



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

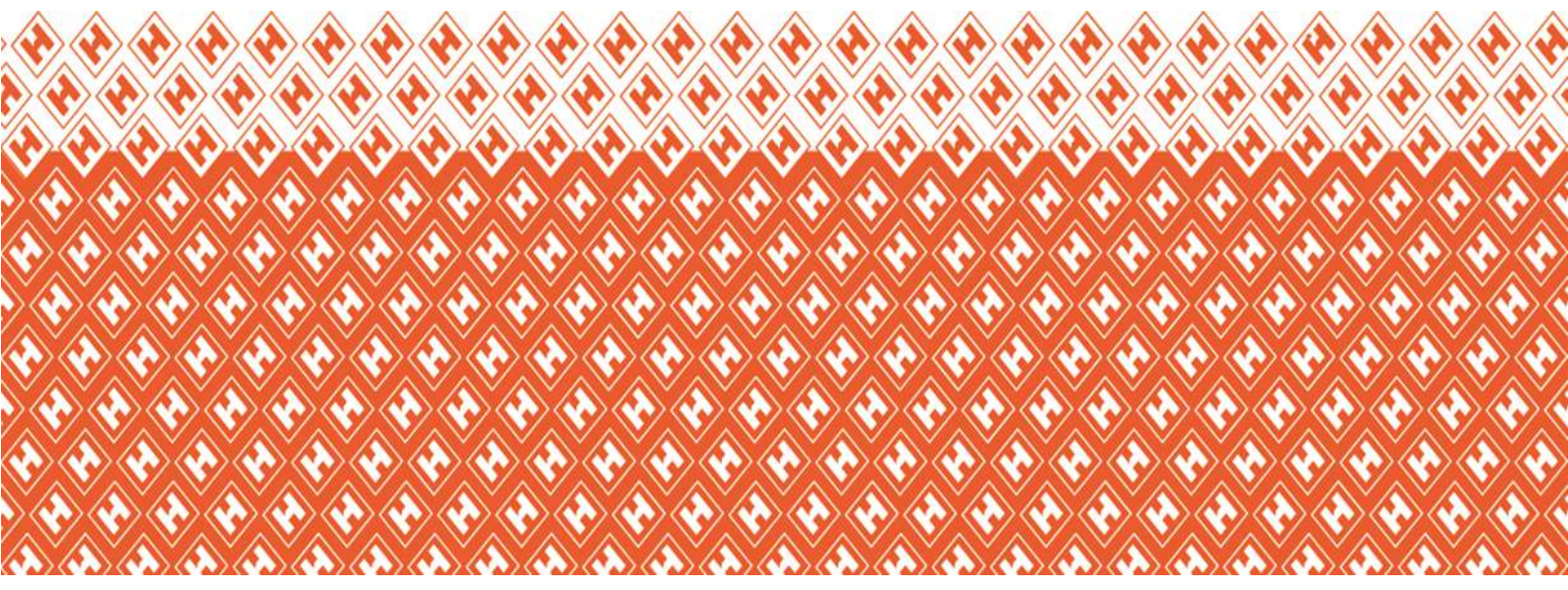
CEZAR AUGUSTO SALES UCHÔA JÚNIOR

**AUTOREFLEXÃO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA**

O DOCENTE EM HISTÓRIA COMO SUJEITO DO CONHECIMENTO, DO  
PENSAMENTO E DA EXPERIÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

FEVEREIRO/2024



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENSINO DE HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL

DISSERTAÇÃO

**AUTOREFLEXÃO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA**

O DOCENTE EM HISTÓRIA COMO SUJEITO DO CONHECIMENTO, DO  
PENSAMENTO E DA EXPERIÊNCIA

CEZAR AUGUSTO SALES UCHÔA JÚNIOR

RIO DE JANEIRO

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

CEZAR AUGUSTO SALES UCHÔA JÚNIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 29/02/2024

BANCA EXAMINADORA

---

PROF(a). DR(a). Regina Maria de Oliveira Ribeiro.

