



REDUH

Revista de Educação Histórica

ISSN 2316-7556

Nº 28
jan - jun de 2024

Publicação Semestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Ana Claudia Urban, Solange Maria do Nascimento, Geraldo Becker; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n. 28 (Jan./Jun. - 2024). Curitiba: LAPEDUH, 2024.

Periódico eletrônico: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>
Semestral
ISSN: 2316-7556

1. Educação - Periódicos eletrônicos. 2. História - Estudo e ensino - Periódicos eletrônicos. I. Universidade Federal do Paraná. Laboratório de Educação Histórica. II. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. III. Urban, Ana Claudia. IV. Nascimento, Solange Maria do. V. Becker, Geraldo.

CDD

20.ed. 370.7

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



Reitor: Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora: Graciela Inês Bolzón de Muniz

Setor de Educação

Diretor: Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

Vice-Diretora: Fernanda Silva Veloso

Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR – Brasil:

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Editora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Coeditor/as: Ana Claudia Urban, Solange Maria do Nascimento e Geraldo Becker.

Conselho Editorial:

Adriane de Quadros Sobanski – SEED/LAPEDUH
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – PMC/LAPEDUH
Cláudia Senra Caraméz – SEED/LAPEDUH/UFPR
Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR
Éder Cristiano de Souza – UNILA – PR
Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB
Evertton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH
Geovane Gonçalves de Oliveira – PMI/LAPEDUH/UFPR
Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR
Geyso Dongley Germinari – UNICENTRO/LAPEDUH/UFPR
Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)
João Luis da Silva Bertolini – SEED/LAPEDUH
Julia Castro – Universidade do Minho (Portugal)
Katia Maria Abud – USP
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/LAPEDUH/UFPR
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH
Lorena Marques Dagostin Buchtik – SEED/LAPEDUH/UFPR
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH
Luciano de Azambuja – IFSC
Marcelo Fronza – UFMT
Maria Conceição Silva – UFG
Marília Gago – Universidade do Minho (Portugal)
Marlene Cainelli – UEL
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)
Rafael Saddi – UFG
Rosângela Gehrke – LAPEDUH/UFPR
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná
Solange Maria do Nascimento – LAPEDUH/UFPR
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH
Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

Conselho Consultivo:

Albano Gabriel Giurdanella – SEED/LAPEDUH/UFPR
André Victor Falcade Pereira – LAPEDUH/UFPR
Cláudio Aparecido de Souza – SEED/LAPEDUH/UFPR
Dioury de Andrade Bueno – PMC/LAPEDUH/UFPR
Eli Prestes de Aguiar – SEED/LAPEDUH/UFPR
Fabio Aparecido Ferreira – SEED/LAPEDUH/UFPR
Jiliane Movio Santana – LAPEDUH/UFPR
José Sebastião Vilhena – SEMEC/LAPEDUH/UFPR
Luzilete Falavinha Ramos – LAPEDUH/UFPR
Marcos da Silva de Oliveira – SEED/LAPEDUH/UFPR
Maycon Douglas Bento – LAPEDUH/UFPR
Nikita Mary Sukow – LAPEDUH
Rafaella Baptista Nunes – LAPEDUH/UFPR
Sheyla Francielle Mayer da Costa – SEED/LAPEDUH/UFPR
Viviani Cristina de Souza Ribeiro – PMC/LAPEDUH

EDITORA: LAPEDUH

Endereço: Campus Rebouças – UFPR. Rua Rockefeller, 57 – Anexo A do Edifício Teixeira Soares – 2º andar, sala 32. Rebouças, Curitiba - Paraná. CEP 80.060-150.

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Email: inscricoeslapeduh@gmail.com

Coordenação Editorial: Ana Claudia Urban, Solange Maria do Nascimento e Geraldo Becker.

Editoração Eletrônica: Geraldo Becker.

Capa: Deyvid Fernando dos Reis.

Revisão dos textos: a cargo de cada autor.

MISSÃO DA REVISTA

Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

EDITORIAL

É com satisfação que o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) torna público o número vinte e oito da **Revista de Educação Histórica (REDUH)**, que tem entre seus objetivos, divulgar e ampliar investigações que assumem o ensino e a aprendizagem da História na perspectiva da Educação Histórica.

O número 28 da Revista de Educação Histórica exterioriza o significado da escola como espaço/lugar das pesquisas em Educação Histórica, como também a importância do professor como pesquisador. Evidencia também que, professores e alunos são sujeitos que compartilham experiências em aulas de História, estabelecem novas relações com os saberes históricos por meio de práticas pensadas e realizadas no interior da sala de aula.

Acredita-se que as produções registradas neste número, pautadas na perspectiva da Educação Histórica, representam uma contribuição significativa na continuidade das pesquisas e sua interface com a escola.

Que a leitura aponte caminhos!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, junho de 2024

NORMAS DE ARTIGOS PARA A REDUH

- As contribuições deverão ser apresentadas em arquivo de Word observando as seguintes características:
- Título: centralizado, maiúsculo, negrito.
- O nome do autor, a instituição de origem e e-mail para contato deverão vir abaixo do título em itálico e alinhado à direita.
- A titulação deverá ser colocada em nota de rodapé. Caso a pesquisa tenha sido elaborada com apoio financeiro de uma instituição, deverá ser mencionada em nota de rodapé.
- O Resumo deve conter de 100 a 250 palavras em português, fonte Arial 12, espaço simples. Abaixo do Resumo deverá vir até cinco palavras-chave, separadas por ponto.
- Os subtítulos em negrito, somente a primeira letra em Maiúscula. Antes de cada subtítulo deixar uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
- O texto deverá ser digitado em página A4, espaçamento 1,5 (um vírgula cinco), margens superior/esquerdo de 3 (três) cm e inferior/direito de 2 (dois) cm, recuo de 1 (um) cm, letra Arial, corpo 12 (doze) e as notas de rodapé na mesma letra, em corpo 10 (dez). As notas de rodapé serão numeradas em caracteres arábicos. Os números das notas de rodapé inseridos no corpo do texto irão sempre sobrescritos em corpo 10 (dez), depois da pontuação.
- Os autores são responsáveis pela correção do texto.
- As citações literais curtas, menos de 3 (três) linhas serão integradas no parágrafo, colocadas entre aspas. As citações de mais de três linhas serão destacadas no texto em parágrafo especial, a 4 (quatro) cm da margem esquerda, sem recuo, sem aspas e em corpo 10 (dez), com entrelinhamento simples. Antes e depois deste tipo de citação será deixada uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
- A indicação de fontes no corpo do texto deverá seguir o seguinte padrão: Na sentença – Autoria (data, página) – só data e página dentro do parênteses. Final da sentença – (Autoria, data, página) todos dentro do parênteses.
- Toda a bibliografia utilizada deverá vir com o subtítulo **Referências** no fim do texto em ordem alfabética de sobrenome, com espaçamento simples entre linhas. Um espaço simples entre o subtítulo e as referências e alinhamento à margem esquerda.
- SOBRENOME, Nome. **Título do livro em negrito**: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano.
- SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: **Título do livro em negrito**. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano, p. x-y. – SOBRENOME, Nome;
- SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Título do periódico em negrito**, Cidade, vol., n., p. x-y, ano.
- SOBRENOME, Nome. **Título da tese em negrito**: subtítulo. Xxx f. Dissertação ou Tese (Mestrado ou Doutorado, com indicação da área do trabalho) – vinculação acadêmica, Universidade, local, ano de apresentação ou defesa.
- Para outras produções:
- SOBRENOME, Nome. **Denominação ou título**: subtítulo. Indicações de responsabilidade. Data. Informações sobre a descrição do meio ou suporte (para suporte em mídia digital).
- Para documentos on-line ou nas duas versões, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico, apresentado entre sinais <>, precedido da expressão “Disponível em”, e a data de acesso ao documento, antecedida da expressão “Acesso em”.
- Ilustrações, figuras ou tabelas deverão ser enviadas em formato digital com o máximo de definição possível.
- A responsabilidade pelos direitos de reprodução de imagens (fotos, gravuras, quadros, entre outras) será dos(as) autores(as) dos artigos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
CULTURA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO Carla Gomes da Silva.....	11
A HISTÓRIA CONECTADA A PARTIR DA ANÁLISE CONJUNTA DE FONTES: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E RELATO DE DOCÊNCIA SOBRE O ANO DE 1968 Cassiana Sare Maciel.....	24
A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS À EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO Geraldo Becker.....	37
JOVENS E A CIDADE: A CONSTITUIÇÃO NARRATIVA DO SENTIDO HISTÓRICO Geyso Germinari.....	46
O ENSINO DE HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO SOB AS LENTES DAS RESISTÊNCIAS Karina Kosicki Bellotti; Gustavo Muhlstedet Carrico; Calebe Silva Vidal; Nadia Gaiofatto Gonçalves.....	58
CONSTRUÇÃO NARRATIVA DO ROMANCE HISTÓRICO: UMA ANÁLISE DO ROMANCE IVANHOÉ DE WALTER SCOTT Solange Maria do Nascimento.....	70
JOVENS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS DEMANDAS DA PRÁXIS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE Thiago Augusto Divardim de Oliveira.....	82
RESENHA	
PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (org.) Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas . Rio de Janeiro: Pallas, 2013. Jiliane Movio Santana.....	98

APRESENTAÇÃO

A Revista de Educação Histórica chega a sua 28ª edição e atinge mais uma vez um de seus objetivos centrais que é possibilitar aos professores pesquisadores a publicização de trabalhos desenvolvidos. Com isso o professor sai da condição de usuário do conhecimento historicamente produzido e passa a ser produtor de conhecimentos.

Os artigos que integram esta edição são os seguintes:

O primeiro intitulado “*Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica: diálogos em construção*” de Carla Gomes da Silva traz a luz alguns dos caminhos percorridos por três pesquisadores e teóricos que contribuíram e contribuem, significativamente, para a solidificação da Educação Histórica: Jörn Rüsen, Bodo von Borries e Peter Lee, concluindo que independentemente da terminologia utilizada por estes três teóricos, é possível afirmar que eles convergem para a aprendizagem histórica como essência da Didática da História e para a construção de uma consciência histórica.

O artigo “*A História conectada a partir da análise conjunta de fontes: Educação Histórica e relato de docência sobre o ano de 1968*” de Cassiana Sare Maciel apresenta os processos que envolveram o planejamento e a execução das aulas ministradas como parte da disciplina de Prática de Docência em História. A autora discute sobre o pós-Segunda Guerra Mundial, a Declaração dos Direitos Humanos e o contexto da Guerra Fria, recorte em que está inserido o ano de 1968.

O autor Geraldo Becker, por meio do artigo “*A atribuição de sentidos à experiência humana no tempo*”, sistematiza reflexões sobre a maneira pela qual se ensina e aprende História, assim como a preocupação com despertar o interesse dos estudantes em sala de aula evidencia a importância da aprendizagem histórica no contexto escolar.

“*Jovens e a Cidade: a constituição narrativa do sentido histórico*” - artigo de Geyso Dongley Germinari - apresenta os resultados obtidos na tese intitulada “A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados” que investigou o modo como se expressam na consciência histórica de jovens estudantes do Ensino Médio as suas identidades históricas acerca da cidade onde moram, o município de Curitiba-PR.

No quinto artigo “*O Ensino de História do Holocausto sob as lentes das resistências*” de Karina Kosicki Bellotti, Gustavo Muhlstedet Carrico, Calebe Silva

Vidale Nadia Gaiofatto Gonçalves são apresentados dois roteiros didáticos desenvolvidos sobre esta temática. Eles envolvem atividades e fontes sobre o nazifascismo e o Holocausto, em consonância com discussões sobre formas de resistências e sua importância para a constituição da realidade.

A autora Solange Maria do Nascimento registra, por meio do artigo *“Construção narrativa do romance histórico: uma análise do romance Ivanhoé de Walter Scott”*, reflexões sobre e a partir da leitura do romance Ivanhoé de Walter Scott e as considerações de autores como Walter Mignolo, 2001; Célia Fernández Prieto, 2003; Geörg Lukács, 1965, 2011; Marilene Weinhardt, 2019 (anotações de aula). Tais reflexões podem auxiliar a clarificar o entendimento de como se constituiu o romance histórico do século XIX.

O sétimo artigo *“Jovens, consciência histórica e as demandas da práxis: algumas contribuições ao debate”* de Thiago Augusto Divardim de Oliveira é uma sistematização de participação em mesa redonda de evento onde o autor buscou compartilhar algumas das reflexões realizadas naquela ocasião. O texto está dividido em duas partes principais: a primeira se dedica a compartilhar uma estratégia didática que também pode ser compreendida como uma forma de pesquisa, de apreensão heurística de enunciados de estudantes; a segunda parte envolve discussões sobre a relação entre as consciências históricas dos estudantes e a vida em sociedade, retomando elementos da tese *“A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis”* (Oliveira, 2017).

Finalizando este número está a resenha da obra *“Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas”* de Amílcar Araujo Pereira e Ana Maria Monteiro, organizada por Jiliane Movio Santana. O lançamento do livro, no ano de 2013, coincide com a celebração da primeira década da promulgação da Lei 10.639/03, com a publicação de outros importantes trabalhos, mapeamentos e levantamentos que procuraram elaborar diagnósticos sobre os desafios e os avanços com relação à promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ana Claudia Urban
Pesquisadora do LAPEDUH
Junho de 2024

CULTURA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO

*Carla Gomes da Silva – UFPR¹
carlatuthuepg@gmail.com*

Introdução

A Educação Histórica é, na época presente, uma trajetória a ser trilhada por pesquisadores/professores que têm em seus anseios a aprendizagem histórica como centro de seus trabalhos. Por meio de teóricos e pesquisadores contemporâneos como Jörn Rüsen, Bodo von Borries e Peter Lee é possível uma ancoragem epistemológica e empírica importante para a construção de novos saberes e pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da História. Quando se trata de ensino e aprendizagem de história se faz necessário, para além de leituras e releituras sobre a temática, verificar e aprofundar o conhecimento de conceitos que lhe são inerentes. Para este artigo situei dois conceitos que considero indissociáveis: aprendizagem e cultura histórica.

Este artigo traz a luz alguns dos caminhos percorridos por três pesquisadores e teóricos que contribuíram e contribuem, significativamente, para a solidificação da Educação Histórica: Jörn Rüsen², Bodo von Borries³ e Peter Lee⁴. Para tanto, utilizei dois conceitos :1- aprendizagem Histórica; 2- cultura histórica.

Jörn Rüsen, Bodo Von Borries e Peter Lee: contemporâneos e convergentes

As discussões acerca do papel da cultura nos processos de ensino aprendizagem histórica perpassam por artigos, dissertações e teses de pesquisadores

¹ Doutoranda em Educação da UFPR sob orientação da Prof.^a Maria Auxiliadora M. S. Schmidt. Professora QPM/Pedagoga-2014 em História da SEED/PR. Pesquisadora do LAPEDUH-UFPR. Pesquisadora do Projeto Memória brasileiras: Conflitos sociais- LAPEDUH-UFPR-CAPES carlatuthuepg@gmail.com

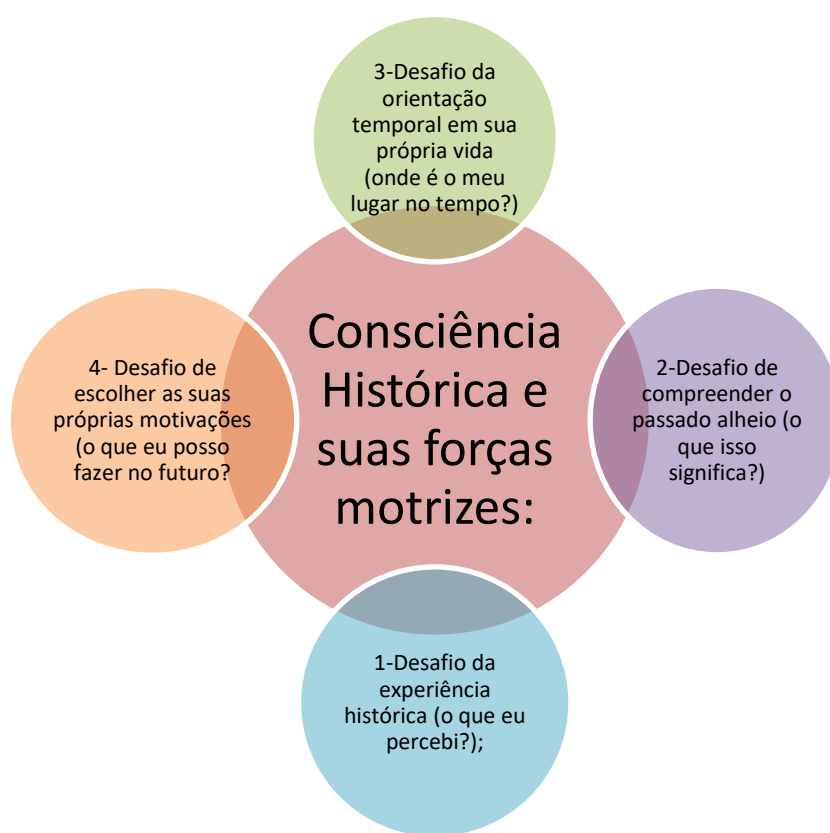
² Historiador e filósofo alemão. Compilou seus estudos sobre consciência histórica e estabeleceu uma teoria da História concretizada na obra *“Historik Theorie der Geschichtswissenschaft”* traduzida do alemão para a língua portuguesa como *“Teoria da história: Uma teoria da história como ciência”*, por Estevão de Rezende Martins em 2015.

³ Professor de ciência educacional com ênfase especial na didática da história 1976 a 2008 da Universidade de Hamburgo. Historiador e pesquisador alemão. Disponível em <http://historiana.eu/author/bodo-von-borries>. Acesso em: 14/10/2017.

⁴ Foi professor na Unidade de Educação Histórica, no Instituto de Educação da University of London. Coordenou o Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches). Disponível em <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/o%20ensino%20historia.pdf>. Acesso em: 29/09/2017.

de vários países. No Brasil o LAPEDUH é o centro de referência destas discussões tendo como teórico referencial Jörn Rüsen, mas também ancoragem em estudiosos como Peter Lee e Bodo von Borries.

Na teoria da aprendizagem histórica proposta por Rüsen (2012, p.17), o teórico que estabeleceu a Consciência Histórica como resultado primordial da aprendizagem histórica e esta como cerne da Didática da História, elenca quatro (4) etapas que fazem parte do processo de aprendizagem histórica implicando no desenvolvimento da Consciência Histórica.



Fonte: da autora (2020) a partir do livro “Aprendizagem Histórica” de Jörn Rüsen

O acima proposto é sintetizado de forma clara pela pesquisadora Schmidt como essência da aprendizagem histórica concebida por Jörn Rüsen, quando a autora afirma que é preciso desenvolver a narrativa de sentido por meio da experienciação, da compreensão do passado do outro, da sua localização no tempo histórico e das motivações intrínsecas do sujeito para perspectivar seu futuro estas são as ferramentas primordiais para que a aprendizagem seja constantemente exteriorizada situadas no contexto da vida prática dos sujeitos. (Schmidt, 2017, p.24)

Ao se referir a uma das primeiras constatações de Jörn Rüsen “[...] ao longo da sua longa discussão das questões da didática da história, é que esta não se esgota no sistema escolar.”, Martins⁵ (2012, p.10) aponta que Rüsen e sua teoria podem e devem ser usados para além da prática docente em sala de aula, deixando claro que a teoria da história e da didática como são o elo primordial da consciência histórica: “A teoria da história pergunta as chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica” (Rüsen, 2010, p.93)

Rüsen, ao afirmar que toda aprendizagem é um processo básico e fundamental permite crer que, muito além dos métodos psicopedagógicos já estabelecidos, existem outros tantos a serem descobertos aplicados e trabalhados nas mais variadas áreas das ciências. E esta aprendizagem, na área da história acontece, tanto em sala de aula, quanto fora dela. Aprender continua a significar o objeto da Didática na teoria da história, pois o aprendizado diz respeito a “contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico.” (Rüsen, 2010, p.94)

Se o processo de aprender, como afirma Rüsen (2010) é um processo básico e fundamental, qual ou quais seriam os processos de aprendizagem histórica? Duas afirmações do teórico parecem sugerir estes limites. Primeiramente a capacidade que os sujeitos possuem de estabelecer um significado histórico para uma organização temporal no âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmos. [...]; em segundo lugar na formação histórica de um aprendizado ordenado na [...] experiência e na competência interpretativa e ativa. (RÜSEN, 2010, p. 104)

Aprender é, pois, uma capacidade pessoal, ou seja, intrínseca ao sujeito, mas, que precisa de uma formação, vivência, integração e organização para que se torne efetiva. Uma aprendizagem histórica “[...] é uma necessidade humana básica uma compreensão Inter geracional da vida. Os mais velhos têm que ensinar os mais novos a compreender e viver nesse mundo.” (Rüsen, 2012, p. 9), da qual todo ser humano precisa para se ver e se perceber enquanto sujeito inserido no mundo em que vive.

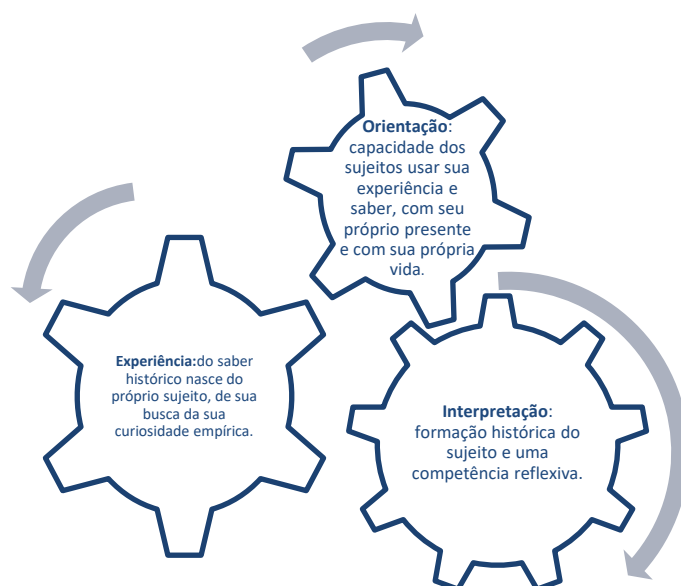
⁵ Estevão Chaves de Rezende Martins é uma das grandes referências no campo da Teoria da História, no Brasil. Professor do departamento de História da Universidade de Brasília, onde formou e influenciou diversos especialistas no campo da Teoria da História. Autor de diversos livros e artigos em diversas línguas, é um dos grandes responsáveis pela difusão da obra de Jörn Rüsen, no Brasil. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/44822>. Acesso em: 10/10/2017.

Esta necessidade, perpassa o mundo escolar e faz parte do cotidiano, envolvendo, portanto, toda a esfera que circunda este sujeito, “Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho. Algo é adquirido-conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos”. (Rüsen, 2011, p.82)

O aprender histórico é essencial para a vida do sujeito já que não é possível ser “a-histórico”. Se assim o fosse, não seria “sujeito”, “ser humano”. Esta necessidade de se conhecer e conhecer ao outro está impregnada no sujeito sendo necessária, por vezes, apenas uma pergunta, um questionamento, uma indagação, uma questão de vida prática ou uma carência de orientação, para que aflore e se torne uma aprendizagem efetiva e modificadora. Aprender, assim, é um processo que requer fatores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito.

Então, aprender está na ação do próprio sujeito, inserido no tempo e no espaço histórico, que de posse do seu conhecimento histórico (aprender) consiga obter ferramentas para se orientar em sua vida prática (cotidiana), tomando decisões, partindo das suas experiências anteriores (tempo) e projetando um porvir (futuro). Este aprender historicamente envolve elementos próprios da Ciência da História e nessa relação, a identificação de uma forma de pensar. “[...] a aprendizagem pressupõe, além de conhecimento de ordem metodológica, uma reflexão centrada na teoria da História.” (URBAN, 2010, p.91).

Rüsen (2010, p. 110-116) estabelece três dimensões (operações) próprias da Ciência da História, para que o processo da aprendizagem histórica aconteça:



Fonte: da autora (2020) a partir do livro “Aprendizagem Histórica” de Jörn Rüsen

Ainda segundo o teórico, estas operações resultam em uma argumentação, que é a competência de unir no discurso histórico o equilíbrio da experiência, interpretação e orientação na relação entre o sujeito e a experiência. (Rüsen, 2010, p.119-120)

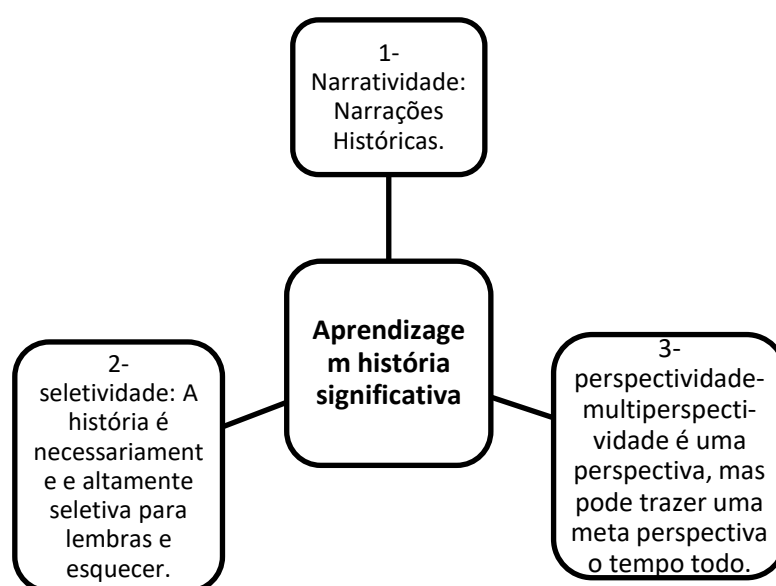
As operações, bem como a sua soma, tendo como resultado a argumentação (narrativa histórica) estão ligadas à aprendizagem histórica pela cognição que, para Rüsen (2012a, p.9) é “[...] um processo de aprendizagem altamente especializado colocado em regras e métodos.” Ao se referir a um aprendizado altamente especializado, o teórico admite que é necessário caminhar pelos meandros de outras ciências, ao se buscar com mais propriedade entender, o processo de aprendizagem histórica, pois, é necessário compreender como o processo de aprendizagem funciona, antes de colocá-lo em prática. Ai sim, após esta compreensão, pode-se estabelecer o “como organizar e realizar a aprendizagem histórica.” (Rüsen, 2012a, p.14). Para ele, a Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado. (Rüsen, 2012a, p.15)

Portanto, um processo de aprendizagem histórica se traduz por meio das narrativas históricas (contar, escrever, representar por meio do corpo, graficamente etc.) construídas pelo sujeito e pela capacidade deste sujeito de “navegar” pelo tempo: presente, passado com perspectiva de futuro. Motiva também uma orientação temporal de vida prática que auxiliará o sujeito em sua tomada de decisão, chegando mesmo a poder defini-las como estratégias de ação.

