

“DE VOLTA PARA O FUTURO”: educação histórica e currículo em tempos de deslembrar

“BACK TO THE FUTURE”: HISTORICAL EDUCATION AND CURRICULUM IN TIMES TO FORGET

Waldy Luiz Lau Filho¹

Resumo: Em que medida mudar o entendimento do passado impacta sobre o futuro? Muito mais do que uma pergunta retórica, essa questão se coloca na ordem do dia. Em tempos de potentes deslocamentos no campo da educação, seja pela apresentação de novas políticas públicas no Brasil, como a BNCC, seja pelas profundas reinvenções do próprio conceito de educação e pela emergência de um discurso oficial que repetidamente fragiliza a instituição escola e a figura do professor, ainda é possível falar de história na escola? E, se o tema é história, de qual história o currículo da educação básica está falando? Para esse ensaio, que busca refletir sobre o currículo de história contemporâneo na educação básica, abordam-se os limites e as possibilidades trazidas pela educação histórica, como também o potencial que ela apresenta de contribuir para uma história emancipatória e transformadora. Se, de um lado, estamos inseridos em um cenário de deslembrar, e, de outro, efetivamente se constitui como algo pertencente ao humano o desejo utópico de tentar consertar o impossível, torna-se cada vez mais relevante ressignificar o estudo do passado dentro da instituição escola. E, dessa forma, tornar a voltar os nossos olhos “de volta para o futuro”.

Palavras-chave: História. Currículo de história. Educação histórica. Narrativas autobiográficas.

Abstract: To what extent does changing understanding of the past impact on the future? Much more than a rhetorical question, this question is on the agenda. In times of potent displacement in the field of education, either by the presentation of new public policies in Brazil, such as the BNCC, or by the profound reinventions of the very concept of education and the emergence of an official discourse that repeatedly weakens the school institution and the figure of the teacher, is it still possible to talk about history at school? And if the subject is history, what story is the basic education curriculum talking about? This essay, which seeks to reflect on the contemporary history curriculum in basic education, addresses the limits and possibilities brought by historical education, as well as the potential that it presents to contribute to an emancipatory and transformative history. If, on the one hand, we are inserted in a scenario of dismemberment, and, on the other hand, the utopian desire to try to fix the impossible is constituted as something belonging to the human being, it becomes increasingly relevant to redefine the study of the past within school institution. And in this way, turn our eyes “back to the future”.

Keywords: History. History curriculum. Historical education. Autobiographical narratives.

Resumen: ¿En qué medida el cambio de comprensión del pasado impacta en el futuro? Mucho más que una pregunta retórica, esta pregunta está en la agenda. En tiempos de potente desplazamiento en el campo de la educación, ya sea por la presentación de nuevas políticas públicas en Brasil, como el BNCC, o por las profundas reinveniciones del concepto mismo de educación y el surgimiento de un discurso oficial que debilita repetidamente la escuela, institución y la figura del docente, ¿todavía se puede hablar de historia en la escuela? Y si la asignatura es historia, ¿de qué historia habla el currículo de educación básica? Este ensayo, que busca reflexionar sobre el currículo de historia contemporánea en la educación básica, aborda los límites y posibilidades que trae la educación histórica, así como el potencial que presenta para contribuir a una historia emancipadora y transformadora. Si, por un lado, nos insertamos en un escenario de desmembramiento, y, por otro, el deseo utópico de intentar arreglar lo imposible se constituye como algo propio del ser humano, cobra cada vez más relevancia redefinir el estudio del pasado dentro de la institución escolar. Y de esta forma, volver nuestra mirada “hacia el futuro”.

Palabras clave: Historia. Currículum de historia. Educación histórica. Narrativas autobiográficas.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Mauá e professor de História do Ensino Médio do Colégio Mauá, no município de Santa Cruz do Sul. E-mail: waldy@maua.g12.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9850-9136>.

1 APRESENTAÇÃO

Lançada em 1985, a primeira parte da trilogia “De Volta para o Futuro” rapidamente transformou-se em um dos clássicos do cinema dos anos oitenta. Criada e dirigida por Robert Zemeckis, a narrativa acompanha as aventuras de um rapaz chamado Marty McFly, interpretado nas telas por Michael J. Fox. O enredo do filme é desenhado a partir de uma trama simples, criativa e eficiente. Ao acionar acidentalmente uma máquina do tempo, McFly retorna ao ano de 1955 e, por uma série de circunstâncias, acaba colocando em risco a sua própria existência.

