da-ucrania-no-twitter-compara-putin-a-hitler/. Acesso em: 09 de jul de 2024.

Figura - “Memes na atualidade”

Fonte: Print screen retirado da apresentação elaborada pelo autor do texto, 2024.

A imagem supracitada foi utilizada para elucidar uma construção em torno da importância do meme na atualidade, capaz de ir muito além do `humor`, veiculando-se a uma perspectiva séria e informacional. Dessa forma, a ideia é reconstruir a imagem comum que os alunos têm do meme, ressignificando-a, dando novos ares e perspectivas a uma forma de linguagem tão cara e presente à realidade digital.

Em seguida ao processo de ressignificação do meme, pretendeu-se mostrar as melhores produções de conteúdo referente ao tema. Logo, utilizamo-nos da página História no Paint – supracitada neste trabalho, através da pesquisa de Rocha (2022) – idealizada pelo historiador Leandro Marin, a qual foi fundada no ano de 2016 ainda na rede social Facebook. Hoje, no Instagram, a página mescla humor e crítica, notabilizando-se por ter um trato lúdico e, ao mesmo tempo, sério para com a História e todo seu dinamismo.

Imerso nessa perspectiva, acabou sendo uma grata surpresa perceber que grande parte dos discentes já tinha um contato anterior com os memes da página, culminando em um engajamento maior – e até mesmo euforia, por ter contato com algo no ambiente escolar o qual é consumido por eles num momento de lazer. Além de indiretamente circunscrever um assunto tão caro aos corredores da academia como a História Pública, que tem sido gradualmente efetivada e consolidada, tendo em vista que:

> [Estamos inseridos em um] tempo que exige de nós maior movimento, atenção e criatividade em nossas formas de lidar com a história, sem que isso signifique abrir mão dos pressupostos científicos. O desafio que se coloca é o de nos propormos não mais a "traduzir" a história a um público passivo, tratado apenas como audiência, mas nos relacionarmos com o mundo de forma humilde e politizada, considerando a necessidade de escuta e interação com outras narrativas e saberes (Rovai, 2020, p. 3-4).

Compreende-se o papel ativo da página em uma problemática de extrema importância,

que exige de nós, historiadores, a súbita participação dos espaços para além da academia, estes sendo absorvidos por aqueles que operam historiograficamente entre fatos e fontes, métodos e retórica.

Por fim, no decorrer da construção das perspectivas que circundam o meme, adotou-se uma análise que o interligou à charge, essencialmente pela sua forma de linguagem extremamente visual.

Figura - "Uma forma de expressão um tanto quanto tradicional"

Fonte: Print screen retirado da apresentação elaborada pelo autor do texto, 2024.

A conexão da charge tem por intuito historicizar o meme em sua prática, ideia e comunicação. Compreendendo assim que o meme não surgiu do nada, pois a charge tem a iniciativa de 'amaciar' assuntos e eventos que muitas vezes podem ter um aspecto indigesto. Essa flexibilização de como se comunica não está necessariamente ligada a um atenuante que circunscreve o rigor do que está sendo comunicado. Dessa

forma, utilizou-se do exemplo da charge acima situada durante a Revolução Francesa, a qual tece críticas à estratificação social do estado francês.

Concluindo, anterior ao processo de criação dos memes pelos alunos, há dois pontos que devem ser mencionados, o primeiro: a plataforma para criação dos memes. Utilizou-se, majoritariamente, o aplicativo 'Meme Generator' amplamente conhecido pela comunidade que produz memes, além de ser um aplicativo superintuitivo e de fácil uso — contudo, não se deve descartar as experiências e ferramentas próprias dos alunos, o Meme Generator funciona como uma 'bússola' para aqueles que não têm muita familiaridade com a temática.

E, em segundo momento, direcionar como o trabalho discorrerá em sala de aula. Propôs-se que os alunos fossem fracionados em grupos de 5 integrantes, os quais deveriam criar no mínimo dois memes relativos aos assuntos abordados em sala de aula, neste caso, Grécia Antiga.

Figura - Memes feitos pelos alunos

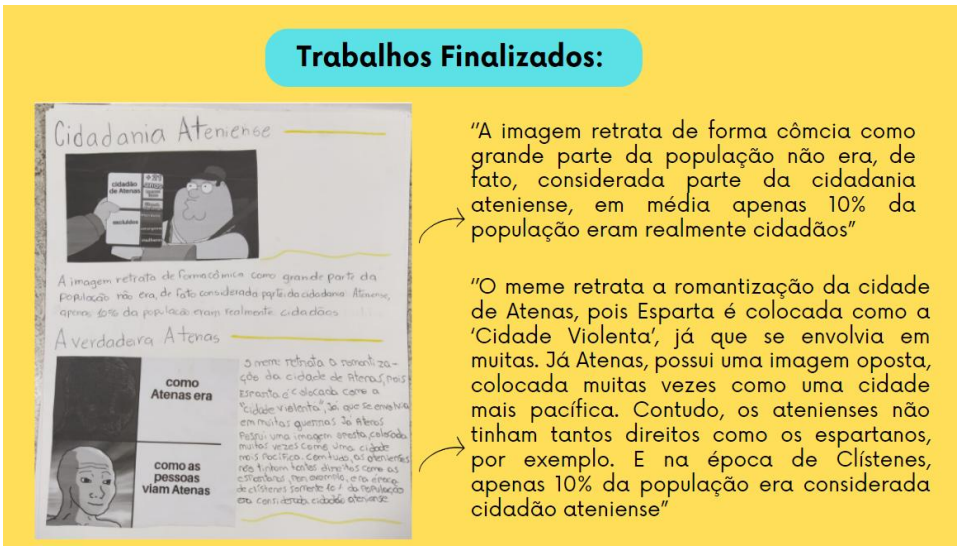
Fonte: Print Screen retirado da apresentação elaborada pelo autor do texto, 2024.

A figura acima reúne alguns dos memes produzidos pelos alunos durante a Oficina, revelando diferentes formas de apropriação criativa do conteúdo histórico sobre a Grécia Antiga. As imagens mesclam referências culturais contemporâneas, humor e crítica, demonstrando como os estudantes ressignificaram conceitos trabalhados em sala de aula. Essa produção evidencia o engajamento dos discentes e

a potência dos memes como recurso didático capaz de aproximar o conhecimento histórico da linguagem digital cotidiana.

Mas, para que o meme não ficasse desconexo da sua proposta primordial de historicização e ressignificação, houve a elaboração de uma descrição detalhada do meme, o que ele gostaria ou estaria comunicando aos seus leitores.

Figura - Trabalhos finalizados



Fonte: Print Screen retirado da apresentação elaborada pelo autor do texto, 2024.

O *Print Screen* acima apresenta alguns dos trabalhos finais produzidos pelos alunos durante a Oficina de Memes, evidenciando a articulação entre humor, crítica e conhecimento histórico. Observa-se que, além da elaboração visual dos memes, os estudantes foram incentivados a produzir descrições explicativas, demonstrando a compreensão dos conteúdos abordados e a intencionalidade por trás de suas criações. Essa etapa foi fundamental para assegurar que os memes não se limitassem ao aspecto lúdico, mas também servissem como ferramentas de reflexão histórica, favorecendo a expressão de ideias de forma acessível e crítica.

Salienta-se que a motivação para a descrição foi pensada numa possível explicação para algum indivíduo totalmente leigo no assunto, foi dado o exemplo de que os avós deveriam conseguir entender o conteúdo da atividade. Os discentes se mostraram muito engajados e comprometidos com a dinâmica, apesar dos empecilhos e adaptações, em um lugar:

> [...] onde as condições materiais e técnicas são obstáculo, os professores da educação básica conseguiram, com muita inventividade, lançar mão de "gambiarras digitais" para simular conectividade onde não havia, ou mesmo transpor para o papel (analógico) uma atividade que, normalmente, transcorreria em tela (Lucchesi, 2022, n. P.).

Numa avaliação sincera dos processos que circundaram a Oficina, foi uma experiência extremamente proveitosa tanto para um professor em formação como para uma turma de uma escola militar que estava habituada a um ensino nenhum pouco dialógico e lúdico. Tecer a ressignificação, mesmo que diminuta, de algo tão presente no cotidiano dessa geração, é uma vitória aos novos ventos da História. Saber que dali em diante os discentes olharão para um meme e terão uma fagulha de criticidade fez valer qualquer esforço. De passo a passo, a História ganhará seu espaço irretocável no mundo digital.

Considerações Finais

Por fim, retoma-se ao local de abordagem da oficina, o Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas, o qual conta com uma cultura escolar afastada das culturas existentes nas instituições públicas que compõem um grande padrão do que é e também se espera da educação. Destarte, os desafios infraestruturais que poderiam circundar a prática da oficina foram amenizados, entretanto, foi necessário ressignificar as possibilidades de aprendizagem em uma metodologia ativa como esta, ao ponto de responder indagações dos discentes sobre a utilidade e importância dessa prática para o PAVE[50] e para o ENEM - apesar da ampla aceitação por parte do alunado. Profundamente, essa visão encontra-se no cerne de uma lógica capitalista e liberal que fundamenta uma pedagogia tecnicista, a qual tem cada vez mais orbitado espaços que se referem à educação. Além disso, compreende-se que:

> O discurso baseado no conceito de competência e qualificação supõe que todos os indivíduos possam adquirir um repertório comum de habilidades, por intermédio de treinamento institucionalizado, desconsiderando os aspectos individuais

[50] O Programa de Avaliação da Vida Escolar é uma forma alternativa ao ENEM de ingresso à universidade, gerido pela Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/pave/o-pave/. Acesso em: 25 de jul de 2024.

> inerentes a cada trabalhador (Fairclough, 2001 apud Silva, 2017, p. 198).

Logo, dar sentido e significado à prática é vital para que o aluno se engaje e fique imerso diante dessa perspectiva, compreendendo que sua construção de conhecimento também é viabilizada para além da ortodoxa transmissibilidade, antônima a uma perspectiva libertadora. Mais do que uma oficina, mirou-se na construção de um pensamento histórico que possibilitasse a formação de uma perspectiva para além do padrão, mesclando humor, seriedade, criticidade, criatividade, e acima de tudo, dialogo.

Assim, a experiência da Oficina de Memes demonstra que é possível articular a Didática da História às linguagens da cultura digital de forma crítica e criativa, promovendo aprendizagens que dialogam com o cotidiano dos estudantes sem abrir mão do rigor científico da disciplina. Ao integrar humor e criticidade, a atividade evidenciou o potencial dos memes como recurso pedagógico para a formação da consciência histórica, ampliando os horizontes do ensino de História em direção a práticas mais participativas, reflexivas e socialmente engajadas. Nesse sentido, conclui-se que iniciativas como essa não apenas enriquecem a experiência escolar, mas também reafirmam a importância da História como campo de conhecimento capaz de intervir no presente e contribuir para a construção de uma cidadania crítica no mundo contemporâneo.

Referências

A REDE ANTISSOCIAL: dos memes ao caos. Direção: Giorgio Angelini, Arthur Jones. Produção e distribuição: Netflix. Data de publicação: 05 abr. 2024. Duração: 85 min. Disponível em: https://www.netflix.com. Acesso em: 28 abr. 2024.

BONETE, Wilian; RAMOS, Márcia Elisa Teté; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Estudos e pesquisas em Didática da História: abordagens e perspectivas. In: CERRI, Luis Fernando; ANDRADE, Juliana Alves de (Org.). *Os presentes do ensino de História: (re)construção em novas bases*. Recife: ABEH; Editora Universitária da UFRPE, 2023. p. 259-268.

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

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Tradução de Geraldo H. M. Florsheim. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

LUCCHESI, Anita. Uma oficina digital da História? Sala de aula e experimentação. *Revista Pra Você Saber*, 2022.

POPA, Nathalie. A consciência histórica e a Didática da História no Canadá. *Revista História Hoje*, v. 10, n. 20, p. 178-202, 2021. DOI: https://doi.org/10.20949/rhhj.v10i20.769.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 68, n. 3, jul./set. 2016.

REGO, Frederico Guilherme Monturil; QUEIROZ, Mailson Santos de; MORAIS, Pauliane Aparecida de. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História no Novo Ensino Médio. *Revista Acadêmica Caderno de Diálogos*, v. 1, n. 1, 2022.