Bodo von Borries, teórico e pesquisador da Educação Histórica na Alemanha, focou suas pesquisas em jovens e a consciência histórica nos anos 90. Segundo o pesquisador, pode-se assegurar que existem diálogos e conexões próximos à teoria da aprendizagem histórica de Rüsen. Ao tratar da aprendizagem histórica Borries (2016a, p.24) nos indica que esta não é somente um processo cognitivo simples de aquisição de conhecimento, mas um processo que envolve muitas relações entre sujeitos, culturas, religiões, políticas, sociedades que formarão um quadro próprio de aprendizagem e seus elementos próprios.

Para este teórico a aprendizagem histórica propõem que sejam levadas em consideração elementos que envolvam as oito (8) dimensões mentais (elaboradas por ele), mas lembrado que, estas estão intimamente ligadas à identidade histórica do sujeito: 1-cognição;2- motivação;3- emocionalidade; 4-esteticidade; 5-moralidade; 6-Eros; 7-fantasias; 8- disposição para a ação. (Borries 2016a, p.25)

É então a partir destas oito (8) dimensões que história é narrada do momento atual, com concepções, interpretações e compreensão contemporâneas, mas levando-se em conta as viabilidades e saberes das pessoas que viveram no passado. Assim, surge uma forma de estabelecer competências de pensar historicamente diferentes contextos (como raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida, mentalidade). (Borries, 2016a, p.23;25). Desperta desde modo uma aprendizagem história significativa deve conter três características (2016b, p.176):



Fonte: da autora (2020) a partir do livro “Jovens e a Consciência Histórica” de Bodo von Borries

Ensinar e aprender História para Borries significa dar à História um lugar em “[...] dois mundos, um de conteúdo, temas e tópicos; o outro de ferramentas, habilidades, métodos, teorias. [...] há uma ligação entre eles no mundo das noções, conceitos, estruturas e categorias. (2016b, p.179)

Quando vamos aos trabalhos de Peter Lee, apreendemos que ele trabalha mais com o conceito de aprendizagem histórica do que com o conceito de Cultura Histórica. Desde a década de 1970, o teórico assegura que a Educação Histórica está preocupada com o processo de ensino-aprendizagem. Em seu artigo “*Literacia histórica e a história transformativa*” Peter Lee (2016, p. 25) aponta para o fato de o ensino de história necessitar muito mais da articulação da aprendizagem com o desenvolvimento social dos sujeitos e, menos em se colocar a serviço de objetivos

políticos e/ou sociais dos governantes que “preferem” uma metodologia de ensino de repetição e memorização para atender satisfatoriamente os organismos mundiais de ranqueamento e distribuição de verbas (como o PISA⁶). Para este pesquisador o ensino de História como de qualquer matéria que envolva uma “reorientação cognitiva para o mundo” deve sempre ter como foco os processos de ensino aprendizagem que envolvam uma “compreensão conceitual do mundo” (Lee, 2016, p.114).

Esta reorientação cognitiva do mundo, segundo Lee (2016, p.121) perpassa o caminho da aprendizagem para que seja trabalhada a partir de uma história transformativa que, segundo Schmidt se traduziria como "o conjunto de questões que dizem respeito à preocupação de que, em que medida e em que aspectos a aprendizagem histórica e, portanto, o ensino de história, transforma a maneira com que os alunos são capazes de ver o mundo em que vivem. (Schmidt, 2017, p, 23) e que para Lee transforma-se em Literacia Histórica que é a capacidade de transformar o pensar no passado com substância para trazê-lo ao presente e orientar o futuro. (LEE, 2006, p. 148). Sendo a literacia histórica significativa a ponto de transformar informações em conhecimento, apropriando-se das ideias históricas cada vez mais complexas.

De tal modo que a aprendizagem histórica não pode estar dissociada de uma experiência vicária que encaminhará o sujeito para uma reorientação cognitiva por meio da qual passará a compreender a [...] história como uma maneira de ver o mundo – se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva[...] torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas. (Lee, 2016, p.116)

Entende-se, assim, que o conhecimento histórico “[...] não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz. A História, seus significados e a sua aprendizagem é muito mais do que somente acúmulo de informações sobre o passado. E está fadada ao fracasso se “[...] não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história.” (p.136)

A partir do proposto pelos três teóricos ora estudados pode-se estabelecer um quadro comparativo visando dinamizar de forma sintética o pensamento de cada um

⁶ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

deles no que diz respeito ao conceito de aprendizagem histórica pelo viés da Educação Histórica e seus pontos de convergência (QUADRO 1).

QUADRO 1: APRENDIZAGEM HISTÓRICA E SEUS RESULTADOS

	JORN RUSEN	BODO von BORRIES	PETER LEE
Aprendizagem histórica	Três dimensões da aprendizagem: 1-Experiência; 2-Interpretação; 3-Orientação.	Três características da aprendizagem: 1-Narratividade; 2-Seletividade; 3-Perspectividade.	Três eixos da aprendizagem histórica: 1-Compreensão da história como forma de ver o mundo; 2-Disposição para a compreensão; 3-Percepção do passado como orientação de vida.
RESULTADO	Consciência Histórica	Aprendizagem Histórica Significativa	Literacia Histórica

Fonte: Da autora (2018).

A partir do quadro acima podemos apontar convergências entre os três teóricos no que tange a aprendizagem histórica. Para todos existem três (3) elementos primordiais para que a aprendizagem histórica aconteça. Rüsen, Borries e Lee apontam que todo sujeito deve ter experiência histórica, seletividade dos eventos a serem rememorados e compreensão do passado como forma de ver o mundo contemporâneo. Ainda são convergentes no que diz respeito a forma de manifestar essas experiências, seja por meio, da interpretação, narratividade ou disposição para externá-las, o que culminará em uma orientação e/ou percepção para a vida prática e numa perspectividade relacionada ao futuro.

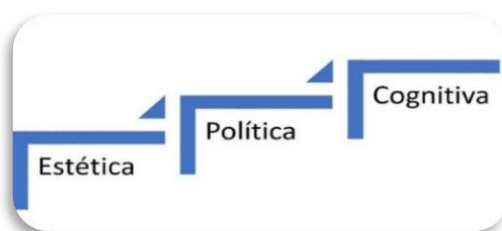
A categoria cultura histórica: importância para a aprendizagem histórica

Se pensarmos que a cultura histórica permite trabalhar o passado a partir de qualquer sociedade, grupo, individual ou coletivamente em uma perspectiva do presente, criando novas possibilidades para esse passado, isso pode ser contributivo de maneira expressiva para os modos de aprender História e para dar à cultura histórica o seu status de significado imprescindível no aprender histórico. E isso no remete “[...] aos processos formativos relacionados às formas escolares que têm sido

responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, à uma interrelação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar” (Schmidt, 2014, p.33)

Quando Jörn Rüsen iniciou seus estudos, na década de 90 do século XX, sobre a importância e o papel da cultura histórica nos processos de aprendizagem dava ênfase a três dimensões que considerava fundamentais para que a consciência histórica fosse solidificada (Schmidt, Barca, Fronza, Nechi, 2015, p.24) (QUADRO 5).

QUADRO 5- DIMENSÕES CULTURAIS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA⁷



FONTE: A autora (2018)

Com o aprimoramento da Educação Histórica como área de domínio científico e a disseminação da didática própria da Ciência da História, Jörn Rüsen propôs a reestruturação destas dimensões culturais da aprendizagem histórica ampliando-as para cinco: (QUADRO 6)

QUADRO 6- DIMENSÕES CULTURAIS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA⁸



FONTE: A autora (2018)

⁷Quadro elaborado a partir do proposto em 1994 por Rüsen em seu artigo “O que é cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História”. Traduzido por Maria Auxiliadora Schmidt a partir do texto original produzido em 1994 “*Historische Faszination. Geschichtskultur heute*”.

⁸Quadro elaborado a partir do proposto em 2015 por Rüsen em seu livro “**Teoria da história: uma teoria da história como ciência**”. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

Estas cinco (5) dimensões atreladas ao conceito de cultura histórica estão diretamente ligadas a aprendizagem e a outros elementos da vida humana, pois para Rüsen ao “[...]examinar o papel que a consciência histórica desempenha na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica, que afeta e influencia quase todas as áreas das práxis da vida humana.” (1994, p. 4) e nesta práxis encontra-se a aprendizagem histórica, uma vez, visto que a cultura histórica também perpassa pela vida acadêmica, cotidiana, escolar e extraescolar chegando ao universo do trabalho e das relações sociais (Rüsen, 1994, p.5). Corroborando a ideia de que a cultura histórica perpassa por toda a vida do sujeito independentemente do meio em que esteja.

No que tange ao teórico e pesquisador Bodo von Borries, a cultura histórica “tem seu assento não apenas – nem mesmo preferencialmente – em escolas superiores e escolas, mas sobretudo nas vidas dos (as) cidadãos (ãs), também dos futuros eleitores ou dos não [...] naturalizados.” (2016^a, p.27). Para ele todos os sujeitos devem apresentar três dimensões de cultura: cultura histórica, identidade histórica e competência histórica que culminará na consciência histórica.

O autor ainda apresenta o que considera aprendizagem histórica intercultural, segundo a qual, ao ter contato com determinados elementos, o sujeito apresentará uma aprendizagem histórica. Entre eles podem ser citados: 1-Relações plurais com a atualidade; 2-Representações controversas; 3-Fontes multiperspectivadas; 4-Formação da identidade; 5-Mudança de identidade; 6-Aprendizagem histórica. Ou, ainda que graficamente pode-se visualizar o que este teórico concebe como um cubo didático de aprendizagem histórica intercultural (QUADRO 4):

QUADRO 4- CUBO DIDÁTICO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA INTERCULTURAL



FONTE: da autora a partir do proposto por Borries (2018)

Já o pesquisador Peter Lee não faz, explicitamente, referências ao conceito de cultura histórica mas, aponta em seu artigo intitulado “Em direção a um conceito de literacia histórica” um caminho profícuo para o conceito ao se referir a estrutura histórica utilizável (UHF), pois “Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social” (2006, p. 135). Estas mudanças e permanências pertencem ao que é situado como cultura histórica para Rüsen

É a manifestação da consciência histórica na sociedade em diversas formas e procedimentos. Inclui o trabalho cognitivo dos estudos históricos, bem como atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado e da conceitualização histórica da nossa própria identidade; e não podemos nos esquecer dos museus e da educação histórica nas escolas, nem as apresentações do passado nas diversas mídias ou na literatura. (2015, p.24)

Compreende-se, então, que Jörn Rüsen, Bodo von Borries e Peter Lee convergem para o ponto principal deste artigo, qual seja, a aprendizagem histórica e a cultura histórica como conceitos indissociáveis para a Educação Histórica e, portanto, para a constituição de uma consciência histórica.

Considerações finais

Ao analisarmos com mais profundidade aspectos das teorias e pesquisas de Jörn Rüsen, Bodo von Borries e Peter Lee apreendemos uma convergência entre eles para um mesmo ponto, ou melhor dois pontos: um que diz respeito a aprendizagem histórica e outro sobre o papel da cultura histórica dentro desse processo ensino de aprendizagem.

A Aprendizagem histórica permeia a vida do sujeito desde o seu nascer independentemente do âmbito escolar, uma vez que, esse sujeito tem um pertencimento político, social e cultural no mínimo restrito ao seu núcleo vivencial, mas geralmente pertencente a um grupo bem maior que envolve o ambiente escolar, o ambiente laboral e o ambiente de lazer e são nestes espaços que por vezes os interesses e as carências de vida prática se destacam e surgem questionamentos e certezas que só podem ser respondidas por meio da aprendizagem histórica permeada pela cultura histórica que somadas frutificam em uma Consciência Histórica

que coloca o sujeito em seu tempo e espaço histórico respondendo a muitas de suas indagações.

Ao sistematizando a leitura empreendida na construção deste artigo pude afirmar que para Jörn Rüsen que estabelece três dimensões da aprendizagem, 1-Experiência; 2-Interpretação; 3-Orientação; Bodo von Borries aponta três características da aprendizagem, qual sejam, 1-Narratividade; 2-Seletividade; 3-Perspectividade que levam a Aprendizagem Histórica Significativa. E por fim Peter Lee a aprendizagem histórica possui três eixos norteadores 1-Compreensão da história como forma de ver o mundo; 2-Disposição para a compreensão; 3- Percepção do passado como orientação de vida, que resultam em uma Literacia Histórica. Onde pressupõe-se que a aprendizagem histórica não pode ser dissociada de uma cultura histórica.

Independentemente da terminologia utilizada por estes três teóricos é possível afirmar que eles convergem para a aprendizagem histórica como essência da Didática da História e para a construção de uma consciência histórica.

Referências

BORRIES, B. von. **Jovens e consciência histórica**. Tradução e organização SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M.; NECHI, L. W.A. Editores, Curitiba, 2016a.

_____. **Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?** *Educ. rev.*, Curitiba, n. 60, p. 171-196, June 2016b.
Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200171&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15/12/17

LEE, P. **Literacia histórica e a história transformativa**. Tradução: NECHI, L. P. *Educar em Revista*, Curitiba, nº 60, p. 107-146. Abril/junho de 2016

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. In. *Educar*, Curitiba, p. 131 – 150, 2006.

RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba. WA Editores, 2012.

_____. **Aprendizagem Histórica**. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. (P. 41 a 76).

_____. **Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UnB, 2007.

_____. **A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história.** Revista História-USP;2017. Intelligere, Revista de História Intelectual vol. 3, nº 2, out.2017.

_____. **Cultura histórica e aprendizagem histórica.** Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan. /jun.2014. Disponível em 014<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/526/310>. Acesso em:12/05/2017.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; FRONZA, M. , NECHI, L. P. **HUMANISMO E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: Jörn Rüsen.** Curitiba, W.A Editores, 2015.
URBAN, A. C. **Didática da História: Contribuições para a formação dos professores.** Curitiba. Editora Juruá. 2010.

A HISTÓRIA CONECTADA A PARTIR DA ANÁLISE CONJUNTA DE FONTES: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E RELATO DE DOCÊNCIA SOBRE O ANO DE 1968

*Cassiana Sare Maciel — UFPR⁹
cassiana.maciel@gmail.com*

Resumo: O presente artigo expõe os processos que envolveram o planejamento e a execução das aulas ministradas como parte da disciplina de Prática de Docência em História. Desde a narração das adaptações no conteúdo a ser idealmente abarcado em diálogo com o professor supervisor até as apreciações dos resultados da aula, este material busca indicar as etapas pelas quais minha regência passou. Partindo de Jörn Rüsen e Jaime Cordeiro, estabeleço considerações teóricas fundamentais para embasar as escolhas da aula. Sobre o ano de 1968 a partir da História Conectada, as aulas tiveram como fios condutores a visualidade e a crítica à colonialidade além da própria conexão global, características fundamentais do objeto de estudo. Nesse sentido, examinamos o pós-Segunda Guerra Mundial, a Declaração dos Direitos Humanos e o contexto da Guerra Fria, recorte em que está inserido o ano de 1968. Sobre essa sincronia, analisamos fontes da Argélia, França, México, Argentina, Brasil e Estados Unidos. Ao longo de toda a experiência, busquei incentivar a autonomia dos estudantes a partir de sucessivas análises conjuntas de fontes bastante diversas em tipologia. Como pude verificar durante as aulas e na avaliação, concluo que meus objetivos alinhados à educação histórica foram atingidos. Ao fim das exposições dialogadas, recebi comentários que me ajudaram a avaliar a experiência, conforme expus ao longo do texto. Com este produto, espero contribuir para as reflexões sobre a educação histórica a partir do diálogo com os estudantes.

Palavras-chave: educação histórica. prática de docência. 1968. análise de fonte. História conectada.

Ao longo de 2022 e início de 2023, cursei a disciplina de Prática de Docência em História com a professora Ana Claudia Urban. Dando continuidade às reflexões estabelecidas coletivamente nas demais disciplinas sobre Educação, este foi o momento de fazer as observações em sala e regências supervisionadas. Na segunda metade do ano, portanto, acompanhei as aulas de História de quatro turmas de Ensino Médio técnico no Instituto Federal do Paraná (IFPR), sob supervisão do professor Ederson Lima. Eram as turmas de Jogos Digitais, Processos Fotográficos, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica, muito diferentes entre si. Com cada turma em um dia, eu estava na escola ao longo de quase toda a semana.

⁹ Graduanda de História: Licenciatura com Bacharelado.

Essa assiduidade me permitiu perceber o que Jaime Cordeiro (2011) argumenta: a dimensão relacional da perspectiva dos estudantes sobre a educação e seu espaço. Para os discentes, o aprendizado se faz nas diferentes relações que estabelecem na escola e com seus sujeitos, sendo o professor um deles. A relação do professor com os estudantes era tão boa que senti rapidamente o que observei na teoria. Ainda corroborando Cordeiro, percebi um especial afeto sobre as aulas que contavam com metodologias participantes, isto é, em que os discentes eram portadores e construtores do conhecimento, o que também objetivei. Ao longo deste artigo, essa característica será importante, especialmente a partir de Jaime Cordeiro (2011) e Jörn Rüsen (1992).

As turmas observadas estavam na terceira etapa do Ensino Médio; entre vestibulares e preocupações com o futuro, nós ainda estávamos em ano de Copa do Mundo. Esses fatores são relevantes para compreender as motivações para o acúmulo progressivo de assuntos reservado à minha regência. Idealmente, o professor havia me pedido que ministrasse uma aula sobre o maio-junho de 1968 francês no tema estrutural de Guerra Fria, reservado ao fim do ano. Com o tempo, se acumulou a própria Guerra Fria e o trabalho com os Direitos Humanos aos assuntos da aula – que agora eram duas geminadas. Mesmo assim, precisei amarrar os diferentes elementos que perpassavam esses assuntos, o que me fez optar por fios condutores: a crítica à colonialidade, bem como o trabalho com a visualidade e as artes e, por fim, uma abordagem conectada dos diferentes espaços geográficos sob uma mesma linha do tempo, todas dimensões fundantes do ano de 1968.

Essa última escolha se deu a partir do ponto de vista de estagiária, em que já havia percebido a dupla necessidade do trabalho com diferentes geografias: em primeiro lugar, os estudantes demonstravam dificuldade na percepção histórica de diferentes contextos simultâneos trabalhados separadamente; sobretudo, exprimiam especial fascínio sobre as abordagens que tinham como resultado a compreensão desses contextos. Além disso, compreendo a importância da abordagem de uma História Conectada do ponto de vista da produção de pesquisa, conforme será aprofundada neste texto.

Partindo de 1945, a aula começou com uma comparação entre fotografias para recapitular a Guerra Fria já estudada em Geografia e revisar seus pontos importantes. Em seguida, com a discussão do fim da Segunda Guerra Mundial e a Organização das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos Humanos foi vista coletiva e

criticamente. Dessa crítica, então, seguimos para a abordagem sobre a Argélia, um dos grandes motivos para as movimentações francesas de 1968. A violência francesa na guerra também nos permitiu discutir o mesmo ano no Brasil tendo como referência Leneide Duarte-Plon (2016). Do Brasil, passamos por França, Estados Unidos e América Latina. Esses múltiplos espaços foram examinados a partir de fontes, com destaque a cartazes e grafites franceses, material audiovisual produzido nas Américas e fotografias de diferentes espaços.

Com a proliferação de perspectivas como ponta de lança da idealização da aula, estão também as participações ativas dos estudantes, cujas reflexões por vários momentos conduziram a experiência. Ao longo dessas páginas, em suma, exponho os processos, reflexões e resultados que envolveram a preparação e a regência da aula nas diferentes turmas citadas.

Pensando a educação histórica

Para embasar as escolhas da regência, foram indispensáveis as contribuições de Jörn Rüsen e Jaime Cordeiro para a Didática da História. Os autores concordam com a centralidade da aprendizagem na prática docente. Isso implica dizer, portanto, que o foco de uma aula deve ser no sujeito que aprende, ou seja, nos estudantes.

Para Jörn Rüsen (1992), a aprendizagem da História envolve mais do que o processo mecânico de saber sobre o passado. A área tem como pilar o que ele chama de consciência histórica, que envolve o processo de aquisição progressiva de competências, especial e necessariamente conectadas com o presente. Em outras palavras, a consciência histórica depende da utilidade do conhecimento adquirido na orientação sobre o presente.

A partir da consciência histórica, Rüsen sustenta sua importância diante da competência narrativa e a relação com valores morais. Esses, que orientam as ações dos sujeitos no passado e no presente, precisam estar conectados ao conhecimento da realidade que se estuda e de seus códigos de valores. Assim:

O histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Isto implica que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal. (1992, p.6)

A imprescindibilidade dessa conexão entre passado e presente — tanto do ponto de vista do que os estudantes trazem à sala de aula antes de tomar contato com os conteúdos quanto da perspectiva de algo a ser objetivado com a experiência — foi orientadora do planejamento da minha prática de docência. Especialmente com relação à experiência em sala através da exposição, encontrei no ano de 1968 várias possíveis conexões a serem estabelecidas com os estudantes a partir de seu presente, conforme será explorado adiante. Outrossim, os momentos mais intensos da aula foram aqueles em que houve a manifestação desta consciência histórica.

Aliada à busca de sentido no passado e no presente manifestada nas etapas de preparação e execução da aula, igualmente norteadora foi a compreensão de que a aprendizagem se dá a partir de um vínculo interpessoal. Embora não estivesse em contexto de docência plena durante o ano, a partir das discussões acadêmicas e das observações na escola, havia entendido que esse era um aspecto a se buscar dentro das limitações da experiência de estágio.

Isso porque a dimensão interpessoal afeta os modos de ensino e aprendizagem coletiva e individualmente. É o que aponta Jaime Cordeiro (2011, p. 9), que enfatiza a importância do contato com outros indivíduos no aprendizado de alguém, cuja experiência na escola envolve necessariamente um processo de interação social. O ideal nesse contexto é, portanto, o desempenho de uma função mediadora na docência, que deve permitir o aproveitamento das aprendizagens. Mesmo assim, para Cordeiro, isso não significa defender a perda de relevância no papel do professor, que não deve ser reduzido a mero observador.

Além disso, o autor argumenta sobre as especificidades assimétricas da relação de autoridade pedagógica no modelo de educação ocidental, que devem ser observadas e evitadas justamente no sentido apontado anteriormente. Foi dessa forma que também seu pensamento serviu de pilar para a aula. Na medida em que a posição de estagiária não me conferia autoridade de professor e muitos deles demonstraram se identificar comigo ao longo do ano — afinal, eu era aluna como eles —, também objetivei a demonstração de nossa proximidade nas interações ao longo da aula, para que eles se sentissem participantes e como parte de um grupo, construindo coletivamente aquilo que eu propunha.

No entanto, Jaime Cordeiro (2011) alerta sobre as armadilhas de se compreender a didática apenas como dependente de uma relação interpessoal. O autor chama a atenção para diferentes dimensões da relação pedagógica: espaciais,

temporais, linguísticas/comunicativas, pessoais e cognitivas. Essa última, na mesma esteira da consciência histórica de Rüsen, diz respeito à relação com o conhecimento, aspecto que deve ser refletido através da consideração dos diversos significados atrelados aos saberes de uma aula. Parte disso também envolve, como ele pontua, a relação que nós estabelecemos com o conteúdo ministrado, o que certamente também motivou minhas escolhas.

Por fim, faz-se necessária ainda uma baliza à discussão sobre consciência histórica. De acordo com Jörn Rüsen (1992), a competência narrativa — a habilidade de narrar historicamente um ocorrido que dá orientação temporal à vida prática — é imprescindível à aprendizagem histórica. Dentro dela, o alemão subdivide três habilidades específicas: a experiência, relacionada à realidade passada; a interpretação, que conecta passado, presente e expectativas sobre o futuro; e, enfim, a orientação no tempo marcada por esses caminhos.

Para isso, é fundamental que sejam encorajados procedimentos de investigação empírica, centralizada, no caso da aula, na análise de fontes diversas de diferentes tipologias. A compreensão das produções analisadas também foi orientada por seu caráter interpretativo da realidade, isto é, como fruto de uma consciência histórica localizada temporal e espacialmente. De igual importância foi o posterior processo de elaboração narrativa desta experiência, que partiu da idealização de uma avaliação que estivesse conectada à experiência que eu busquei estabelecer em sala.

Da teoria à prática: idealização do material e experiências em sala de aula

O processo de planejamento da aula envolveu, primeiramente, as orientações teóricas supracitadas. Progressivamente, a aula originalmente sobre Maio-Junho de 1968 francês a partir dos cartazes e grafites ganhou mais adições temáticas, o que me colocou um primeiro problema: como conectar Guerra Fria, Declaração dos Direitos Humanos e Maio-Junho de 1968 na França? Mais do que isso, me incomodava o foco na Europa quando o mundo todo estava incendiado naquele ano, cujas sublevações estavam especialmente conectadas entre si.

Desde antes dos conteúdos se acumularem no fim do ano, eu já havia estudado sobre aquele tema com o qual havia me comprometido. A ideia central da minha aula, com a valorização do diálogo e da construção coletiva do conhecimento, seria estabelecer um recorte na experiência francesa a partir das paredes grafitadas e dos cartazes produzidos, discutindo com isso tipologia e metodologia de análise de fonte.

Além da dimensão empírica do processo idealizado, a importância dessas fontes se conecta diretamente com aquele contexto de greve geral, à qual aderiram os trabalhadores dos periódicos, o que potencializou a importância daqueles cartazes.