Desse fato decorre um crucial paradoxo: como evitar alterar o curso da história, considerando que a simples presença de McFly em outro tempo histórico produziria pequenas mudanças cujo impacto poderia ser de gigantescas proporções para o seu próprio futuro? Desse pequeno dilema, igualmente explorado nas demais sequências do filme, emerge uma outra questão que, por sua vez, extrapola as limitações dessa aventura cinematográfica. Em que medida mudar o entendimento do passado impacta sobre o futuro, futuro aqui também entendido como o tempo em que vivemos?

Muito mais do que uma pergunta retórica, essa questão se coloca na ordem do dia. Em tempos de potentes deslocamentos no campo da educação, seja pela apresentação de novas políticas públicas no Brasil, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), seja pelas profundas reinvenções do próprio conceito de educação e pela emergência de um discurso oficial que repetidamente fragiliza a instituição escola e a figura do professor, ainda é possível falar de educação histórica? Em uma época de imediatismo e de presentificação da vida, existe sentido em se falar de história na escola? E, se vamos falar de história, de qual história o currículo da educação básica está falando?

Para esse ensaio, que busca problematizar o campo da educação histórica e do currículo de história na educação básica na contemporaneidade, diálogo com alguns autores que considero de referência para abordar essa temática. Sob a perspectiva da minha própria trajetória como professor da educação básica e pesquisador em educação, procuro pensar sobre os modos como o campo educacional está sendo atravessado e ressignificado.

O desafio consiste em ir além de um raciocínio binário, que pode ser traduzido pelo simples ataque a uma perspectiva ou a defesa feroz de outro argumento. Muito mais do que procurar respostas definitivas, trata-se de um exercício de pensamento, um convite para trazermos o tema da educação histórica e do currículo de história ao centro do debate pedagógico. Trata-se de ressignificar o estudo do passado dentro da instituição escola e, assim, tornar a voltar os nossos olhos “de volta para o futuro”, por uma história emancipatória e transformadora.

2 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO EXÍLIO DA DESMEMÓRIA

No campo da educação básica brasileira, o ensino de história tem sido objeto de intensas e acaloradas discussões, não somente nas próprias escolas e nas instituições formadoras de professores, as universidades, mas também na sociedade em geral. Temas como Holocausto, Golpe civil-militar de 1964, Revolução Cubana, estão permanentemente no centro dos debates e impactam sobre a organização dos currículos das escolas e até mesmo servem como justificativa oficial para implementação de políticas públicas específicas pelos agentes estatais, como é o caso do Ministério da Educação (MEC).

Estudos sobre a história nas escolas brasileiras evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. E tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

Exemplo recente dessa prática verificou-se no lançamento de um novo partido político no Brasil, evento que recebeu grande atenção midiática, principalmente em função de seus respectivos fundadores ocuparem posição de destaque no cenário político nacional. A partir de uma singular síntese entre fervor

religioso, liberalismo econômico e armamentismo, o partido político em questão apresentou seu ideário, mesmo antes de ser registrado na Justiça Eleitoral brasileira. Logo no primeiro item o programa do partido defende a seguinte tese: considerando que o primeiro nome atribuído pelos portugueses ao nosso país foi “Terra de Santa Cruz”, que o primeiro ato oficial realizado no Brasil foi a celebração de uma Missa, que a educação iniciou em terras brasileiras através de ordens religiosas, que o Brasil é herdeiro de uma Civilização Ocidental cujos fundamentos estão em Jerusalém, Atenas e Roma, e que “contra fatos, não há argumentos”, comprova-se então uma inseparável, fundante e intrínseca conexão entre o Brasil e o cristianismo (SCHAFFNER, 2019).

Essa forma de argumentação, essencialmente linear e persistentemente hegemônica, é uma ilustração de um referencial conceitual para o componente curricular história que não contempla o entendimento da existência de uma multiplicidade de agentes construtores de uma nação brasileira (e de uma história mundial), mas incorpora sobretudo as realizações de uma memória essencialmente “branca e cristã”. Falar em história do Brasil somente a partir de 22 de abril de 1500 não é somente um desrespeito à história das comunidades indígenas, mas também é um ato político, no sentido de afirmar uma interpretação do passado no cenário presente.