ROCHA, Marcelo Nunes. *Memes, racismo recreativo e educação histórica: um estudo de caso na rede pública de educação de Mato Grosso-MT*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

ROVAI, Marta Gouveia. História Pública: um desafio democrático aos historiadores. In: REIS, Tiago Siqueira et al. (Org.). *Coleção História do Tempo Presente: volume 2*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução de Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman e Sibele Paulino. Colaboração de Ingetraud Rüsen. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

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

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 70, p. 197-209, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737. Acesso em: 24 maio 2024.

NEM UIRAPURU, NEM TARUBÁ:

O perfil do egresso e as demandas do saber histórico escolar na região Norte

Taissa Cordeiro Bichara
Italo Luis Souza de Souza

Sim, eu tenho a cara do Pará
O calor do tarubá
Um uirapuru que sonha
Sou muito mais
Eu sou Amazônia. (Chaves, 1991).

Pará, tarubá, uirapuru e Amazônia. São quatro elementos que se destacam na estrofe em destaque. O tarubá é uma bebida tradicional da região amazônica cujo preparo tem por base a mandioca. A menção do uirapuru diz respeito à história de amor que integra o folclore brasileiro, na qual Tupã transforma um indígena apaixonado em um pássaro de penugem avermelhada e gorjeios melódicos. O Pará é um dos estados que compõem a região norte do Brasil. E, por fim, tudo isso caracteriza esse imenso, diverso e disputado espaço: a Amazônia brasileira.

Escolhemos o excerto da canção de Nilson Chaves para iniciar nosso diálogo em razão de dois fatores. Em primeiro lugar, ela ilustra a nossa "cara", isto é, a "cara do Pará", estado no qual fomos formados, produzimos e ensinamos História. O segundo fator emerge como consequência do primeiro: a pertinência dos desafios vinculados à formação docente e ao ensino de História no contexto amazônico – mas não somente! Ensaiamos aqui uma reflexão a respeito dos complexos lugares atribuídos à História ensinada na sociedade brasileira.

Propomos aqui uma reflexão ensaística acerca de algumas das expectativas que a comunidade nacional deposita no saber histórico. Para tanto, analisamos as funções atribuídas a esse conhecimento pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para inscrição no processo de avaliação das obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental (2002 – 2020), e pelos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em História (2008 – 2019) da região Norte, pois entendemos que esses documentos ocupam lugares estratégicos na conformação da cultura

histórica sobre a trajetória de formação dos sentidos conferidos aos eventos históricos pela sociedade civil. Seguimos, assim, a sugestão de Luis Fernando Cerri, para quem "as tomadas e revisões de decisões sobre a História a ensinar são feitas por sujeitos que, no poder, são dotados de uma determinada consciência histórica e se veem obrigados a relacionar-se com a consciência histórica da população e seus diversos setores" (Cerri, 2007, p. 62). Desse modo, os produtores da documentação a qual fizemos referência encaminham as finalidades do saber histórico para a sociedade de modo relacional, pois, ao mesmo tempo em que elaboram funções para a História ensinada, também estão inseridos nas disputas de projetos de sociedade no país.

Tais conflitos têm sido percebidos pelos especialistas do campo, principalmente quando se trata da crescente influência do ambiente virtual na atuação do historiador e do professor de História. Sobre o assunto, Rebeca Gontijo elabora os seguintes questionamentos:

> Nesse cenário, com atores diversos construindo opinião sobre tudo ou quase tudo, qual seria o papel do professor de história atuante na escola ou na universidade e do historiador de ofício, aquele formado nos cursos universitários e que lá encontra seu lugar principal de atuação? (Gontijo, 2022, p. 29).

As perguntas da autora fazem referência à chamada produção de conteúdo sobre História na rede mundial de computadores, que nem sempre é feita pelos estudiosos da área. Tão significativa é a intervenção do meio digital que alguns estudos nos mostram a gradativa inflexão dos significados da História e sua função na sociedade. Como exemplos, citamos Wilian Bonete e Lisiane Sias Manke, que analisaram os sentidos históricos atribuídos ao tema do nazismo em podcast publicado na plataforma on-line do *YouTube* (Bonete e Manke, 2023), ao passo que Osvaldo Rodrigues Júnior apresenta dados a partir dos quais podemos perceber o progressivo envolvimento dos discentes no estudo da História por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação (Rodrigues Junior, 2022).

Dentre tantas possibilidades de contornos nessa problemática, como professores de História situados no Norte do país, nos deparamos com as ambiguidades oriundas desse cenário. Isso porque escrevemos da região amazônica, e os ambientes virtuais proporcionam o embate com diversas representações

conformadas a respeito deste espaço – algumas acertadas, e outras equivocadas. A respeito de tais conflitos, Sonia Wanderley afirma:

> É bem verdade que a internet, como já dissemos, vem possibilitando que sujeitos periféricos e seus discursos passem a ocupar lugares de fala e atinjam públicos antes inatingíveis. Contudo, entre portais, perfis, páginas e canais na *web* circulam narrativas conflituosas, que vão além desses sujeitos e abarcam corporações e interesses os mais diversos, disputando as consciências de públicos variados que cada vez mais utilizam-se desses espaços de experiência – portanto de aprendizado – para se orientarem, perspectivarem futuros e elaborarem identidades. (Wanderley, 2022, p. 145).

Percebemos, então, que o ambiente digital nos permite tanto o confronto como a ampliação de diálogos e perspectivas sobre nossa formação e nosso ofício, por meio do acesso aos eventos on-line, aos periódicos acadêmicos, ou ainda, às palestras disponibilizadas nos portais oficiais das instituições superiores, e mesmo de formações de curta duração a exemplo das plataformas Aprenda Mais[51] e AVAMEC[52] do Ministério da Educação. Neste cenário, a cultura histórica apresenta contornos desafiadores, uma vez que todas essas problemáticas integram os aspectos que dão conta da finalidade do conhecimento histórico e do encaminhamento da compreensão individual do sujeito histórico dentro de suas "práxis vital" (Rüsen, 1994, p. 12). Com isso, queremos dizer que, ao longo de nossas formações na licenciatura em História, e com o nosso contato com os mecanismos de comunicação e aprendizagens virtuais, tivemos nossa construção identitária colocada na condição de constantes divergências em relação à comunidade nacional – Pará, tarubá, uirapuru e Amazônia, elementos tão presentes em nossa práxis vital, estavam ausentes das fontes de pesquisa a partir das quais entendíamos a conformação de parte da cultura histórica no Brasil.

Como afirmam Wilian Bonete e Arnaldo Szlachta, a ideia de cultura histórica é constantemente acionada pela produção historiográfica. Nossa percepção está, então, aproximada do entendimento dos referidos autores, quando explicam o conceito da seguinte forma:

> O conceito de cultura desempenha um papel central na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Para esse autor, a cultura é concebida como um processo integral de vida, imbuído de características sociais, que demanda ser apreendido por meio de uma

[51] Disponível no endereço: https://aprendamais.mec.gov.br/. Acesso em 06 ago. 2025.
[52] Disponível no endereço: https://avamec.mec.gov.br/#/. Acesso em 06 ago. 2025.

> perspectiva relacional. Rüsen destaca a importância da interdependência entre todos os aspectos da realidade social e a dinâmica necessária da mudança social. (Bonete e Szlachta, 2025, p. 171).

Maria Auxiliadora Schmidt explica, ainda, que a cultura histórica "pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade" (Schmidt, 2016, p. 33). Nesse sentido, produzimos esse texto com o objetivo de investigar o lugar destinado ao saber histórico na sociedade brasileira, segundo o aparato normativo da política pública nacional de livros didáticos e dos Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições que formam professores de História na Amazônia. Quisemos, com isso, entender a maneira pela qual os cursos superiores da área se relacionam com as demandas da sociedade civil para a História ensinada na educação básica.

O saber histórico em contextos de múltiplas desigualdades

O programa nacional do livro didático (PNLD), criado em 1985, é uma política educacional executada pela autarquia federal denominada Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O programa é regulado por meio da publicação de decretos, resoluções e editais, e tem entre os seus objetivos dar forma ao direito social da educação. Em um país com desigualdades sociais tão marcantes, falar sobre o exercício do direito público subjetivo educacional requer a consideração em torno da garantia do manuseio do material didático na escola básica, principalmente quando visualizamos os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) publicados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

No Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, as dez primeiras posições do ranking são dos estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste: os três primeiros lugares são do Distrito Federal, São Paulo e Santa Catarina, enquanto os oitavo, nono e décimo lugares pertencem a Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Goiás. Os cinco últimos lugares correspondem às regiões Norte e Nordeste – Piauí, Pará, Amapá, Alagoas e Maranhão.[53] Diante de tais dados, foi praticamente inevitável nos perguntarmos a

[53] Disponível em http://www.atlasbrasil.org.br/ranking. Acesso em 14 ago. 2025.

respeito das inúmeras discrepâncias entre o ensino e a aprendizagem da História, e seus significados, em contextos que são desafiadores não somente no aspecto cultural, mas também no que se refere ao acesso de serviços básicos como saneamento, abastecimento de água, moradia e saúde – quais demandas essa sociedade brasileira, tão plural como desigual – teria para o saber histórico?

Essa pergunta nos pareceu pertinente quando percebemos que o fator da desigualdade impactou, também, o surgimento de cursos de formação de professores de História no Brasil. Mauro Coelho e Wilma Coelho, após levantamento de dados que traçam a evolução da criação de cursos de História no Brasil, apresentam entre suas constatações as descontinuidades na oferta desses cursos em cada região do país. Rio de Janeiro e São Paulo tiveram as formações presenciais garantidas pela União desde a década de 1930, sendo seguidos pelos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul na década de 1940. A criação do primeiro curso de formação de professores de História na região Norte se deu na década de 1950, no estado do Pará, mas os autores afirmam que a expansão desses cursos, diferente do Sul e do Sudeste, "evolui de modo desigual no tempo e no espaço" (Coelho e Coelho, 2022, p. 282-283). Assim, avaliamos o cenário da seguinte maneira: por um lado, nos parece fundamental que o Estado brasileiro garanta o material didático para os discentes da escola básica, diante das significativas diferenças das condições socioeconômicas e regionais. Por outro lado, o livro didático, sozinho, não resolve todas as problemáticas em torno dos desdobramentos da formação para cidadania no país. A condução dos processos de ensino e aprendizagem depende, ainda, da atuação do professor da educação básica – cuja formação tem sido feita de modo descontinuado nas unidades federativas.

Nesse sentido, entendemos que a política nacional de livros didáticos e a formação de professores são temas que precisam ser discutidos em conjunto – como demonstram os estudos de Rosane Rocha Pessoa (2009), Renilson Ribeiro (2018) e Erinaldo Cavalcanti (2019). É interessante ressaltar, nesse aspecto da análise, que os/as professores/professoras da educação básica escolhem os livros didáticos após a divulgação dos chamados *guias de livros didáticos* pelo FNDE, de modo que os protagonismos docentes na relação com ambos – saber histórico e narrativas didáticas – são costumeiramente destacados pelos editais de convocação para inscrição no processo de avaliação das obras didáticas. À guisa de exemplo, separamos o excerto

da edição de 2002, que estabelece os critérios do processo de avaliação das obras para os anos finais do ensino fundamental:

> Os *fundamentos teórico-metodológicos* da História embasam cientificamente e orientam o trabalho com essa disciplina e, consequentemente, dão suporte à elaboração dos livros didáticos. Supérfluo dizer que eles são também os orientadores do trabalho do professor de História em relação ao livro didático. (BRASIL, 2002, p. 56).

O documento normativo publicado em 2002 relaciona três elementos do fazer pedagógico na educação básica: o saber de referência, o planejamento docente e o recurso didático. Eles são apresentados na condição de interdependência, como sugerido pelo uso das expressões "embasam", "orientam" e "dão suporte". Nesse sentido, a leitura do aporte normativo nos levou a enfatizar um encaminhamento inicial em nosso estudo – o domínio da historiografia, por si só, não assegura o ensino e a aprendizagem da disciplina na escola. Tal entendimento é revelado nos outros editais, principalmente quando são elencadas as finalidades da História escolar no sistema educacional. Sobre o assunto, o edital do PNLD de 2008 afirma que:

> O ensino de História para os anos finais do ensino fundamental pauta-se primordialmente pelos objetivos que são, em última análise, os esforços para propiciar a todos os alunos a formação básica necessária para o exercício da cidadania, auxiliando-os a se tornarem conscientes de seu papel na sociedade. (BRASIL, 2008, p. 44).