“Nós finalmente éramos necessários”, disse uma testemunha das movimentações políticas francesas de 1968, referindo-se ao papel dos ateliês na produção de cartazes com função de organização e difusão do movimento de revolta (Ross, 2018, p. 30). Além da importância da arte, em diálogo com a historiografia recente debruçada sobre o movimento, gostaria de delinear a dimensão material daquele momento. Ao contrário do que tradicionalmente se define como legado, conforme argumenta Kristin Ross, não foi um momento de “revolta cultural”, mas uma realidade em ebulição que produziu a maior greve da história da Europa, com cerca de 9 milhões de trabalhadores nas ruas. E para falar de Maio-Junho francês, é imperioso abordar a Argélia e a guerra que já era motivo de insatisfação política na França.

Mais do que abordar os absurdos cometidos na Guerra da Argélia, o movimento tinha um caráter fundamentalmente anti-imperialista, prestando especial atenção em espaços que antes haviam sido colônias. Nos acervos pesquisados — Gallica e Espirits de Mai 68¹⁰ —, os cartazes ecoavam, de maneira multilíngue, diferentes espaços do então chamado “terceiro mundo”. Na temporalidade escolhida, os estudantes já poderiam trazer conhecimentos sobre a realidade autoritária do Cone-Sul, além da frequentemente lembrada Guerra do Vietnã, assim como todos esses contextos não poderiam ser discutidos sem uma crítica aos Direitos Humanos posteriormente adicionados ao planejamento da aula.

Assim, foi se delineando uma abordagem em teia dos processos envolvendo o ano de 1968. Para pensar melhor as minhas escolhas, então, foi necessário me apoiar na História Conectada. O próprio contexto de fundamentação dessa abordagem, remetido a Sanjay Subrahmanyam, remonta à descentralização das fronteiras definidoras das convenções historiográficas, concentradas justamente na França. De acordo com João Júlio Gomes dos Santos Júnior e Monique Sochaczewski (2017, p.

¹⁰ Algumas das fontes utilizadas podem ser acessados através da obra “1968: Imagens, Contracultura, Guerra e Revolução”. Livro fruto do projeto coletivo de pesquisa, ensino e extensão do Grupo PET História UFPR, Curitiba, 2019. pp. 67-85. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1S9pS_MtgWVq8vMBh-sNCvXcafOVcsVVK/view?usp=sharing>.

11), a História Conectada parte da exploração de recursos arquivísticos locais para a abordagem das interações sociais relacionadas aos contextos específicos.

Nesse sentido, entendi como necessária a abordagem e análise de fontes endógenas àqueles contextos não-europeus, uma vez que estavam eles mesmos em candência na luta anti-imperialista, produzindo novas formas da arte que já seriam tema de discussão a partir da França. De acordo com Mariano Mestman (2016), a visualidade de 1968 propiciou o desenvolvimento do chamado Terceiro Cinema, isto é, aquele que fugia às grandes produções Hollywoodianas e às obras individuais, remetidas à autoria. O terceiro cinema seria então coletivo, comprometido com o engajamento do público. O cine-documental analisado pelo autor *La hora de los hornos* (1968), produzido pelo grupo Cine Liberación, é um exemplo disso e seria portanto uma importante fonte para compreender um aspecto da realidade latinoamericana comprometida com a revolução. A frase “Todo espectador é um covarde ou um traidor”, de Frantz Fanon, projetada na sala de cinema durante a exibição em festival italiano manifesta esse comprometimento com a mudança social. Não apenas isso como o sucesso da execução, já que a frase aliada às cenas e argumentos do filme provocou, no lançamento da obra, uma manifestação espontânea contra as violências imperialistas em todo o globo (Mestman, 2018, p. 308).

É notória a dimensão global do contexto, que remete justamente às conexões objetivadas em aula. Apoiada na História Conectada, entendi que uma abordagem sincrônica do ano de 1968 seria meu fio condutor, em consonância com as próprias fontes analisadas. Meu argumento de aula seria apoiado ainda na proposta anti-colonial, uma vez que o pensamento fanoniano inspirador de *La hora de los hornos* ainda se conectava com a abordagem crítica diante dos Direitos Humanos e da recapitulação do contexto pós-guerra, marcado por uma intensa discussão sobre genocídio. Aimé Cesáire, outro pensador martinicano, coloca em perspectiva o choque europeu diante da experiência, que não era nova:

[...] o que não perdoa a Hitler não é o crime em si, [...] é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os coolies da Índia e os negros da África estavam subordinados (1978, p. 18)

Além dessa orientação epistemológica que acompanhou a aula, a discussão sobre a Argélia ainda dava margem à apresentação da revisão historiográfica

produzida a partir dos depoimentos do general Paul Aussaresses. Junto do estudo de sua figura, foi possível constatar a exportação de um modelo de tortura como arma de guerra, narrativa compilada e publicada no Brasil por Leneide Duarte-Plon (2016).

Com a exposição acima, entendo a importância de situar o encaminhamento da aula em uma narrativa que explicita os procedimentos utilizados na abordagem de tantos contextos. Com ainda mais fontes do que as compreendidas até aqui, tratarei abaixo de discriminar os processos em formato de relato de docência.

Em consonância com os procedimentos de interatividade já sustentados como fundamentais, bem como a visualidade condutora de toda a aula, iniciei a exposição com a projeção de duas fotografias do pós-Segunda Guerra. A Guerra Fria, intensamente apoiada na difusão visual, foi então recapitulada a partir do exame coletivo das fotografias de Joe Rosenthal e Yevgeny Khaldei. Junto da guerra narrativa assimilada pela contraposição entre as imagens projetadas, iniciei um processo de revisão da Guerra Fria a partir do que traziam os estudantes, destacando aquilo que ia ao encontro da literatura e que serviria de guia ao longo da aula no quadro de giz. Assim, os estudantes foram estimulados à interação logo no início da experiência, também me dando uma dimensão de quais seriam seus pontos de partida.

Após esse momento, introduzi o tema da aula: localizado em Guerra Fria, o ano de 1968. Alinhada com a menção à guerra, introduzi a Declaração Universal dos Direitos Humanos enquanto um importante antecedente para compreender o desdobramento dos acontecimentos do ano que seria nosso recorte. A palavra genocídio, inventada pós-experiência do Holocausto na Europa, serviu de questionamento para introduzir a pergunta sobre o ineditismo da experiência genocida. Em todas as turmas, surgiram diferentes exemplos de genocídio com uma característica comum: a ligação com processos coloniais. Com a frase de Césaire projetada, refletimos sobre as implicações da narrativa europeia de unicidade.

Em seguida, analisamos fotografias da Namíbia e do Congo a fim de refletir sobre a violência colonial da dominação europeia na África. Ambos os contextos foram expostos após a análise coletiva das fotografias, que envolveu a participação de grande parte das turmas ao tentar interpretá-las. As conjunturas genocidas remetem ao fim do século XIX e início do XX, portanto bastante anteriores à publicização dos horrores do Holocausto. Esse procedimento de reflexão sobre o colonialismo na África se conectou com a discussão seguinte, da banalização da violência na Argélia a partir

de Aimé Cesáire, que traz a voz do coronel Lucien de Montagnac: “Para varrer as ideias que me assediam algumas vezes, mando cortar cabeças, não cabeças de alcachofras, mas verdadeiras cabeças de homens” (Cesáire, 1978, p. 22).

A projeção da frase motivou discussão, já bastante orientada criticamente ao imperialismo. Pudemos então discutir a Guerra da Argélia e a potencialização da violência para conectá-la ao Brasil a partir da obra de Leneide Duarte-Plon (2016). Levei o livro aos estudantes, que se demoraram no exame das fontes compiladas pela jornalista. Ainda sobre o Brasil, analisamos uma fotografia de uma parede cuja inscrição trazia o lema “É proibido proibir” e uma reivindicação sobre a reforma educacional em curso. Ambas as inscrições nos remeteriam ao 1968 francês, mas os estudantes ainda não sabiam disso. Perguntei a eles o que conseguiam me dizer sobre aquele ano no Brasil, ao que responderam sobre o Ato Institucional nº 5, a Passeata dos Cem Mil e, a partir da fotografia, lembraram da contracultura e da música de Caetano Veloso. Guiados pela minha leitura, inferiram que estava em curso uma mudança educacional. Posteriormente, entenderíamos que a frase conectada a Veloso era uma referência às paredes francesas, que foram palco da intervenção em referência à lei que proibia colar cartazes, instrumentos fundamentais daquele período.

A partir da ebulição até aqui exposta, examinamos uma linha do tempo de antecedentes imediatos de 1968 para que ficasse explícito o processo de construção das revoltas que explodiram naquele ano. A partir dela, então, concluímos que as revoltas sobre as guerras do Vietnã e Argélia, bem como as movimentações em prol de reivindicações trabalhistas e estudantis não se restringiram ao ano examinado. Com esse pano de fundo, discutimos a ampla adesão ao movimento francês, que nesse momento era uma pergunta — respondida pelos alunos, em forma de hipótese, a partir do exame dos cartazes e da centralidade de sua difusão. Neste momento, analisamos os elementos verbais e não-verbais de cinco cartazes e duas fotos de paredes grafitadas a partir da escrita de algumas perguntas norteadoras no quadro. Essas perguntas orientaram as análises anteriores empreendidas com os estudantes, bem como orientariam as seguintes, configurando um momento de reflexão sobre metodologia de análise de fonte. A partir da frase “sejam realistas, demandem o impossível”, discutimos sobre seus significados naquele período bem como no contexto atual dos estudantes, conferindo uma dimensão prática que me remeteu à

almejada consciência histórica, também presente na discussão sobre a utilidade da arte.

Com minha orientação gradualmente diminuindo com o passar dos cartazes, também objetivei o incentivo da autonomia do grupo, que em todas as turmas passou a discutir sobre as escolhas e elementos sem que eu precisasse os apontar. Esse momento teve centralidade na aula também porque esse seria o motivo da avaliação proposta: a escolha de pelo menos duas fontes disponibilizadas sobre o Maio-Junho francês, cujas análises deveriam servir de ponto de partida para a narrativa do contexto.

Após a reflexão sobre as diferentes motivações envolvendo os cartazes e paredes, implicando inclusive na ocupação do espaço público enquanto importante dimensão daquele ano, analisamos um cartaz sobre o México que divulgava um evento de solidariedade às violências perpetuadas logo antes das Olimpíadas mexicanas em 1968. A partir do cartaz, inferimos o contexto para então examinarmos um vídeo sobre as repressões divulgado anos depois. O Massacre de Tlatelolco de 2 de outubro não foi a única pauta sobre esse tema, já que o evento que aconteceu de 12 a 27 do mesmo mês contou com importantes mobilizações, tais como o célebre levantar de punhos em referência aos Panteras Negras. A fotografia do pódio com o gesto nos remeteu então às Américas, discutindo o movimento pelos Direitos Civis, o assassinato de Martin Luther King, o partido dos Panteras Negras e o movimento anti-guerra do Vietnã a partir da análise de fotografias. Por fim, as Américas e o ano de 1968 tiveram como última fonte um trecho do filme *La hora de los hornos*, com uma crítica à exportação do American Way of Life em forma de propaganda na Guerra Fria. Esse discurso exaltador foi criticado diante da violência colonial através da sobreposição de planos de propaganda estadunidense e vídeos de guerra, com frases como “a monstruosidade se veste de beleza” projetadas e, ao fim do trecho, a reprodução de uma risada como pano de fundo de uma cena de guerra no Vietnã. A crítica estava posta, mas não explícita, o que motivou longos comentários sobre o caráter perturbador e potente daquela sequência. Os estudantes interpretaram aquela visualidade a partir do que conversamos ao longo da aula, me fazendo mais perguntas sobre o contexto daquela fonte e interpretando a crítica da propaganda em contexto de guerra como outra forma de colonialismo, dessa vez estadunidense.

Antes da proposição da atividade, narrei os desdobramentos imediatos das reivindicações francesas em 1968 e perguntei a eles se a dissolução da greve

significava que toda a movimentação analisada fora em vão, ou no limite, havia terminado com o ano. Eles se lembraram da alcunha sob a qual ficou conhecido 1968 que lhes apresentei no início da aula: o ano que não terminou. Rapidamente, foram formuladas diferentes interpretações para sustentar a frase. A partir dessa interação, percebi que o impacto visual fora alcançado. A partir de suas respostas, examinamos um vídeo de Jimmy Hendrix tocando o hino dos Estados Unidos mesclado com o som de bombas em Woodstock no ano seguinte e discutimos sobre os significados estéticos de críticas que nos rodeiam hoje, como por exemplo, o pixo.

Considerações finais

Mesmo com a narração destas páginas, não fui capaz de indicar todas as interações interessantes que se deram nas regências planejadas justamente para as conexões com os estudantes. Em algumas turmas, inclusive, passei do horário planejado para a aula e mesmo assim recebi pedidos para seguir com a discussão. Após as aulas, muitos vieram me comunicar a satisfação em participar da aula, bem como de apreender tantos espaços na mesma temporalidade. Isto é, o que eu havia observado como necessidade de fato foi apontado como ponto positivo da experiência.

A partir das discussões Jörn Rüsen, entendi que a orientação prática do conhecimento no presente, a consciência histórica, a importância da análise de fonte e da competência narrativa foram de alguma forma empregadas na regência. A produção que envolveu a avaliação também teve excelentes resultados, discutidos com o professor Ederson Lima enquanto bastante impressionantes. Muitos estudantes corresponderam ou ultrapassaram as expectativas da proposta, colocando em sua narrativa tons de personalidade para o conteúdo analisado e empregando uma visão global do ano de 1968, com destaque para conexões com o presente.

Já a partir de Jaime Cordeiro, me beneficieei da centralidade das relações entre alunos bem como destes com o professor para pensar os procedimentos coletivos da aula, também entendidos como resultados positivos. A dimensão cognitiva da aprendizagem apontada por este, na mesma esteira da consciência histórica de Rüsen, foi significativa na consideração dos diversos significados atrelados aos saberes da aula. Nesse sentido, o ano de 1968, a demanda por direitos, a visualidade e o combate ao imperialismo ganham ainda mais importância.

O plano de aula contava inicialmente com mais procedimentos, como a projeção de esquemas sobre cada contexto, o planejamento de exames mais detalhados sobre seus pormenores e ainda mais países abarcados, sem a discussão colonial ou a visualidade que se estabeleceram como fios condutores. Mesmo que não tenha sido seguido à risca, é nítida sua importância para o planejamento, inclusive no mapeamento do que não daria certo. Na execução, cada turma também teve um foco específico nas partes da aula que suscitaram mais atenção, o que não podemos prever no plano, mas conseguimos antecipar pelo conhecimento prévio dos estudantes. Em suma, o planejamento serviu como direcionamento, não roteiro, uma vez que cada turma configura um ambiente diferente.

Essa diferença também me fez temer a orientação dos temas trazidos em ano de eleição e turbulência envolvendo posicionamentos políticos no Brasil. No entanto, como a aula seguiu os procedimentos de análise de fonte e cada movimento analisado trazia consigo uma crítica específica, não houve espaço para o rótulo generalizante à esquerda enquanto algo pejorativo. Pelo contrário, contei com o interesse e colaboração inclusive daqueles estudantes que se autodeclaravam “direita conservadora”.

Ao final de todas essas discussões, é gritante o papel da relação de confiança e abertura estabelecida com os alunos, bem como da análise de fonte. Amparada na teoria e na prática, espero contribuir para uma reflexão sobre a autonomia estudantil e a importância da coletividade e da relação com estudantes para a condução das aulas de História a partir de fontes históricas.

Referências

CESÁIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. **Cultura Acadêmica**, São Paulo, v. 9, p. 66-79, 2011.

DUARTE-PLON, Leneide. **A tortura como arma de guerra**. Da Argélia ao Brasil: como os militares franceses exportaram os esquadrões da morte e o terrorismo de Estado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MESTMAN, Mariano. “Presentación: Las rupturas del 68 en el cine de América Latina. Contracultura, experimentación y política...”. In: MESTMAN, M. et al. **Las rupturas del 68 en el cine de América Latina**. Madri: Akal Ediciones, 2016.

_____. *A hora dos fornos e o cinema político italiano por volta de 1968. Revista Significação*. São Paulo, v.45, n.50, jul-dez 2018, p. 297-317.

ROSS, Kristin. **Maio de 1968 e suas repercussões**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

PET História. **1968: Imagens, Contracultura, Guerra e Revolução**. PET História UFPR: Curitiba, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1S9pS_mtgWVq8vMBh-sNCvXcafOVcsVVK/view?usp=sharing>. Acesso em 07 de jun. de 2023.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. **Revista propuesta educativa**, ano 4, n. 7, pp. 27-36, 1992. Tradução de Ana Claudia Urban, Flávia Vanessa Starcke e Maria Auxiliadora Schmidt.

SANTOS JÚNIOR, João Júlio Gomes; SOCHACZEWSKI, Monique. História global: um empreendimento intelectual em curso. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2017.

A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS À EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO¹¹

*Geraldo Becker - UFPR¹²
beckergeral@gmail.com*

Introdução

A maneira pela qual se ensina e aprende História, assim como a preocupação com despertar o interesse dos estudantes em sala de aula demonstrando a importância da aprendizagem histórica no contexto escolar, são algumas inquietações que estão presentes desde o ano de 2005, época em que comecei a atuar como professor de História nas redes pública e privada do Estado do Paraná.

No ano de 2009, por meio de uma parceria firmada entre o a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o Colégio Estadual do Paraná (CEP), participei de um curso intitulado Os desafios da Educação Histórica na sociedade do século XXI, projeto sobre Educação Histórica e Patrimônio, ministrado e orientado pela Professora e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH/UFPR) Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Esse curso possibilitou o primeiro contato com o referencial teórico e metodológico da Educação Histórica e com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, assim como também a expectativa de ser um professor pesquisador de sua práxis e produtor de conhecimentos.

As primeiras pesquisas desenvolvidas por meio desses referenciais tinham temáticas relacionadas à história local, pois havia percebido a falta de interesses demonstrados por alguns estudantes quando mencionava o trabalho com conteúdos relacionados à história do Paraná e de Curitiba. A partir dessas inquietações passei a desenvolver investigações exploratórias no intuito de analisar e categorizar as respostas e narrativas elaboradas por jovens estudantes, a fim de entender quais

¹¹ Este artigo apresenta algumas reflexões que norteiam a Tese em andamento, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná com o título Atribuição de sentidos à experiência humana no tempo: a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História.

¹² Professor de História das redes estadual e privada do Estado do Paraná. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2455-9469>. Bolsista CAPES/PROEX. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

conhecimentos históricos eles tinham e também detectar possíveis carências conceituais, temporais, entre outras. No segundo momento, organizava intervenções com fontes históricas diversificadas para problematizar esses conhecimentos e carências. Por fim, buscava verificar por meio de instrumentos de metacognição, as possíveis mudanças ocorridas ao longo desses processos e até que ponto o pensamento dos estudantes se tornava mais complexo.

As pesquisas desenvolvidas por meio desta metodologia demonstraram que havia uma carência por parte dos estudantes relacionada à atribuição de sentidos a história do Paraná e especificamente a de Curitiba, e que o desinteresse apresentado inicialmente estava possivelmente vinculado à falta de discussões e trabalhos com fontes históricas referentes a essa temática.

Para dar continuidade aos estudos sobre a falta de interesses relacionados à história de Curitiba e ampliar minha compreensão sobre a educação e suas relações na sociedade, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”. Entre os anos 2015 e 2017, sob orientação da Professora Dr.^a Ana Claudia Urban desenvolvi minha dissertação de mestrado intitulada Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba.

Nesse período aprofundei meus estudos sobre a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, referente às operações mentais da constituição de sentidos e também sobre referenciais teóricos e metodológicos que dialogavam com o campo de pesquisa da Educação Histórica. Entre os objetivos da pesquisa busquei compreender os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes, que cursavam a 1^a Série do Ensino Médio, a respeito do estudo da história de Curitiba e a relação destes com a cidade onde viviam, assim como também, identificar quais operações mentais do pensamento histórico eram mobilizadas para constituir sentido histórico e orientação temporal à vida prática, a partir de fontes iconográficas apresentadas sobre a cidade de Curitiba.

Os resultados do estudo principal desta pesquisa apontaram que os motivos que levaram os estudantes a escolherem as fontes iconográficas para a elaboração de suas narrativas sobre a história de Curitiba, estavam relacionados ao potencial turístico da cidade, a carências de orientação temporal, a identificação e envolvimento por uma experiência de vida e a elementos da cultura histórica dos jovens estudantes.

Sobre a questão de sentidos e relação com a vida prática, as fontes históricas foram escolhidas a partir da interpretação de experiências que muitas vezes tornaram um acontecimento passado presente ou aquilo que do passado ainda subsistia no presente, gerando sentido e orientação temporal, pois essas experiências tornaram-se relevantes para o presente e influenciaram a configuração do futuro. (Becker, 2017, p. 87-88).

A atribuição de sentido para o teórico Jörn Rüsen é a interpretação da experiência e da mudança temporal do homem e de seu mundo para a compreensão do mundo humano em sua extensão cultural. Ainda segundo este autor, sentido é a “quinta-essência” dos procedimentos e das atividades mentais da interpretação humana, pois ao interpretarem o mundo entendem a si mesmos na relação com outros para viver. (Rüsen, 2014, 179-180).

Portanto este processo ocorre no presente quando os sujeitos em sua vida em sociedade “têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente”, ou seja, possui uma relação direta com a práxis, “função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana”. (Rüsen, 2010b, 87).

A práxis não é apenas “um conceito filosófico, mas uma categoria da teoria dialética da sociedade”, que cria a realidade humano-social, apresentando a história como um processo prático que distingue o humano do não humano, pois estas características não são predeterminadas, mas determinadas mediante uma diferenciação prática, nesse sentido, a práxis se articula de modo essencial com o modo específico de ser do homem em todas as suas manifestações e o determina na sua totalidade. (Kosik, 1976, p. 219-223). Desta forma, podemos pensar que somos seres concretos, isto é, históricos, e essa nossa historicidade tem a ver com a maneira pela qual nós nos relacionamos com a natureza e com a sociedade pelo nosso esforço, trabalho e nossa ação.

Se a atribuição de sentido ocorre no presente e possui uma relação direta com a práxis, como pensar esta relação com o método e com a metodologia no ensino da História, ou seja, com a Didática da História? Os motivos de interesse pelo estudo sobre estas conexões irão trazer importantes subsídios para a compreensão e o entendimento sobre a aprendizagem histórica, contribuindo assim para a produção e a socialização do conhecimento científico no campo de pesquisas da Educação Histórica.

A consciência histórica e a atribuição de sentidos à experiência humana no tempo

Epistemologicamente a teoria da consciência histórica delineada por Jörn Rüsen (2001-2010a) discute questões referentes à formação do pensamento histórico e as razões de sua existência na relação com a práxis humana. Segundo o autor, esta consciência é constituída de situações genéricas e elementares da vida prática humana, que levam os homens a interpretar o mundo e a si mesmos orientando-os intencionalmente no tempo. O que fundamenta essa concepção é a tese de que o homem para poder viver no mundo, isto é, relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo não pode tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas interpretá-los de acordo com suas intenções de ação e paixão. (Rüsen, 2010a, p. 55-57).

Desta forma, o homem deve interpretar e agir intencionalmente superando pela ação as condições que se apresentam a ele e a seu mundo a cada momento, nas palavras de Rüsen (2010a, p. 57) esse “superávit intencional do agir humano” possibilita ao homem superar sua “carência estrutural”, pois ao satisfazer determinadas carências surgem novas carências e novas interpretações.

Nesse sentido, esse superávit inclui uma relação do homem com seu tempo na qual se prendem as operações práticas da consciência histórica. Sua manifestação ocorre quando “os homens têm de dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer”. Nesse instante as “mudanças tornam-se conscientes como experiências perante as quais o homem tem de formular intenções, para poder agir nelas e por causa delas”, isso significa que o homem precisa definir um quadro interpretativo do que experimenta de si e de seu mundo para poder agir ao longo do tempo. (Rüsen, 2010a, p. 57-58).

Portanto, o tempo como intenção e o tempo como experiência são dois tipos de consciência do tempo, isto significa que a consciência histórica é uma operação mental com a qual o homem articula em sua vida prática humana, a relação entre experiência do tempo e intenção no tempo. Essa operação mental pode ser caracterizada como “*orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*”. Realiza-se quando o homem articula experiências e intenções referentes ao tempo e organiza as intenções determinantes de seu agir de forma que elas não sejam levadas ao absurdo no decorrer do tempo, isto é, interpretando as experiências do tempo em relação ao

que se deseja para além das condições e contingências dadas da vida. (Rüsen, 2010a, p. 58-59).

Outra característica da consciência histórica está relacionada à operação mental da “constituição do sentido da experiência do tempo”. Nela, as experiências do tempo “são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer.” (Rüsen, 2010a, p. 59).

Desta forma, segundo Rüsen (2015, p. 42) esses processos mentais podem “ser desmembrados em quatro componentes naturalmente independentes, mais ainda, imbricados: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação,” ainda para este autor essas atividades podem ser retratadas em uma sequência temporal:

[...] a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de *interpretação*. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na *orientação* cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, *motivações* para o agir humano. (Rüsen, 2015, p. 43).

É possível perceber que a experiência ou percepção está relacionada a atribuição de sentido por meio da ruptura e da diferença temporal, ou seja, o “tempo se rompe” dividindo-se em um antes e um depois uma determinada experiência histórica, processo que desafia o homem a orientar sua vida prática por meio de uma representação do curso do tempo que faça surgir uma significação no encadeamento dos acontecimentos variáveis. A diferença temporal motiva o pensamento histórico a pensar a relação tempo distante e tempo presente, já que um acontecimento passado não pode ser experimentado diretamente, pois tal experiência é constantemente mediada por algo desse passado que ainda subsiste no presente. (Rüsen, 2015, p. 44-46).

A diferença temporal experimentada necessita ser interpretada de modo que os homens possam ordená-la em suas vidas. Esse processo ocorre quando a diferença temporal é integrada em uma representação ampla do processo temporal que define a orientação cultural da vida humana. Seu sentido está vinculado à leitura e ao entendimento do passado, atribuindo aos fatos significado histórico, evidenciando o

que é o que não é importante, descobrindo interesses e motivações em determinados contextos históricos. Ao interpretar a diferença temporal a experiência histórica pode vincular-se com eficiência na orientação existencial dos homens. (Rüsen, 2015, p. 46-47).