Pensar um currículo de história para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista. Dito de outro modo consiste numa submissão da aula de história a um passado morto e objetificado. Situamos o debate [...], ao contrário, em torno da ideia de passado vivo, que tem a ver com a insistência de um passado que não passa e que, desse modo, desestrutura a temporalidade progressiva e evolucionista da História eurocentrada (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20).

Problematizar os marcadores eurocentrados e tradicionais de representar o tempo é uma forma de abrir o currículo de história para as demandas sociais identitárias e para questões socialmente vivas. O que, inevitavelmente, faz emergir temas e questões controversas. O que, hipoteticamente, pode justificar a colocação da docência de história sob a mira de grupos e movimentos que questionam o caráter político e ético da formação dos professores de história e da educação como um todo.

Sob esse prisma, um dos aspectos que mais provoca interesse, em um contexto de formulação e implantação de uma nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), é precisamente qual currículo de história deve ser o referencial para a educação básica brasileira para as próximas décadas. Entretanto, para se abordar a temática do currículo de história, é necessário fazer emergir o tema dos currículos escolares e seu impacto na educação básica.

Em nosso país, a BNCC é um documento orientador obrigatório que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a todos os estudantes, estejam eles matriculados na rede pública ou particular de ensino. Ao definir o que se deseja atingir, os denominados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a nova BNCC repassa para as escolas e redes de ensino a tarefa de estabelecer seus respectivos caminhos, propostas e estratégias para alcançar essa meta. Em síntese, qual currículo escolar que melhor responde às necessidades de cada região e de cada comunidade.

Tema generoso para os debates no campo educacional e fonte de grandes tensões e questionamentos, os currículos escolares conectam-se ao conjunto de experiências que são desejadas e vivenciadas na rotina da escola. Em condições consideradas ideais, tendo como ponto de partida uma relação dialógica entre alunos e professores. Da mesma maneira, os currículos indicam muito mais do que uma simples lista de conteúdos programáticos: são frutos de uma intencionalidade, apontam escolhas metodológicas e teóricas, expressam disputas políticas, lembranças, esquecimentos, permanentemente se reconstróem e, principalmente, jamais são neutros.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto

das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nessa sociedade. Sempre existe, pois, uma política de conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2011, p. 71).

Assim sendo, um currículo significa muito mais do que a ordenação de conteúdos programáticos e envolve, entre outros aspectos, as experiências de alunos e professores, os conhecimentos escolares, bem como as próprias relações sociais. Pensar em currículo significa igualmente incluir valores que a escola pretende discutir com seus alunos, como também projetos de transformação para a comunidade em que a instituição de ensino está inserida. Dessa forma, a concepção de currículo trazida por essa reflexão sublinha o relevante papel da escola enquanto espaço de acesso ao conhecimento, lugar de desenvolvimento e exercício da cidadania. A escola entendida como “um caráter formativo, um papel educativo, cultural, político, relacionado à construção da cidadania e das identidades, num diálogo crítico entre a multiplicidade dos sujeitos, tempos, lugares e culturas” (SCHIMITT, 2015, p. 113).

Enquanto construção cultural, o currículo contribui para a leitura do contexto histórico em que está inserido e para a formação do professor, como também se articula com as demandas da sociedade, a partir da institucionalização da disciplina escolar. Por sua vez, os modelos de organização de uma disciplina escolar podem ser concebidos como formas específicas de interpretação da realidade escolar.

Nos textos curriculares, percebe-se a inserção e a definição de discursos, que trazem enunciados presentes e ausentes, implícitos ou explícitos, que constituem o enredo do que se pretende fundamentar. As inúmeras concepções sobre currículo, o campo de ação e interesses, das inserções e mediações, constroem os discursos impressos no currículo. [...] A disciplina escolar apresenta pressupostos teóricos, encaminha discursos e práticas, visões e concepções das (e nas) relações de saber e poder. Ou seja, a disciplina escolar tem características e apontamentos que agregam elementos sociais, que, muitas vezes, inserem no processo de ensino e aprendizagem enfoques e objetivos que perpassam o cotidiano e a reprodução de questões culturais, vinculando estrutura curricular e ação (SCHIMITT, 2015, p. 105-106).

É nesse contexto mais abrangente que se situa o componente curricular história. Detentor de uma especificidade, a interpretação do passado, o saber histórico possui uma face visível no contexto da educação básica através da relação professor-aluno. Nessa interface, o professor procura promover determinadas práticas para desencadear o processo de aprendizagem. E, para tanto, mobiliza saberes acadêmicos e os saberes da experiência, os quais se constituíram durante sua trajetória profissional. Entretanto, o tema é muito mais abrangente e abre-se a uma grande diversidade de questões.