Desse modo, o texto normativo do FNDE compartilha do entendimento de que as práticas pedagógicas em História planejadas pelos docentes devem alinhar o conhecimento histórico a determinadas demandas da sociedade civil, dentre as quais é preciso ter em conta a formação para cidadania e a pertinência do cumprimento de funções cívicas. No que se refere ao ensino da História, Antoni Santisteban Fernández explica que o processo deve envolver, ainda, a construção de situações nas quais seja possível "desenvolver capacidades de empatia ou perspectiva histórica, narrar a história e sentir-se pessoalmente implicado, relacionadas às emoções ou identidades que colocamos em jogo" (Férnandez, 2023, p.90). Assim, a análise da documentação dos editais do PNLD, designada para os anos finais do ensino fundamental, revela a

conformação de uma cultura histórica em que o saber histórico é responsável pela construção da consciência de si e da coletividade na qual se está inserido, ao mesmo tempo em que incentiva o discente a assumir responsabilidades no âmbito cívico. Isso é o que nos mostra, também, o documento publicado pelo FNDE no ano de 2005, da seguinte forma:

> O ensino de qualidade supõe práticas educativas adequadas às necessidades sociais e culturais da sociedade brasileira, que levem em consideração os interesses e motivações dos alunos; exige, ainda, que garanta aprendizagens essenciais para a formação da autonomia, da crítica e da participação; deve, também, colaborar para o despertar de capacidades que auxiliem o aluno a atuar na sociedade em que vive com competência, dignidade e responsabilidade. (BRASIL, 2005, p. 50).

Esse processo de desenvolvimento da percepção da subjetividade e do pertencimento social, segundo o PNLD, pode ser feito "por meio da interpretação das fontes e testemunhos" (Brasil, 2011, p. 45), uma vez que "o pensar historicamente é o objetivo central do ensino-aprendizagem de História e é por meio desse processo que são desenvolvidas as capacidades que auxiliam o aluno a atuar na sociedade de forma autônoma, crítica, participativa, digna e responsável" (Brasil, 2014, p. 64). Os textos normativos do FNDE, então, incorporam e propagam a compreensão de que a formação de consciência histórica na escola é manifestada pelo aspecto da práxis na sociedade. Esse nos pareceu um aspecto pertinente, visto que, de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Garcia, é por meio do contato com os conteúdos de História nas salas de aula que são criadas situações de ensino e aprendizagem nas quais "os alunos e professores se apropriam deles de maneira qualitativamente nova, recriando-os a partir de suas próprias experiências" (Schmidt e Garcia, 2005, p. 303). Elas afirmam, com isso, que o desenvolvimento da consciência histórica se desdobra no cotidiano escolar conforme as subjetividades dos agentes envolvidos. A partir dessas constatações, entendemos que o PNLD, assim como as referidas autoras, articula o ensino de História ao cotidiano e à práxis. Isso significa que a sociedade civil projeta sobre essa área do conhecimento a expectativa da responsabilidade formativa relacionada ao exercício das funções cívicas no dia a dia. No edital de 2017, verificamos a reafirmação dessa premissa, acrescida do diálogo com a legislação e com a pesquisa acadêmica:

> Tal ensino deve considerar os saberes e os interesses dos estudantes, sujeitos de seu tempo. Deve levar em conta os saberes gestados na prática docente e oferecer situações mediacionais pertinentes e compatíveis, seja com a legislação educacional em vigor, seja com as pesquisas educacionais em ensino de história para este segmento. (BRASIL, 2017, p. 58).

A partir de 2020, a referência para o processo de avaliação passou a ser a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2020, p. 42). Nesse texto normativo, a construção da consciência histórica também é assunto recorrente, trazendo à tona a relação entre escola, formação docente e saber historiográfico na seção de apresentação da História no ensino fundamental, conforme destacamos no seguinte excerto:

> A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (Brasil, 2018, p. 350).

Enfatizamos, da afirmação destacada, a associação feita entre desenvolvimento da autonomia, História e prática historiadora na escola para reunir algumas de nossas conclusões preliminares. Como mencionamos anteriormente, o programa de distribuição nacional de livros didáticos contempla uma ampla diversidade de contextos, alguns dos quais caracterizados por situações socioeconômicas de vulnerabilidade. Nesse cenário heterogêneo, os editais do FNDE ressaltam a importância de que o conhecimento histórico favoreça a autonomia do aluno, a construção de sua consciência de si e a compreensão de seu papel na sociedade em que está inserido. Para alcançar esses objetivos, os documentos atribuem ao docente um papel central nesse processo, cabendo a ele mobilizar a prática historiadora no cotidiano escolar e mediar a relação entre o conteúdo histórico e as experiências concretas dos estudantes.

Diante disso, considerando que as universidades são os espaços de formação das habilidades e competências dos profissionais da área, recorremos aos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das instituições do estado do Pará, a fim de analisar o

modo pelo qual elas incorporam, tensionam ou ressignificam as demandas da sociedade civil, tais como inscritas nos editais, no âmbito da História ensinada na educação básica.

O saber histórico na formação docente: expectativas e desafios

Nossa análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos concentrou-se nas seções relativas aos perfis do egresso. Estes podem ser compreendidos como um conjunto de saberes, práticas e conceitos elencados como fundamentais para o exercício acadêmico e profissional em determinada área do conhecimento. Objetos de pesquisa em áreas diversas, eles são desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) como uma matriz que orienta a formação, isto é, um horizonte que norteia o perfil do discente formado por determinados percursos curriculares por elas ofertados. Assim sendo, os perfis do egresso constituem-se como uma projeção, que parte das IES, sobre a expertise com a qual o profissional deve orientar sua prática, os conhecimentos, saberes, conceitos e métodos fundamentais ao exercício do seu ofício.

Para as pretensões deste texto, que possui um sentido ensaístico, como antecipamos em linhas anteriores, é fundamental reconhecer a dimensão que esses documentos possuem enquanto fontes históricas. Na área de História, o trabalho recente de Erinaldo Cavalcanti (2024) possui papel de destaque no estudo que relaciona os perfis do egresso e a formação de professores da disciplina. Segundo o autor:

> O perfil de egresso diz respeito à apresentação de um conjunto de elementos acerca do profissional que se pretende formar por meio do projeto pedagógico da referida instituição. Trata-se de uma síntese contendo as principais características, ou habilidades, que o professor de História deve dominar para o exercício de sua profissão. Assim, são enunciados que apresentam variadas habilidades e/ou domínios entendidos como necessários para o profissional formado naquela área de conhecimento (Cavalcanti, 2024, p. 7).

Na perspectiva de Erinaldo Cavalcanti (2024), os enunciados supracitados, que integram os Projetos Políticos-Pedagógicos, são fontes profícuas para a pesquisa historiográfica, uma vez que abordam temáticas fundantes ao processo formativo. No entanto, é preciso sopesar, ainda, que esses documentos não dão conta de uma

totalidade, isto é, há um distanciamento entre o projeto e a execução. Sobre isso, o referido autor explica:

> É oportuno fazer uma ressalva no que diz respeito a evitar estabelecer uma relação entre os enunciados prescritos nos perfis de egressos e o conjunto de ações oferecidas que compõe a formação do professor licenciado nos referidos cursos. Essa relação é indireta e indiciária. Entre o prescrito e as ações planejadas e executadas em cada curso de formação inicial, há muitas variáveis envolvidas (Cavalcanti, 2024, p. 7).

Diante desse cenário, é fundamental destacar, para as pretensões desse estudo, que fiquemos com a dimensão projetada. Nossa preocupação, neste momento, é sopesar em que medida os perfis do egresso de cinco cursos curriculares em História, ofertados na Amazônia Paraense, abarcam e se relacionam com demandas da educação básica, indicadas nos editais, uma vez que, em fulcro, o sentido que engendra a oferta desses cursos é a formação de profissionais habilitados para atuação neste nível educacional (Ricci, 2015; Coelho; Coelho, 2018; Cavalcanti, 2024).

Em nossa análise, esses documentos são entendidos pela concepção do *Discurso*, tal qual a formulação de Mikhail Bakhtin (2006), assumindo uma natureza dialógica. Elementos centrais da comunicação humana, o discurso, à medida que dialoga com diferentes enunciados, manifesta-se como um elemento vivo, essencial e polifônico. Ele é um organismo isento de neutralidade e imbuído de significados, apresentando uma finalidade, e sendo engendrado a partir de uma realidade sócio-histórica específica (Bakhtin, 2006).

Desse modo, os perfis do egresso operam enquanto *discursos,* pois são enunciados desprovidos do fator da neutralidade. Em verdade, são constituídos de intencionalidades formativas que, não por acaso, incluem ou excluem saberes ao classificá-los como elementos que devem ou não integrar as qualidades desejáveis para o/a professor/professora de História em formação. Além disso, operam a partir de uma natureza dialógica ao terem sua conformação dada pela integração polivalente de outros *discursos*, a exemplo de aparatos regulatórios, acadêmicos, políticos, sociais, entre outros.

Para atender ao objetivo proposto em nosso texto, recorremos à investigação de cinco percursos curriculares em História, na modalidade licenciatura, ofertados por instituições públicas paraenses: Universidade Federal do Pará – campus Belém,

Universidade do Estado do Pará – campus Belém; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – campus Marabá; Universidade Federal do Oeste do Pará – campus Santarém; Instituto Federal do Pará – campus Belém. Metodologicamente, seguimos o processo de análise de dados, acionando a proposta de Laurence Bardin (2000), estruturando o estudo em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados. O recorte temporal que adotamos se dá a partir do ano de publicação do PPP mais antigo, 2008, e o ano do mais novo, 2019.

Como ponto de partida, a pré-análise do material ocorreu com a seleção dos perfis investigados. Eles foram recortados dos Projetos Políticos-Pedagógicos, disponíveis publicamente na rede mundial de computadores. Em seguida, investindo na exploração do material, destacamos os cinco enunciados dos perfis do egresso, observando, neles, os saberes elencados como matrizes referenciais do trabalho que o futuro docente, ainda em formação, deverá exercer.

Diante dos limites de nosso texto, observaremos excertos, grifos nossos, dos perfis investigados. São recortes que ilustram como a educação básica é operacionalizada entre o rol de assuntos que compõem os saberes norteadores, na perspectiva de cada IES, da profissão. Vejamos, para tanto, a tabela abaixo:

Tabela I: grifos dos perfis do egresso investigados.

PERFIL	INSTITUIÇÃO
O egresso do Curso de Licenciatura em História será habilitado ao exercício da docência, possuindo as competências e habilidades necessárias para atuar principalmente na função profissional do magistério na Educação Básica (segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio). À dimensão da docência somam-se as competências e habilidades pertinentes à gestão escolar, ao planejamento pedagógico e à formação do professor-pesquisador, de modo a capacitar o egresso a ser um profissional crítico e produtor de saberes e metodologias nas diferentes realidades onde atua. O Licenciado em História deve dominar ainda os elementos necessários à compreensão da natureza do conhecimento histórico, às práticas essenciais de sua produção e elaboração de material didático para o ensino. Espera-se que articule teoria e prática, dominando as diferentes linguagens e suas tecnologias, sendo capaz de refletir sobre as questões inerentes ao processo ensino-aprendizagem, produção da memória e narrativas na educação escolar e nos diferentes contextos sociais, intervindo nesse processo como produtor do conhecimento, na perspectiva da interdisciplinaridade e da inovação. Objetiva-se ainda formar docentes como sujeitos de transformação da realidade brasileira com ênfase no mundo do trabalho, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes na Educação Básica, especialmente nas redes públicas de ensino.	**IFPA – campus Belém**
O aluno tem como objetivo maior construir autonomia no projeto de construção do conhecimento e desenvolvimento contínuo. A proximidade da realidade social por meio de atividades como estágios, seminários de pesquisa e ensino, palestras e produção pedagógica, aproximam alunos e profissionais egressos do curso de História. O aluno e o professor de História devem conhecer, aprender e interagir com	**UEPA – campus Belém**