PRESIDENTE - ORIENTADOR

---

PROF(a). DR(a). Maria da Glória Oliveira

MEMBRO INTERNO

---

PROF(a). DR(a). Ronaldo Cardoso Alves

MEMBRO EXTERNO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**



**TERMO Nº 320 / 2024 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)**

**Nº do Protocolo: 23083.022804/2024-78**

**Seropédica-RJ, 09 de maio de 2024.**

Nome do(a) discente: CEZAR AUGUSTO SALES UCHÔA JÚNIOR

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 29 de fevereiro de 2024. Banca

Examinadora:

Dr. RONALDO CARDOSO ALVES, UNESP Examinador Externo à Instituição

Dra. MARIA DA GLORIA DE OLIVEIRA, UFRRJ Examinadora Interna

Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ Orientadora

*(Assinado digitalmente em 13/05/2024 09:20 )*  
MARIA DA GLORIA DE OLIVEIRA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PPHR (12.28.01.00.00.49)  
Matrícula: 1544166

*(Assinado digitalmente em 15/05/2024 13:29 )*  
REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 1809331

*(Assinado digitalmente em 09/05/2024 14:10)*  
RONALDO CARDOSO ALVES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 096.562.038-79

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **320**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **09/05/2024** e o código de verificação: **0a053d85db**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca Central /  
Seção de Processamento Técnico  
Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

U17Uch  
a Uchôa Júnior, Cezar Augusto Sales, 1979-  
Autoreflexão Docente no Ensino de História. O  
Docente em História Como Sujeito do Conhecimento, do  
Pensamento e da Experiência / Cezar Augusto Sales  
Uchôa Júnior. - Nova Iguaçu, 2024.  
96 f.

Orientadora: Regina Maria de Oliveira Ribeiro.  
Ribeiro. Dissertação (Mestrado). -- Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós  
graduação em Ensino de História - Mestrado  
Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, 2024.

1. Didática da História . 2. Consciência Histórica.  
3. Pensamento Histórico. 4. Conhecimento Histórico. 5.  
Experiência Histórica . I. Ribeiro, Regina Maria de  
Oliveira Ribeiro., 1973-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós  
graduação em Ensino de História - Mestrado  
Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001."

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão é mais do que reconhecer a ajuda recebida, passa por descobrir que ninguém faz nada sozinho porque o ser e fazer são possíveis apenas porque há outros em nossas vidas.

Gratidão total a Deus que não apenas faz Ele É e ao reconhecer isso tudo se transforma em dádiva, pois são oportunidades de perceber o seu cuidado.

Gratidão ao amor vivido em família, com Andreia, Laura, João e a todos com quem caminho nesta jornada.

Gratidão à minha orientadora Regina que mostrou em mim o que eu mesmo não via e aos membros da banca (Ronaldo e Glória) que contribuíram muito para continuidade da pesquisa.

## RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar a relação entre prática e reflexões teóricas no Ensino de História a partir da experiência docente dialogando com as diretrizes curriculares da BNCC-História (Brasil-MEC, 2017). Considerando os objetivos do Ensino de História e seus desdobramentos nos objetos de conhecimento histórico, nas competências gerais, específicas, assim como nas habilidades e na atitude historiadora (BNCC) em articulação com a reflexão da experiência docente, buscou-se articular conhecimento histórico, pensamento histórico e experiência histórica numa proposta para estruturação de uma formação docente a partir de uma rede de diálogos entre professores de História. Possibilitando o estabelecimento de caminhos para reflexões críticas sobre as teorias do currículo, os imperativos impostos à prática e à experiência docente em História. Tendo como ponto de partida a relação entre fenomenologia da ação de Hannah Arendt, fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur e a Didática da História de Rüsen, pretende-se considerar o docente em História como sujeito do conhecimento, do pensamento e da experiência histórica.