A primeira questão diz respeito à necessidade de articular o currículo como objeto histórico à trajetória da história como disciplina escolar, pois os estudos das produções sobre o ensino de história em relação ao currículo revelaram que em linhas gerais o currículo é apresentado como um suporte para o estudo da trajetória dessa disciplina e não como parte constitutiva dessa trajetória; a segunda diz respeito à necessidade de articular a questão do currículo à cultura escolar, de maneira a apreender o sentido das práticas escolares, em específico mapear a *cultura* que permeia os saberes dos professores em relação ao currículo à História como disciplina desse currículo, entendendo que este é portador de um conhecimento construído *para* a escola (dimensão externa) e *pela* escola (dimensão interna); a terceira surge da articulação entre o *currículo* (dimensão interna e externa), a *cultura escolar* e a mobilização dessas duas instâncias pelo professor por meio da organização de atividades de ensino, nas quais os saberes históricos são distribuídos aos alunos via conteúdos de ensino. A abordagem em torno do tema “ensino de História” nos impõe de saída reconhecer que embora o saber histórico percorra diversos circuitos de produção-consumo, por meio de

propostas curriculares, livros didáticos e nas escolhas dos temas e fontes que circulam pelo mundo da escola, ao menos desde a década de 1980, isto por si só é insuficiente para proporcionar um diálogo frutífero entre esse(s) saber(es), a didática docente e a cultura escolar na qual os professores de História do ensino básico estão imersos (CARVALHO FILHO, 2012, p. 84).

Refletir sobre o currículo de história significa refletir sobre o cotidiano escolar, a prática dos professores, a produção acadêmica, a inserção dos livros didáticos nas salas de aula, o papel das políticas públicas, enfim, uma grande gama de desafiadoras questões. Tudo isso em um cenário em que a opção prioritária dos agentes públicos encarregados de realizar a gestão da política educacional brasileira aparentemente consiste em lançar questionamentos igualmente públicos sobre a validade do conhecimento escolar, bem como levantar dúvidas sobre a competência profissional e o papel dos professores na sociedade como um todo. Para contextualizar essa contundente crítica, que nesse ensaio assume a forma de o *exílio da desmemória*, apresento três aspectos que impactam diretamente sobre a história em si e sobre a história enquanto componente curricular da educação básica.

Em primeiro lugar, a permanência e a disseminação da compreensão de que a história é uma coleção de sucessivos fatos desconectados, que somente possuem sentido a partir do olhar de quem os descreve. Dessa forma, a verdade histórica passa a ser considerada uma simples decorrência da opinião subjetiva do seu intérprete, o que pode derivar tanto para um revisionismo histórico, baseado unicamente na deturpação dos fatos, como para um ainda mais radical negacionismo histórico, a partir de teorias de conspiração, imprecisões e omissões. Tal visão distorcida da historiografia acadêmica, produzida dentro e fora do Brasil, além de revelar visões preconceituosas e autoritárias, produz igualmente uma deslegitimação da academia e da própria ciência como um paradigma de explicação da sociedade. E, no próximo estágio, essa visão chega na escola. Isso porque o passo seguinte do ataque generalizado ao conhecimento é a desautorização da escola como um espaço de crítica e emancipação, como também a desautorização da figura do professor, especialmente de história, que se transforma no grande inimigo da sociedade. Colocando-se os alunos e a sociedade em geral contra o professor, ao acusá-lo de práticas de “doutrinação ideológica”, reforça-se de alguma forma a narrativa de uma história neutra e objetiva, ao mesmo tempo em que se enfraquece a memória. Isso quando narrativas aleatórias não carregam em si o objetivo de enterrar a própria história, sob o argumento de que “é necessário virar a página”, “olhar para a frente”, “evitar ressentimentos”.

Em segundo lugar, impacta sobre a história e o currículo escolar o argumento cada vez mais crescente de que é imprescindível “modernizar” a educação, melhorar a posição do Brasil nos *rankings* internacionais de avaliações externas e aproximar a escola da linguagem da juventude, abrindo-se assim uma tendência de submissão da escola enquanto instituição a um paradigma tecnológico controlado pelas mídias eletrônicas. A própria nova BNCC traz esse princípio, ao destacar as novas características e vivências dos chamados nativos digitais, bem como o caráter individualista do jovem cidadão consumidor, ávido de uma efetiva integração ao sistema econômico globalizado.