o ambiente social de trabalho do historiador, seja uma escola, um arquivo público ou privado, um museu ou associação comercial ou social qualquer. Com esta abertura social, os alunos e professores de História levam as mudanças no campo historiográfico para os profissionais que já se encontram no mercado há mais tempo, em um movimento de troca de conhecimento entre a universidade e a comunidade.	
O egresso deverá estar capacitado ao exercício do trabalho docente, como professor de História, habilitado a operar os instrumentos da produção do conhecimento histórico, conhecedor das principais correntes teóricas e das principais correntes historiográficas da Historiografia Brasileira. O graduado deverá estar capacitado a operar o conhecimento historiográfico (operar sobre as regras e os princípios com que a ciência da História organiza sua relação à experiência, à práxis, e à subjetividade), para a produção de Saber Histórico Escolar e realizar a Educação Histórica.	**UNIFESSPA – campus Marabá**
Seguindo as diretivas do CNE/CES 492/2001, o profissional egresso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará deverá estar capacitado ao exercício do ensino de História em suas variadas dimensões, o que supõe o domínio do conhecimento histórico das práticas essenciais, de sua produção e difusão. O profissional de História deverá estar em condições de atuar na extensão de seu campo de conhecimento, a saber: no ensino básico, na pesquisa, na criação de instrumentos/materiais capazes de dar publicidade à sua produção e nas atividades de assessoramento e consultoria a entidades públicas e privadas nos setores patrimoniais, culturais, artísticos, turísticos, de acordo com as Diretrizes Nacionais dos Cursos de História. Na docência, também se exige interação com a sociedade em toda a sua estrutura organizacional, desse modo o licenciado em História deverá estar apto a desenvolver juntamente com seus interlocutores uma interpretação da realidade histórica e dela buscar conhecimentos e experiências que contribuam na formação crítica no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, o professor deve estar em constante atividade de pesquisa juntamente com seus formandos, possibilitando a dinâmica da aprendizagem e permitindo a descoberta do novo, a produção de materiais de difusão do conhecimento, a reelaboração crítica e teórica dos conteúdos ministrados e a desconstrução dos saberes inaugurados por determinados grupos de interesse, que consolidaram e naturalizaram certas práticas históricas de apropriação do espaço social e natural. Considerando o princípio da indissociabilidade e o perfil que queremos alcançar com a formação do professor, pesquisador e difusor do conhecimento, torna-se, portanto, necessário à capacitação e à qualificação do licenciado, envolvido com sua formação, transformar e desenvolver os conhecimentos dentro de uma prática profissional indissociável. Para isso, são requeridos o domínio e a construção de habilidades e competências capazes de efetivar o processo de profissionalização mediante a sistematização teórico-reflexiva articulada com o fazer nos três citados níveis.	**UFOPA – campus Santarém**
O perfil do egresso desejado pelo Curso de Licenciatura em História é de um profissional capacitado ao trabalho docente, habilitado a operar os instrumentos da produção do conhecimento histórico, conhecedor das principais correntes teóricas e das principais correntes da historiografia brasileira e a operar esse conhecimento de forma a produzir o saber histórico escolar.	**UFPA – campus Belém**

Fonte: produção dos autores, agosto de 2025.

Ao observarmos a tabela acima, verificamos que os perfis acionam e operacionalizam saberes diversos. No entanto, é possível mapear dois padrões de comportamento: os que operacionalizam a educação básica e suas demandas enquanto eixo central da ação docente, e os que a compreendem como ação reflexiva do acúmulo de conhecimentos historiográficos. Senão vejamos.

Entre os cinco perfis destacados, dois operacionalizam os saberes a partir das demandas da educação básica, é o caso dos cursos ofertados pelo Instituto Federal do Pará – campus Belém e da Universidade Federal do Pará – campus Santarém. Em ambos, a educação básica parte como força motriz que engendra os perfis. É a partir dela e de suas especificidades que, segundo as IES supracitadas, o ofício do professor de História se estrutura: o diálogo com a comunidade, a produção de materiais didáticos, a gestão e o planejamento pedagógico, entre outros.

Por outro lado, os outros três perfis parecem operacionalizar o nível básico de ensino de forma pormenorizada. Os enunciados projetados pela Universidade do Estado do Pará – campus Belém; Universidade Federal do Pará – campus Belém e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – campus Marabá, o exercício docente e suas complexidades não compõem o núcleo central dos saberes elencados pelas instituições como matrizes basilares que devem formar o futuro professor da disciplina. Em verdade, pode-se dizer que, entre os dois últimos percursos, isto é, UFPA e UNIFESSPA, a atuação do profissional na educação básica é atrelada aos seus conhecimentos sobre a historiografia. A produção do conhecimento histórico escolar, segundo as IES indicadas, é produto direto do domínio acerca do conteúdo, interpretação que, segundo Flávia Caimi (2006), é incapaz de abarcar as demandas do ensino da disciplina. Segundo argumenta a autora:

> a contribuição mais importante a ser dada pelos cursos de história na formação do professor talvez seja a de fazer ruírem os quadros de referência prévios dos professores em formação, no que respeita à compreensão da atividade de ensinar como mera transmissão, ao entendimento dos alunos como depositários de fatos, à definição dos conteúdos escolares como fins em si mesmos, dentre outros (Caimi, 2006, p.31).

Por conseguinte, essa dicotomia apresenta consonância com o estudo de Erinaldo Cavalcanti (2024). Ao observar perfis de egressos vinculados a percursos curriculares de licenciatura em História distribuídos no Brasil, o autor argumenta que, em sua maioria, esses enunciados elencam os saberes histórico-historiográficos como matrizes fundantes da ação docente em História. No entanto, mesmo que em menor medida, é possível mapear outros percursos que, por outro lado, tensionam as

demandas da educação básica como elemento fundante da expertise dos futuros professores da disciplina.

Pode-se dizer, ainda, que esta estrutura perpetua a segmentação clássica da formação de professores de História no Brasil, na qual, como indica o estudo de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018), há uma dicotomia de privilégios: os percursos curriculares privilegiam, numericamente, disciplinas voltadas à formação historiográfica, em comparação a componentes curriculares de escopo destinado a saberes pedagógicos. Entre os perfis e as estruturas curriculares, pretere-se, ao que parece, formar docentes que dominem os conteúdos, mas não como operá-los na construção do saber histórico escolar. Em perspectiva análoga, o trabalho de Mauro Coelho, Andrei Vasconcelos e Italo Souza (2022), ao investigar o campo da produção acadêmica relacionada à formação de professores, observou que a área de História é uma das que possui menor incidência de pesquisas inseridas na referida temática, questão que dialoga, em certa medida, com a estrutura tradicionalista em questão.

Destaquemos, ainda, outro ponto de reflexão. Os cinco percursos curriculares investigados estão localizados na Amazônia brasileira, que, com um pouco mais de 5.000.000 km² de extensão, representa, aproximadamente, 59% do território nacional[54]. Como mostrou o estudo de Italo Souza (2025), IES situadas na Amazônia ocupam-se, em larga medida, em refletir e produzir conhecimento historiográfico na (e sobre a) Amazônia. Segundo o autor, são os percursos curriculares situados nesta região que desenvolvem disciplinas específicas voltadas à História da Amazônia. O que nos chama atenção, neste caso, é que a Amazônia e sua História, que integram os processos formativos como componentes curriculares obrigatórios, não são elencados, pelas IES, enquanto saberes que estruturam a ação dos professores em formação.

Considerações finais

Caminhando para as reflexões finais, gostaríamos de relembrar a natureza ensaística de nosso trabalho. Ele incide sobre uma temática complexa e, neste momento, encaminha novos questionamentos, ampliando o horizonte de perspectivas

[54] Segundo dados informados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html. Acesso 28 ago. 2025.

que a temática exige. Por um lado, os editais do PNLD e FNDE exploram as complexidades do conhecimento histórico escolar, demonstrando que na educação básica a História não se ocupa, tão somente, com a inclusão de novos conteúdos acerca do passado.

Por outro lado, essa dinâmica não é o fio condutor da maioria dos perfis do egresso investigados. A maior parte desses enunciados tem como núcleo a formação histórico-historiográfica, sendo ela a força motriz que engendra a ação docente. Ao que parece, as IES observadas, em parcela significativa, permanecem acionando como saber fundante do professor de História o conhecimento sobre o passado, como ele se organiza e as diferentes diretrizes investigativas que o tensionam, relegando um papel secundário aos saberes que refletem a complexidade, o sentido, os processos e as metodologias possíveis para a problematização no espaço escolar – espaço este tão profundamente demarcado pelas significativas discrepâncias socioeconômicas presentes no território brasileiro.

Não se trata, em nossa perspectiva, de uma visão maniqueísta, que distingue os percursos em oposições binárias, entre o certo e o errado. Consideramos uma irreflexão a interpretação que exclui a importância dos conhecimentos histórico-historiográficos, teóricos e entre outros enquanto aspectos basilares da ação docente em História. No entanto, nos parece igualmente problemático tornar o saber de referência o epicentro da formação, enquanto os saberes didático-pedagógicos ocupam lugares de menor relevância, como discute a produção do campo do Ensino de História (Caimi, 2006; Silva; Fonseca, 2010; Coelho; Coelho, 2018; Cavalcanti, 2024).

Do Oiapoque ao Chuí, é necessário o estabelecimento de diálogos equitativos entre os eixos formativos. É fundamental que a educação básica, suas urgências e necessidades sejam elencadas nos cursos de formação docente enquanto saberes que integram a prática do professor de História, para que se possa questionar a cultura histórica, mitigar práticas discriminatórias e reconhecer a sociedade diversa, plural e multifacetada que compomos – onde existem, até mesmo, tarubás, uirapurus, e muitas outras "caras" desses múltiplos "Brasis" que nos confrontam no cotidiano.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BONETE, Wilian; MANKE, Lisiane Sias. Sobre os sentidos e os efeitos do passado no presente: a presença da temática nazista em uma conversa no episódio 545 do programa *Flow Podcast. Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n.34, p.102-119, jul.-dez., 2023.

BONETE, Wilian; SZLACHTA, Arnaldo. Cultura histórica e cultura digital: possibilidades investigativas a partir do Portal Clio. In: RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo; MORÍS-GARCÍA, Roberto; RODRÍGUEZ, Jesús. (Coord*.). Investigaciones y prácticas innovadoras sobre las aportaciones de lo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia*. España: Dykinson, 2025. p.169-180.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos a serem incluídos no guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2002.Diário Oficial da União: Brasília, DF.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008. Diário Oficial da União: Brasília, DF.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011. Diário Oficial da União: Brasília, DF.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2014. Diário Oficial da União: Brasília, DF.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2017. Diário Oficial da União: Brasília, DF.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático – PNLD 2020. Diário Oficial da União: Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. *Aprenda Mais*. Disponível em: https://aprendamais.mec.gov.br/. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *AVAMEC*. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. B*ase Nacional Comum Curricular:* educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 02 de jun. de 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, p. 17-32, 2006.

CAVALCANTI, Erinaldo. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. *Antíteses*, [s.l.], v.11, n.22, p.516-532, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. O que precisa saber um professor de História? Uma análise dos perfis de egressos dos cursos de licenciatura em História no Brasil. *Anos 90*, [S.L.]. v.31, p.1-20, 2024.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapa do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.*). Ensino de história*: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007. p. 59-72.

CHAVES, Nilson. Amazônia. 1991. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2lkGXFD5c-s. Acesso em: 6 ago. 2025.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía de. A formação inicial em história na Amazônia brasileira: uma reflexão inicial. In: CAVALCANTI, Erinaldo Vicente [et.al.]. (Org.). *Ensino de história e formação docente na região Panamazônica*: panorama de pesquisa, diálogos e reflexões. São Luís: EDUFMA, 2024. p.277-303.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença*? Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1–39, 2018.

COELHO, Mauro; VASCONCELOS, Andrei; SOUZA, Ítalo. O perfil e o sentido da formação de professores de história: topografia de componentes curriculares de cursos em universidades públicas brasileiras (2002 - 2019). In: COELHO, Wilma de Nazaré et al (Org.). *Formação inicial e continuada de professores/as*: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola. Curitiba: Editora Bagai, 2022.

GONTIJO, Rebeca. "Deixa os historiadores pra lá": crise das humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). *Em defesa do ensino de história*: a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. p. 19-44.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Amazônia Legal*. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html. Acesso em: 28 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – CAMPUS BELÉM. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. 2019.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 53-69, jan./jun. 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/ranking. Acesso em: 14 ago. 2025.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

RICCI, Claudia Sapag. Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, v.4, n.7, p.107-135, 2015.

RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. "Por que um canal do YouTube mentiria?": a relação entre os estudantes do Ensino Médio e os conteúdos históricos divulgados no YouTube. *Revista História Hoje*, v. 11, n. 22, p. 366-388, 2022.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [S.l.]: [s.n.], 1994. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/818793947/Jorn-Rusen-Que-es-la-cultura-historica-Reflexiones-sobre-una-nueva-manera-de-abordar-la-historia-1-PDF-Free-Download Acesso: 05 ago. 2025.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. Processos-chave na aprendizagem da História. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de (org.). *Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2023. p. 87-107.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. *Revista História Hoje*, v.5, n. 9, p.31-48. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Caderno Cedes*, Campinas, v.25, n.67, p.297-308, set./dez. 2005.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. Revista brasileira de história*, v. 30, p. 13-33, 2010.