Por meio da interpretação, a experiência histórica torna-se saber histórico e passa a fazer parte do cenário cognitivo humano ficando disponível para fins de orientação. A orientação e sua relação com a vida prática, pode fortalecer o poder das tradições e aprofundar o controle das elites, ou romper este poder a fim de viabilizar novas orientações. Além de orientar o homem no mundo, a orientação histórica leva-o a compreender a sua própria identidade. Ao lidar com o eu humano no campo de sua temporalidade, a orientação proporciona ao eu no “fluxo do tempo em que se encontra e com o qual tem de lidar, um ponto de referência que torna possível a vida – vida com a qual o eu tem sempre de se haver, a cada instante” (Rüsen, 2015, p. 47-48).

As orientações culturais se ampliam até a dimensão da mentalidade humana formando motivações para o agir, como impulsos da vontade. O saber histórico modificado nesta dimensão assume uma funcionalidade mais prática, podendo pela emoção, pela autoafirmação individual ou coletiva, cometer atos a partir de uma identidade nacional historicamente articulada ou por interpretações históricas relacionadas a crenças religiosas. Mas este saber também pode ser utilizado como meio de prevenção contra excessos e para motivar a vontade de mudar. Cabe destacar a importância do papel das emoções na transformação do saber histórico apto em orientar em motivações, pois são elas que mediam o pensamento e a vontade e impulsionam e direcionam o conhecimento histórico (Rüsen, 2015, p. 49).

Desta forma, sentido é a conexão interna entre as quatro operações mentais. Ele as vincula em uma unidade que possibilita ao homem interpretar e compreender a si mesmo e o mundo em que vive em sua dimensão temporal, isto significa que “sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade” (Rüsen, 2015, p. 42).

Estudos exploratórios

No ano de 2019 foram desenvolvidos três estudos de natureza empírica e interpretativa com estudantes que cursavam o Ensino Médio em um colégio da região

Leste da cidade de Curitiba-Paraná. Os objetivos estavam relacionados ao aprofundamento de leituras e reflexões relativas à práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História e sobre o desempenho mental da consciência histórica referente à atribuição de sentidos a experiência humana no tempo.

O primeiro, intitulado A crise política, econômica e social na Venezuela no olhar de estudantes do Ensino Médio. Nele o objetivo foi entender que sentidos históricos 37 estudantes que cursam a 2ª Série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR apresentavam em suas narrativas sobre a crise política, econômica e social atual na Venezuela e qual a relação com a sua práxis. A pesquisa foi de cunho qualitativo e a metodologia foi desenvolvida por meio de um instrumento composto de 2 (duas) partes: a primeira, continha 9 (nove) fontes que apresentavam temáticas sobre alguns momentos da história atual da Venezuela e a segunda, uma questão elaborada no intuito de levar os estudantes a utilizarem seus “acervos do saber histórico” (Rüsen, 2012, p. 96-99) para escolherem qual/ais fonte/s apresentada/s seria/m utilizada/s para a elaboração de narrativas. Para tanto, esta pesquisa foi desenvolvida dentro do quadro teórico e metodológico da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen relativa às quatro operações mentais da constituição de sentido “experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação” (Rüsen, 2015, p 42).

Neste estudo foi utilizada também a categoria cultura histórica, que segundo Rüsen (1994, p. 4) é “uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade”, sendo capaz de orientar quando viabiliza a interpretação de experiências com o passado humano “de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro”. (Rüsen, 2015, p. 217)

O segundo, intitulado A música e a moda como expressões da cultura no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil a partir do olhar de estudantes do Ensino Médio. O objetivo deste estudo foi refletir sobre a consciência histórica e a atribuição de sentidos dos jovens estudantes do Ensino Médio em relação à música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado. A pesquisa foi de natureza qualitativa tendo como referências a “Matriz da Didática da História” de Jörn Rüsen, (2016, p. 25) e a proposta da “Aula-Histórica” de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2017, p. 69). A metodologia foi elaborada a partir de um instrumento composto de 2 (duas) partes, sendo: 1. Fontes históricas contendo 8 (oito) músicas e 3 (três) sobre a moda feminina

e masculina no Primeiro e Segundo Reinado; 2. Uma ficha com a questão: A partir das fontes históricas apresentadas, elabore uma narrativa contando a um/a colega um pouco da cultura no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil. Esta questão foi criada no intuito de entender os sentidos atribuídos a partir da práxis dos estudantes para uma orientação atual do agir (Rüsen, 2012, p, 99), ou seja, que sentidos foram despertados e como eles se identificavam a partir da/as escolha/as da/as fonte/s para elaborarem suas narrativas. Para análise e categorização das narrativas foi utilizada a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen relativa às quatro operações mentais da constituição de sentido “experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação” (Rüsen, 2015, p 42).

Com o título A vida e a morte no olhar de estudantes do Ensino Médio: cultura e preconceito, o terceiro estudo exploratório foi realizado com 42 estudantes, que cursavam a 1ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR, buscou-se compreender que sentidos históricos estes apresentavam em suas narrativas sobre as diferentes formas de ver a vida e a morte e qual a relação com a sua práxis. Para tanto, está pautado nos referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. A pesquisa foi de cunho qualitativo e a metodologia foi desenvolvida por meio de um instrumento composto de 2 (duas) partes: a primeira, continha 3 (três) fontes históricas que apresentavam algumas questões culturais sobre a vida e a morte em alguns países do continente americano e em um na África. A segunda, uma questão elaborada no intuito de levar os estudantes a utilizarem seus saberes históricos para escolherem qual/ais fonte/s apresentada/s seria/m utilizada/s para a elaboração de suas narrativas.

Considerações finais

As pesquisas realizadas contribuíram para algumas reflexões importantes: 1. Em relação aos conhecimentos históricos que os estudantes possuíam sobre as temáticas, percebeu-se a influência dos meios de comunicação como televisão e internet, assim como a conversa com colegas e principalmente o conhecimento adquirido no ambiente escolar. 2. Sobre os motivos que levaram os estudantes a escolherem as fontes históricas, notou-se que grande parte está vinculada à interpretação de suas experiências, que geraram um sentido e uma orientação

temporal e, também, a uma identificação por meio de alguns elementos da cultura histórica destes estudantes.

Desta forma, os sentidos atribuídos pelos estudantes e a relação com a sua práxis se deu a partir da/s escolha/as da/s fonte/s e a interpretação de suas experiências históricas e culturais, que interpretadas orientaram temporalmente e motivaram a elaboração de suas narrativas.

Referências

BECKER, G. **Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de: MARTINS, E. R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de: MARTINS, E. R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010a.

_____. **Reconstrução do passado**. Tradução de: Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibeles Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **Cultura faz sentido: orientações entre o hoje e o amanhã**. Tradução: Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

_____. A função da Didática da História: a relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, São Paulo, vol. 3, n. 2, out. 2017.

Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291/136217>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

JOVENS E A CIDADE: A CONSTITUIÇÃO NARRATIVA DO SENTIDO HISTÓRICO

Geyso Dongley Germinari (UNICENTRO)
geysog@gmail.com

as cidades do ocidente
 nas planícies
 na beira-mar
 do lado dos rios
 feras abatidas a tiro
 durante a noite

de dia
 um motor mantém todas
 vivas e acesas LUCRO

à noite
 fantasmas das coisas não ditas
 sombras das coisas não feitas
 [...]

Paulo Leminski¹³

Introdução

As reflexões contidas nesse artigo perspectivam os resultados obtidos na tese intitulada “A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados”, defendida na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, em fevereiro de 2010. A tese investigou o modo como se expressam na consciência histórica de jovens estudantes do Ensino Médio as suas identidades históricas acerca da cidade onde moram, o município de Curitiba-Pr. No esforço de revisar os resultados alcançados na tese, contribuem no momento os estudos desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa de pós-doutorado, intitulado Professores de história e a recepção dos conceitos de pensamento histórico e consciência histórica nas pesquisas sobre aprendizagem histórica presentes em teses e dissertações produzidas no estado do Paraná, também desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Paraná¹⁴.

Dentro desse panorama de pesquisa pretende-se expandir a discussão para um aspecto pouco explorado na tese, a constituição de sentido histórico nas narrativas

¹³ LEMINSKI, Paulo. **Caprichos & relaxos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 92.

¹⁴ Pesquisa financiada pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA). Sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt.

produzidas pelos jovens sobre a história da cidade de Curitiba, como um processo de aprendizado histórico.

O sentido histórico, como problema central da aprendizagem histórica no espaço escolar, é objeto de análise no campo de pesquisa em Educação Histórica. Essa discussão se desenvolve a partir da aproximação teórica com a perspectiva de didática da história do filósofo da história Jörn Rüsen. Schmidt e Barca (2014, p. 21), quando abordam, no texto Uma epistemologia da pesquisa em educação histórica: limites e possibilidade, a inserção da Educação Histórica como domínio específico da disciplina de didática da história, afirmam que “[...] poderemos considerar que essa disciplina tem uma especificidade que pode ser levada em conta e vista como substrato científico da Educação Histórica, que é a problemática da aprendizagem histórica e sua relação com a formação da consciência histórica”.

A didática da história, para Rüsen (2012, p. 16), situa-se na relação direta com a ciência da história “[...] na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história”, e segue o filósofo, “[...] entende-se ‘aprendizado histórico’ como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica” (Rüsen, 2012, p. 16).

Quando Rüsen (2012) estabelece os fundamentos da aprendizagem histórica como categoria central da didática da história, Schmidt e Barca (2014, p. 21), propõem tomá-los como possibilidade para a construção de uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica. A incorporação da concepção de aprendizagem histórica, na perspectiva ruseniana, segundo as pesquisadoras, impõe algumas implicações teóricas para o campo da Educação Histórica. A saber: a) as pesquisas sobre aprendizagem histórica têm como finalidade conhecer os níveis da formação da consciência histórica de alunos e professores; b) as investigações acerca da aprendizagem histórica exploram, entre outras temáticas, a questão do significado prático do pensamento histórico na construção da identidade humana, outro foco de pesquisa passa pelo conhecimento das relações entre a consciência histórica de jovens, crianças e professores e o desenvolvimento do pensamento; c) por fim, um aspecto fundamental da pesquisa sobre aprendizagem histórica é a sua fundamentação na teoria da história, desse modo, coloca-se a questão da função da teoria da história para as investigações em Educação Histórica. O pensamento de Jörn Rüsen tem contribuído para o avanço das investigações no campo da Educação

Histórica, principalmente, a partir das suas discussões acerca da atuação da didática da história e da teoria da aprendizagem histórica.

Aprendizagem histórica, narrativa e sentido histórico

No final da década de 1960, a ciência da história e o ensino de História na Alemanha Ocidental viviam uma crise. A crise era de legitimidade, uma vez que no pós-guerra, a ciência da história e seu ensino nas escolas não supriam as carências de entendimento da sociedade alemã em relação às atrocidades da segunda guerra mundial. Rafael Saddi (2014, p. 137), descreve bem o momento de crise de legitimidade:

A sociedade alemã havia mudado, a nova geração exigia um debate sobre o passado recente, mas, a ciência histórica e o ensino da história não haviam acompanhado esta transformação. [...] Isto significava dizer, que a mesma história (ao menos em suas linhas gerais) que fora ensinada para Hitler, continuava a ser ensinada no pós-guerra.

Desse modo, a historiografia e o ensino de História perderam espaço para outras áreas de conhecimento, as quais conseguiam melhor atender às demandas de orientação da sociedade alemã. Ainda nessa conjuntura, reformas educacionais de alguns estados substituíram a disciplina de história do currículo pelas disciplinas de Ensino da Sociedade, aumentando seu desprestígio. Os professores de história começaram a perder espaço para sociólogos e cientistas políticos.

Diante da crise de legitimidade, um grupo de historiadores alemães buscou caminhos teóricos para ciência da história, de modo que viesse a refletir sobre os traumas e lutos do pós-guerra e assim investir o debate historiográfico e o ensino de História de relevância, para a orientação do agir e sofrer da vida humana naquele contexto.

O esforço intelectual transformou o modo de conceber a teoria da história e a didática da história. “No âmbito do debate historiográfico, houve, a partir do final dos anos 60, a formulação da Historische Sozialwissenschaft (Ciência Social Histórica), da chamada Escola de Bielefeld, cujos maiores representantes foram Wehler e Kocka” (Saddi, 2014, p. 137). Nesse mesmo contexto, o filósofo da história Rüsen pensou a teoria da história como meta-teoria, ou seja, uma reflexão teórica acerca da práxis historiográfica, “nesta reflexão teórica sobre a teoria, ganhava destaque a reflexão sobre os fundamentos mundanos de toda e qualquer história, compreensão que

colocava a didática da história como uma preocupação relevante da ciência histórica” (Saddi, 2014, p. 138).

A teoria da história de Rüsen (2007) leva em consideração aspectos didáticos intrínsecos ao conhecimento histórico. Rüsen (2007) recupera do pensamento do historiador alemão de Johann Gustav Droysen, a ideia de que a didática é parte integrante da historiografia, ou seja, uma dimensão da ciência da história. Esta concepção afasta-se da compreensão limitada de que a didática é alguma coisa externa ao conhecimento histórico, vinculada comumente ao campo da educação. Rüsen (2007, p. 89-90) aponta as causas da compreensão da didática como externa à ciência histórica:

A externalização e a funcionalização da didática são o reflexo de uma concepção estreita da ciência, por parte dos historiadores profissionais. Na medida em que a cientificidade foi identificada exclusivamente com os procedimentos adotados pela pesquisa e com os tipos de saber por ela produzidos, são, de certa forma, “banidos da ciência” os demais fatores determinantes do processo cognitivo da história: a geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática, a relação da formatação historiográfica ao público e, sobretudo, a função de orientação prática do saber histórico (como ponto de vista que surte efeito sobre a produção mesma desse saber). Eles poderiam ser eximidos da responsabilidade da ciência e atribuídos a outras instâncias. A didática é o exemplo mais destacado de uma instância de exílio de um fator do conhecimento histórico que não é de somenos importância.

Em sentido contrário, Rüsen (2007, 2012) não coloca em lados opostos ciência da história e didática da história, mas destaca as dimensões didáticas da ciência da história, as quais podem ser resumidas em três aspectos, que possibilitam a relação entre a ciência e a sociedade: 1) o estabelecimento de problemas (perguntas), a partir das carências de orientação temporal da vida prática; 2) a escrita da história (historiográfica) que se comunica com o público; 3) a função de orientação temporal do conhecimento histórico com o objetivo de suprir as carências de orientação dos indivíduos e da sociedade. Assim, o autor coloca a didática da história dentro dos marcos cognitivos da ciência histórica.

No entanto, a ciência da história (teoria da história) e a didática da história têm suas especificidades:

[...] a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diversos. Tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da

consciência histórica: a teoria da história e a didática convergem assim, nesse tema. Elaboram-no, contudo, de maneiras distintas. A teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica (Rüsen, 2007, p. 93).

Desse modo, a didática da história, como disciplina, incorpora no seu horizonte de análise as formas e as funções da consciência histórica, porém, conceituando teoricamente a consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizagem histórica. Tal apropriação exige uma concepção ampliada de aprendizagem histórica, não restrita aos aspectos da aprendizagem organizados pela escola, mas que contemple os mais complexos contextos da vida do aprendiz, nos quais a consciência histórica desempenha um papel fundamental. Assim sendo, a didática da história se constitui como ciência da aprendizagem histórica.

Jörn Rüsen avança em sua teoria das operações da consciência que constituem o aprendizado histórico, descrevendo a narrativa histórica (expressão material da consciência histórica), como operação básica que torna o processo mental de aprendizagem histórico uniforme.

A narrativa histórica sintetiza os elementos fundamentais que constituem a consciência histórica (experiência, interpretação e a orientação). Assim, a consciência histórica pode ser qualificada como aprendizagem histórica, quando há aumento da capacidade de experiência, interpretação e a orientação temporal. A narrativa histórica para Rüsen (2012, p. 75):

[...] dá ao tempo, que desafia e problematiza a vida prática, um sentido para orientá-la. As narrativas tornam compreensíveis as atuais experiências da mudança temporal das circunstâncias da vida humana, na medida em que interpreta essas experiências por recurso ao tempo vivido e preservado na memória, de modo que a vida humana concreta seja possibilitada e orientada a cada tempo presente efetivo. Com isso, a narrativa histórica abre uma perspectiva futura segura, por meio da experiência temporal desconcertada das ações humanas.

Portanto, a narrativa histórica articula as três dimensões do tempo em uma representação dotada de sentido histórico, sintetiza a temporalidade (passado, presente, futuro) na forma de uma direção contínua com o potencial de orientação para a vida prática. “A narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana” (Rüsen, 2010, p. 43).

A discussão apresentada aqui aborda aspectos pouco explorados na tese de doutorado, em grande medida pelos recentes estudos desenvolvidos no pós-doutorado em andamento, como a relação aprendizagem histórica e constituição narrativa de sentido histórico, na perspectiva ruseniana. A partir desse arcabouço teórico pretende-se, na sequência, analisar parte dos dados empíricos levantados na tese, com intenção de construir novas perspectivas para a pesquisa.

Narrativa histórica de jovens escolarizados e atribuição de sentido histórico: a história de Curitiba como progresso urbano

No doutorado procurei compreender como um grupo de jovens que cursavam o primeiro ano do ensino médio de escolas públicas de Curitiba possuíam em suas consciências históricas elementos da história da cidade de Curitiba, e a relevância desses elementos na constituição da identidade desses jovens. Nessa investigação, a pesquisa empírica foi organizada em três etapas, respectivamente desenvolvidas como estudo exploratório, piloto e principal. Em cada etapa foi aplicado um questionário semiestruturado que envolveu no total 173 jovens matriculados no 1º ano do ensino médio de cinco escolas públicas da rede estadual do Paraná (denominadas escolas A, B, C, D, E), todas localizadas na região sul da cidade de Curitiba.

Uma proposta foi repetida em todos os questionários, assim formulada: “Escreva uma carta para um amigo que mora em outra cidade contando sobre os últimos 50 anos da História de Curitiba”, cuja intenção era explorar a relação dos jovens com a história da cidade de Curitiba. A partir das narrativas históricas elaboradas pelos jovens pretende-se desenvolver uma análise diferente da contida na tese de doutorado, de modo que aborde agora a ideia de sentido histórico presente nas narrativas dos jovens acerca da história da cidade de Curitiba.

De modo geral, as narrativas históricas escritas pelos jovens são matizadas pela ideia de que a cidade de Curitiba é modelo de urbanização para o Brasil e o mundo. Pode-se inferir que esse entendimento tem a função de gerar sentido histórico para as narrativas. A ideia da cidade como exemplo de planejamento urbano é a substância que permite a articulação entre as dimensões temporais (passado, presente, futuro) gerando um determinado sentido histórico para as narrativas¹⁵.

¹⁵ Conforme protocolo ético da pesquisa utilizou-se na análise das narrativas históricas dos jovens nomes fantasia e optou-se por manter a grafia original do texto.

O tema da urbanização presente nas narrativas cria a representação de continuidade temporal, na qual o passado é interpretado como experiência e o presente e o futuro são campos de ação orientados por este passado. Nesse sentido, a narrativa histórica revela a consciência histórica dos indivíduos, a qual pode ser entendida como processo de aprendizagem histórica, uma vez que orientam as ações da vida prática no presente e no futuro pela compreensão da realidade presente (Rüsen, 2010, 2012).

O Fábio, 15 anos, escola C, narrou a história de Curitiba assim:

Curitiba evoluiu muito nos últimos 50 anos, muito coisa melhorou, a Urbanização e o transporte público foram os que mais se destacaram, pois foi principalmente isso que fez com que Curitiba fosse considerada como uma cidade modelo e agora com a construção do metrô isso tende a melhorar muito e Curitiba vai melhorar muito mais, a violência vai acabar, ninguém vai se estressar no trânsito pois ele também vai melhorar e o clima vai ser sempre frio de inverno.

O mesmo sentido narrativo foi utilizado pelo Mateus, 17 anos, escola B:

Curitiba nos últimos 50 anos está se tornando uma cidade cada vez melhor, várias melhorias na cidade que ajudam muito a população, o sistema de urbanização é dos melhores do país, os bairros também uma boa melhora, a segurança, vários policiais nas ruas, uma cidade muito boa de morar.

As narrativas históricas dos jovens apresentam estruturas marcadas pelas imagens sínteses da cidade, como capital modelo em urbanização e com alto padrão de qualidade de vida, garantida pela intervenção pública no espaço urbano. Essa representação de cidade foi forjada pelo discurso político oficial entre as décadas 1970 e 90, e reverberado com certa intensidade pelos meios de comunicação locais e nacionais. A revista *Veja*, por exemplo, assim noticiou o aniversário da cidade na década de 1990: “A cidade de Curitiba que se prepara para comemorar em 1993 seus 300 anos de fundação, é dona de uma lisonjeira unanimidade nacional. Tida e havida como a capital brasileira de melhor qualidade de vida é hoje indicada por urbanistas da Organização das Nações Unidas, a ONU, como uma das três melhores cidades do planeta para se viver, ao lado de Roma e da americana San Francisco” (García, 1997, p. 55).

A qualidade da vida urbana de Curitiba, também foi exaltada na narrativa histórica da Luciane, 15 anos, escola E:

Nos últimos 50 anos, Curitiba teve uma evolução geral, em termos públicos, pessoal de cada um e entre outros. Tantos foram os prefeitos e vereadores que de alguma maneira fizeram participação nos últimos 50 anos. Pensando cada vez mais nos habitantes que aqui vivem. Tais melhorias são a do transporte público, cheio de linhas à cada bairro, ônibus, terminais e pontos de ônibus. Pontos turísticos também são uma evolução da cidade, como os parques. São evoluções que beneficiam toda a população que habita a cidade, e além desses benefícios, quem sai ganhando, principalmente, é Curitiba.

A compreensão dos jovens sobre a história de Curitiba revela aproximações com os discursos políticos e midiáticos acerca da cidade. A construção desse discurso foi problematizada por investigadores de diferentes áreas do conhecimento.

Os estudos da arquiteta e urbanista Fernanda Ester S. Garcia (1997) e do historiador Dennison de Oliveira (2000) identificam na veiculação da imagem da cidade um dos pontos centrais do projeto de modernização urbana de Curitiba, que contribuiu, nas últimas décadas, para a sedimentação de valores e a construção de uma parte significativa da relação da população com a cidade. Algumas expressões sintetizaram a imagem positiva da cidade, entre elas: laboratório de experiências urbanísticas; capital brasileira da qualidade de vida; cidade planejada; capital ecológica e capital de primeiro mundo. Algumas dessas imagens foram evidenciadas na narrativa histórica do Tiago, 17 anos, escola B:

Bom Dia!

Sou curitibano com orgulho, gosto do leite quente, mesmo quando dói o dente da gente. Curitiba é uma cidade que foi colonizada por diversas etnias, a maioria procedente da Europa, portugueses, espanhóis, ucranianos, poloneses, mas também por japoneses e muitos outros.

Nos últimos 50 anos a cidade evoluiu bastante, progrediu e se modernizou. Aumentou também de forma significativa a população.

É uma cidade diferente, de clima frio e bem inconstante, ora chove, faz sol, jia.

É considerada uma cidade ecológica e bem urbanizada, como muitos parques e transporte organizado

A menção à colonização europeia e a ausência de indígenas e negros como povos formadores da cidade imputa um sentido histórico para a narrativa próxima da ideia de Curitiba como cidade de primeiro mundo, soma-se a essa representação as imagens de cidade ecológica e planejada. Nesse caso, as relações presente e passado que formam a consciência histórica dos jovens evidenciam a carência de uma perspectiva histórica acerca da cidade calcada na ciência da história. Uma vez que a reflexão científica tem na escola o lugar privilegiado, pode-se inferir que a

didática da história aplicada ao longo do processo de escolarização não possibilitou a construção de outras narrativas que contassem a história, por exemplo, do conflito entre colonizadores e indígenas no século XVI, da pobreza nos séculos XVII e XVIII e da presença dos africanos escravizados na formação social da cidade, ou ainda, a de homens e mulheres trabalhadoras.

Assim, o poder local conseguiu projetar uma imagem positiva da sua gestão urbana, que ultrapassou as suas fronteiras geográficas, o que lhe rendeu a alcunha de cidade modelo para todo o país, bem como um interesse crescente pela sua experiência na área do planejamento urbano. O diferencial de Curitiba em relação às outras cidades, vendido pela política oficial, poderia ser observado pela grande extensão da área verde por habitante, tráfego rápido, vias expressas exclusivas para o transporte coletivo, redes de ciclovias, áreas para pedestres no centro urbano, expansão e pluralidade de espaços de lazer e cultura, valorização do patrimônio histórico e reciclagem do lixo.

No entanto, Dennison de Oliveira (2000, p. 16) contesta o discurso oficial e aponta que:

[...] toda e qualquer leitura atenta das representações contemporâneas desta cidade permite perceber a mistificação que as permeia. Uma análise objetiva das reais condições da malha urbana e dos méritos – supostos ou reais – das realizações operadas pelos planejadores urbanos desde os anos 70 irá se deparar com inúmeras manifestações e fenômenos de todo incompatíveis com a imagem que se projeta da cidade.

Portanto, a imagem da cidade projetada pelo discurso dominante tinha a intenção de criar novos hábitos, valores, comportamentos e formas de identificação entre os moradores e a cidade. Garcia (1997, p. 36) também com olhar crítico destaca “[...] que um dos elementos centrais do projeto de modernização urbana de Curitiba foi a construção de uma nova imagem urbana que transformasse o imaginário da cidade instalando, ao nível da consciência social, o desejo de uma nova cidade”.

A “nova imagem urbana” forjada e desejada está presente na narrativa histórica de Denise, 15 anos, escola B,

Nos últimos anos, foram feitas novas obras em Curitiba, que favoreceram muito os moradores. Muitas pessoas tiveram oportunidades de mudar de vida. Foram feitas novas estradas, casas, escolas, creches, praças, clubes, edifícios comerciais, e outros que já existiam foram reformados. O transporte também melhorou muito, foram feitos novos ônibus para deixar cada vez melhor o transporte coletivo a quem precisa. Cada vez mais a sociedade

melhora, com tudo isso que aconteceu, está acontecendo e ainda vai acontecer, Curitiba vai crescer muito, e ainda terá chance de se tornar uma cidade modelo.