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha (BITTENCOURT, 2018, p. 144).

Nessa linha de raciocínio, em que o currículo como um todo passa a ser um objeto de interesse da lógica do mercado, qual seria o lugar do currículo de história na educação básica? Inserida em uma *Sociedade da Informação*, marcada por mudanças aceleradas, perspectivas plurais e explosão da informação, em que cada vez mais as pessoas estão conectadas virtualmente, mas igualmente desconectadas de um sentido do que é oferecido na escola, qual seria mesmo o papel da história? Talvez, como um primeiro passo, não simplesmente fazer mais do mesmo. “Num mundo assim, a última coisa

que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação demais. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para perceber a diferença entre o que é importante e o que não é” (HARARI, 2018, p. 322).

E, por fim, igualmente afeta a história como um campo do conhecimento a percepção dos contornos éticos e políticos do currículo de história. Por maior que seja a pressão no sentido inverso, o ensino de história, ao propor um recorte do passado a partir das demandas do presente, assume esse duplo contorno. Enquanto o caráter ético do ensino de história localiza-se “justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e, ao mesmo tempo, do seu lugar no presente” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17), o caráter político manifesta-se na ideia de que o estudo do passado não é uma atitude desinteressada, mas direcionada para o futuro, “um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17).

Sob esse viés, o espaço da sala de aula também consiste em um espaço de aprendizagem de uma teoria e de uma metodologia de olhar para o passado e para o próprio presente, com o propósito de fazer emergir uma leitura crítica e conceitual dessa dinâmica da temporalidade. O que também converge para a percepção de que historiadores, professores de história e estudantes de história (na academia e na educação básica) elaboram conhecimento a partir de uma seleção intencional de fontes, conceitos e métodos, tudo isso em um cenário maior de interesses e disputas políticas que se travam no presente.

Difícil tarefa essa de mostrar às novas gerações que o fazer política e construir conhecimento em história são, ao mesmo tempo, práticas sociais imersas em relações de poder e que possuem modos distintos de criar seus objetos de estudo e de ação política. O conhecimento histórico decorre de uma atitude intelectual e tal procedimento não está fora de um contexto de aspirações e de projetos políticos, mas exige muito mais do que disposição e vontade de criticar os poderes estabelecidos, uma vez que se consolida com a utilização rigorosa de uma teoria, de um método e de uma série de fontes, elementos que singularizam uma análise histórica em relações a outras narrativas (PEREIRA, 2007, p. 164).

Considerando todos esses pressupostos, bem como todas essas inquietações, parte-se nessa reflexão da percepção que o campo da educação histórica pode contribuir de forma significativa para as discussões que envolvem o currículo de história, em particular, e, numa perspectiva mais abrangente, a educação como um todo.

3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA: possibilidades emancipatórias em uma história viva

Área de pesquisa de tradição anglo-saxônica e relativamente recente no Brasil, a educação histórica constitui-se em um recorte específico no campo do ensino de história, a partir de referenciais subscritos na área da filosofia e teoria da história. Em uma primeira aproximação, a educação histórica afasta-se de uma concepção da história como um componente curricular isolado dos demais, bem como rompe com um pensamento histórico fundamentado em uma verdade definitiva, resultado de uma narrativa linear e que tem como vetores as categorias progresso e evolução.

Concebendo o passado como o local de diferentes experiências o método, para a história, propicia o conhecimento da multiperspectividade, característica importante de qualquer investigação acerca do passado. Para tanto, a leitura e análise de fontes históricas são fundamentais ao tomar contato com os vestígios de diferentes passados. [...] Disso se deduz que os professores são capazes de produzir conhecimento e de refletir sobre ele. A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma “representação” do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem) (SOBANSKI; CAMEZ, 2018, p. 131).

Para a educação histórica, é possível considerar que existem diferentes passados, o que não resulta nem em um revisionismo histórico, tampouco em um negacionismo histórico. Isso porque se entende

que o discurso histórico se apresenta fortemente influenciado pela trajetória pessoal de quem o elabora. O que também significa dizer que nosso próprio presente, nossas próprias visões e crenças de alguma maneira influenciam o passado que conhecemos. Somos, assim, produtos do passado, ao mesmo tempo em que a história também é uma elaboração nossa.