SOUZA, Ítalo Souza de. *A inflexão na formação*: História da Amazônia como elemento formativo de professores de História – o caso paraense (1971-2019). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – CAMPUS BELÉM. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – CAMPUS SANTARÉM. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BELÉM. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – CAMPUS MARABÁ. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. 2016.

WANDERLEY, Sonia. Produzindo sentido para o passado: aprender história como caixa de ferramentas para a vida. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo. (Org.). *Em defesa do ensino de história*: a democracia como valor. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2022, p.129-152.

ENTRE A SOMBRA DO VAMPIRO E A LUZ DO *BLUES*:

Cultura histórica, vampirismo colonial e música como estrutura mnemônica e de resistência no filme Sinners

Tayane Ferreira de Almeida
Thaysa Ferreira de Almeida

O presente capítulo se propôs a desenvolver uma análise da produção cinematográfica Pecadores (2025), considerando as relações metafóricas e simbólicas acerca de narrativas históricas utilizadas como contexto e discurso na obra, concentrando-se em dois elementos centrais: a figura dos vampiros em associação à colonização e a importância da música para articulação com noções de identidade e comunidade para a população negra.

Utilizaremos a proposta de análise a partir da cultura histórica desenvolvida por Maria Grever e Robert-Jan Adriaansen (2017), onde pontuam a importância de alguns procedimentos metodológicos nas investigações a partir deste prisma. Neste sentido, iremos em um primeiro momento, analisar as construções e articulações que cercam as narrativas históricas, investigando como o passado ganha significado através da cultura histórica, distinguindo relações e estruturas, utilizaremos esta abordagem para investigar a construção da figura do vampiro e suas relações com o pensamento histórico.

Em segundo momento, ainda de acordo com a sugestão dos autores, analisaremos a música como estrutura mnemônica e de resistência através da continuidade histórica. Neste sentido, consideramos que as articulações e significações feitas a partir de canções e também da dança mantêm e constituem narrativas do passado, articulando-se ao presente, carregando memória, ancestralidade e identidade para o povo negro.

No que tange à linguagem específica dos filmes, seguiremos a proposta desenvolvida por Roberto Abdala (2024), que compreende as narrativas cinematográficas como materialização e interpretação das experiências da vida prática, relacionando as temporalidades. O autor articula as teses bakhtinianas com a teoria

da Didática da História, por meio do dialogismo de M. Bakhtin (1992) e da cultura histórica e construção de sentido de Jörn Rüsen (2001).

Os objetivos do presente capítulo são, respectivamente: a) analisar o contexto e discursos que cercam a produção narrativa do filme; b) elaborar uma breve historicidade da criação dos vampiros no imaginário e as mobilizações simbólicas desta figura utilizadas através da cultura histórica; c) analisar a música como estrutura mnemônica de resistência através da continuidade histórica. Pretende-se atingir tais objetivos a partir da examinação e interpretação de três sequências do filme que apresentam elementos potenciais para construção do pensamento e reflexão histórica, envolvendo atribuição de sentido e mobilização do passado, presente e futuro.

De acordo com o que propõe Abdala (2024), no que tange à análise cinematográfica em diálogo entre as teses bakhtinianas e a Didática da História, através da cultura histórica rüseniana, aponta que, para chegar ao objeto de análise, é fundamental, primeiramente, perpassar pela comunicação global. Ou seja, buscar compreender os vínculos e contextos históricos nos quais a comunicação é construída, dialogando com o princípio de que um dos fatores que determinam a narrativa histórica é a formação da consciência histórica no meio narrativo, mediadas pelas intenções do agir no tempo.

Para tanto, propomos analisar o contexto de produção e planejamento dos discursos e linguagens utilizados no filme Pecadores (*Sinners*, título original), lançado em 2025, produzido, dirigido e roteirizado por Ryan Coogler e protagonizado por Michael B. Jordan, que interpreta os irmãos *Smok*e e *Stack*. Possui duas horas e dezessete minutos de duração e classificação indicativa para maiores de 16 anos, a obra combina os gêneros de drama histórico e terror por meio de elementos sobrenaturais e violentos. A narrativa do filme se desenrola no contexto histórico do Mississippi, de 1932, um espaço-tempo marcado pelas cicatrizes do fim da escravidão nos Estados Unidos e pela consolidação das leis de segregação de *Jim Crow*[55].

A liberdade conquistada em 1865 rapidamente se converteu em novas formas de opressão, como por exemplo a violência da *Ku Klux Klan*[56], o peso da exploração

[55] Leis estaduais e locais que impunham a segregação racial no sul dos Estados Unidos, aplicadas entre 1877 e 1964.
[56] Grupo de ódio de base protestante, de extrema-direita, supremacista branco e extremista cristão, que defende correntes reacionárias de nacionalismo branco.

no algodão e a exclusão social que persistem no cotidiano da população negra. É neste contexto que os irmãos criam o espaço do juke joint (um bar de música). Este espaço ultrapassa a função de um bar, tornando-se um refúgio coletivo, espaço de dança, comunidade, alimento e celebração, mas, acima de tudo, um templo do blues. Neste ambiente, marca-se uma herança cultural que é também um ritual de resistência, comunicação com a ancestralidade e um modo de afirmar vida e humanidade diante de um mundo que insistia em negá-las. (StudioBinder, 2025)

Além de retratar vampiros ambientados no Mississippi, Pecadores (2025) é um gesto pessoal e político. Ryan Coogler o descreveu como um projeto de coração aberto, nascido do luto pela morte de seu tio James, parente com quem conviveu na infância e que marcou profundamente sua memória através do blues e das histórias sobre o Sul dos Estados Unidos. Ao lidar com a perda, Coogler começou a revisitar discos de blues como forma de conjurar a presença do seu tio. Dessa experiência íntima e pessoal nasceu a inspiração para um filme que resgatasse não apenas as dores do Mississippi, mas também a vitalidade cultural e espiritual que emergiu dele (O'Falt, 2025).

O processo de construção de Pecadores (2025) envolveu uma pesquisa histórica densa, abarcando os passados histórico-culturais dos povos nativos Choctaw, irlandeses, asiáticos e afroamericanos. O diretor e escritor Coogler, acompanhado do compositor Ludwig Göransson, realizaram uma viagem pelos berços do Delta Blues, onde o diretor afirma em entrevista para a revista Indiewire (2025) ter compreendido o impacto de que aquela música não era apenas regional, mas talvez a mais importante contribuição dos Estados Unidos para a cultura global. Ao visitar cidades ligadas à trajetória de sua própria família, marcada pela Grande Migração entre 1910 e 1970, Coogler percebeu que as histórias de seus avós e tios não pertenciam a um passado distante.

Pelo contrário, eram presenças vivas, transmitidas por meio da música e da oralidade, encontrando sentido e significado para a história da sua família, da sua cultura e da sua identidade, o que impactaria a sua produção diretamente. A escolha

de trazer para o elenco a lenda do blues *Buddy Guy,*[57] reforça esse elo entre memória familiar e patrimônio cultural, sua participação no filme transcende o *cameo*[58]*,* funcionando como fio condutor entre as temporalidades e afetividades do filme. (O'Falt, 2025)

Deste modo, as atribuições socioideológicas do filme circundam repertórios afetivos através da música, identidade e ancestralidade que levaram Ryan Coogler a produzir esta narrativa, mas também abarcam discursos políticos e culturais dos Estados Unidos referente às dores da escravidão, da segregação e das dinâmicas posteriores de opressão étnica, e como os afroamericanos, asiáticos e nativos, resistiram e existiram nesses períodos ao longo da história.

Sombras da História: quando o medo ganhou presas

Lendas acerca de criaturas consumidoras de sangue e carne humana percorrem diversas culturas e temporalidades, a exemplo das bruxas e ghouls, como afirma (Lecouteux, 2005, p. 16). A figura dos vampiros se define, entretanto, em um contexto histórico específico que propicia a elaboração de algumas características que, somadas à literatura, irão cunhar sua persona no imaginário coletivo.

Partindo de uma análise etimológica, a palavra *vampir* tem origem associada ao idioma sérvio, com variantes em diferentes países da região, onde, de acordo com o texto de introdução em Stocker et al. (2024), esta e suas variações seriam utilizadas inicialmente em suas regiões de origem para se referir apenas a camponeses e aldeões. Ainda de acordo com os autores, no fim do século XVII, notícias se espalharam na Europa Ocidental referentes a casos de vampirismo, o que alterou o sentido atribuído aos termos.

Com o contexto sócio-histórico da peste assolando grande parte da população europeia, a presença da morte se tornou latente no cotidiano e permitiu, através do impacto causado pela situação dos corpos, muitas vezes observados em condições monstruosas, inchados, azuis, violeta, amarelo, estourados e da disseminação

[57] Guitarrista e cantor norte-americano de blues e rock, Guy é considerado um importante expoente do chamado Chicago blues, tornado famoso por Muddy Waters e Howlin' Wolf.
[58] Em português, "cameo" se refere a uma participação especial de uma pessoa conhecida (celebridade, diretor, membro da equipe) interpretando a si mesma ou um papel secundário.

avassaladora da doença, no desenvolvimento de percepções e imaginário acerca das causas e consequências de tal tormento.

Como pontua Jean Delumeau a partir da análise de relatos sobre este contexto, o impacto desta experiência afetaria especialmente a mente dos sobreviventes: "uma peste era então, mesmo para os sobreviventes, um trauma psíquico profundo, (...) Imagens de pesadelo, torrente desordenada de termos cuja acumulação, no entanto, recria a trágica coerência do vivido" (2024, p. 169).

Tornando-se o cenário ideal para o surgimento do vampiro, criatura que contradiz a ordem, alimenta-se da vida, é disruptiva e paradoxal em sua essência. As primeiras fontes históricas a tratar destas figuras no século XVIII são observadas em crônicas, jornais e lendas locais, como nos mostra Claude Lecoux (2005, p. 16-17). O autor salienta que as lendas possuem um caráter ainda mais específico no imaginário, visto que se diferenciam do conto, nesta primeira, o narrador e espectador reconhecem noções de veracidade ao fato narrado. Trata-se de dinâmicas de crenças intrinsecamente relacionadas a experiências cotidianas e aos sujeitos envolvidos nas narrativas.

Os supostos casos de vampirismo levaram a população local ao pânico coletivo, culminando no envio, por parte do governo austríaco, de médicos e militares para averiguar a situação, os relatórios destes profissionais disseminaram a palavra *vampir* em latim, inglês, francês e alemão. Expandindo o conhecimento do termo e da criatura a outras regiões, com a publicação da obra do padre francês Dom Augustin Calmet em 1746, intitulada "Dissertações sobre as aparições de anjos, demônios e espíritos, sobre os desmortos e vampiros da Hungria, da Boêmia, da Morávia e da Silésia", a proporção tomaria outro patamar.

Nesta obra, o religioso coletou e investigou casos de vampirismo, concluindo que a maior parte das evidências não era fundamentada, porém alguns casos poderiam ser reais, o que acarreta a disseminação do medo e da crença na possibilidade (Stoker et al., 2024, p. 18).

Além deste contexto, algumas percepções relacionadas ao *post mortem* (pós-morte) e o desconhecimento científico também causaram impressões, como o escape de líquidos e fluidos com sangue, a aparência roliça proveniente de inchaços, que poderiam corroborar a ideia de alimentação através do sangue. Com isso, considera-

se que as causas para o surgimento desses seres no imaginário podem ser associadas a dois fatores:

> O mito do vampiro pode ter nascido da conjunção de dois componentes. Por um lado, a necessidade de explicar o alastramento de certas epidemias numa época e num lugar onde não se conheciam os mecanismos de contágio; por outro, o desconhecido processo de decomposição cadavérica (Stoker et al., 2024, p. 22).

A entrada na literatura poética se dá através do escritor alemão Heinrich August Ossenfelder, com a obra "O vampiro" publicada em 1748, obra encontrada no texto Stoker et al., 2024, onde a criatura narra para a jovem Christiane os prazeres da carne que pode oferecê-la à noite em seu quarto. Sedimentando os aspectos sensuais e lascivos que serão posteriormente associados à figura vampiresca, assim como também representa uma ameaça aos valores morais e cristãos, o vampiro é, por muitas vezes e em diferentes narrativas que seguiram esta, transgressor aos valores de seu tempo.