O alinhamento das narrativas históricas dos jovens, com uma visão positiva da cidade tornada hegemônica ao longo do tempo pelo discurso político e reverberado pelos meios de comunicação, evidencia a fragilidade da escola e do ensino de história como espaço de promoção do pensamento histórico crítico e plural acerca da vida na cidade.

A história, como ciência, segundo Peter Lee (2008), estuda o passado de uma determinada maneira, de acordo com certos critérios. Esse pensar o passado historicamente inclui alguns critérios: a) produzir argumentos relativos às suas questões e pressuposições, recorrendo à validade da história e à verdade das afirmações de fatos singulares; b) aceitar a existência de diferentes formas de contar histórias, chegando mesmo ao ponto de questionar as suas próprias versões; c) compreender “[...] a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não saqueando o passado para servir fins do presente” (Lee, 2008, p. 13).

Lee (2008, p. 13) continua sua reflexão sobre as formas de relação com o passado:

Devemos reconhecer não só que nem todas as formas de pensar acerca do passado reconhecem estes princípios, antes lhes são contrários. Muitos, à semelhança de um advogado, um padre, ou um político, utilizam outros princípios em vez destes, uma vez que seu intuito é construir passados que eles desejam usar para propósitos práticos específicos e imediatos. [...] Isto não torna esses passados “práticos” ilegítimos, mas significa que não são históricos.

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que os jovens curitibanos quando pensam o passado de Curitiba acessam prioritariamente um passado prático e não histórico, pois recorrem ao passado para justificar um presente desenvolvido, exemplar e moderno da cidade, elementos estes incorporados no “orgulho de ser curitibano”.

Não há indícios, nas narrativas analisadas, de sentidos históricos contraditórios à representação consensual da história da cidade. Os processos de aprendizagem histórica construídos na escola não permitiram aos jovens dessa pesquisa escutar as

vozes dissonantes que contam uma outra cidade, como as palavras do escritor Dalton Trevisan:

[...] *a melhor de todas as cidades possíveis*
 nenhum motorista pô respeita o sinal vermelho
Curitiba europeia do primeiro mundo
 cinquenta buracos por pessoa em toda calçada
Curitiba alegre do povo feliz
 essa é a cidade irreal da propaganda
 ninguém não viu não sabe onde fica
 falso produto de marketing político
 ópera-bufa de nuvem fraude arame
 cidade alegíssima de mentirinha
 povo felicíssimo sem rosto sem direito sem pão
 dessa Curitiba não me ufano
 não Curitiba não é uma festa
 os dias da ira nas ruas vêm aí¹⁶

Diferente do texto do escritor, que revela uma outra cidade, para além da visão canonizada pelos discursos político e midiático, as narrativas históricas produzidas pelos jovens estudantes não apresentam outras perspectivas que escapem ao padrão, o qual parece exercer forte influência na formação da consciência histórica dos jovens sobre a cidade, não sendo possível perceber em suas narrativas marcas de aprendizagens históricas escolares ou informais que permitissem a formação de outras consciências históricas nas quais a diversidade das experiências do passado e do presente aflorassem, possibilitando assim futuros mais inclusivos.

Referências

GARCÍA, Fernanda Ester Sánchez. **Cidade espetáculo**: político, planejamento e city marketing. Curitiba: Palavra, 1997.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: **Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América e África**. 7., Braga. **Actas...** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2008. p.11-32.

¹⁶ TREVISAN, Dalton. **Em busca de Curitiba perdida**. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 86-87.
 REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
 Número 28 / janeiro – junho 2024

OLIVEIRA, Dennison de. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: UFPR, 2000.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41- 49.

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

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em educação histórica: limites e possibilidades. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. **Passados possíveis**: a educação histórica em debate. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 21-39.

O ENSINO DE HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO SOB AS LENTES DAS RESISTÊNCIAS¹⁷

*Karina Kosicki Bellotti¹⁸
karinabellotti@ufpr.br*

*Gustavo Muhlstedet Carrico¹⁹
gustavocarrico72@gmail.com*

*Calebe Silva Vidal²⁰
calebe.silvavidal@gmail.com*

*Nadia Gaiofatto Gonçalves²¹
nadiagg@ufpr.br*

Resumo: No ano de 2021, as atividades do projeto de extensão “Ensino de História: diálogos e possibilidades” abrangeram a construção de proposições didáticas que envolvem o ensino de História ligado ao tema do Holocausto. Uma das questões trabalhadas se relaciona às resistências naquele contexto. A importância do ensino referente a isso reflete na formação de um elemento ético em sala de aula: trabalhar a consciência histórica dos educandos e educandas de modo que se responsabilizem por seu mundo, incluindo o passado, que é constituinte do presente, que por sua vez condiciona o futuro. Neste artigo, serão apresentados dois roteiros didáticos desenvolvidos sobre esta temática. Eles envolvem atividades e fontes sobre o nazifascismo e o Holocausto, em consonância com discussões sobre formas de resistências e sua importância para a constituição da realidade. Busca-se articular o global e o local, por meio de fontes como as referentes à narrativa de Marian Grynbaum, que participou da resistência armada ao nazifascismo e posteriormente viveu em Curitiba. Ademais, se abordará de que outras formas a resistência foi - e continua sendo - exercida, como no âmbito cultural. Para isso, foram utilizadas canções produzidas em campos de concentração, guetos e acampamentos partisanos nas décadas de 1930 e 1940.

Palavras-chave: Ensino de História. Resistências. Holocausto.

Introdução

O Holocausto foi um trauma na história da humanidade. Caracterizou aquilo que Rüsen (2009) chamaria de “crise catastrófica”, uma suspensão brutal da normalidade, imenso desafio que destrói o potencial interpretativo da consciência histórica. A partir

¹⁷ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro de bolsas de extensão da Universidade Federal do Paraná.

¹⁸ Docente do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná.

¹⁹ Graduando em História pela Universidade Federal do Paraná

²⁰ Graduando em História pela Universidade Federal do Paraná.

²¹ Docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná.

deste genocídio contra judeus e outros grupos sociais, tornou-se muito conveniente, podendo até mesmo se tratar de uma consequência da falta de capacidade de compreensão deste fenômeno, a explicação na qual afirma-se que “Adolf Hitler era louco”, algo que permeia a consciência histórica de muitas pessoas desde antes da Segunda Guerra Mundial, presente inclusive em representações audiovisuais que ridicularizam o líder nazifascista. O educador e a educadora têm, a partir daí, um papel e um desafio: trabalhar em sala de aula o tema do nazifascismo e do Holocausto, contribuindo para o pensar crítico acerca deste tema e para a formação de um elemento ético dentro de sala, e fazê-lo de forma a relacionar isso com as vivências dos/as estudantes, promovendo operações em sua consciência histórica, estabelecendo um diálogo entre o local e o global.

Uma forma pensada para atingir este objetivo, o que gerou dois planos didáticos dentro do projeto de extensão “Ensino de História: diálogos e possibilidades”, envolve a articulação da história local e das resistências no contexto do Holocausto, com o uso de fontes históricas a fim de despertar a curiosidade epistemológica dos/as estudantes. Tais planos encontram-se no *Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto*, publicado em agosto de 2023 pelo Setor de Educação da UFPR em parceria com o Museu do Holocausto de Curitiba²². Especificamente quanto ao ensino de História, Rüsen estabelece que a consciência histórica “[...] é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história”. (Rüsen, 2010, p. 36). Esta consciência permite que possa se compreender o passado em suas interrelações com o presente e, desta forma, perspectivar o futuro. Para o autor, todos os seres humanos têm uma consciência histórica baseada nas referências de sua experiência existencial, o que fornece formas de interpretar a realidade e orientar sua vida prática. Seu desenvolvimento não se limita à educação formal, embora esta possa ter um papel importante neste processo. As propostas didáticas desenvolvidas focam na agência histórica, e buscam colaborar com a percepção de que participações e omissões contribuem para a constituição do presente e para a construção do futuro. Assim, destaca-se uma perspectiva fundamental para a formação de cidadania.

²² Disponível em: <https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/wp-content/uploads/sites/15/2023/08/dossie-didatico-ensino-de-historia_comprimido.pdf>
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 28 / janeiro – junho 2024

Na obra *Humanismo e Didática da História* (2015), Rüsen propõe que a consciência histórica deve ser formada na direção de valores humanistas, e afirma que ela “Sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido que são eficazes na vida prática contemporânea e nas perspectivas de orientação de ação em direção ao futuro.” (Rüsen, 2015, p. 23). O autor ainda destaca alguns desafios contemporâneos que perpassam as demandas atuais para o ensino, como a insegurança crescente da identidade histórica, as pressões da diversidade cultural, a ameaça sobre a natureza e a relação com as mídias (ibidem, p. 20). Para lidar com estes e outros desafios, o Novo Humanismo é por ele compreendido como

Um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana. Suas dimensões empíricas e suas normativas são universais. Ele inclui a unidade da humanidade, bem como sua manifestação de várias formas de vida e as mudanças culturais. Ele temporaliza a humanidade num conceito abrangente da história universal, dentro do qual toda forma de vida na sua individualidade é hermeneuticamente reconhecida. Politicamente, fundamenta a legitimidade da dominação e poder sob a égide dos direitos humanos e civis fundamentais. Compreende a subjetividade humana como um processo de auto cultivo, de acordo com a dignidade inerente de todos os seres humanos no espaço e no tempo. Portanto, o humanismo tem sempre um forte impacto didático. (Rüsen, 2015, p. 25).

Por meio das problematizações apresentadas nos roteiros produzidos, buscou-se mobilizar estes conceitos em sala de aula, através do ensino de História do Holocausto.

Diálogos e possibilidades envolvendo o Holocausto pelas lentes das resistências e da História Local

No plano didático intitulado “Holocausto e Resistências”, se propôs o ensino da História do Holocausto partindo de provocações e do uso de fontes da história local, além de uma contextualização acerca do nazifascismo na Europa e suas repercussões no Brasil. Primeiramente, discussões partindo do que se trata o Holocausto, o nazismo e o fascismo para os/as estudantes podem ser realizadas, fornecendo bases para o educador e a educadora trabalharem o tema de forma dialógica, sem deixar de levar em conta as concepções dos/as estudantes.

Segundo Paxton (2007), o fascismo se apoia, dentre outros fatores, numa base de massas, no messianismo, no ultranacionalismo e no conspiracionismo direcionado

contra a degeneração cultural promovida por um inimigo (bode expiatório). Envolve sentimentos ardentes, surgindo em momentos de crise e ressentimento, assumindo a vestimenta de solução para os problemas de uma nação. A noção de democracia é corrompida, e líder forte vira sinônimo de povo forte. Na Alemanha, o nazifascismo foi ganhando espaço de forma descontrolada, e chegou à razão de Estado com o apoio de grande parte da população, com os grupos alvo de sua ideologia sendo cada vez mais desprezados e atacados como causadores de todos os males. Os ideólogos nazistas souberam manipular certas visões da história, manipulando a consciência histórica de muitas pessoas, de modo a favorecer seus interesses. A figura do judeu (e de outros grupos, mas em especial a dos judeus) foi construída como aquele que é o total oposto dos “arianos”: “degenerados” biologicamente e culturalmente. O projeto de eliminação desta população e de outros grupos perseguidos é intensificado com o passar do tempo. Entretanto, à medida que se expandia o nazismo, através da invasão a países da Europa, respondendo a questões oriundas da Primeira Guerra Mundial e buscando o “espaço vital”, a resistência à ocupação alemã também aumentava.

O que é resistência?

No *Dicionário de Política*, o verbete “resistência” aponta para todos os movimentos ou diferentes formas de oposição que se deram na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial, contra a ocupação alemã e italiana. Surge como fenômeno espontâneo, de um ato voluntário ou da conscientização de indivíduos e pequenos grupos, dispostos a rebelar-se e a não aceitar a ocupação, de forma ativa ou passiva.

A resistência ativa é diferente da passiva: enquanto esta se limita a não colaboração, a sabotar passivamente, nos ministérios e nas fábricas, as iniciativas do inimigo, aquela o ataca com o fim de o desmoralizar, estando a sua máxima manifestação na guerrilha, de características diversas, conforme se desenvolva na montanha, na planície ou na cidade. A resistência ativa faz obra de propaganda por meio da imprensa clandestina, organiza greves, sabota a economia que trabalha para o ocupante, desenvolve atividades de espionagem ao serviço dos aliados, comete atentados tanto contra os alemães como contra os colaboracionistas, tenta destruir as infraestruturas logísticas do inimigo, cria focos de resistência para comprometer e desviar, portanto, da frente as tropas alemãs. (Matteucci, 2004, p. 1115).

Para além da resistência ativa ou passiva, em reação às forças invasoras e numa luta de libertação contra a dominação territorial e econômica, a resistência assumiu a face de uma luta contra um domínio ideológico e contra a desumanização. A força de

reação à violenta opressão de um grupo dominante está presente naqueles e naquelas que não aceitaram o regime que lhes era imposto. Seja através da reação armada, da solidariedade a grupos perseguidos ou da própria resiliência em manterem-se vivos e vivas e manter suas crenças, convicções e identidades.

A narrativa de Marian Grynbaum como abertura para possibilidades didáticas

Marian Grynbaum foi sobrevivente e resistente no contexto do Holocausto. Judeu, participou de um grupo de partisanos chamado Armia Ludowa. Os partisanos foram grupos paramilitares de pessoas comuns que atuaram, dentre outros contextos, na resistência ao nazismo, e que se refugiavam em bosques, montanhas e pântanos por toda a Europa. Lá, sabotou atividades nazistas, participou da resistência armada e, organizado em seu grupo, sobreviveu e contribuiu para a sobrevivência. Após o fim da guerra, eventualmente vem ao Brasil, onde passa o resto de sua vida, até 2004, e teve uma loja no centro de Curitiba, cuja fachada compôs a paisagem da Rua Riachuelo. Foi sogro do fundador do Museu do Holocausto de Curitiba, importante instituição para, dentre outros fatores, a preservação da memória de sobreviventes do Holocausto.

Apresentar sua narrativa, utilizando fontes imagéticas e dialogando com questões antes levantadas, pode abrir a possibilidade de discussão acerca de outras formas de resistência. Podem ser abordadas, a partir disso, as resistências de outras pessoas e grupos de pessoas que buscaram sobreviver e se ajudar, como Anne Frank, sua família e outras pessoas conhecidas, que juntas se esconderam da polícia política alemã (Gestapo) e buscaram proteger umas às outras. Além disso, o papel daquelas pessoas que foram solidárias e participaram do processo de resistência também pode ser abordado. Resistência é um movimento direcionado contra a violência oriunda de uma relação desigual de poder e que pode ser executado por qualquer pessoa, por necessidade frente à situação de opressão ou por solidariedade e empatia. Luiz Martins de Souza Dantas e Aracy de Carvalho, por exemplo, foram pessoas brasileiras que ajudaram a salvar muitas vidas naquele contexto. Também pode haver um diálogo com a situação no Brasil, onde o integralismo e o nazismo ganhavam espaço, e houve resistência à expansão destes movimentos. Por fim, pode ser analisado o papel da resistência cultural no contexto do Holocausto e até mesmo na atualidade.

A resistência cultural

O esforço nazifascista na Alemanha durante o século XX tratou de não só da violência física contra os grupos oprimidos, como judeus, homossexuais, comunistas, ciganos ou negros, mas também trabalhava no sentido de desumanizar aqueles indivíduos, transformando-os em algo inferior à ideia de pessoa. Neste sentido, a cultura entra como uma arma de resistência, possibilitando um enfrentamento moral a esta ofensiva. Como escreveria o sobrevivente Viktor Frankel: “Os judeus queriam declarar sua humanidade diante de um mundo totalmente desumano.” (Lerner, 2017). Segundo Laquer, a cultura servia como um suporte para os habitantes dos guetos contra os efeitos maléficos do materialismo (2001, p. 252). Munindo as vítimas de esperança e até mesmo de motivos para viver, a busca por sentido permitiu a manutenção física e moral daqueles oprimidos pelos nazistas. O segundo plano didático, intitulado “Cultura, Música e Resistência no Holocausto”, trata disso.

A importância social e política destes movimentos pode ser percebida pela própria proibição destas atividades pelos nazistas em diversos guetos e campos de concentração, como o de Börgermoor, na Alemanha. A própria produção artístico-cultural tornava-se então passível de morte, uma vez que os nazistas percebiam a importância destes movimentos para a sobrevivência daquelas pessoas. Eram focadas as atividades que possuísem cunho político ou subversivo. É necessário também destacar que a resistência artístico-cultural não é, absolutamente, concorrente ou contraditória ao esforço armado e mais diretamente político. Pelo contrário, os dois possuem uma relação íntima e mutualística. Como diria Viktor Frankl, “Quem tem um porquê, enfrenta qualquer como.” (Lerner, 2017, p. 35). Como exemplo destes movimentos, podemos tomar o Levante do Gueto de Varsóvia em 1943 ou os movimentos no Gueto de Vilna, na Estônia. Estes movimentos subversivos cresceram e floresceram em ambientes com grande presença de grupos artísticos e musicais.

Para além disso, a cultura ataca outros malefícios não só do Holocausto, mas de momentos históricos traumáticos como um todo, frente à incapacidade de compreender estes fenômenos plenamente, dando conta da extensão de seus horrores e de seus danos, através somente de uma linguagem acadêmica e/ou objetiva. A cultura, reificada na música ou na poesia, por exemplo, é capaz de “[...] deixar o testemunho do indizível, do desumano e do inacreditável.” (Lerner, 2017). Desta forma, permite que se reflita a História através de uma compreensão

aprofundada dos fenômenos, respeitando e constituindo uma memória histórica que aprofunde e dimensione as questões de uma maneira mais próxima da realidade. Como afirmara Bruno Bettelheim, sobrevivente do Holocausto: “O que não pode ser falado também não pode ter descanso. E quando isso acontece, as feridas continuam a sangrar de geração em geração.” (Bettelheim apud Lerner, 2017, p. 17).

A música como forma de resistência no contexto do Holocausto

A música sempre desempenhou um papel central na cultura e na religiosidade judaica. Seus cânticos não foram terminados com o regime nazifascista, ainda que se tenha proibido a produção e reprodução de músicas em iídiche. Grupos, bandas e orquestras se formaram em guetos, campos de concentração e em centros de resistência, como acampamentos partisanos.

Algumas destas orquestras foram formadas pelos oficiais da *Schutzstaffel* (SS), com intenção de passar uma noção de civilidade mínima para eventuais visitantes e para a comunidade internacional. Em outros lugares, como o Campo de *Auschwitz*, as orquestras eram formadas para recepcionar novos prisioneiros que chegavam e eram levados às câmaras de gás, como forma de pacificar e humilhar as vítimas. Estes músicos eram duramente criticados por alguns de seus pares, ainda que o fizessem sob coerção e que este ato lhes tenha garantido uma sobrevivência.

Todavia, as músicas partiram em muitos casos das próprias minorias perseguidas e aprisionadas. Estas fulguravam de diversas formas, todas direta ou indiretamente dentro de um movimento de resistência. Seja através de músicas que lamentassem suas dores, como o *Tango de Auschwitz*, de Margit Bachner, ou a canção de Aaron Libeskind de 1942, que relata o sofrimento de ter que cremar seu filho infante assassinado pelos nazistas em uma câmara de gás. Tais músicas, antes de apaziguar ou gerar uma apatia, humanizavam estas pessoas, lembrando de uma vida além daquela miserável imposta pelo Reich, ou ainda prometendo um futuro em que seus algozes seriam derrotados. Como cantariam os prisioneiros no campo de *Börgermoor*, no hino *Die Moorsoldaten*: “Este inverno não será para sempre/ Um dia diremos felizes/ Lar você será meu outra vez” (Lerner, 2017).

Outra vertente proeminente era aquela que celebrava a resistência armada e o esforço partiano, com histórias sobre ataques bem sucedidos ou hinos que juraram vingança aos nazistas, como é o caso da canção ‘Judeu, o Partisan’ de Schemerke Kaczeringinski, que teve sua família assassina e entoava:

O fascista vai tremer,
Não se sabe de onde ou quando
Tempestades surgirão do fundo da terra,
[...] A palavra "vingança" tem um sentido
Quando escrita com sangue
Antes do anoitecer abençoado
Conduziremos as batalhas
/: Não, nós seremos
O último dos moicanos
A noite trará - o amanhecer
O judeu - o partisan :/ (Lerner, 2017, p. 129).

Estas músicas estimulavam a moral daqueles que resistiam nos acampamentos e permitiam a prospecção de um futuro, uma razão e um objetivo pelo qual lutar.

A música é, em muitos casos, um ato de subversão por si só. Gêneros já populares na primeira metade do século XX como o *Jazz* e o *Tango* são exemplos disso. Estilos com forte influência negra, o primeiro num contexto estadunidense e o segundo latino, figuravam aquilo que os nazistas consideravam vulgar e degenerado e, desta forma, sua composição e reprodução já poderiam ser consideradas subversivas. O *Jazz* é um gênero musical que foi fortemente atacado, pois desde sua origem foi feito para ser tocado e apreciado por setores menos abastados. Então, mesmo que não diretamente política, a música do *Jazz* é de protesto e rebelião. (Hobsbawn, 1989). Como ato antifascista durante a ocupação nazista em Paris, muitos jovens se vestiam com a moda advinda da cultura do *Jazz*, ou seja, coloridas e 'berrantes', e pediam por uma França com *swing*.

Tendo tudo isso em vista, é curioso notar que apesar de fortemente rejeitada pelo regime nazista, por seu multiculturalismo e principalmente pelo caráter negro, os clubes de *Jazz*, muitos com músicos judeus, eram frequentados por vários oficiais da SS. O oficial nazista Dietrich Schulz-Koehn, por exemplo, era um ávido colecionador de discografias de *Jazz*, particularmente quando lotado na Paris ocupada durante os anos 1940. Desta forma, é evidente o papel da música como expoente no esforço de resistência cultural, e também a sua análise como fonte histórica para uma discussão que permita uma compreensão mais completa e em certo grau mais subjetiva de períodos históricos como o Holocausto.

Relações com a atualidade e com a vivência dos/as estudantes

Conforme já exposto, as resistências são constituintes da realidade. Atualmente, o Brasil vive uma escalada no número de células neonazistas, reproduzindo ódio contra a população negra, mulheres, judeus, nordestinos, deficientes, moradores de rua e também reproduzindo ultranacionalismo e anticomunismo conspiracionista. Quem faz parte da "conspiração judaica internacional" hoje? "De 2015 a maio de 2021, células neonazistas saltaram de 75 para 530, segundo monitoramento feito pela antropóloga Adriana Dias, que pesquisa há duas décadas as atividades desses grupos no Brasil." (Mena, 2021). A nível global, o secretário-geral da ONU, António Guterres, teve até mesmo de criar uma aliança global contra o crescimento e o alastramento do neonazismo.

A *internet* aparece como forma de difusão destes grupos e ideias. Além disso, o integralismo, que foi o maior propagador dos ideais fascistas no Brasil, mesmo em tamanho menor, segue existindo e colhendo adeptos dentro da juventude. Ademais, o negacionismo histórico ganhou forças (Napolitano, 2021). É importante conhecer para não repetir. Posicionar-se a favor da humanidade, da pluralidade e do respeito e contra ideais favoráveis à destruição disso, à desigualdade e ao discurso de ódio. Além disso, opressão generalizada é exercida contra populações e minorias: o povo palestino vive sob situação análoga ao regime de *apartheid*, no Afeganistão, o fundamentalismo toma conta da vida da população, governos autoritários promovem a exclusão de determinados elementos da sociedade, dentre outras situações que necessitam de posicionamento por parte de todos os seres humanos. O educador e a educadora podem explorar diversos temas contemporâneos que de alguma forma se relacionam às relações de alteridade nazifascistas e às opressões que ocorreram no contexto do Holocausto, tendo por horizonte a discussão acerca da importância das resistências contra estes processos.

Isso permite evidenciar a agência histórica que todos os seres humanos possuem, superando a ideia de passividade dos sujeitos oprimidos e expandindo a noção de resistência. Demonstrando as formas de resistência cultural, como alternativa de resposta a regimes e situações opressivas, e debatendo as várias formas sob as quais tal luta se apresentou pela História, sobretudo num contexto local brasileiro. A exemplo disso, pode-se citar o caso do "Samba de Malandro" no Estado Novo, ou as músicas de protesto contra a Ditadura Militar de 1964. É possível expandir a discussão até mesmo para formas contemporâneas de resistência, envolvendo

movimentos periféricos, pautas de gênero ou sexualidade ou acerca da dominação e coerção direta, como no caso das lutas da população palestina.

Referências

ATHAIDES, Rafael. A historiografia e as relações nazi-integralistas. **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Fortaleza, 2009. pp. 1 – 10.

AZEVEDO, Gislane. SERIACOPI, Reinaldo. **História do passado e presente III: do século XX aos dias de hoje**. São Paulo, Ática 2018.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. (orgs.) **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. pp. 1114 - 1116.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. pp. 428 – 429.

CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávio Batista dos. O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica: um estudo com Alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 21, 2014.

DIETRICH, Ana Maria. **Nazismo tropical? O Partido Nazista no Brasil** (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

FELLET, João. **A época em que o Brasil barrou milhares de judeus que fugiam do nazismo**. BBC News Brasil. São Paulo, 20 de Janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46899583>>.

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

FUX, Jacques; SANTOS, Darlan. Justos entre as Nações, brasileiros e portugueses. **Revista da Universidade de Aveiro - Letras**. Aveiro, n. 1, 2012. pp. 131 – 150.

GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em revista**. Curitiba, v. 22, 2006. pp. 11 – 31.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Produção de material didático para o ensino de História: uma experiência de formação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 11, n. 34, set./dez. 2011. pp. 933 - 949.

GORTZ, Birgit. **1945: Libertação do campo de concentração Auschwitz-Birkenau**. DW Brasil. Janeiro de 2021. Disponível em <<https://p.dw.com/p/69IB>>.

HOBSBAWM, Eric. **História social do Jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
LAQUEUR, Walter. *The Holocaust Encyclopedia*. Connecticut: Yale University Press, 2001.

LARANJEIRA, Lucas. **O fugitivo de campo de concentração que lutou nos bosques contra os nazistas e inspirou único Museu do Holocausto no Brasil.** BBC. Curitiba, 23 de Setembro de 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41310817>>.

LEAL, Bruno. **A repressão do regime nazista contra as Testemunhas de Jeová.** Café História, 19 de Março de 2012. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/testemunhas-de-jeova-contrao-nazismo/>>.