Palavras-chave: Ensino de História. Fenomenologia. Didática da História Consciência Histórica.

Linha de Pesquisa 1: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

## **ABSTRACT**

The work aims to analyze the relationship between practice and theoretical reflections in History Teaching based on teaching experience in dialogue with the BNCC-História curricular guidelines (Brasil-MEC, 2017). Considering the objectives of History Teaching and its developments in the objects of historical knowledge, in general and specific competencies, as well as in the skills and historian attitude (BNCC), in conjunction with the reflection of the teaching experience, we sought to articulate historical knowledge, historical thinking and historical experience in a proposal for structuring teacher training based on a network of dialogues between History teachers, enabling the establishment of paths for critical reflections on curriculum theories, the imperatives imposed on the practice and teaching experiences in History . Taking as a starting point the relationship between Hannah Arendt's phenomenology of action, Paul Ricoeur's hermeneutic phenomenology and Rüsen's Didactics of History, we intend to consider the History teacher as a subject of knowledge, thought and historical experience.

**Keywords:** History Teaching. Phenomenology. Didactics of History. Historical Consciousness.

## RÉSUMÉ

Le travail vise à analyser la relation entre la pratique et les réflexions théoriques dans l'enseignement de l'histoire à partir de l'expérience pédagogique en dialogue avec les lignes directrices curriculaires du BNCC-História (Brasil-MEC, 2017). Considérant les objectifs de l'Enseignement de l'Histoire et ses évolutions dans les objets de connaissance historique, dans les compétences générales et spécifiques, ainsi que dans les aptitudes et attitudes d'historien (BNCC), en lien avec la réflexion de l'expérience pédagogique, nous avons cherché à articuler l'histoire connaissances, pensée historique et expérience historique dans une proposition de structuration de la formation des enseignants basée sur un réseau de dialogues entre professeurs d'histoire, permettant d'établir des pistes de réflexion critique sur les théories curriculaires, les impératifs imposés à la pratique et les expériences pédagogiques en histoire. En prenant comme point de départ la relation entre la phénoménologie de l'action d'Hannah Arendt, la phénoménologie herméneutique de Paul Ricoeur et la Didactique de l'histoire de Rüsen, nous entendons considérer le professeur d'histoire comme un sujet de connaissance, de pensée et d'expérience historique.

Mots-clés : Enseignement de l'histoire. Phénoménologie. Didactique de l'histoire  
Conscience historique.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. CAPÍTULO 1. Entre a prática e a teoria – relação e reflexões entre Ensino de História e a Ciência História .....	19
1.1. O pensar a consciência histórica.....	19
1.2. O pensar o pensamento histórico.....	26
1.3. O pensar a experiência histórica.....	32
1.4. A escola como espaço de experiência.....	37
2. CAPÍTULO 2 – Prática docente, currículo de história e a BNCC.....	43
2.1. Docência e os objetos de conhecimento.....	43
2.2. Docência e as competências.....	52
2.3. Docência e a atitude historiadora.....	59
3. CAPÍTULO 3 – Proposta de formação continuada: rede de docência em História.....	64
3.1. O pensamento docente em diálogo.....	63
3.2. O conhecimento docente em diálogo.....	69
3.3. A experiência docente em diálogo.....	74
3.4. Estrutura da rede: <i>dokei moi</i> .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91