A partir desta publicação, mais poemas, prosas e contos vão surgindo em diversos períodos e localidades, espalhando diferentes características, *lore* e personagens no imaginário sociocultural. Como observa-se:

> Diante de tanta diversidade temporal, espacial e estilística, definir o vampiro não é nada fácil. Criatura adaptável por natureza (e essa é uma das chaves de seu sucesso), o vampiro muda de acordo com a hora e o lugar, ao sabor dos humores da sociedade, do autor e do leitor, a tal ponto que alguns especialistas chegam a dizer que não existem *os vampiros*, só *vampiros* (Stoker et al., 2024, p. 53).

Os vampiros na literatura gótica lidam frequentemente com questões identitárias e culturais, pois personificam a dualidade entre pertencer e ser um estranho, o "outro", reflexo das lutas internas de identidade que acompanham muitas vezes processos de colonização e assimilação cultural. Este ponto é ainda mais abordado em Drácula (1897), onde a penetração do Conde em terras inglesas não ocorre apenas de maneira geográfica, mas também sociocultural, o vampiro procura performar o que é ser inglês, e se infiltrar de modo imperceptível na sociedade vitoriana para causar-lhe danos nas sombras.

Como pontua a pesquisadora Maria Heloísa (2018): "Stoker construiu uma Transilvânia imaginária repleta de estereótipos que servem para legitimar o conde Drácula como uma figura primitiva, impermeável ao verniz da civilização" (p. 22-23). A perspectiva de infiltração destes seres "não civilizados" na Inglaterra é interpretada pelos estudiosos da literatura inglesa como representação do medo de colonização reversa e retaliação frente ao imperialismo inglês.

> Nosso vampiro não pretende apenas morar em Londres; ele quer se passar por um inglês. Em termos políticos, encontra-se nessa ambição o cerne de sua ameaça: é um estrangeiro que ousa invadir, conquistar e se apropriar de identidade patriótica em uma Inglaterra que sempre viu tal projeto com reservas - da Britânia ao Brexit. (Heloisa, 2018. p. 18)

Desta maneira, percebemos como a figura dos vampiros, através dos enredos e afeições, ganha significado, em seu contexto de surgimento, em meados do século XVII, se apresenta como explicação para o inexplicável e o sobrenatural, considerando a peste e falta de conhecimento científico. Com sua entrada na literatura, adquire personalidade e se impõe contra a moralidade e valores cristãos, pronto para subverter e representar o pecado, a partir da literatura gótica, vão sendo adotadas nuances contextuais para representar novos medos e inseguranças.

O aspecto de colonização e associação aos vampiros, especialmente onde a figura do colonizador é representada como a criatura que suga e se alimenta da vida do outro, é notável nos séculos XX e XXI nas diversas linguagens. Como podemos observar, por exemplo, através do livro "O vampiro que descobriu o Brasil" de Ivan Jaf, publicado em 1999, relacionando o contexto de colonização portuguesa com o Brasil, e o quadrinho "Selvagem litoral", publicado nos Estados Unidos da América em 2018 pelos autores Am V., Sumit Kumar e Vittorio Astone, onde representam o colonialismo britânico na Índia.

Em Pecadores (2025), observamos também estas metáforas de colonização, identidade, ancestralidade e resistência, desta maneira analisaremos como estes elementos são potenciais para a construção do pensamento e reflexão histórica. A primeira cena eleita para objeto de análise desses pontos simbólicos inicia-se na minutagem 41:38, apresentando uma sequência de planos cuja composição visual

carrega um forte campo de tensões que perpassa tanto o nível diegético quanto o histórico-cultural.

No início da sequência, vemos uma casa de madeira isolada em meio a um campo árido, capturada em Plano Aberto[59], a luz do pôr do sol banha o ambiente com tons dourados e rosados, criando um contraste visual entre a beleza natural e o prenúncio de violência. Em seguida, a narrativa avança com um corte para o Plano Médio Aberto[60], em que vemos Remmick, aparentemente, cair do céu, visto seu surgimento brusco em frente à câmera, cambaleante e desesperado, se aproximando da casa, sugerindo urgência e vulnerabilidade.

Corta-se então para um Plano Americano interno[61], onde Remmick aparece com feridas na pele e de mãos levantadas em súplica, explicando que está em situação de fuga de um grupo nativo que o persegue, os Choctaw, enquanto um rifle é apontado em sua direção por um casal de pessoas brancas, o clímax visual e simbólico da sequência ocorre com a revelação do traje da *Ku Klux Klan* dobrado no interior da casa. Em Plano Detalhe[62], o capuz branco sobre a mobília reforça a ideologia oculta que permeia aquele espaço, mesmo que silenciosamente.

A cena prossegue com a chegada de dois cavaleiros indígenas e um pequeno caminhão com mais dois nativos, enquadrados no Plano Aberto Dinâmico[63], galopando em direção à casa. A câmera os acompanha em *travelling* lateral[64], o que confere movimento e reafirma a urgência da cena. Os cavaleiros indígenas do povo Choctaw

[59] O plano aberto é um tipo de enquadramento cinematográfico em que a câmera se afasta do objeto ou personagem, permitindo que o espectador veja não apenas a figura em destaque, mas também o ambiente que a circunda.
[60] O plano médio aberto é uma variação do plano médio, em que a câmera enquadra o personagem do joelho para cima. Ele mantém foco no personagem, mas ainda permite que parte significativa do ambiente ao redor seja visível.
[61] O plano americano é um enquadramento cinematográfico que mostra o personagem dos joelhos para cima, equilibrando a expressão facial e a linguagem corporal dentro do espaço da cena.
[62] O plano detalhe é o enquadramento cinematográfico que foca em uma parte muito específica do corpo ou de um objeto, destacando elementos mínimos que carregam valor narrativo ou simbólico.
[63] O plano aberto dinâmico é um enquadramento em que a câmera registra uma área ampla, mas com movimento constante de câmera ou de personagens, o que dá fluidez e vitalidade à cena.
[64] O *travelling* é o movimento de câmera em que ela se desloca fisicamente pelo espaço (para frente, para trás ou lateralmente) acompanhando a ação ou revelando o ambiente.

se aproximam da casa e, em Plano Médio[65], um deles se dirige à mulher do casal com voz calma, oferecendo ajuda. Seu tom é sereno, mas urgente, ele deixa claro que, caso o homem que procuram (Remmick) esteja dentro da casa, é preciso agir rapidamente.

A mulher, no entanto, reage com desconfiança e com o rifle apontado na direção dele, recusando qualquer colaboração, a câmera registra esse gesto em Contra-Plano[66], centrando a figura do indígena à luz do entardecer e a mulher parcialmente à sombra, realçando visualmente o contraste moral entre as intenções de ambos. Em um Plano Aberto que retoma a vastidão do campo ao entardecer, um dos cavaleiros do povo Choctaw observa o horizonte enquanto profere, em sua língua nativa, a frase: "vamos pra casa antes que seja tarde demais." A escolha de manter a fala na língua original é fundamental para a preservação da identidade ancestral dos personagens e atua como marcador de resistência cultural diante da violência histórica que permeia a cena.

A luz solar, nesse contexto, torna-se um marcador temporal e espiritual, representa a energia dos indígenas e seu esforço de intervenção enquanto ainda há tempo. Com a aproximação da noite, momento em que Remmick, por ser vampiro, ganha força, a luz que banha os cavaleiros, indica sua vulnerabilidade crescente diante de uma ameaça que se fortalece nas sombras. Neste cenário, o vampiro transforma o casal e agora formam uma ameaça através do líder irlandês e do casal da *KKK*, que irão impor sua presença no *Juke joint,* espaço para os afro-americanos e asiáticos desfrutarem de sua liberdade através da música.

Como apresentam Grever e Adriaansen (2017), percebemos aqui performances históricas em forma de encenação e produção audiovisual que relacionam, por meio de enredo e afeição, substâncias históricas e contextos historiográficos. Neste sentido, o personagem Remmick representa o vampiro e é a figura que insere o pecado e a maldição na história do filme e carrega também a identidade dos irlandeses, que

[65] O Plano Médio é um enquadramento cinematográfico que mostra o personagem da cintura para cima. Ele é utilizado para equilibrar a expressão corporal e facial, permitindo que o espectador perceba gestos, postura e emoção do personagem, sem se preocupar tanto com o cenário ao redor.

[66] O Contra-Plano é um enquadramento usado principalmente em diálogos. Ele mostra o ponto de vista do outro personagem, ou seja, enquanto o Plano mostra um personagem, o Contra-Plano mostra o personagem que está sendo observado ou a reação dele.

sofreram invasões e ocupações que remontam ao século XII e, para além disso, possuem uma historicidade específica com o povo do Choctaw, nativos da região do Mississipi.

De acordo com o que apresenta Sophia Gaffney (2023), os Choctaw foram forçados a se realocar em Oklahoma, apesar de apresentarem resistência inicial, foram retirados de sua terra natal, assim como a experiência irlandesa, também sofreram a influência e imposição do cristianismo e elementos de ocupação e invasão cultural e espacial, lutando e resistindo para manter sua cultura e tradições vivas. Posteriormente, quando os irlandeses enfrentaram o evento conhecido como a Grande Fome em 1847, o povo Choctaw fez uma doação que auxiliaria o povo irlandês a passar por este contexto.

Como afirma Gaffney (2023), esta atitude, além de um ato de solidariedade do povo nativo da região do Mississipi, também pode ser interpretada como uma ação política a fim de legitimar autoridade e agência dos Choctaw, se posicionando em um contexto histórico em uma posição de poder, como observa-se no trecho: "they were figuring out ways to rediscover their authority, agency, and "self-reliance," and were aware of how entering the historical record would give them this power"."[67] (p. 8-9).

A segunda cena a ser analisada refere-se à minutagem 1:51:06 e apresenta a dinâmica em que o vampiro busca transformar Sammie, o primo dos irmãos e cantor principal de blues do *Juke Joint*. Em um plano fechado, quase sufocante, a câmera acompanha Remmick segurando a cabeça de Sammie com firmeza, como um predador que prepara o ataque, ele diz: "quero suas histórias, quero suas músicas e você terá as minhas". A iluminação mínima deixa os rostos semicobertos pela sombra, destacando apenas o brilho úmido da pele e os olhos vermelhos de Remmick, sinalizando sua natureza monstruosa. Nesse momento de tensão, Sammie inicia uma oração cristã, recitando o Pai Nosso.

À medida que Sammie profere os versos, Remmick o interrompe e assume a continuidade da prece, o gesto é perturbador, pois aquilo que deveria ser uma invocação de proteção torna-se um ritual de domínio, onde o vampiro se apropria da

[67] Eles (Choctaw) estavam procurando maneiras para redescobrir sua autoridade, agência, e auto resiliência, compreendiam que entrar neste registro histórico lhes conferiria poder. Tradução livre das autoras.

fé da vítima. A câmera insiste no contraste entre proximidade física e distanciamento espiritual, pois enquanto Sammie busca salvação, Remmick transforma a oração em discurso político, lembrando como os homens que roubaram a terra de seu pai forçaram essas palavras sobre o povo. Essa reflexão, dita com rancor, reposiciona a oração cristã como símbolo de colonização e violência cultural, mas, paradoxalmente, também como um fragmento de memória que ainda carrega consolo.

Em seguida, o plano se abre para revelar o grupo de vampiros aproximando-se em uníssono, formando uma espécie de coro macabro que ecoa as palavras de Remmick. A encenação assume uma dimensão ritualística, quase litúrgica, onde a oração deixa de ser súplica e se converte em manifestação de pertencimento coletivo, um hino invertido que une predadores e vítimas em um mesmo gesto de ancestralidade distorcida.

Neste sentido, as relações metafóricas, históricas e afetivas se envolvem, como pontua Bodo Von Borries (2018) é importante considerar, ao abordar histórias difíceis, as emoções que envolvem e mobilizam estes contextos, nos diferentes sujeitos envolvidos. Ao tratar da experiência colonial e aspectos de controle e poder utilizados como mecanismos de dominação, a religião é um destes fatores centrais, Remmick utiliza desta lembrança acionada pela reza de Sammie para rememorar a experiência do trauma da invasão, e da familiaridade e afeição que remete ao lembrar da sua casa, família e da experiência do povo irlandês.