LERNER, Silvia Rosa Nossek. A arte produzida durante o Holocausto. **Revista do Instituto Judaico Marc Chagall**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2012.

LERNER, Silvia Rosa Nossek. **A música como memória de um drama: o Holocausto.** Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

LEWIN, Helena. Solidariedade em tempos sombrios: tributo aos “Justos entre as Nações”. **Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. pp. 19 – 31.

MENA, Fernanda. **Brasil vive escalada de grupos neonazistas e aumento de inquéritos de apologia de nazismo na PF.** Folha de São Paulo, 14 de Agosto de 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/08/brasil-vive-escalada-de-grupos-neonazistas-e-aumento-de-inqueritos-de-apologia-do-nazismo-na-pf.shtml>>.

NAPOLITANO, Marcos. **Desafios para a História nas encruzilhadas da memória: entre traumas e tabus.** História: Questões & Debates. Curitiba, v. 68, n. 01, jan./jun. 2020. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/67794/40072>>.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos combates pela História: desafios - ensino.** São Paulo: Contexto, 2021. pp. 85 - 113.

OLIVEIRA, Denisson. **Para Entender a Segunda Guerra Mundial: Síntese Histórica.** Curitiba: Juruá, 2020. pp. 9 – 64.

PAXTON, Robert. **A Anatomia do Fascismo.** Tradução de Patrícia Zimbres e Paula Zimbres. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

RIBEIRO, Antonio Celso. “Amanhã fico triste, hoje não!” - A música judaica no cotidiano e no Holocausto. **Revista Guará.** Vitória, n. 7, 2017. pp. 9 - 17.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Brasília: Editora UnB, 2001. pp. 11 – 147.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia.** Mariana, n. 2, 2009. pp. 163 - 209.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão

de Rezende. (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2010. pp. 23 - 40.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora *et al.* (orgs.) **Humanismo e didática da História**. Curitiba: W. A. Editores, 2015. pp. 19 - 42.

CONSTRUÇÃO NARRATIVA DO ROMANCE HISTÓRICO: UMA ANÁLISE DO ROMANCE IVANHOÉ DE WALTER SCOTT²³

*Solange Maria do Nascimento²⁴
Solangenascimento1709@gmail.com*

Introdução

Em busca de respostas a questões que surgiram durante a pesquisa de mestrado, na qual me dediquei a pesquisar como materiais didáticos de História destinados ao ensino fundamental trabalhavam com textos literários, e da experiência como professora de Língua Portuguesa iniciei o doutorado procurando compreender melhor de que modo a Literatura, mais especificamente a narrativa de ficção histórica, pode contribuir para o processo de aprendizagem histórica de jovens estudantes do Ensino Médio.

Nessa procura elaborei alguns instrumentos investigativos que conduziram a percepção e hipótese de que as obras literárias e romances históricos trazem sujeitos históricos que nem sempre estão presentes na historiografia convencional. Em outra frente com o objetivo de aprofundar teoricamente as discussões sobre romance histórico iniciei a disciplina Literatura e História I no Departamento de Letras, sob orientação da professora doutora Marilene Weinhardt. Nas discussões que aconteceram durante o primeiro semestre de 2019, foi possível compreender, a partir do olhar da Literatura quais as características do romance histórico, da narrativa de ficção histórica e de que modo os sujeitos são apresentados nas obras e justificados como elementos essenciais para a narrativa. Tais conhecimentos são fundamentais para a continuidade da pesquisa e, consequente, elaboração da tese requisito final dessa etapa do trabalho.

Na discussão deste momento serão apresentadas reflexões sobre e a partir da leitura do romance Ivanhoé de Walter Scott e as considerações de autores como

²³ As reflexões aqui apresentadas são parte da pesquisa de doutorado em andamento, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob o título provisório Narrativa Histórica e Narrativa de Ficção Histórica: o jovem do Ensino Médio e sua relação com os sujeitos da História a partir de Narrativas Literárias.

²⁴ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Bolsista CAPESPROEX. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR). Professora de Língua Portuguesa na rede estadual do Paraná. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8701-6141>.

Walter Mignolo, 2001; Célia Fernández Prieto, 2003; Geörg Lukács, 1965, 2011; Marilene Weinhardt, 2019 (anotações de aula). Tais reflexões podem auxiliar a clarificar o entendimento de como se constituiu o romance histórico do século XIX.

Narrativa Literária e Narrativa Histórica pela perspectiva da Literatura

Muito se tem discutido sobre Literatura e História e como esse encontro discursivo tem sido analisado e compreendido no decorrer do tempo por diferentes estudiosos. Para Mignolo, 2001, os discursos históricos e literários sofreram modificações da Grécia século V a.C até o século XX e tais alterações estão relacionadas ao modo como uma comunidade compreende o que é histórico e o que é literário, quais os significados e conceitos em determinadas culturas (ocidentais e não-ocidentais) chegando a questões de estrutura narrativa e temas abordados.

O interessante é que o movimento das relações entre culturas, pessoas, ações e reações parece ser esquecido, e é possível chegar à constatação de que a História só aparece como válida a partir do surgimento da escrita alfabética e, neste sentido existe uma crítica do autor ao desprezo pela história oral e as anteriores a civilização grega.

O que me chama a atenção, no entanto, é que a 'origem' que no Ocidente se tem da história coincide com a 'origem' da escrita alfabética. Pouco a pouco, vai-se gestando a consciência de que os povos ágrafos (o que passa a significar "alfabeticamente ágrafos", já que as civilizações meso-americanas eram "grafas" e os incas haviam desenvolvido um complexo sistema de "escritura" que não consistia em assinalar marcas em superfícies sólidas, mas em usar as mãos para "tecer" signos, cf Ascher e Ascher, 1981: Cummings, 1991) são povos sem história. (Mignolo, 2001, p.118).

A questão aqui não é, segundo Mignolo, defender se esses povos tinham ou não história a discussão está em como cada um definia o conceito de História, ou seja, o que era compreendido como História e traz a discussão para o campo da semiótica o "que na Grécia se chamava *istoreo* (informe de testemunhas oculares ou transmitido por testemunhas oculares) e *istoreo* (investigar, perguntar), em Roma adquiriu uma dimensão cronológica que não havia no conceito grego" (Mignolo, 2001, p.118-119). O autor defende que essas divergências regionais de interpretação da mesma palavra influenciaram "as formas de registrar, conservar e transmitir o passado" que foi a partir do século XV universalizado com a expansão do cristianismo e "gerou a incompreensível ideia de povos sem história".

Com relação à literatura o argumento está ligado à semiótica e a semântica e as pesquisas de Mignolo demonstram que os marcos discursivos podem ser próximos, mas que traduções ou versões escritas podem não reproduzir a verdadeira ação ou intenção da palavra quando pronunciada em seu ambiente natural. Um exemplo dessa possibilidade aparece como uma das características da cultura mexicana.

A produção oral tinha seus marcos discursivos próprios. Entre os gêneros orais, o mais conhecido e estudado é o dos huehuetlatolli, cujo sentido literal é “antiga palavra”. Diferentemente da palavra-lembrança (tlatollótl), huehutlatolli significa a palavra (ou discurso) por meio da qual se transmitia a sabedoria às novas gerações. Por isso, muitas vezes foi traduzida como “palavras dos anciãos”, já que, numa comunidade onde o conhecimento é armazenado no corpo e transmitido pela voz, os velhos são aqueles que não só acumularam “conhecimento”, mas também experiência que lhes permite transformar o conhecimento em “sabedoria”. Huehuetlatolli é a antiga palavra para designar homem sábio. (Mignolo, 2001, p.120)

Esse exemplo permite pensar que as formas de dizer e de compreender são diferentes no interior de uma comunidade linguística e ao observar outras comunidades tanto o dizer quanto o compreender também são modificados. Dentro desse pensamento é razoável afirmar que os conceitos e estruturas dos textos historiográficos e literários são diferentes no decorrer dos espaços temporais e geográficos tanto no momento da produção quanto na recepção.

Partindo do pressuposto que a narrativa histórica já estava na oralidade antes mesmo das convenções de escrita como então determinar o que é real e o que é ficção? Para solucionar essa questão Mignolo levanta a hipótese de que os leitores possuem a consciência da criação de ficção, pois, a expressão ‘ficção’ “se forja, possivelmente, durante e a partir do século XVIII [...]” (Mignolo, 2001, p. 122) para que essa afirmação possa ser considerada válida é necessário admitir que a linguagem utilizada é conhecida pelos interlocutores envolvidos na ação narrativa.

No romance Ivanhoé de W. Scott é possível destacar o seguinte trecho que comprova esta afirmação

Nesta altura entendemos ser conveniente dar aos leitores algumas provas mais representativas do que os frívolos incidentes desta parte da nossa história para justificar um pouco os tristes casos que apresentamos. É lastimável o ter de se pensar que aqueles valentes barões, a cuja tomada de posição perante a coroa se devem as liberdades da Inglaterra, fosse, ao mesmo tempo, tremendos opressores e capazes de excessos contrários não só às leis do país, mas ainda àquelas da natureza e humanidade. Infelizmente, basta-nos recorrer a um extrato do laborioso (Robert) Henrye, servindo-nos das passagens que recolheu dos historiadores, provamos que

a ficção somente se aproxima da triste realidade dos horrores do período.
(Scott, p. 265-6)

O Narrador apresenta ao leitor elementos e explicações sobre eventos que podem não ser conhecidos e dessa forma evita dúvidas e mal-entendidos no processo narrativo e cria o pacto da verdade.

Mignolo (2001) sobre a convenção de ficcionalidade defende que: a ficcionalidade deve ser observada e compactuada pelos interlocutores de uma determinada comunidade linguística. Dito de outro modo, o esperado é que os membros de uma mesma comunidade linguística compreendam uma determinada narrativa de modo que o falante não tenha compromisso com a verdade sobre o que pronunciou ou pelo discurso que acabou de proferir, dessa forma “o falante não estaria exposto a mentiras” e, os membros da comunidade linguística que participam como interlocutores não devem interpretar o que o falante diz em seu discurso a partir de uma relação “extensional” com os acontecimentos, objetos, personagens sobre e dos quais fala, desta forma não estará exposto ao erro, presente no conceito de veracidade. (Mignolo, 2001, p. 123)

Em Walter Scott é possível observar essa preocupação

Sabe-se que o reino de França estava dividido entre as raças normanda e teutónica, que falavam uma língua na qual a palavra “sim” se dizia Oui, e a dos habitantes das regiões do Sul, em cujo idioma, aparentado com o italiano, se dizia oe para o mesmo termo, os poetas do primeiro grupo chamavam-se menestrais e os seus poemas lais: os do segundo eram os trovadores e as suas composições denominadas sirventes e outros nomes. Ricardo, um amante de todos os ramos daquela alegre arte, copiava tanto menestrais como trovadores. É menos provável que tivesse sabido compor ou cantar baladas inglesas. No entanto, é tão grande o nosso desejo de integrá-lo no grupo de guerreiros que comandava que, se tiver acontecido um anacronismo, dele sabemos ser facilmente perdoados. (Scott, p. 205)

Sendo assim, as convenções de emprego da linguagem diferem de acordo com as convenções estabelecidas por comunidades linguísticas, como já demonstrado no caso do México. As normas são, de modo geral, defendidas e usadas por comunidades linguísticas especializadas (as que detêm o conhecimento), contudo apesar de as convenções e as normas parecerem antagônicas não o são, ao contrário, complementam-se. Mignolo levanta a hipótese de que “quando falamos de literatura e de historiografia, empregamos a linguagem (tanto em função de enunciante como

de ouvintes ou leitores) de acordo com certas normas determinadas pela comunidade literária ou historiográfica” (Mignolo, 2001, p.123).

Marcas do discurso presentes na ficção histórica de Walter Scott

As marcas discursivas são denominadas de “índices ilocutórios” por Fernández Prieto, 1998, ou “marcos discursivos” por Walter Mignolo, 2001. Para ambos os autores são elementos linguísticos colocados pelo autor na construção do texto.

Segundo Fernándes Prieto, 1998, é importante observar as informações que estão dentro e fora do texto. Explica a autora que o paratexto admite em si uma grande variedade e tipos de discurso: “título, subtítulo, contracapa, prólogos, epílogos, notas de rodapé, ilustrações, epígrafes e etc.” (p.169). Com a intenção de estabelecer uma possível diferença entre os tipos de paratextos, Férnandes Prieto cita Gérard Genete, crítico literário nascido na França “el peritexto, que acoge todos los elementos paratextuales que aprecen insertos em el mismo volumen del libro[...] e el epitexto, que contiene los mensajes emplazados fuera del texto”²⁵ (Genete, 1987, p.10-11 e 316-363 apud Fernádes Prieto, 2003, p.169)

Os títulos são importantes, pois alertam o leitor para personagens, tempos ou fatos históricos e, em alguns títulos ou subtítulos podem também ser apresentados os gêneros de texto, por exemplo, memória.

Os Prólogos e os epílogos são paratextos que auxiliam o autor a justificar, defender e manter a autonomia de trechos ficcionais, mas também apresentam, em sua maioria as fontes históricas, e isto confere veracidade à narrativa. Fernándes Prieto apresenta exemplos de diversas obras, aqui o foco é Ivanhoé, que em uma edição digital, disponível em língua portuguesa, apresenta depois da narrativa um “Prefácio do autor” que atende a alguns objetivos apontados por Celia Fernándes Prieto em discussão sobre o prólogo. Entre eles justifica os motivos que o levam a produzir o texto que apresenta e esclarece o período histórico em que se desenrola a narrativa.

O período escolhido para a narrativa decorre no reinado de Ricardo I (1157-1199), repleto de figuras cujos nomes somente bastam para chamar a atenção e ostentando ainda um chocante contraste entre os Saxões, que trabalhavam a terra e os Normandos, todavia agindo como conquistadores, relutantes quanto a misturas com os vencidos e desdenhando vê-los de igual

²⁵ O peritexto acolhe todos os elementos paratextuais que ocorrem no interior do texto, ou seja, no mesmo volume do livro [...] e o epitexto que contém as mensagens que se encontram fora do texto.

para igual. A ideia deste contraste foi colhida da engenhosa e infeliz tragédia Runnamede, de Logan, na qual, mais ou menos na mesma época, o autor colocara barões saxões e normandos uns contra os outros. Não se lembrou, porém, de estabelecer qualquer contraste entre as duas raças quanto a costumes e sentimentos, e, na verdade, alterou até a veracidade histórica, apresentando os Saxões ainda existentes como tal como uma raça nobre de marciais e exaltados princípios (Scott, 1830, p.569).

Scott também explica os motivos que o levam a não trabalhar com personagens escoceses

O escritor julgou que a existência no mesmo país de duas raças, os vencidos, caracterizados pelas suas simples, ingênuas e obtusas maneiras e um espírito livre resultante das antigas instituições e leis, e os vencedores, assinalados por um grande renome militar, gosto de aventuras e tudo mais que os elevasse à fina flor da cavalaria, juntamente com outras figuras coevas e da terra, devia interessar os leitores pelas suas diferenças, desde que o escritor soubesse cumprir o seu papel (Scott, 1830, p.569).

Neste mesmo prólogo o autor também apresenta a fonte histórica que oferece credibilidade à narrativa histórica “O manuscrito deve estar incompleto, pois não se descobre o motivo que finalmente leva o frade a servir o rei” (Scott, 1830, p. 574).

O esclarecimento sobre o tempo fica evidente no prólogo

Admitindo-se que o escritor não viveu nos tempos que descreve, dizia o senhor, terá de ter conhecido pessoas que pertenceram e cresceram nesses mesmos tempos. Mas, mesmo nesses últimos trinta anos, tanta coisa mudou na Escócia que as pessoas olham para os costumes sociais dos seus antepassados imediatos como se os da rainha Ana (1702-1714) ou até do período da revolução (1653-1658) se tratasse. (Scott, 1830, p. 580)

Scott afirma que para os mais ortodoxos sua narrativa pode não ser considerada histórica, mas de qualquer modo ele se permite misturar ficção com história e ainda assim respeitar a época que retrata. E, como resposta as críticas, apresenta os seguintes argumentos: de modo algum deseja retratar exatamente como ocorreu o fato e mantém o pacto da ficcionalidade “Não excedi a licença permitida a quem escreve ficção” (Scott, p. 585).

Além disso, defende a necessidade de expor as tradições, costumes, sentimentos e apresentar os modos e falares atuais do contexto de produção, também reconhece que pode haver problemas e incorreções (anacronismos), contudo, isso de modo algum afetará a compreensão do leitor “[...] é extremamente provável o ter

confundido coisas ocorridas com dois ou três séculos de intervalo e exposto no reinado de Ricardo I [...]” (Scott, p. 588).

As epígrafes, outros paratextos, são breves citações colocadas no início de cada capítulo. De acordo com Fernándes Prieto (2003, p. 174) no caso dos romances históricos as epígrafes remetem à tradição clássica, aos romances de cavalaria e às narrativas transmitidas. Em *Ivanhoé*, Walter Scott foi muito cuidadoso ao escolher as epígrafes, todas anunciam o enredo do capítulo que se inicia, como, o capítulo XXX

Acerca-te do quarto, olha o seu leito;
Já é só um fantasma ali estendido,
que ao cantar da cotovia terá partido.
E, enquanto voa com a brisa do céu,
Só deixou aqui dor e soluços.
Anselmo parte diferentemente.
(Canção antiga) (Scott, 1972. p. 344)

Fruit-de-Boeuf inicia este capítulo combatendo, contudo em determinado momento seus companheiros recebem a notícia de que está gravemente ferido e no desenvolvimento da cena o destino do personagem se constrói de modo, que no fim deste capítulo ele, *Fruit-de-Boeuf*, está em seu quarto ferido, sozinho e assombrado por Ulrica que depois de ter ateado fogo ao castelo faz com que o moribundo relembre de suas maldades e tenha consciência de sua merecida morte.

Com esses elementos e recurso linguísticos fica evidente que a ficção histórica ou romance histórico tem muito da história escrita por historiadores.

O retrato do cotidiano em *Ivanhoé*

Nesse contexto de disputas por território que resultavam em guerras e revoltas, Walter Scott expõe elementos da vida cotidiana de ingleses e escoceses, o momento retratado é explicitamente informado pelo narrador no início do capítulo I “Quanto à data da nossa história, refere-se a um período de cerca do fim do reinado de Ricardo I” (Scott, 1972, p.9), século XII.

De que modo a vida, os elementos básicos e costumes podem ser apresentados no interior de uma obra? Há algumas formas disponíveis para quem escreve: um costume de família ou comunidade, algum ritual assistido ou do qual o personagem ou até o autor participou. Para Lukács (1965) tais elementos podem ser expostos de duas maneiras básicas e, em seu texto *Narrar ou Descrever?* No qual discute e critica o Naturalismo e o Formalismo como métodos e tendências de expressar no século

XIX, o autor defende que o descrever cria sequência de “imagens estáticas” cujo objetivo é trazer ao leitor uma visão múltipla da realidade, porém a diversidade de ângulos não atinge ao objetivo porque “aquilo a que se dá o nome de ação não passa de um tênue fio que alinha as imagens estáticas e institui uma sucessão temporal fictícia entre elas, uma sucessão ineficaz e acidental” (Lukács, 1965. p.80). E, o estudioso húngaro faz uma crítica ao método descritivo usado em obras literárias produzidas no século XIX e, em momentos anteriores também, ressalta que Walter Scott produziu de modo diferente, ou seja, com menos descrição e mais ação.

O romance teria ficado mera descrição de um acontecimento histórico importante e não teria abordado um profundo drama humano capaz de nos proporcionar um conhecimento mais íntimo dos participantes típicos de um grande conflito histórico, representados no pleno desenvolvimento das suas qualidades humanas. (Lukács, 1965, p. 77)

Para defender esse ponto de vista Lukács discute a dualidade tanto do autor quanto de personagens da obra e afirma que a composição de Scott não tem cunho apenas estético literário, mas que perpassa as convicções do autor no que se refere “à história inglesa uma posição ‘intermediária’, de compromisso entre os dois partidos extremos” (Lukács, 1965, p. 78) e segue afirmando que a oscilação de alguns personagens consiste em um recurso de representação “viva e humana”. Assim, é possível entender que a forma como o autor percebe, vê ou enfrenta o mundo auxilia na composição de personagens complexos e ao mesmo tempo próximos da vida cotidiana, e isso é possível porque “a conexão entre a concepção do mundo e o método de composição é bastante linear e direta” (Lukács, 1965. p. 78).

Sobre o narrar Lukács traz reflexões a partir de Marx e das forças motrizes que mobilizam o processo social, neste aspecto o método descritivo que havia se tornado prioritário na tentativa de aproximar a Literatura da ciência natural passa a ser ineficiente e o autor julga necessário discutir a construção do texto literário pela forma narrativa que compõem a poesia épica na qual a descrição tinha papel importante, mas a constituição das cenas trazia os personagens em ações da vida prática.

Neste sentido, a práxis tem relevância na construção do texto, uma vez que “A verdade do processo social é também verdade dos destinos individuais” (Lukács, 1965. p. 57), segundo o autor

É através da *práxis*, apenas, que os homens adquirem interesse uns para os outros e se tornam dignos de ser tomados como objeto da representação literária. A prova que confirma traços importantes do caráter do homem ou evidencia o seu fracasso não pode encontrar outra expressão senão a dos atos, a das ações, a da *práxis*. A poesia primitiva – quer se trate de fabulas, baladas ou lendas, quer se trate de formas espontâneas, saídas mais tarde dos relatos anedóticos – parte sempre do fato fundamental da importância da *práxis*; ela sempre representou o sucesso ou o fracasso das intenções humanas na prova da experiência e disso decorreu a sua profunda significação. Ainda hoje, a despeito dos seus pressupostos frequentemente fantásticos, ingênuos e inaceitáveis para o homem moderno, essa poesia continua viva, por colar no centro da representação exatamente este fato fundamental da vida humana. (Lukács, 1965. p. 58)

Em *Ivanhoé* há diversas passagens em que a vida prática é evidenciada. No início do romance quando Gurth cuida dos porcos e conversa com Wamba, por exemplo. Em outros momentos a condição humana naqueles tempos é colocada como, quando Ulrica conversa com Rebeca que está presa na torre do castelo, e lhe conta como foi sua vida de mulher que teve as terras tomadas, o pai e os irmãos mortos e sua vida sugada pela luxúria de um homem. Como último exemplo o momento em que Isaac chega à casa de Cedric pedindo pouso e comida.

– É um judeu, que diz chamar-se Isaac de York; achais conveniente fazê-lo entrar para a sala?
 – Dize a Gurth para desempenhar o teu papel. Oswald – disse Wamba com petulância habitual. – O guardador de porcos é o introdutor mais apropriado para um judeu.
 – Santa Maria! – Exclamou o abade, persignando-se. – Um judeu infiel! Admitido à nossa presença!
 – Um cão judeu – repetiu o templário – aproximar-se de um defensor do santo sepulcro?
 – Pela minha fé – disse Wamba. – Parece até que os templários apreciam mais a herança judia do que a sua companhia! (Scott, 1975, p. 53-54)

A cena continua e ao entrar o judeu todos os que estão na sala o ignoram não o insultam por respeito ao anfitrião, mas suas ações e olhares são perversos. A exceção é o peregrino que também pediu abrigo e oferece o seu lugar ao lado da lareira para que Isaac fique aquecido e possa comer. A narração desse trecho evidencia questões do cotidiano naquele momento histórico.

Scott, nesta e em outras obras da mesma época, constrói segundo Lukács personagens de caráter “intermediário” que poderá ser expresso em uma forma de mediocridade humana, podem surgir de movimentos sociais e culturais, condições humanas excepcionais. O importante é que esse personagem apresente contradições com potencialidade para a construção de cruzamentos essenciais no interior do

romance. Wamba pode ser um exemplo, o escravo “bobo da corte” medroso, barulhento, inconveniente, contudo com opiniões fortes e bem formadas sobre questões como: política, religião, estratégias de guerra e, que apesar de toda humilhação sofrida salva seu senhor ao oferecer-se para entrar no castelo disfarçado. E, Isaac de York também, pois sua fortuna acaba por desvendar as falhas de caráter de alguns cristãos que o desprezam. Tais situações complexas da vida comum representadas por personagens considerados simples e do povo como: Ali, Wamba, Gurth, Cavaleiro Negro, Locksley são definidos György Lukács, 2011, como personagem mediano, aquele que não representa a nobreza, mas que faz parte da constituição da história vivida por nobres e não nobres.

Scott deixa que as personagens importantes surjam a partir do ser da época, jamais explicando a época a partir de seus grandes representantes, como faziam os adoradores românticos dos heróis. Por isso, elas nunca podem ser figuras centrais do ponto de vista do enredo. Pois a própria apresentação ampla e multifacetada do ser da época só pode chegar claramente à superfície mediante a figuração da vida cotidiana do povo, das alegrias e das tristezas, das crises e das desorientações dos homens medianos. A personagem de destaque e de importância histórica, que resume uma corrente histórica, resume-a necessariamente em determinado plano de abstração. Ao retratar ante o caráter complexo e sinuoso da vida nacional, Scott retrata aquele ser que receberá na personagem historicamente importante sua forma abstrata, sua universalização intelectual e sua concentração em um ato histórico singular. (Lukács, 2011, p.56)

Lukács discute a partir de Hegel a função do “indivíduo histórico-mundial”, ou seja, o novo tem participação no velho num movimento de transmutação e, por isso, acontecem embates, pois sob esse ponto de vista a sociedade deve seguir progredindo, contudo seguindo “no sentido de que dão consciência e orientação clara ao movimento que já existe na sociedade” (Lukács, 2011, p. 57). E, nesta perspectiva, Scott apresenta personagens da nobreza como Cedric que deseja o retorno de um momento que já faz parte do passado, mas que lhe remete à glória de seu um povo.

Nessa discussão sobre o narrar e o descrever é possível perceber que na narrativa os fatos são imbricados com a ficção e que o discurso ficcional pode trabalhar nos vazios do discurso do historiador, acentuando o argumento de que tanto a História quanto a Literatura são manifestações culturais e podem sofrer escolhas dependendo do autor, momento e contexto histórico, opção política ou religiosa.