O campo da educação histórica igualmente defende que professores e alunos são capazes de produzir conhecimento e refletir sobre ele. Mais do que isso, sustenta que interpretação, experiência e orientação históricas estão sempre intimamente conectadas, e que “nunca se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende” (SCHMIDT, 2019, p. 49). Enquanto experiência social, essa prática sistêmica é uma maneira de interpretar e desenhar o mundo, com uma dimensão cognitiva (trabalho reflexivo dos próprios sujeitos envolvidos) e também subjetiva (porque também é uma leitura individual e coletiva da experiência vivida).

De natureza essencialmente prática-reflexiva, a educação histórica constantemente promove o diálogo entre a ciência da história e as demandas de seu ensino. Justamente por esse motivo, torna-se muito importante aproximar-se da relação constituída entre os jovens e a disciplina de história, incluindo seus processos identitários. Assim,

[...] a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem entendidos também os respectivos processos e as formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história. Em que consiste essa experiência, entretanto, é outra questão. Ela remete à história como um acontecimento temporal específico no mundo humano. Um processo não pode ser suficientemente explicado sem o outro (RÜSEN, 2016, p. 248-249).

A educação histórica se apresenta como uma possibilidade viável para trazer uma resposta educacional consistente e complexa. Para tanto, procura refletir sobre os processos de apropriação cognitiva de conceitos históricos, dentro e fora do contexto escolar. Da mesma forma, observa a própria natureza da produção histórica, que se manifesta com uma multiplicidade de modelos conceituais e metodológicos. Uma meta significativa da educação histórica é incorporar critérios metodológicos específicos da história para aprofundar os níveis de compreensão do passado e do próprio presente, atribuindo significados ao passado e ao presente a partir de uma postura que carrega em si um sentido humano. “No que respeita à educação histórica formal, ela será um meio imprescindível para operacionalizar o passado histórico em termos de aprofundamento da orientação temporal no presente e para o futuro” (BARCA, 2018, p. 199-200).

Precisamente em função dessa meta é que a educação histórica traz consigo um grande potencial para fazer emergir uma história transformadora e um currículo de história emancipador. Em primeiro lugar porque, para a educação histórica, “o passado sempre está presente como significativo nos processos culturais da memória” (RÜSEN, 2010, p. 79). Nossa vida presente dialoga permanentemente com o mundo que nos foi deixado por nossos antepassados, quando exploramos sentidos pertencentes à experiência do passado, quando confrontamos esse passado com as questões do mundo em que vivemos. De um passado que se presentifica nos processos da memória decorre a percepção de uma história viva, de um passado vivo.

Supor um passado vivo implica pensar duas urgências que se apresentam hoje ao ensino de história: as questões sensíveis e a diferença. As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que aborda o presente ao mesmo tempo que pensa o passado. São questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se auto afirmarem. Ao mesmo tempo, entendemos pensar a diferença na forma da experiência. Quando estudamos um passado que não se relaciona com o nosso presente, de nenhum modo estamos estudando alguma coisa absolutamente apartada da vida de cada um de nós. Ao contrário, significa olhar para um passado distante do nosso presente, do ponto de vista da relação de pertencimento que temos com ele, e sentirmos um estranhamento, de tal forma que este nos permita abrimo-nos a uma experiência

alheia, nova, inusitada, que nos desloca do presente e nos leva ao futuro (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20).

Pensar em uma história viva não se traduz em uma prática e privilégio exclusivo dos historiadores, uma vez que a correlação entre ação e significado é própria do agir humano e estende-se ao pensamento histórico. “A historiografia não cuida de criar sentido, mas de rememorar sentido. E o faz de maneira que esse sentido seja tornado apto a contribuir para solucionar os problemas de orientação da consciência histórica no tempo presente” (RÜSEN, 2010, p. 78), tendo como referencial todo o arcabouço teórico e metodológico da própria história enquanto campo de reflexão. Enquanto segmento específico da pesquisa em educação, a educação histórica parte do princípio de que existe uma cognição própria em história. E, da mesma forma, busca compreender de que maneira as identidades individuais e coletivas dos jovens estão conectadas à sua consciência histórica.

[...] a narrativa histórica: é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica. Aqui o tempo é visto como uma ameaça à normalidade das relações humanas, lançando-as para o abismo das incertezas. A experiência mais radical do tempo é a morte. A história é uma resposta a este desafio: é uma interpretação da experiência ameaçadora do tempo. Ela supera a incerteza ao compreender um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde às esperanças e às intenções humanas. Este padrão dá um sentido à história. A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo. [...] A narrativa é um processo de *poiesis*, de fazer ou produzir uma trama da experiência temporal tecida de acordo com a necessidade da orientação de si no curso do tempo. O produto deste processo narrativo, a trama capaz de tal orientação, é “uma história” (RÜSEN, 2011, p. 95-96).