*“Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, dialógico.”*

*Paulo Freire*

## INTRODUÇÃO

*O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira*

*(Sócrates)*

Uma das perguntas que mais tentamos responder tem sido sobre a utilidade das coisas. O problema é que quando isso se direciona ao humano, a possibilidade de considerar o sujeito como uma coisa é muito alta. Todos, de uma forma ou de outra ocupam posições em função de uma utilidade social. Um professor tem suas responsabilidades, inclusive de proporcionar o direito de aprendizagem aos seus alunos. O problema é que quando passamos a definir nosso ser em função de nossa utilidade, de certa forma podemos estar reificando nossa condição humana em função de uma utilidade e foi isso que despertou a necessidade desta pesquisa. Como professores de História, temos tido consciência do que ensinamos e o que somos para além dos imperativos sociais que a função exige? Não se trata de derrubar as formalizações e exigências que os sistemas de ensino colocam sobre nossos ombros, a questão é sermos capazes de refletir sobre nossa própria condição e função. Para isso, partimos da possibilidade de considerar, nós docentes, nossos conhecimentos, nossos pensamentos e nossas experiências como fenômenos que aparecem às nossas mentes e, de forma intencional, podermos percebê-los como parte da nossa constituição como sujeitos. Esta é a forma encontrada para tentar dar conta de uma análise reflexiva que considere a relação, não apenas com a prática docente, mas com o próprio sujeito em ação docente. Sendo este o objeto da pesquisa.

A pesquisa não se define numa construção personificada da docência, nem busca construir um modelo idealizado do sujeito que ensina ou da prática educadora mais eficiente capaz de proporcionar melhores resultados. O objeto da pesquisa é o fenômeno da ação docente que implica o conhecimento, o pensamento e experiência, em função das nossas concepções sobre conhecimento histórico, pensamento histórico e consciência histórica. Ou seja, há uma Ciência histórica e propostas de como ensiná-la e isso se apresenta ao professor de história como tarefa de conhecer a Ciência e ensinar. Mas, sua constituição como sujeito não pode ficar no nível da sua função como docente, para que o mesmo não seja reificado e abra mão da sua

condição de ser que conhece, pensa e experimenta, tendo em vista que o professor, como sujeito que conhece e ensina, está intimamente ligado à forma como percebe esses processos, tendo ou não consciência disso. Ou seja, ter sentido no tempo, consciência e experiência histórica envolve dimensões que estão além da História como Ciência e Objeto de Conhecimento. Por isso, quando o professor é capaz de conhecer a si para além da sua função social, ele será capaz de se colocar politicamente diante dos outros e da própria imposição das estruturas funcionais. Porque não basta conhecer e saber ensinar é preciso também ter consciência de como a ação docente aparece à nossa consciência.

Toda vez que entro numa sala de aula para lecionar perguntas rondam meu pensamento: *o que estou fazendo aqui? O que estou ensinando? O que eles estão aprendendo?* A pergunta que move é: o que o conhecer, o pensar e o experienciar historicamente segundo as perspectivas da fenomenologia da ação e da hermenêutica tem a ver com a Didática da História num contexto em que o Ensino de História precisa considerar documentos como a BNCC 2017? Claro que não se trata de definir respostas, estratégias e métodos sobre a docência, pois ela é algo bem singular e específico. No entanto, a partir da análise e reflexão teórica das propostas que a BNCC-História (Brasil-MEC, 2017) podemos considerar o Ensino de História e o conhecimento específico produzido nos espaços de aprendizagem de história como elo entre a dimensão social e a subjetiva. Considerando que os documentos oficiais, normativos e orientadores, apontam como finalidade da Educação o desenvolvimento de habilidade e Competências se valendo de objetos de conhecimento, para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, a reflexão questiona se estas duas dimensões (cidadania e trabalho) contemplam o conceito de *pleno desenvolvimento da pessoa*, como proposto no art.205 da Constituição Federal de 1988. Além do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, o Ensino de História promove o diálogo entre várias formas de se orientar no tempo e no espaço, o que é capaz de promover consciência de si, como sujeito cognoscente e sujeito social que se dá conta disso. Neste contexto, o caminho proposto é muito mais na direção de uma ação reflexiva do que na sistematização metodológica, na explicação e na apreensão de conteúdos da disciplina escolar, pois o desenvolvimento/aprendizado de

conhecimentos, habilidades e competências pressupõe um tipo de pensamento que não se reduz ao pragmático utilitarista, mas aquele pensar na direção de si mesmo.