Demonstrando complexidade nos sentimentos e percepções sobre o contexto colonial, a primeira cena analisada evoca a relação dos povos nativos com a busca de agência, poder e solidariedade presentes em sua narrativa histórica, especialmente relacionada ao povo irlandês. Aspectos ressaltados pelo dialogismo da cena entre imagem e texto, falado em língua nativa, reforçando os aspectos de identidade e resistência do povo Choctaw. Já na segunda, percebe-se uma vulnerabilidade no vampiro ao perceber na religião um elemento de opressão familiar, cercado por emoções.

Deste modo, concordamos com Borries (2018, p. 36-37), que salienta que, para ocorrer aprendizado histórico, novas informações devem ser acrescidas ao que já se conhece e as emoções devem ser levadas em consideração no processo e dinâmicas de orientação temporal. Ao trazer estes discursos e identidades, o filme instiga a

reflexão sobre as relações deixadas por um passado colonial, de invasão e ancestralidade, resistência e sentimentos que ainda ecoam nos sujeitos.

A busca pelo entendimento das dinâmicas apresentadas no filme para organizar as historicidades e compreender os contextos e discursos é palpável através das produções desenvolvidas após o lançamento de Pecadores (2025). Como se vê na criação do acervo *Sinner Syllabus*[68], uma biblioteca bibliográfica para compreender elementos históricos e culturais trazidos na obra, criada por Jemar Tisby e Keisha N. Blain. Dentre os tópicos que apresentam leituras, filmes e músicas para compreender os contextos estão: O contexto do Delta do Mississipi e as leis de Jim Crow, Espiritualidade e cristandade dos Afroamericanos, Blues: origem, evolução e disseminação, Horror negro e o universo dos vampiros, dentre outros. A criação deste acervo demonstra a busca e interesse gerados pelo filme para buscar conhecer e compreender ainda mais as historicidades e identidades discutidas na obra.

Ecos que cantam: a música como estrutura mnemônica por meio de resistência e continuidade histórica

A música é um dos elementos centrais do filme, como fora apresentado, as dinâmicas de produção da obra se articulam a afetividades e identidades advindas do blues e do Delta do Mississipi. A relação dos personagens e o discurso sobre a música ficam claros através da fala do personagem Delta Sim, um músico de rua, quando afirma: "o *blues* não foi imposto a nós como aquela religião, nós o trouxemos por conta própria" se trata de uma preservação de algo próprio e intrínseco à comunidade negra.

Nas cenas iniciais do filme, apresentam-se formas de manter histórias e passar para gerações, fala-se sobre os griôs, figuras que transmitem através da oralidade narrativas históricas. A música serve também como arquivo desta memória e ancestralidade, é a mensagem central que o filme apresenta, o blues não foi o início, nem o fim, as relações e simbologias mobilizadas através desta foram (re)definidas com o passar do tempo, demonstrando sua relevância social e identitária.

[68] Sinner Syllabus é um acervo digital com diversas indicações para estudar o contexto da obra e pode ser acessado através do site: https://www.aaihs.org/the-sinners-movie-syllabus/ Acesso: 28 de ago. de 2025.

Desta forma, percebe-se o campo musical como estrutura imaterial que constitui e articula relações com o passado, isto porque as estruturas mnemônicas estão ligadas às maneiras e articulações culturais que mantêm a memória viva, e a música se apresenta como uma das maneiras mais enfáticas e afetivas para tanto. Diferentemente de outras materialidades percebidas no campo da cultura e história, por meio da repetição, do ritmo, do canto coletivo, do gesto, a música carrega um potencial no ato de encarnar a memória no corpo e na voz, produzindo na comunidade uma constante lembrança de sua narrativa histórica.

Apesar de a origem do termo *blues* não ser consenso, o espírito deste gênero musical está associado ao conceito em inglês que pode se referir a um estado emocional mais triste e lamurioso, característico das canções. Nos Estados Unidos da América, o *blues* surge com uma relação de memória, dor e resistência entre a população negra escravizada e também no pós-emancipação, como pontua Amanda Alves: "se a origem do termo ainda é motivo de ressalvas entre pesquisadores, algo nos parece mais objetivo: o blues nasceu com a chegada dos escravos negros vindos da África para os Estados Unidos, durante o século XVII" (2011, p. 52).

Faz-se imperativo salientar que a música não se impõe apenas como registro do trauma, mas como rememoração de um passado violento a partir de suas próprias concepções estéticas, articulando ao sofrimento dimensões de crítica social, identidade, religiosidade e cultura. Apesar de se concentrar no contexto do Mississipi e do berço do blues, o filme relaciona outras manifestações musicais que aconteceram antes e depois e que pertencem a expressões do povo negro, demonstrando as resistências e articulações simbólicas através da continuidade histórica, como observamos na terceira e última cena para análise.

A cena se inicia na minutagem 53:53 com Delta Slim, interrompendo os primeiros acordes tocados por Sammie, que iria se apresentar, e diz: "Espera aí, diga quem você é, de onde você vem" e o Sammie segue se introduzindo como Sammie Moore, meeiro em uma plantação de algodão e filho de um pastor, por isso chamado de *Preacherboy* (pregador). Para Delta Slim, músico experiente, é importante que neste momento seja estabelecida uma relação, a noção de comunidade e identidade, para que o número musical apresentado tenha ainda mais significado para Sammie e

para o público, que também tem experiência de exploração nas plantações e com a imposição da religião católica.

A sequência analisada ocorre no interior do *juke joint*, o ambiente, iluminado de forma quente e intimista, reforça a atmosfera ritualística que envolve a performance de Sammie. O primeiro plano da cena estabelece Sammie em plano médio, onde o enquadramento o posiciona ao centro, com o rosto em evidência, rodeado por figuras que o observam com expectativa. A câmera se aproxima de maneira sutil, destacando, alinhado às narrativas do filme, um paralelo à figura de griô, herdeiro da tradição oral africana, capaz de narrar, ensinar e conjurar através da palavra e, neste caso, através da música.

Conforme Sammie inicia a canção, a câmera passa a deslizar pelo espaço do salão em plano-sequência simulado, recurso construído por meio da fragmentação de rolos *IMAX* curtos, mas costurados de modo a criar fluidez. Neste momento, se desenrola o ápice da referência à ancestralidade e continuidade histórica, em uma sequência contínua e sem corte a câmera não apenas registra, mas dança com os corpos, mergulhando entre os dançarinos e revelando, a cada giro, novas presenças.

O salão do *juke joint* é preenchido com novos personagens a cada movimento, representando distintas temporalidades, como músicos tradicionais, com instrumentos e vestimentas ligados ao continente africano, em seguida um DJ moderno com fones e corrente dourada (símbolo do hip hop), uma performer em traje de ópera chinesa e dançarinos de *breakdance*. A justaposição de tais imagens traduz cinematograficamente a noção expressa na própria canção que o blues, diferente da religião imposta, foi carregado e recriado pelos descendentes da diáspora, atravessando gerações.

A letra da música, *"I Lied to You"* (Raphael Saadiq, remixada por Ludwig Göransson), escrita como confissão dirigida ao pai pastor, é entoada em plano médio fechado, que captura o esforço vocal e a entrega de Sammie. Esses closes se intercalam com planos gerais do salão, que mostram a comunidade em movimento, transformando o refrão *"somebody take me in your arms tonight"* em mantra coletivo. A coreografia dos corpos acentua a ideia de transe comunitário, a cena consolida Sammie como griô contemporâneo, figura capaz de manter viva a memória e projetar o futuro através da arte (Hellerman, 2025).

Pensando estas dimensões no contexto brasileiro, o samba e a capoeira, em especial, têm função semelhante, nascem em espaços de resistência negra, carregados de religiosidade, resistência, senso de comunidade e memória ancestral, tornando-se em mecanismos de transmissão intergeracional de pertencimento e enfrentamento das narrativas dominantes que marginalizam a população negra. Utilizados de maneira performática para não transmitir de maneira clara a insubordinação e métodos de resistência, mobilizaram a alegria e os seus corpos como forma de insubmissão, muitas vezes confundidos com práticas inofensivas, como salienta Suzel Reily:

> As músico-corporais negras tornaram-se contextos para a preservação e vivência da memória negra, sedimentando o legado africano nos corpos escravos, para os senhores brancos, estas atividades eram vistas, de modo geral, como formas inofensivas de entretenimento, (...) (Reily, 2014, p. 11).

Já no século XX e XXI, é interessante perceber como o R&B e suas derivações funcionam como infraestrutura mnemônica globalizada, articulando a memória do pós-diáspora e modernidade urbana. No caso brasileiro, isso se desdobra especialmente nos bailes charme, que não se trata apenas de festas, mas de espaços de pertencimento, agência e continuidade cultural da cultura negra. O charme, ao unir corpos negros em movimento, cria um ambiente assim como em Pecadores (2025), os gêmeos criam o *Juke Joint*, para comungar em comunidade e afetividade, suas memórias, sentimentos e ancestralidade, fluem em liberdade.

Estes espaços no Brasil não apenas preservam uma memória estética da diáspora africana, mas também a reinscrevem no presente urbano, nas periferias do Rio de Janeiro e de outras cidades, transformando o passado em contemporaneidade performática. Como pontuam as autoras Cíntia Fernandes; Tatiane Pinto (2014):

> Espaços não somente inteligíveis, mas sensíveis, afetivos, onde existir não é apenas seguir regras e normas, sejam elas de qual ordem forem, mas arriscar-se em outras possibilidades, à aventura do lançar-se na cidade de forma sensual onde corpo e ambiente (artificial ou natural) interagem, gerando outros significados para os locais, transformando-os em lugares. (Fernandes; Pinto, 2014, p. 5)

Assim, entendida como estrutura imaterial mnemônica, a música ultrapassa a função estética para se tornar arquivo vivo e compartilhado, um lugar onde o passado não é só lembrado, mas experimentado corporalmente, reconstruído e continuamente ressignificado. É nesse sentido que o filme e a música, como blues, samba ou o baile charme, ou seja, a cultura histórica, mobilizam o imaginário sociocultural através da continuidade histórica, garantindo uma articulação entre as relações sociais e narrativas históricas, resultando em uma memória observada não como uma abstração, mas sim enquanto uma estrutura pulsante, rítmica e sempre em movimento.

Considerações finais

Buscamos realizar uma análise da produção cinematográfica à luz das sugestões teóricas encontradas em Abdala (2024), considerando as teses bakhtinianas, em especial no que tange o dialogismo e comunicação global que cerca o contexto de produção da obra Pecadores (2025). Mobilizadas em confluências, as premissas da Didática da História, considerando o filme como expoente da cultura histórica e, portanto, carregado de discursos, metáforas e linguagens potenciais para articulação de pensamento histórico e orientação dos sujeitos no tempo.

Partindo da percepção de Grever e Adriaansen (2017) no que tange à metodologia para se analisar cultura histórica, partindo de um discernimento narrativo entre história e afeição, interpretação e simbologia. Procuramos desenvolver de maneira breve uma historicização da construção da figura do vampiro no imaginário coletivo, pensando o trânsito desta persona entre lendas, contos e literatura, até uma análise científica destas produções, e percebendo dentro da própria lenda e ficção como esta criatura serviu/serve para contestar e relacionar insatisfações, medos e sentimentos relacionados a seus contextos de produção.

Ainda seguindo esta abordagem, os autores propõem analisar as infraestruturas mnemônicas materiais e imateriais e como as articulações entre as temporalidades as (re)definem. O filme apresenta a música como elemento central e transformador para cultivar o senso de comunidade e identidade, a articulação da música e identidade negra é demonstrada simbolicamente no filme ao longo de diversas temporalidades,

demonstrando que estas articulações performáticas e narrativas possuem relevância social demonstrada através da continuidade histórica.

Analisamos três sequências levando em consideração os planos, personagens e falas, para refletir como o vampiro, e os sujeitos são apresentados na produção e quais possíveis relações e interpretações podem ser construídas a partir destas análises. Concluindo que a aprendizagem histórica, como sugere Borries (2018), deve incluir elementos subjetivos, especialmente no que tange às histórias difíceis, produções sobre colonização e associação à figura do vampiro nos séculos XX e XXI demonstram que estes sentimentos ainda são latentes e mobilizados, por isso levar em consideração a cultura histórica é também buscar um ensino e aprendizagem histórico contextualizado e significativo.

Referências

ABDALA, Roberto Junior. História & narrativas cinematográficas: em busca de um letramento. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, v. 15, n. 42, p. 106-126, 2024.