O segundo aspecto que aproxima a educação histórica de um currículo emancipador e de uma história transformadora é a potência que carrega em si para abrir-se às demandas individuais e coletivas dos jovens. Mais do que isso, é o entendimento de que o sujeito estudante narrador ocupa uma posição central nessa reflexão, espaço em que o significado da experiência histórica somente pode ser compreendido quando leva em consideração sua utilidade para a vida. Dessa forma, a utilização de narrativas autobiográficas em aulas de história na educação básica estabelece uma ponte, tanto para os professores quanto para os estudantes, entre “a experiência de seus próprios relacionamentos na vida e a versão documental da experiência histórica” (RÜSEN, 2011, p. 83).

O aprendizado histórico, daí decorrente, transita a partir de um movimento contínuo entre esses dois pontos de referência. De um lado, um fato histórico objetivo, quando é singular e intransferivelmente apropriado, torna-se subjetivo. De outro, um encontro com o conteúdo da experiência de ocorrência temporal, processo subjetivo, objetiva-se na auto compreensão e na orientação da própria vida no tempo. Considerando que todo sujeito nasce na história e nela cresce, torna-se necessário ao sujeito assenhorear-se de si a partir da história. “Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo” (RÜSEN, 2010, p. 106).

A conexão entre currículo, educação histórica e narrativas autobiográficas remete para a própria questão da formação humana, uma vez que aponta para o entrelaçamento entre pensamento, linguagem e práxis social. A partir da significação de experiências vividas nas trajetórias de suas vidas, os sujeitos aprendentes permitem-se testemunhar o efeito que a história possui sobre suas vidas pessoais e tornam isso visível para os outros.

A experiência com narrativas autobiográficas (mas, também com narrativas biográficas) possibilita a integração, estruturação, interpretação dos espaços e das temporalidades dos contextos histórico-culturais dos sujeitos envolvidos, possibilitando examinar, questionar, dialogar, por esse viés, o processo de construção de si e dos outros, dos sujeitos e dos grupos dos quais participa na interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal mediante narrativas (CUNHA, 2019, p. 104).

Dessa forma, um currículo de história aberto para um olhar interpretativo sobre o passado, em uma primeira instância, afasta-se de um entendimento da história como uma sucessão de itens colecionáveis, estáticos e definitivos, previamente estabelecidos, da qual se esperaria uma reprodução, tal qual uma

imagem em um espelho. Tal abordagem, mesmo que ainda socialmente aceita, pode derivar facilmente em uma história sem qualquer significado, uma história irrelevante para qualquer situação no presente, uma história que carrega em si um sentimento de paralisia, de desorientação cultural e que pode, inclusive, contribuir para dificultar ainda mais a perspectiva de uma convivência coletiva.

Por outro lado, um currículo de história receptivo ao entendimento de que a atribuição de sentido à experiência histórica é um requisito necessário à vida pode contribuir para “recuperar o papel político libertador da educação como um todo e do ensino de história como estratégia, algo necessário e significativo para recuperar não somente a expectativa de futuro, mas a sua realização” (CUNHA, 2019, p. 96). A história, entendida como uma forma pública de construção de conhecimento, carrega em si uma natureza transformativa, capaz de modificar nossa visão sobre o presente e o futuro.

Ao reconhecer que o passado toma a forma de desejamos lhe dar, a história assume que “mudanças na forma como vemos o mundo podem provocar revisões radicais de nossas suposições a respeito de quem somos e de como o mundo funciona” (LEE, 2016, p. 135). Assim sendo, a hipótese trazida pela educação histórica para o campo do currículo é que se os nossos alunos aprendem a interpretar o passado historicamente, eles terão disponível a possibilidade não só de se vincular ainda mais ou simplesmente abandonar suas tradições, lealdades e fidelidades sociais ou políticas, mas de vê-las sob um ângulo diferente.