Considerações finais

A partir das reflexões propostas por Lukács, 1965, a descrição como método não atinge ao objetivo, uma vez que não consegue transmitir ao leitor a fluidez da ação, porque tem como objetivo tratar a Literatura e a História como ciências naturais, e neste aspecto as descrições são sequências estáticas, e de certo modo inumanas. Enquanto a narração permite observar a movimentação das ações dos envolvidos na cena, portanto a conclusão dessa discussão é que “O método descritivo acarreta a monotonia compositiva, enquanto a arte da narração não só permite como estimula uma infinita variedade de formas de composição.” (Lukács, 1965, p. 81). Essa constatação feita em meados do século XX é importante para aproximar as narrativas históricas das narrativas que constituem os romances históricos ou a literatura de ficção histórica.

E, neste sentido, o romance Ivanhoé possibilita que os sujeitos menos vistos pela historiografia apareçam no romance em personagens como o Ali, Wamba, Gurth, Cavaleiro Negro, Locksley, Ulrica. Walter Scott apresenta o cotidiano de homens e mulheres comuns, seus hábitos alimentares, culturais, tipo de habitação, rituais, vestimenta, ou seja, o autor traz à luz aqueles que seriam para a historiografia os secundários colocando-os em evidência, como os que provocam e concluem ações e isso se deve segundo Lukács porque é indispensável ao escritor ter uma concepção de vida que fundamente seu olhar para os eventos que irá contar, pois “a concepção do mundo própria do escrito não é no fundo outra coisa que não a síntese elevada a certo grau de abstração da soma das suas experiências concretas” (Lukács, 1965. p. 80) do escritor.

Para além da concepção do autor é necessário que o enredo seja entendido como uma possibilidade de realidade ou de verdade. E sobre esse aspecto Walter Mignolo afirma que “a questão da verdade na ficção se apresenta quando se imita um discurso cuja própria natureza implica o enquadramento na convenção de veracidade” (Mignolo, 2001, p.133). Do que é possível depreender que os propósitos do autor seja um literato ou um historiador e, das suas escolhas linguísticas, guiadas por situações e questões culturais e temporais, oferecerão aos leitores uma narrativa que irá enquadrar-se nas convenções de ficcionalidade e verdade em um “acordo” mutuo, de tal modo que os questionamentos surgirão e serão resolvidos no interior da narrativa com pistas, fontes e informações trazidas para confirmar como acontece em diversos momentos em Ivanhoé.

As discussões apresentadas nos permitem refletir que o romance histórico como foi produzido no século XIX ou anteriormente não acontece mais, porque os movimentos realistas e naturalistas já fazem parte do passado e, em consequência da história da literatura, e novas formas de dizer e contar foram desenvolvidas. Porém, a ficção histórica continua motivando o imaginário e despertando a necessidade de conhecimentos que auxiliem tanto escritores quanto leitores a responderem questões do presente consultando o passado. A estrutura da ficção histórica pode ser considerada como fonte histórica desde que haja como aqui defendido, um pacto entre leitor e autor de veracidade ficcional e os sujeitos apresentados nos textos de ficção histórica podem auxiliar na compreensão do surgimento e desenvolvimento de movimentos sociais e na luta de classes em momentos de conflitos, guerras, invasões, controle das formas de produção e do capital, sendo sem dúvida fonte para a historiografia e o modo de ver, compreender o passado e perspectivar o futuro.

Referências

FERNÁNDEZ PRIETO, Célia. **História y novela**: poética de la novela histórica. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A. EUNSA, 2003.

LUKÁCS, G. Narrar ou Descrever? Contribuição para uma discussão sobre o naturalismo e o formalismo. *In: Ensaios sobre a Literatura*. Tradução Leandro Konder. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1965, pp. 43-94)

_____. **O romance histórico**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGNOLO, Walter. Lógica das diferenças e política das semelhanças: da literatura que parece história ou antropologia e vice-versa. *In: CHIAPPINI, Lúcia & AGUIAR, Flávio Wolf. (Org.) Literatura e história na América Latina*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, pp. 115-161

SCOTT, W. **Ivanhoé**. Tradução Brenno Silveira. São Paulo: Abril editora, 1972.

WEINHARDT, Marilene. **Anotações de aula**. Disciplina Literatura e História I. 2019.

JOVENS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS DEMANDAS DA PRÁXIS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

Thiago Augusto Divardim de Oliveira
Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba)

“A orientação pela memorização se efetua numa trama pública de narrativas, interpretações e significações, sujeita a uma transformação constante causada pela interação social” (Rüsen, 2014 p. 106 – 107)

Em 2018 o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná, sob coordenação da professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt completou 15 anos. Na ocasião foram realizados os seguintes eventos: III Congresso Ibero-Americano de Educação Histórica, o XI Seminário Internacional de Educação Histórica e o XV Encontro do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) entre os dias 14 e 17 de novembro de 2018. Como parte da programação, no dia 15/11/2018 ocorreu uma mesa intitulada “Jovens, Consciência Histórica e as Demandas do Mundo Contemporâneo” que contou com a participação dos seguintes debatedores: Prof. Dr. Éder Cristiano de Souza (UNILA), Prof.^a Dr.^a Lidiane Camila Lourençato – (SEED/PR e Faculdade da Indústria); Prof. Dr. Lucas Pydd Nechi – Grupo Marista; Prof. Dr. Luciano de Azambuja (IFSC) e Prof. Dr. Thiago Augusto Divardim de Oliveira (IFPR), todos os participantes da mesa foram orientados pela professora Maria Auxiliadora Schmidt durante o doutorado.

A proposta da mesa foi compartilhar elementos das pesquisas dos convidados, assim como reflexões e trabalhos posteriores ao doutorado que dialogassem com questões mais contemporâneas. Como tentativa de contribuição ao debate, resolvi compartilhar nessa obra, algumas das reflexões realizadas naquela ocasião. O texto está dividido em duas partes principais: a primeira se dedica a compartilhar uma estratégia didática que também pode ser compreendida como uma forma de pesquisa, de apreensão heurística de enunciados de estudantes; a segunda parte envolve discussões sobre a relação entre as consciências históricas dos estudantes e a vida em sociedade, retomando elementos da tese “A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis” (Oliveira, 2017).

Não há pretensão de propor aspectos metodológicos de uma aula perspectivada pela práxis, mas persigo o objetivo de trazer algumas contribuições a respeito das

discussões que percebem a centralidade e fundamentos da relação entre a vida e a sociedade para a ciência da história, seja na sua forma escrita, pensada, pesquisada e vivida. De um lado, compartilhamento de reflexões e pesquisas ligadas as realidades escolares de ensino e aprendizagem, de outro tentativa de contribuição teórica, ou seja, uma discussão na e pela práxis, que percebe a teoria como elaboração da realidade.

Carências de orientação, demandas da cultura histórica, conteúdos: a aula de história e a práxis da vida

Quando entro em uma sala de aula para trabalhar com a história como disciplina escolar estou atravessado por uma série de questões que vão muito além da relação com os estudantes e com os conteúdos. Pode-se afirmar que antes mesmo da minha entrada em sala alguns elementos me antecedem: as condições materiais e intelectuais de trabalho no espaço escolar; normativas, parâmetros e referenciais que organizam a estrutura e o funcionamento da educação no Brasil (seja na esfera municipal, estadual ou federal); as expectativas dos estudantes sobre como é ou deveria ser uma aula de história; o peso de certa tradição sobre as aulas e os conteúdos de história; a presença ou não de livros didáticos vinculados a programas nacionais de distribuição de manuais; os múltiplos interesses dos estudantes na relação com conteúdos (influenciados pela indústria cultural, pelos diálogos com a família, instituições religiosas; a relação com a história presente nas redes sociais e na rede mundial de computadores de maneira geral; a impossibilidade de “dar conta de todo o conteúdo”, seja do livro didático ou do programa dos exames de vestibulares. São vários os fatores que interferem nessa relação. E se pensarmos nos acontecimentos da história do Brasil nos últimos anos, ainda estamos influenciados por toda uma série de debates que concorrem na esfera pública, e que podem interferir nas atribuições de sentido dos estudantes na relação com o conhecimento histórico.

Minha proposta de compreensão desses elementos passa pela seguinte ideia: esses elementos já figuram nas aulas de história mesmo quando não tratamos diretamente deles, pois os processos de pensamento histórico ocorrem dentro de um determinado universo cultural em que os sujeitos foram formados ao longo da vida, e esse processo formativo está relacionado a uma inter-relação das consciências no complexo amplo da cultura histórica. Esse processo formativo não começa e nem se

encerra na escola, apesar de que essa instituição ocupa uma posição prevalente em nossa contemporaneidade. Uma vez que pensamos historicamente sempre a partir do presente, sendo essa uma questão incontornável da temporalidade, não haveria como deixar de fora de nossa compreensão que, as consciências em relação com a cultura, formam o lócus das enunciações de estudantes, essas enunciações podem ser pensadas como ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento de aulas que estabeleçam sentido. É na práxis social que o sentido se constitui. Dessa forma, os interesses dos estudantes, assim como elementos considerados importantes pelos historiadores e historiadoras docentes na relação com a práxis podem sofrer alterações conforme aspectos de nossa realidade.

Na tentativa de perceber de maneira concreta alguns aspectos relacionados as demandas e interesses dos estudantes, seja na compreensão da história com funções de orientação existencial, ou seja, vinculado a interesses mais subjetivos (como interesse por jogos, filmes, quadrinhos, séries entre outras possibilidades), dei início a uma prática que reúne elementos de pesquisa e de estratégia didática. Apresento na sequência os mesmos resultados compartilhados em 2018, sobre um questionamento que realizei aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio (na modalidade técnico integrado):

Olhe o índice do seu livro didático. Se precisar folheie o livro de maneira geral. Escolha três assuntos que você considera importantes para sua formação no Ensino Médio. Em seguida justifique comentando sobre os motivos da sua escolha, ou seja, por que é importante para sua formação? (do autor, 2013 – 2018).

Logo após a realização desse questionamento normalmente os estudantes me perguntam alguns detalhes a respeito da proposta, se o fato de os assuntos aparecerem nos vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio configura justificativa dessa importância, se eles poderiam falar que qualquer assunto ou apenas conteúdos do próprio livro. Em algumas ocasiões as falas dos estudantes se referiam a vida em sociedade mediada por aspectos da política ou da economia, por exemplo, essas enunciações normalmente já evidenciam seus interesses e preocupações, assim como frequentemente as respostas articulam elementos de uma relação presente – passado e presente – futuro.

Quando essa estratégia foi realizada em 2013 participaram 15 estudantes de uma única turma de terceiro ano de um curso técnico integrado.

QUADRO 1 – TEMAS DA HISTÓRIA MAIS ESCOLHIDOS (2013)

Tema	Número de escolhas
Segunda guerra	9
Regime militar brasileiro / ditaduras América Latina	3
Crise do entreguerras	2
Fascismos	6
Revolução Russa	4
Guerra Fria e Colapso do comunismo	4
Novo século	4
Descolonização África e Ásia	4
Os desafios da democracia – novo século	4

FONTE: O autor (2013).

As orientações repassadas aos estudantes não foram restritivas em relação ao mínimo de três indicações temáticas, por esse motivo, alguns estudantes elencaram apenas dois assuntos. É possível perceber a partir dos dados apresentados que o conteúdo “segunda guerra” foi o mais escolhido entre os estudantes, assim como cabe comentar que o curso técnico estava relacionado à Programação de Jogos Digitais, e que além desse tema ser frequentemente demandado por estudantes, naquele ano havia sido publicada a versão em filme da obra “A menina que roubava livros” (Markus Zusak, 2005), o que poderia ter mobilizado algumas ideias, assim como vários outros elementos da indústria cultural e da rede mundial de computadores.

As enunciações dos estudantes na justificativa de suas escolhas também evidenciam alguns elementos interessantes, vejamos:

“Guerras são períodos interessantes da História, pois representam o auge do declínio da sociedade, onde a injustiça e a barbárie eram encontradas frequentemente em muitos lugares. Quanto mais compreendermos o motivo e as consequências desses acontecimentos, menos eles voltarão a acontecer. Existem muitos filmes sobre o assunto, como “O menino do pijama listrado”, “Cavalo de guerra” e “A vida é bela”, entre outros. Existem muitos jogos sobre guerras mundiais também.” (estudante em 2013).

“muito contexto de filmes e jogos (...) um conflito que gerou consequências até hoje além de ser um período interessante” (estudante em 2013).

“Escolhi tais temas, pois tratam de abordar ideologias e sistemas sociais, de modo que ao aprender o conteúdo, poderei pensar mais criticamente ao modo em que vivo e não me tornar massa de manobra” (estudante em 2013).

Mesmo antes do tema ser abordado como conteúdo de uma aula os estudantes já estabeleciam algumas relações e atribuições de sentido a essa experiência humana, ao tema “segunda guerra mundial”. Tratar do conflito como declínio da sociedade, experiências de injustiça e barbárie carrega um processo de compreensão que não se limita a apreensão de dados de um conteúdo fixo a ser aprendido na

escola, assim como citar elementos como jogos, filmes e livros também admitem que eles compreendem que há uma circulação social de conhecimentos históricos, e que esses conhecimentos precisam ser compreendidos e interpretados para não serem usados de maneira instrumental na vida em sociedade. É possível perceber também que os estudantes se referem ao tema como algo que diz respeito à História (em sentido amplo, história humana), e, também em uma articulação com ideologias ou sistemas que possam articular-se com a vida dos sujeitos, por exemplo, o estudante que não quer ser massa de manobra. Apesar de uma fala que historiadoras e historiadores docentes possam estar acostumados, uma enunciação que pode ser frequente na experiência dos leitores, gostaria de ressaltar que há uma relação entre o conhecimento e a vida dos estudantes.

Passei a realizar essa estratégia ao longo dos anos como uma das formas de entrar em contato com os interesses (ou possíveis carências e demandas dos estudantes). Tem sido possível perceber a influência dos elementos mais marcantes em nossa cultura histórica nas enunciações dos estudantes, me refiro a padrões de interpretação que circulam na sociedade, assim como a influência de temas mais presentes nos noticiários como algo que passa a figurar nas relações temporais efetivadas pelos jovens estudantes.

Em 2018 a estratégia foi desenvolvida novamente, dessa vez incorporando um número maior de estudantes com a participação de três turmas diferentes, somando 60 estudantes.

QUADRO 2 – TEMAS DA HISTÓRIA MAIS ESCOLHIDOS (2018)

Tema	Número de escolhas
Primeira Guerra	8
Segunda Guerra	10
Fascismo	11
Guerra fria	9
Revolução Russa	10
Sociedade do consumo	14
África e Ásia (descolonização)	11
Regime militar brasileiro / ditaduras América Latina	32
Os desafios da democracia	6
Vargas	13

FONTE: O autor (2018).

Se levarmos em consideração os acontecimentos do campo político no Brasil entre os anos de 2016 e 2018 e as referências a conceitos como golpe, ditadura,

militarismo, assim como fascismo mais recentemente, será possível perceber uma articulação entre os temas correntes na trama pública²⁶ e o número de indicações dos conteúdos relacionados a ditaduras militares, ou ditaduras civil-militares entre os estudantes. Apesar da diferença no número de participantes entre um ano e outro, foi marcante o número de referências às ditaduras, assim como as justificativas evidenciaram elementos interessantes para essa análise no que diz respeito as relações temporais, vejamos:

“Possui uma grande importância na formação, pois ainda sofremos consequências diretas e indiretas desta época, existindo até mesmo movimentos em busca de uma nova intervenção militar, além de o capítulo ser sobre o país em que vivemos” (estudante em 2018).

“É importante estudarmos e falarmos sobre para termos uma consciência sobre as consequências do regime militar. Na internet há relatos sobre, mas acho importante que um professor aprofunde e mostre a relevância disso em nossas vidas como uma sociedade” (estudante em 2018).

“Apesar de já tê-lo citado, creio que vale a pena fazer uma justificativa para este. Dados tantos políticos cegos pelo ódio bem como parte da população, esse tema é muito importante para constituir argumentos históricos para combater pensamentos retrógrados de pedidos de intervenção militar, por exemplo, e também para aprender mais” (estudante em 2018).

A identificação por parte dos estudantes da existência de grupos que solicitavam uma intervenção militar nos dias atuais nos mostra que, mesmo que em uma aula sobre o tema esses elementos fossem ignorados, nas manifestações das consciências do estudantes já existiriam demandas que se originam da relação entre conhecimentos históricos e a vida em sociedade, ou seja, carências e demandas formativas que se originam na prática social. Além disso, algumas enunciações evidenciam que há uma atribuição de sentido estabelecida previamente por se tratar de um tema recorrente em nossa sociedade no período vivenciado pelos estudantes.

Independente das formas de atribuição de sentido o que interessa a essa discussão é que, nas relações de ensino e aprendizagem em história, se ignorarmos essas posições, provavelmente a comunicação não se efetive da maneira mais proveitosa para a aprendizagem histórica. Historiadoras e historiadores docentes experimentam com frequência essas relações, tanto de interesse quanto de

²⁶ Sobre o conceito “trama pública” ver (RÜSEN, 2014 p. 107 – 108). De maneira mais objetiva pode-se dizer que a aula de História ocorre inserida na vida em sociedade, o que envolve uma série de dimensões do complexo amplo da cultura histórica que se relacionam com os aspectos de memórias possíveis entre os estudantes e nas suas interações, aspectos de ordem política, econômica, moral, religiosa, ideológica, estética, ética, que estão nos aspectos familiares, institucionais, do campo dos media, nos movimentos intrapsíquicos, que se inter-relacionam na dialogicidade e na polifonia das enunciações e interpretações possíveis na vida em sociedade.

desinteresse dos estudantes nas relações com diferentes conteúdos, o que podemos fazer com essas constatações é que pode alterar a maneira como compreendemos o que significa aprendizagem histórica, e a relação disso com a vida em sociedade. Gostaria de elaborar um pouco mais essa ideia, mas antes disso gostaria de trazer mais um exemplo bastante pragmático que seguiu me provocando após a fala realizada no evento de 2018.

Em uma sexta-feira do dia 23 de junho de 2019, nos dois últimos horários de aula da tarde, que ocorre entre 16:50h e 18:30h, estava com uma turma de terceiro ano de um curso técnico integrado ao Ensino Médio e o tema da aula era “primeira guerra mundial”. Vários motivos poderiam explicar o pouco envolvimento dos estudantes naquela aula, o fato de serem as duas últimas aulas de uma sexta-feira, as condições materiais dos estudantes e o cansaço acumulado ao longo da semana, até mesmo as escolhas do professor com relação a abordagem do tema, entre outras várias possibilidades que, como dito anteriormente, atravessam uma relação de ensino e aprendizagem nas escolas.

Em um determinado momento chamei a atenção dos estudantes sobre a importância de eles compreenderem de maneira mais ativa alguns eventos da história da humanidade, na tentativa de gerar mais envolvimento e afirmar a importância do pensamento próprio, sem deixar para os outros as compreensões de alguns elementos fundamentais na vida em sociedade. Tive a sensação de um pequeno aumento no envolvimento dos estudantes, mas nada muito fundamental. Até que um dos estudantes, quase nos momentos finais da aula, estabeleceu uma relação com um dos assuntos mais discutidos nos noticiários naquele momento, a reforma da previdência. O questionamento levantado pelo estudante ampliou drasticamente o envolvimento da turma nas discussões relacionadas a aula, pode-se dizer que esse elemento se relacionou a divergências entre visões mais liberais e outras menos que figuravam nos debates do pós-primeira guerra mundial (ou seja, sobre maiores ou menores intervenções dos Estados na economia).

Esses diálogos se estenderam por minutos após o fim da aula e vários estudantes que permaneceram em sala demonstraram mais envolvimento com as discussões, além disso, relacionaram os momentos finais do diálogo com suas áreas de interesse com relação a continuidade dos estudos na universidade. Professoras e professores de história sem dúvida já vivenciaram situações semelhantes. A narrativa sobre esse acontecimento não carrega em si nenhuma novidade, mas elaborar essas

experiências em relação à teoria da história pode trazer algumas contribuições aos debates da didática da história.

Sobre práxis e sua centralidade para a didática da história

Ao longo dos anos e das participações em eventos ligados ao ensino e a aprendizagem da história tenho partilhado com colegas de ofício a preocupação com alguns posicionamentos de estudantes frente a temas da história. Posturas relacionadas a negacionismos, inversões maniqueístas sobre formas de preconceito e mesmo revisionismos comprometidos com determinadas visões políticas do presente figuram entre as preocupações de docentes. De lá para cá, uma olhada nos temas dos simpósios temáticos de eventos da área de história (e do ensino de história) evidenciam a presença dessas temáticas como objeto de preocupação de historiadoras e historiadores.

Desde o texto clássico escrito por Klaus Bergmann publicado no Brasil em 1989, essas preocupações relacionadas a práxis social em que ocorrem as relações de ensino e de aprendizagem histórica já se fazem presentes no campo da Didática da História. Interessante destacar que para o autor alemão, a didática da história:

se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico (Jeismann, 1977). Ela tem por tarefa investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente pois esta consciência é um fator essencial da auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente (Bergmann/Rüsen, 1978). (Bergmann, 1990 p.29-30)

Quando pensamos em práxis social e adicionamos a essa reflexão fenômenos mais recentes como a influência de algoritmos na sugestão de conteúdos e suas complexas relações com a propaganda ampliam-se as preocupações sobre a relação das pessoas com conteúdos históricos, científicos ou não. Não há espaço suficiente para desenvolver essas reflexões, mas é possível afirmar que a própria relação com a rede mundial de computadores é mais complexa do que foi a relação com os meios de comunicação no período em que Klaus Bergman (1989) publicou seu texto fundamental sobre a história na reflexão didática.

Percebe-se claramente que os objetos 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. Incluem-se como objetos, também, todos os veículos e meios de comunicação que contribuem na formação da consciência histórica, como, p. ex.: **televisão, rádio, vídeo, imprensa, conversas cotidianas, museus, literatura histórica, propaganda histórica, representações científicas e populares do passado, livros didáticos, livros para jovens que tratam de assuntos históricos, monumentos históricos, edifícios e nomes de rua que lembram eventos históricos** (Van Kampen/Kirchhoff, 1979). (BERGMANN, 1990 p.32) **grifo nosso**

As referências citadas pelo autor sobre a prática social e a relação com a vida em um sentido amplo remetem a um conceito fundamental utilizado nesse campo de discussões que é a consciência histórica. É possível partir de suas características mais fundamentais como o processo de produção da consciência como um fenômeno social, prático e histórico para podermos pensar na relação entre consciências e cultura histórica, e por esses elementos podemos apontar uma didática da história na perspectiva da práxis, tomando-a como elemento fundante das preocupações da História. Ou seja, nas formas e variações em que nossa relação em sociedade nos influencia, nas percepções e mesmo modos de agir que são prevalentes no âmbito da cultura.

No campo da prática mundana de vida, o passado desempenha um papel muito curioso. Em todo caso, não simplesmente o papel de um objeto pelo qual nos ocupamos interpretativamente. Digo-o de maneira enfática: no mundo da vida, os mortos ainda estão vivos em nós mesmos e levantam sua voz por meio de nós de uma maneira que requer esclarecimento e que pode ser esclarecida. (Rüsen, 2012 p. 139)

Nesse sentido, a história enquanto área do conhecimento, enquanto campo científico de produção de conhecimentos não poderia se desvencilhar de algumas tarefas, algumas delas estão diretamente relacionadas com a sociedade, portanto com as consciências humanas. Se levarmos em consideração, para além dos elementos citados por Bergmann (1989), as formas de comunicação contemporâneas possíveis como vídeos que circulam nos aplicativos de mensagens instantâneas (por exemplo, *WhatsApp* e *Telegram*), vídeos produzidos por qualquer indivíduo, grupos ou corporações e disponibilizados em redes como o *Youtube* (que envolvem financiamentos para a propagação e alcance dessas produções), outras redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, além das possibilidades que entrecruzam na práxis da vida com os aspectos políticos, morais e éticos da relação entre consciência e cultura histórica perceberemos que as preocupações da Didática da História, da História

enquanto conhecimento e logicamente da Educação de maneira geral estão ampliadas. Os processos de pensamento proporcionados pela relação com os conhecimentos históricos possuem contribuições fundamentais para um processo formativo que habilite os sujeitos/agentes na vida em sociedade a se orientarem melhor entre essas tramas públicas.

Na cultura histórica, a ciência da história tem uma tarefa específica, descritível por uma só palavra: crítica. 'Crítica' significa que os saberes sobre o passado humano, necessários à orientação prática, têm de (poder) ser submetidos a controle de plausibilidade, a fim de consolidar-se e de ser empregados como argumentos, com chance de êxito, no conflito dos múltiplos interesses. (Rüsen, 2015 p. 241)

Na didática da História trata-se constantemente das relações entre a ciência e a vida, uma das contribuições das formas de pensamento elaboradas pela ciência da História, é justamente o rigor metodológico que envolve a análise, a crítica, a interpretação, as possibilidades de compreensão através de relações dialéticas entre as etapas anteriores. Uma das propostas dessa reflexão, ao tomar a práxis como elemento fundante da didática da História é a atenção as enunciações dos estudantes no espaço privilegiado da educação formal em que ocorrem as relações de ensino e aprendizagem histórica.

Um setor privilegiado da pesquisa empírica da Didática da História é o Ensino de História como uma instituição social que deveria oficialmente formar uma determinada consciência histórica e que, ao mesmo tempo, revela a consciência histórica predominante. Está ligada a esta atividade a investigação empírica da aula de História, que pretende perceber empiricamente a relação entre sua intenção e seus resultados (Fürnrohr/Kirchhoff, 1976; Mayer/Pandel, 1976). Esta tarefa empírica da Didática da História traz consigo problemas metodológicos, para cuja solução, ela, por enquanto, não está devidamente preparada. A tarefa empírica da Didática da História é, até agora mais um postulado do que uma realidade. Esta falha é significativa já que o conhecimento da consciência histórica, adquirida na primeira socialização antes da escolarização, seria uma condição prévia para um razoável ensino de História. (Bergmann, 1990 p.32 - 33)

Não é minha intenção concordar com toda a citação acima, até mesmo pela diferença entre o momento que foi produzida e os avanços nas pesquisas desde então. Também não pretendo apontar exatamente que tipo de consciência histórica se pretende formar, (importante ressaltar que nesse caso a formação é um processo²⁷

²⁷ Ver, por exemplo, a página 34 e 404 da tese "A FORMAÇÃO HISTÓRICA (*BILDUNG*) COMO REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - RÉDUH - LAPEDUH
Número 28 / janeiro – junho 2024

e não uma gênese), mas, ao mesmo tempo esse debate é necessário, pois se relaciona a formas de atribuição de sentidos à experiência humana no tempo que são enfrentadas por historiadores e historiadoras docentes na práxis, ou seja, as falas, as enunciações dos estudantes no dia a dia das salas de aula. Sentidos de orientação que repetem ou solicitam o retorno de experiências passadas condenáveis à luz dos valores básicos da convivência humana em sociedade, por exemplo, desconsideração de aspectos básicos dos direitos humanos não podem deixar de ser levados em consideração nas relações de ensino e aprendizagem histórica.