ALVES, Amanda Palomo. Do blues ao movimento pelos direitos civis. *Revista de história*, v. 3, n. 1, p. 50-70, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BORRIES, Bodo von. Lidando com histórias difíceis. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (Org.). *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2018. p. 33-54.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente, 1300-1800: uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2024.

FERNANDES, Cíntia Sanmartin; PINTO, Tatiane Mendes. A alma afetiva das ruas: imaginário e experiência sensível no Baile Charme do Rio antigo. *Anais ENECULT*, Salvador, 2014.

GAFFNEY, Sophia. Resistance through Existence: The Choctaw Gift to the Starving Irish in 1847 as an Act of Agency Assertion and Cultural Preservation. *Library Award for Outstanding Undergraduate Research. 6*, 2023.

GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical culture: a concept revisited. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria (ed.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 73-89.

HELLERMAN, Jason. How 'Sinners' Shot That Crazy Juke Joint Dance Scene. *Nofilmschool*, 21 de abril. 2025. Disponível em: https://nofilmschool.com/sinners-juke-joint-scene. Acesso em: 29 ago. 2025.

HELOISA, Marcia. Introdução. In: STOKER, Bram. *Drácula*. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018.

JAF, Ivan; CÁRCAMO. *O vampiro que descobriu o Brasil*. Ed. Ática, São Paulo, 2002.

LECOUTEUX, Claude. *História dos vampiros: autópsia de um mito*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

O'FALT, Chris. Ryan Coogler on the Origins of 'Sinners,' His Uncle James, and Why the Film Is His Most Personal. IndieWire, New York, 17 de Abril. 2025. Disponível em: https://www.indiewire.com/features/podcast/sinners-ryan-coogler-inspiration-explained-1235115400/. Acesso: 27 de ago. de 2025.

PECADORES. Direção: Ryan Coogler. Produção: Warner Bros. Pictures; Proximity Media. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2025. 137 min.

RAM, V. et al. *These Savage Shores*. Published by Vault Comics, 2020.

REILY, Suzel Ana. A música e a prática da memória – uma abordagem etnomusicológica. *Música e cultura*, v. 9, n. 1, 2014.

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

STOKER, Bram et al. *O vampiro antes de Drácula*. Compilação de Martha Argel. Tradução de Humberto Moura Neto. Ilustrações de Mateus Acioli. São Paulo: Aleph, 2024.

StudioBinder. The Making of Sinners — What It Took to Make an Original Blockbuster. Plataforma Youtube, 14 de Julho. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VP1CTx-EES4. Acesso: 27/08/2025.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Organizadores

Wilian Junior Bonete
Possui Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Mestrado em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutorado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. É coordenador do Laboratório de Ensino de História - LEH/UFPEL e coordenador do Projeto Clio HD (UFPEL). É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Márcia Elisa Teté Ramos
Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Realizou Estágio Pós-Doutoral em Educação na Universidade de São Paulo (USP). É professora do curso de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá.

Autores(as) convidados(as)

Arnaldo Szlachta
Possui graduação e mestrado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutorado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisador da área de Ensino de História, Didática da História e Tecnologias no Ensino de História. Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em História (PPGHistória UFPE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória UFPE) é fundador e colaborador do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH/UFPE).

Amanda Nunes Moreira
Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Doutorado em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente é professora da rede pública e particular na cidade de Pelotas (ensino fundamental e médio). Membro do Grupo de pesquisa HEDUCA - História e Educação: textos, escritas e leituras (UFPel/CNPq) Tem experiência na área de História das Mulheres, Consciência Histórica, Gênero, Didática da História, Ensino e Aprendizagem.

Alvanir Ivaneide Alves da Silva
Doutoranda em História Social da Cultura Regional pela UFRPE e Mestra (2024) pelo mesmo programa. Especialista em Artes e Tecnologia pela UFRPE/UAEADTec e em Docência e Prática da História do Brasil pela Faculdade Focus. Graduada em Licenciatura em História (2021) pela UFRPE. Técnica em Secretaria Escolar pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2019). Atua como pesquisadora colaboradora do Portal Clio HD. Campos de interesse de pesquisa são: História Digital, Ensino de História e Tecnologias Digitais, Museologia Virtual, Formação Docente em contextos tecnológicos e Humanidades Digitais.

Lisiane Sias Manke
Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), vinculada ao Departamento de História. Possui Graduação em História (2002) e Especialização em História do Brasil (2003) pela UFPel, Mestrado (2006) e Doutorado (2012) em Educação pelo PPGE/UFPel, com estágio de doutorado sanduíche (CAPES/PDEE) na École Normale Superièure de Lyon/França. Realizou estágio de pós-doutorado em História da Educação (com bolsa CNPq) no PPGE da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2015-2016; e estágio de pós-doutorado em Ensino de História na Universidad de Buenos Aires (UBA), 2024-2025. Líder do Grupo de pesquisa HEDUCA - História e Educação: textos, escritas e leituras (UFPel/CNPq). Atua como docente permanente no Programa de Pós-graduação em História (PPGH/UFPEL) e está vinculada a linha de pesquisa "Culturas: entre ensino, linguagens e formação de sentidos".

Neles Maia da Silva
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação de mestrado profissional em Ensino de História, na Universidade Federal do Pará, no Campus de Ananindeua. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança. Professor do Instituto Federal do Pará (IFPA), campus de Altamira. Desenvolve pesquisa no campo da didática da história, metodologia do ensino de história, materiais didáticos, ensino de história, história e imagem, charges e cartuns e consciência histórica, fake news.

Renilson Rosa Ribeiro
Renilson Rosa Ribeiro é professor titular do Departamento de Ciências Sociais (DCSo) e do Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociais (PPGCTS) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Docente colaborador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Tem experiência nas áreas de Ensino de História e Historiografia brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: História do Brasil, séculos XIX e XX, literatura, identidades, memórias e instituições.

Tayane Ferreira de Almeida
Doutoranda em História (UFPE) - Linha: Saberes históricos: Teoria, ensino e mídias. Atualmente é Bolsista (PDSE/CAPES) na Erasmus Universiteit Rotterdam, Países baixos, sob supervisão do Prof. Dr. Robbert-Jan Adriaansen. Possui Mestrado em História pela UFPE. Membro do LAEH - Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História, da mesma instituição.

Thaysa Ferreira de Almeida
Graduanda em Educação Física, com ênfase na prática de Surf. Voluntária no Projeto Surfpe coordenado pelo professor Tony Meireles e integrante do gurpo de pesquisa Eduquadrinhos coordenado pelo professor Fábio Paiva.

Júlia Silveira Matos
Professora de História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História - LAPEDHI, formada em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2002), possui especialização em Teologia com habilitação para Ensino Religioso, mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da FURG.

Rafael Fiedoruk Quinzani
Licenciado (2019) e Bacharel (2020) em História pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre (2023) em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi professor de História na rede municipal de ensino de Giruá (2020-2021). Tem experiência na área de Ensino de História, atuando principalmente nos temas: Livro Didático de História, Didática da História e Interdisciplinaridade.

Eduardo Roberto Jordão Knack
Graduado (2005) em História pela Universidade de Passo Fundo, Mestre (2007) em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo. Doutor (2016) em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com período sanduíche na Universidade Nova de Lisboa. Pós-doutorado (2016-2019) no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de História na Universidade Federal de Campina Grande, onde também onde também atua como Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em História, nas linhas de pesquisa História, Cultura e Cidades, e História Cultural das Práticas Educativas". Participa da Rede Internacional de Pesquisa em História e Culturas no Mundo Contemporâneo.

Lorena Marques Dagostin
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2024), mestra em Ensino de História pela Universidade Estadual de Maringá, ProfHistória (2018) e graduada em História pela mesma universidade (2012). Atualmente, é professora de História no nível fundamental e médio na Secretaria de Educação do Estado do Paraná e pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR), com atuação nos seguintes temas: Educação Histórica, Ensino de História, aprendizagem histórica e multiperspectividade.

Silvester de Carvalho Pereira
Mestrando em História Social pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista CNPq. Graduado no curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professor da Educação Básica em instituições públicas e privadas no estado do Paraná.

Jean Carlos Moreno
Professor Associado do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá. Professor do Programa de Pós-graduação em História - UEM; do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História - ProfHistória e do Programa de Pós-graduação em História Social da UEL. Coordenador Adjunto do Profhistória UEM. Doutor em História e Sociedade pela UNESP. Pós-doutor em História, cultura e identidades (UEPG) com estágio na Universidad Nacional de General Sarmiento (AR). Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal do Paraná (1996). Especialista em Linguagens, Imagens e Ensino de História pela UFPR (2000) e Mestre em Educação pela mesma instituição (2003). É Líder do Núcleo de Pesquisa em Didática da História e Interculturalidade Crítica (NUPEDHIC).

João Pedro Ferreira dos Santos
Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição (PPGH-UFPel), bolsista CNPq. Desenvolve pesquisas com foco no ensino de História, especialmente na análise de livros didáticos e seu papel na formação histórica. Integra o Laboratório de Ensino de História (LEH) e o grupo de pesquisa HEDUCA História e Educação: textos, escritas e leituras, contribuindo para investigações sobre práticas, linguagens e representações no ensino da disciplina.

Roberta Duarte da Silva
Doutoranda em História pela Universidade Federal de Pernambuco, com período de pesquisa sanduíche na Universidade do Porto (2026). Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2013), Licenciada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2009) e especialista na área de Gestão Educacional (2020). Atualmente é professora de História dos Anos Finais da rede pública da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes. Esteve como professora substituta da Universidade Federal de Pernambuco pelo Departamento de Ensino e Currículo (2023 - 2025). Desenvolve projetos na área de Ensino de História, História Digital, Tecnologias Educacionais, Didática da História e Patrimônio. Faz parte do Comitê Executivo da Rede Brasileira de Didática da História.

Max Lanio Martins Pina
Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás) e licenciado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É docente adjunto da UEG. Membro do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR), do Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica (APRENDHIS/UFG), do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LAPEHIS/UEG) e do Grupo de Trabalho em Ensino de História & Educação (GTEHE/ANPUH-GO). Atua como pesquisador nas áreas de História e Ensino, com foco em Didática da História, Educação Histórica e Ensino de História, desenvolvendo investigações sobre aprendizagem histórica, consciência histórica e patrimônio cultural.

Michely Maria Zanão Iurczak
Possui licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso e mestrado em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História PROFHIS (UFMT). É proficiente em Língua Espanhola. Atualmente, é professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Tem experiência em gestão escolar, atuando como coordenadora pedagógica e diretora na Escola Estadual Professora Elmaz Gattas Monteiro (2024-2025). Também possui experiência na rede privada de ensino, tendo lecionado História e Filosofia no Colégio Metha (Várzea Grande -MT) entre 2013 e 2020.

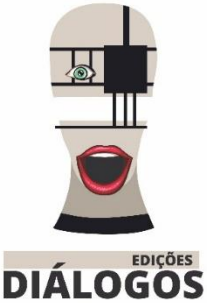
Taissa Cordeiro Bichara
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA). Mestra em História Social da Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (UFPA). Licenciada em História pela Universidade Federal do Pará. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da UFPA (GERA/UFPA), do grupo interinstitucional Oficinas de História (UERJ), e Rede de Estudos de História Indígena e do Indigenismo (REDHII/UNIFESSPA). Atuou como Professora Substituta na Faculdade de História da UFPA (2022-2023).

Ítalo Luis Souza de Souza
Mestre em História Social da Amazônia (PPHIST/UFPA). É Licenciado em História pela Universidade Federal do Pará (2022). Durante a graduação, integrou em 3 oportunidades o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará sob orientação do Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) - UFPA. Integra a comunidade ampla do Laboratório de Pesquisas em Teoria da História e Interdisciplinaridades (LAPETHI) - UFRRJ.

Liriel da Silva Torres
Graduanda em História pela Universidade Federal de Campina Grande, integrante do Grupo de Pesquisa Jogos e Educação e bolsista PIBIC-CNPq nos projetos A literatura de cordel e os jogos Cangaço e Cordel do Reino do Sol Encantado: memória, patrimônio e ressignificação; e Role-Playing Game (jogos de interpretação): História do Brasil colonial entre representações e narrativas, sob orientação do Prof. Eduardo Roberto Jordão Knack.

Wilian Junior Bonete
Márcia Elisa Teté Ramos
(organizadores)

CULTURA HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:
diálogos com a pesquisa em ensino de história



ISBN: 978-65-02-15865-4
CBL
9 786502 158654