Para inovar e participar do mundo em todos os seus contextos, o que significa estar preparado para elaborar as informações nele produzidas e que se refletem no cotidiano, é necessário compreender que sendo cidadãos e cidadãs do mundo temos o direito de estar suficientemente preparados para apropriar e fazer uso dos instrumentos da realidade cultural historicamente construída. Esse posicionamento epistemopolítico, que resulta da relação estratégico-política entre educação histórica e narrativas autobiográficas, cria a possibilidade de evoluir do eu autobiográfico para uma consciência histórico-cultural do sujeito na relação com o mundo e com a humanidade sem distinções. Professores de história são a possibilidade política, no presente aterrador, de construção de alternativas de preservação da igualdade humana, somente admissível no reconhecimento dialógico da diferença (CUNHA, 2019, p. 105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história, como uma tradição cognitiva pública e reflexiva, precisa ser tratada com respeito e cuidado nos currículos e nas escolas. Paralelamente, enquanto ciência social, a história também é uma conquista precária. E, justamente para defender essa conquista precária, um currículo de história na educação básica necessita lembrar constantemente que a história não é somente uma “coisa do passado”, assim como também não existimos em um vácuo histórico, em um eterno presente.

Para entender que somos portadores de um passado, enfrentar a responsabilidade de romper com uma narrativa discursiva baseada em uma memória de curto prazo, e igualmente não ancorar em interpretações míticas, finitas ou estereotipadas da história, torna-se muito relevante desenhar um currículo que permita um espaço para a elaboração de perguntas detalhadas e desconfortáveis. Mais do que isso, um currículo que permita perguntar, a todo instante, o que nós estamos fazendo para defender a democracia, como também o que nós estamos fazendo para defender uma sociedade cada vez mais aberta e tolerante.

Nesse sentido, a educação histórica traz consigo a potencialidade de contribuir para uma história emancipatória e transformadora. Se, de um lado, estamos inseridos em um cenário de deslembrar, e, de outro, se efetivamente constitui-se como algo pertencente ao humano o desejo utópico de tentar consertar o aparentemente impossível, torna-se cada vez mais relevante ressignificar o estudo do passado dentro da instituição escola. E, dessa forma, tornar a voltar os nossos olhos “de volta para o futuro”.

*“Você vive, você aprende
Você ama, você aprende
Você chora, você aprende*

*Você perde, você aprende
 Você sangra, você aprende
 Você grita, você aprende
 (..)
 Você se aflige, você aprende
 Você se sufoca, você aprende
 Você ri, você aprende
 Você escolhe, você aprende
 Você reza, você aprende
 Você pergunta, você aprende
 Você vive, você aprende.”*

(*You Learn*. Alanis Morissette, 1995)

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, p. 59-91, 2002. Tradução Maria Aparecida Baptista.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*. USP, v. 32, n.93, p. 127-149, 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 11/12/2019.
- CARVALHO FILHO, Roper Pires de. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, saberes e práticas docentes. Tempo e Argumento. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UDESC*. Florianópolis, v. 4, n.2, p 82-101, jul./dez. 2012.
- CUNHA, Jorge Luiz da. Educação histórica e narrativas autobiográficas. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 93-108, mar./abr. 2019.
- HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Tradução Paulo Geiger.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba: Brasil, n. 60, abr./jun. 2016, p. 107-146. Tradução Lucas Pydd Nechi e Tiago Sanches.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O ensino de história e o presente. *Revista Ágora*. Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 151-166, jan./jun. 2007.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.
- RÜSEN, Jörn. História viva. *Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010. Tradução Estevão de Rezende Martins.
- RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 1ª reimpressão, 2011, p. 79-91.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 1ª reimpressão, 2016. Tradução Estevão de Rezende Martins.
- SCHAFFNER, Fábio. *Aliança pelo Brasil: em 4 mil palavras, o bolsonarismo é expressado no novo partido*. GaúchaZH, Política. 22/11/2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/11/alianca-pelo-brasil-em-4-mil-palavras-o-bolsonarismo-e-expressado-no-novo-partido-ck3ax5j5q046j01phdurgo1yd.html>>.
- Acesso em 11/12/2019.
- SCHIMITT, Jaqueline Zarbato. Currículo e ensino de história: diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores. *Revista do Lhiste*. Porto Alegre, n.2, v. 2, p. 103-117, jan./jun. 2015.

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.50069

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

SOBANSKI, Adriane de Quadro; CARAMEZ, Claudia Senra. Educação histórica e o professor como investigador social. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (org.) *O que é Educação Histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018 (Coleção Educação Histórica), Volume 1, p. 119-138.

Recebido em: 26/12/2019

Aceito em: 14/07/2020

Publicado em: 23/10/2020