Sobre o trecho final da citação anterior, que se refere à socialização antes da escolarização, nesse caso, estou tomando como um elemento que deve estar presente em todo e qualquer trabalho de ensino e aprendizagem histórica as relações com a vida que está aquém e além da escola. Me refiro as relações entre consciências e cultura histórica, pode-se lembrar na complexidade da ideia de trama pública, e às enunciações de estudantes, ou seja, a escuta dos estudantes como um processo de apreensão heurística, como forma de levar em consideração essa relação entre as consciências e a cultura histórica. Para isso recorro a um exemplo debatido na tese e que fora usado como referência para a discussão na mesa ocorrida em 2018 e que dialoga com as reflexões do presente texto.

Trama pública e didática da história: a práxis, as enunciações e suas características responsivas e responsáveis

Em uma aula que acompanhei durante as pesquisas realizadas no doutorado²⁸ que tratava do período Vargas (1935 – 1945) e tomava a obra literária Olga (MORAIS, 1985) como fonte para a discussão, presenciei o seguinte diálogo entre o professor e a turma:

PROFESSOR: Aluna, quero ouvir a voz feminina sobre a personagem Olga

ALUNA: Eu acho que a Olga foi muito bem retratada e eu acho que para aquela época ela era uma mulher assim, com o posicionamento muito evoluído. *Tipo a gente vê hoje a falta de respeito com relação a mulher, mas pra aquela época assim, tipo, eu achei ela uma mulher muito forte. E ela não precisou sair mostrando os peitos na rua.*

ALUNO: é ela era respeitada pelos homens, era admirada pelos homens.

ALUNA: é isso que eu estou falando os homens respeitavam ela e ela não precisava mandar eles respeitarem ela, eles respeitavam ela pelos

PRINCÍPIO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁXIS. (OLIVEIRA, 2017).

²⁸ Ver página 175 da tese (OLIVEIRA, 2018).

posicionamentos dela que eram políticos. (os alunos se apropriam novamente da conversa) (grifo nosso)

Esse fragmento, ainda que limitado em relação à aula toda que ocorrera naquela manhã de 23 de setembro de 2014, possibilita pensar aspectos da aprendizagem histórica e desdobrar em algumas camadas da compreensão (ou das possibilidades de compreensão) sobre as experiências humanas no tempo. A fala da estudante se refere num primeiro momento a ampliação da sua experiência na relação com o passado do período discutido em aula. Fala das relações entre os sujeitos no passado, mas com base na experiência que teve com a fonte literária. Em outra camada a estudante se refere a elementos do presente vivenciado por ela em sociedade, como a “marcha das vadias” que ocorrera em julho²⁹ daquele ano na cidade de Curitiba, e que repercutira nos debates entre os estudantes em outros momentos que presenciei ao longo da pesquisa. O próprio nome da manifestação “marcha das vadias”³⁰ precisa de uma compreensão que possui aspectos de historicidade, entre uma enunciação de um policial e a apropriação dessa enunciação pelos movimentos ligados aos debates do feminismo na contemporaneidade. Pode-se observar que apesar da divisão em camadas da compreensão a enunciação da estudante ocorreu em meio a aula e com a dialogicidade dos diálogos que ocorrem em um momento como esse nas salas de aula. É possível observar também o caráter responsivo e responsável que referi no subtítulo acima.

A enunciação da estudante, assim como dos colegas que seguiram no diálogo com o professor quase que constantemente fazem referência a elementos do tempo presente, das suas identificações ou não com aspectos da vida em sociedade, sejam da economia, da cultura, dos comportamentos, das manifestações políticas, dos aspectos morais, religiosos entre outras possibilidades que fazem parte da trama pública, ou de maneira mais ampla, da práxis da vida. Ou seja, respondem a

²⁹ Ver, por exemplo, a reportagem disponível no link: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2014/07/marcha-das-vadias-reune-centenas-de-pessoas-no-centro-de-curitiba.html> acesso em 27/05/2021. Não me refiro aqui necessariamente ao texto da reportagem, mas a presença de determinadas ideias que circulam na trama pública e que repercute em momentos das aulas.

³⁰ “A Marcha das vadias é um protesto feminista que ocorre em várias cidades do mundo. Começou em Toronto, em 2011, como reação à declaração de um policial, em um fórum universitário sobre segurança no campus, de que as mulheres poderiam evitar ser estupradas se não se vestissem como *sluts* (vagabundas, putas, vadias). Reconhecendo nesta declaração um exemplo amplamente aceito de como a violência sexual é justificada com base no comportamento e corpo das mulheres, a primeira *Slutwalk* de Toronto teve como principais bandeiras o fim da violência sexual e da culpabilização da vítima, bem como a liberdade e a autonomia das mulheres sobre seus corpos.” Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/M3nBJJtyMYm4qd4TQdGpRYR/?lang=pt#> acesso em 27/05/2021.

elementos da sociedade (tanto do passado quanto do presente) e são enunciações que possuem responsabilidade quando relacionadas a outros seres humanos, nesse caso principalmente da sociedade atual.

Um dos elementos que quero destacar é que, tornando ou não esses elementos presentes numa relação ensino e aprendizagem histórica de maneira intencional e especificamente motivada, esses elementos já fazem parte das aulas. Nesse sentido, é que procurei defender que, tanto em relação aos interesses, carências e demandas dos estudantes na relação com o conhecimento histórico, quanto nas escolhas dos historiadores e historiadoras docentes para a realização do trabalho com o conhecimento histórico, as relações entre as consciências históricas e os aspectos da Cultura histórica precisam ser levados em consideração.

Todos os modos de orientação da cultura histórica contêm saberes sobre o passado. Esses saberes constituíram-se e atuam, por certo, de modo diverso. Entretanto, a orientação da vida humana prática em meio às mudanças temporais de suas circunstâncias e condições não é possível sem componentes cognitivos. Sem saber o quê foi e como foi, o presente não pode ser entendido. A história como ciência surge dessa dimensão cognitiva da orientação temporal prática. Ela está e permanece enraizada na vida prática – por mais que se possa ter afastado dela em muitos setores de seus campos e de suas práticas de pesquisa. Naturalmente nem todos os resultados de suas pesquisas repercutem nas práticas culturais de orientação temporal. Ela tem de se contentar em fornecer um saber que (também) possua valor prático de uso. Não é a ciência, porém, que decide sobre esse valor de uso, mas sim as carências práticas da vida social. (Rüsen, 2015 p. 241)

Nesse sentido, não quero defender que a aula de história tenha que dar conta de todas as temporalidades, de todas as carências e demandas de orientação, nem mesmo que as aulas precisam romper com os temas selecionados para o trabalho a cada enunciação que apareça, mas que quando buscamos um processo de formação histórica com mais efetividade e envolvimento por parte dos estudantes é interessante estarmos atentos aos processos de produção do pensamento histórico que ocorrem na e pela práxis social.

o processo de apreensão heurística das enunciações das consciências históricas, o confronto desses elementos com fontes históricas de características diversas, com a narrativa do professor, a interação dialógica, a vivacidade das enunciações, todas essas características podem ser consideradas componentes da formação histórica. Por analogia à espiral da ontogênese (Rüsen, 2015 p. 254) e (Kosik, 1976 p.36) poderia dizer que, no processo de formação histórica, que a subjetividade humana dá volta em torno de si mesma e que sem se fechar, e no contato com outras subjetividades e contextos plurais, realiza uma elevação não linear, não lisa,

acetinada e sempre ascendente, mas um processo dialético e dialógico, (por contato, fricção, choque, relação, mistura, convivência, aprendizagem) em que as sínteses demonstram mudança qualitativa e quantitativa das formas de atribuição de sentido. (Oliveira, 2017 p. 404)

Essas reflexões abrem a necessidade de outros debates, por exemplo: como se daria a relação entre os conteúdos do acervo histórico (temas, normatizações curriculares, parâmetros, diretrizes e orientações – ou a Base Nacional Comum Curricular) e as carências e demandas de orientação de nosso tempo? Que elementos devem ser levados em consideração na escolha desses temas no que se refere a história geral, história do Brasil, história local ou as inter-relações entre essas abordagens? Além disso, é preciso levar em consideração as condições materiais e intelectuais dos docentes tanto no que diz respeito a formação inicial (e continuada) para o trabalho com os conhecimentos históricos, das formas de pensamento científico, e os enfrentamentos da trama pública, pois a partir dessa compreensão da didática da história na perspectiva da práxis o trabalho docente assume o processo de pesquisa como parte fundamental para as relações de ensinar e aprender. Não no sentido já tão repetido sobre o professor-pesquisador, mas de acordo com a lógica e funcionamento do trabalho com a história na relação com a práxis da vida.

Considerações em construção

Historiadores e historiadoras docentes fazem intervenções no processo formativo dos estudantes, mas fazem em meio a um complexo amplo, que aqui procurei tratar como o da relação entre as consciências dos estudantes (e seu aspecto histórico) e o complexo amplo da Cultura histórica (tanto como espécie de acervo quanto das características mais marcantes ou hegemônicas na contemporaneidade). E, muito provavelmente, trazer as divergências e as indagações relacionadas ao presente para o centro das discussões seja uma maneira de apresentar a intencionalidade, a objetividade, buscar a relação com aspectos mais plausíveis enquanto forma de compreender o passado no presente, assim como de perspectivar o futuro tanto nas aulas, como o que se espera dos estudantes ao passarem pelas experiências de relações de ensino e aprendizagem em história, ou seja, a formação para a práxis da vida.

Os aspectos metodológicos, as estratégias didáticas são elementos que precisam e já são debatidos no campo da didática da história, educação histórica e

ensino de história. Minha tentativa aqui foi contribuir um pouco com a reflexão sobre aspectos funcionais da compreensão da teoria da História e suas relações com as atividades de ensinar e aprender história com atenção as enunciações dos estudantes.

Didática da História exige do ensino da História e de todas as outras instâncias que transmitem conhecimentos históricos a racionalidade do pensamento e da argumentação histórica. Ela corresponde aos interesses dos que aprendem pela informação histórica e por uma orientação e às exigências dos que aprendem pela identidade e emancipação, na medida em que atribui ao ensino de História e às instâncias extra-escolares que transmitem História a tarefa de dar informações sobre a gênese e a História de problemas atuais e de possibilitar uma discussão sobre a validade de normas históricas e normas atuais que atingem e influem na convivência social. Se o ensino de História e as outras instâncias já mencionadas correspondem a esta exigência, capacitam os que estudam e o público que se confronta com conhecimentos históricos a uma discussão crítica com a atualidade e à elaboração e discussão disciplinadas sobre projetos de futuro, nas quais, esperanças e tentativas frustradas do passado, assim como experiências e conhecimentos sobre problemas atuais, poderiam parcialmente contribuir. (Bergmann, 1989 p. 38)

Um trabalho com a História nessa perspectiva pode muito mais do ensinar sobre o passado, mas demonstrar como a História circula em sociedade, seja na escola, nas redes sociais, nos discursos familiares, nas compreensões do passado apresentadas em instituições religiosas, políticas ou mesmo de corporações do mercado capitalista, enfim, na sociedade de maneira ampla. Talvez esteja nessa possibilidade de ampliar a compreensão do presente que possibilite a emancipação dos sujeitos/agentes na vida em sociedade que resida o potencial dessa proposta. Importante observar as vozes que se levantam contra a atualização das formas e funções da história e dos temas que ela pode e deve discutir. Em tempos de negacionismo e comportamentos anticientíficos³¹, importa a nós, historiadores e historiadoras docentes não apenas cumprir currículos, mas buscar cumprir com os elementos mais fundamentais da ciência com a qual trabalhamos.

Referências

AZAMBUJA, Luciano. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular**. Tese de doutorado, PPGE-UFPR, 2013.

³¹ Ver, por exemplo, a reportagem citada em 2018 na mesa em que realizei a discussão em questão nesse texto: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/09/28/general-ligado-a-bolsonaro-fala-em-banir-livros-sem-a-verdade-sobre-1964.htm> acesso em 27/05/2021.

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 e educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004. p 131 – 144.

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

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de Historia na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. Sao Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MORAIS, F. **Olga**. 3.ed. São Paulo: Editora Alfa - Omega, 1985.

OLIVEIRA, T. A. D. **A formação histórica (*Bildung*) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017

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

RÜSEN, Jörn. (2014). Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã. Petrópolis: Vozes.

RÜSEN, Jörn. (2015) **TEORIA DA HISTÓRIA Uma teoria da história como ciência**. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

ZUSAK, Markus. A menina que roubava livros. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2005.

RESENHA

PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (org.) **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

Jiliane Movio Santana³²
jiliane.movio@gmail.com

As Leis 10.639 e 11.645, promulgadas nos anos de 2003 e 2008, respectivamente, nos dois primeiros mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, tornaram obrigatório o ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. As duas Leis alteraram o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo resultantes de demandas e de processos históricos de lutas e pressões políticas realizadas pelos movimentos negros e indígenas, para o efetivo reconhecimento das agências históricas negra e indígena na constituição sócio-histórica brasileira.

Mencionar as Leis e destacar a dimensão da obrigatoriedade instituída por elas vai no sentido de levantar questões importantes para os campos de pesquisas e de práticas pedagógicas relativas ao ensino de História. São indagações e desafios colocados para as diferentes experiências pelas quais docentes, pesquisadoras/es e estudantes estão envolvidos, especialmente porque, na formação e na atuação para a Educação Básica, os conteúdos, conceitos substantivos, materiais didáticos e paradidáticos trabalharam predominantemente com a “perspectiva eurocêntrica”, e isso ao longo da constituição da disciplina de História, há mais de um século.

Nesse sentido, como trabalhar com as “perspectivas e histórias outras”, que buscam ampliar referências, papéis e processos históricos que não somente eurocêtricos? Como atender e fomentar caminhos formativos para professoras/es acerca de conteúdos, temas, referências e debates sobre as histórias dos negros, dos indígenas e das questões raciais no Brasil? Como promover as discussões sobre as visões tradicionais sobre o ensino de História e a necessidade de superá-las, pensando, inclusive, nas funções da disciplina de História diante dos contextos e experiências dos atores implicados nas dinâmicas de ensino e de aprendizagem

³² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

históricas? Como superar as ausências de fontes e produções historiográficas relativas à valorização histórico-cultural das negritudes e indígenas, bem como os problemas de estigmatização e estereotípias com relação aos livros e materiais didáticos?

Os inúmeros desafios sobre o ensino de história que atenda as “perspectivas outras” e que compreenda a pluralidade histórico-cultural enquanto componente da formação brasileira mobilizaram pesquisadoras/es, docentes e estudantes ao longo dessas últimas décadas. A publicação organizada pelos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Amílcar Araujo Pereira e Ana Maria Monteiro, intitulada *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*, lançada pela editora Pallas, em 2013, é fruto de uma das movimentações empreendidas na referida instituição de ensino. Em agosto de 2010, o Seminário Nacional *Ensino de História e Diversidade: caminhos abertos pela Lei 11.645/2008*, reuniu docentes de diferentes universidades brasileiras para a promoção de debates e discussões junto das/os pesquisadoras/es do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) e demais estudantes da UFRJ sobre a formação de professoras/es para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a diversidade na escola.

No referido evento foram apresentados os resultados de pesquisas e de experiências nos campos acadêmico e da Educação Básica. Essa profícua realização resultou na organização de dez textos de docentes e pesquisadoras/es importantes, atuantes em instituições de ensino brasileiras, cujos percursos acadêmicos e profissionais estão relacionados às temáticas das negritudes e indígenas, abordadas e repertoriadas a partir e para o ensino de História. Assim, os textos versam sobre referenciais teórico-metodológicos e estratégias didáticas, além de trabalharem com aspectos, conceitos e temas sensíveis relativos ao continente africano, às questões das negritudes e indígenas.

Os docentes organizadores desenvolvem estudos e pesquisas no campo do ensino de história. O professor Amílcar Araujo Pereira tem experiência nas áreas de Ensino de História, currículo, história das relações raciais, história e cultura afro-brasileiras e formação de professores, atuando e orientando pesquisadoras/es no Programa do Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no ProfHistória na UFRJ. A professora Ana Maria Monteiro também tem atuado na orientação e na pesquisa no Programa do Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no ProfHistória na UFRJ. Suas pesquisas, desenvolvidas nas áreas do currículo e do ensino de História, enfocam a

relação entre os docentes e os saberes ensinados por elas/eles, nos contextos curriculares de formação e no exercício da profissão, em diferentes momentos históricos, com destaque para o potencial indutivo do docente atuante em sala de aula.

É relevante destacar que a editora Pallas tem atuação histórica na seleção e na publicação de produções acadêmicas e literárias de intelectuais negras/os. Fundada no ano de 1975, no Rio de Janeiro, a editora iniciou as atividades com publicações de obras voltadas às tradições das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, posteriormente expandindo as publicações nas áreas de antropologia e linguística. A editora tem publicado obras de nomes importantes, como Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz, Cidinha da Silva, Nei Lopes, Uelinton Farias, Teresa Cárdenas (Cuba) e tantos outros. Ao longo das últimas décadas, a editora Pallas se consolidou no mercado editorial brasileiro, marcando a importância do registro dos saberes das negritudes e dos enfrentamentos de discursos e posicionamentos hegemônicos.

Os dez textos que compõem o livro *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas* podem ser agrupados em quatro campos ou temáticas: a história e cultura afro-brasileiras, o ensino de história indígena, as experiências africanas que contribuem para o ensino de História do Brasil e as relações entre a produção do saber histórico e sua transformação em currículo escolar. Os três primeiros textos se relacionam ao campo da história e cultura afro-brasileiras.

O trabalho intitulado *Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira*, escrito pela professora e pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas Verena Alberti, apresenta algumas possibilidades de trabalho com os conceitos substantivos de escravidão de africanos e indígenas e do tráfico transatlântico. A perspectiva orientada pela autora vai no sentido de abordar questões, conceitos e discussões de forma a problematizar as relações raciais sem reforçar estigmas e estereótipos, considerando as composições das/dos estudantes em sala de aula. Aqui, o cuidado versa em abordar as complexas relações raciais brasileiras, trabalhando com a diversidade de identidades e experiências, relacionando-as à história “nacional”, apontando a agência histórica negra por meio do uso de fontes e materiais, evitando separar conteúdos e os enquadrá-los à um “nicho” de um ensino afro-brasileiro, o que pode reforçar estereótipos.

No texto *Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03*, a pesquisadora e professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) Lorene dos Santos apresenta os resultados da

pesquisa que desenvolveu junto de professoras/es da Educação Básica do município de Contagem, em Minas Gerais. Por meio do acompanhamento das atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem (SEDUC), a pesquisadora coletou depoimentos e realizou Grupo Focal com professoras/es comprometidos com a construção de uma educação antirracista. O mapeamento das práticas pedagógicas evidenciou as formas, os conteúdos e os argumentos de professoras/es de diferentes áreas que discutiram ou atuaram com ações e projetos de caráter antirracista, evidenciando a necessidade de formação contínua no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais que desmonte estigmas e estereótipos.

O terceiro texto da publicação, intitulado “*Já raiou a liberdade*”: *caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na Educação Básica*, proposto por Giovana Xavier, professora da UFRJ, discute o trabalho com os periódicos da imprensa negra. A autora seleciona e indica alguns dos principais jornais da Primeira República enquanto fontes históricas que tratam da história do negro no pós-abolição, oportunizando caminhos metodológicos para a construção de questionamentos e de interpretações sobre a marginalização da população negra após a abolição da escravidão, retroalimentada pela elaboração de uma tipologia racista nos jornais da grande imprensa, bem como sobre as ausências da agência histórica negra nos inícios do século XX nos livros didáticos utilizados em sala de aula.

Circe Bittencourt, uma das principais referências na historiografia do ensino de História, aborda algumas aproximações entre as produções acadêmicas historiográficas e as produções da história escolar nos livros didáticos, no texto *História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos*. Tomando por fontes alguns dos livros didáticos de história mais utilizados nos contextos escolares e produzidos entre os séculos XIX e XX, Bittencourt problematiza as relações entre essas produções e os trabalhos historiográficos, em especial, na busca pela validação dos conteúdos dos livros didáticos nos conteúdos historiográficos. Assim, verifica-se que o desconhecimento sobre os povos e as culturas indígenas e a consequente construção de memórias nas quais o desaparecimento das populações indígenas é real são questões compartilhadas entre as produções acadêmicas e escolares. Nesse sentido, a implementação da 11.645/08 exige mudanças epistemológicas.

O início do texto de Giovani José da Silva, atualmente professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), já ressalta a diversidade étnica e cultural dos povos

indígenas, buscando marcar de forma veemente a negativa com relação a suposta ideia de que indígenas são “coisa do passado”. Em seu texto, *Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir do Mato Grosso do Sul*, Silva apresenta suas experiências vividas em escolas indígenas localizadas no Pantanal de Mato Grosso do Sul. Com isso, pontua alguns desafios e traz indicações de como trabalhar com a história indígena na Educação Básica. A principal questão discutida por Silva é sobre como abordar a diversidade étnico-cultural indígena, abordando outros elementos que exigem atenção e cuidado das/os professoras/es como o trabalho com o tempo nas culturas indígenas e a dicotomia entre o escrito e o oral.

No texto *O ensino da história da África no Brasil: início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?*, o professor e pesquisador senegalês da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Alain Pascal Kaly discorre sobre a formação das sociedades contemporâneas, destacando a importância da agência histórica negra de povos e sujeitos africanos nessas construções. Acionando importantes intelectuais negros africanos e brasileiros, como Boubacar Boris Diop, Aimé Césaire, Petrônio Domingues, Abdias Nascimento, entre outros, Kaly constrói uma reflexão que revela as operações de violência e subjugação movimentadas pelos países imperialistas, e demonstra como o ensino de História da África pode possibilitar o reconhecimento de quem é o brasileiro, como e por quem o Brasil foi construído, ensejando processos psicológicos de aceitação e de reconciliação.

Em *A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções*, Warley da Costa, que é professora e pesquisadora da UFRJ, analisa os usos do termo “negro” nos dispositivos e documentos curriculares construídos para ofertar respaldo e orientações para a implementação da Lei 10.639/03. Fundamentada na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, a autora objetiva compreender como os “fluxos de sentido de negro” mobilizados pelo movimento negro nacional com relação às construções políticas de documentos são fundamentais para a reelaboração didática dos conteúdos, temas e materiais relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Apesar de usos do termo negro de caracterizados como homogeneizantes, a autora destaca a potencialidade subversiva de narrativas que poderão questionar e deslocar as relações de poder hegemônicas.

Patricia Teixeira Santos, que é professora e pesquisadora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), apresenta uma experiência prática de criação de uma escola em um contexto colonial e cristão, em Moçambique, no texto *Educação e*

diversidade: a história da escola industrial de Carapira, Moçambique (1964-1975). A Escola Industrial de Carapira foi criada com o objetivo de ofertar formação profissional para seus estudantes. A escola foi tornada referência em decorrência de suas práticas pedagógicas, pela coibição das violências naturalizadas nos processos colonizadores, efetuando uma mediação entre as orientações cristãs e as tradições dos povos moçambicanos. A experiência escolar e de formação técnica exitosa apreendida pela autora evidencia a importância do atendimento à diversidade étnico-cultural no currículo.

No texto *Um outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural*, proposto por Cinthia Monteiro de Araujo, professora e pesquisadora da UFPRJ, há a proposição de “uma outra história possível”, a partir da identificação de um modelo para o ensino de História, no qual a colonialidade se apresenta, por exemplo, na adoção da tradição cronológica. Fundamentada nos repertórios teórico-metodológicos do grupo colonialidade/ modernidade, a autora aciona conceitos de Boaventura de Sousa Santos para refletir sobre uma alternativa ao ensino de História calcado na monocultura do tempo linear. A alternativa evidencia a diversidade cultural enquanto orientadora de diálogos interculturais, com os quais seja possível construir uma ecologia de tempos e saberes, justamente para escapar de um engessamento etnocêntrico em substituição ao eurocentrismo.

Por fim, o texto que encerra a publicação foi intitulado *O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico*, de Carmen Teresa Gabriel, também professora e pesquisadora da UFRJ. Neste trabalho, há a articulação entre o ensino de História e a questão da alteridade, proposição considerada elemento estruturante do conhecimento histórico. A diferença é condição de existência democrática da escola, e o currículo de História deve possibilitar a construção de identidades compreendidas na e pela alteridade, para além de incorporar conteúdos, temas e discussões que estiveram fora dos espaços escolares. A autora marca essa disposição para o ensino de História a partir da alteridade como um enfrentamento político, com o qual se combinam questionamentos e deslocamentos acerca de significantes importantes, como a própria história e a escola, para além das culturas afro-brasileiras e das culturas indígenas. Nesse sentido, o cuidado se volta para processos de cristalização e esvaziamento de repertórios discursivos relevantes para a agência histórica negra e indígena, especialmente a partir do Brasil República. Gabriel trabalha com perspectivas de movimentação de narrativas que localizem as

dimensões espaciais e temporais enquanto produtoras de identidades e de diferenças, e que assim possam viabilizar a construção de narrativas de “brasilidades outras” com as quais um maior número dos chamados brasileiros consiga se identificar.

O lançamento do livro *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas* no ano de 2013 coincide com a celebração da primeira década da promulgação da Lei 10.639/03, com a publicação de outros importantes trabalhos, mapeamentos e levantamentos que procuraram elaborar diagnósticos sobre os desafios e os avanços com relação à promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, esta publicação é uma importante contribuição para os debates no campo do Ensino de História, especialmente no que tange às problematizações sobre as suas funções para com relação ao combate às desigualdades sociais e demais formas de opressão, bem como a necessidade de superação de vieses eurocêntricos e repertórios tradicionais.