Neste sentido, não se trata de uma análise sobre como construir ou desenvolver o pensamento histórico, nem a consciência histórica, como propôs Rüsen. Também não seguiremos na direção de estratégia para um letramento ou uma literacia histórica, como vemos em Peter Lee e Isabel Barca (respectivamente). O ponto de partida é considerar a ação docente percebida pelo sujeito do conhecimento, do pensamento e da experiência, operada na dinâmica do aprendizado histórico, nos espaços entre alunos e professores e professores e professores.

Assim, ao refletir sobre as perguntas que faço quando leciono, chego naquela que continuará ativando minha prática docente: *o que estou fazendo está contribuindo para a ação de pensar?* Estou estimulando esse pensar contemplativo que constitui o SER ou *estou impondo ao aluno um modelo ou uma forma de pensar que se espera?* Pois a formação histórica, operada dentro do ambiente escolar, pode considerar outras dimensões da humanidade, por isso, trata-se de um instrumento para construção e consolidação de um ser pensante, capaz de refletir sobre sua condição no exercício da cidadania e do preparo para o mundo do trabalho, pelo menos no sentido que Hannah Arendt propõe. Dessa forma o caminho a ser traçado é refletir sobre a consciência de si, a partir da noção do *outro eu* socrático, ou seja, o olhar intencional de si para seu próprio pensamento<sup>1</sup>.

Para tal, o referencial teórico, fundamenta-se no diálogo entre os conceitos de conhecimento – que se mobiliza pelo intelecto e cognição – o pensamento que se mobiliza pela razão e significação, como propôs Hannah Arendt na sua leitura sobre Kant e o uso que a mesma faz da aplicação do diálogo socrático para construção de espaços públicos políticos, porque há possibilidade dos seus membros apresentarem a forma como veem o mundo e a si mesmos. Na dimensão da ciência histórica, as

---

<sup>1</sup> Uma das causas da acusação a Sócrates foi o fato dele não crer nos deuses. Pois usava esse conceito da tradição grega para se referir mais ao diálogo reflexivo interno do que as tradições. Assim, a “*Daímona* passou a expressar nele (sob o ponto de vista, digamos, de uma consciência crítico-maiêutica) um qualificativo, não referido a um sujeito ou soberania externa, e sim, à alma humana, particularmente ao que nela há de mais nobre e extraordinário: a capacidade reflexiva e meditativa. Sócrates estava convencido de que se alguém se dispunha a enveredar por uma vida virtuosa, justa e honesta, não tinha senão um único caminho: o da qualificação da alma mediante a reflexão e a meditação”. SPINELLI, Miguel. *O Daimonion de Sócrates*. HYPNOS ano 11 / nº 16 – 1º sem. 2006 – São Paulo / p. 32-61.

categorias consciência histórica, alinhadas com formação histórica proposta por Jörn Rüsen, serão fundamentais para o desenvolvimento de uma percepção historiadora sobre o fenômeno docente. Com esses diálogos, será possível também se valer das ideias de autonomia do sujeito que pensa e conhece, como resultado de uma educação libertadora propostas por Paulo Freire, para entender o processo educacional como uma construção que aponta na direção da liberdade. Além dessa dimensão mais reflexiva sobre o conhecimento e pensamento, a proposta tem também na experiência docente uma possibilidade de apropriação do conceito de espaço de experiência e de horizonte de expectativas de Koselleck.

Portanto, a prática docente precisa ser conhecida, pensada e experienciada. Mas, até que ponto o professor tem condições objetivas e subjetivas para incluir está reflexão como parte do seu trabalho? Estou me referindo a ser incluída como fenômeno e para isso sustentaremos a possibilidade de partirmos do diálogo socrático, na abordagem feita por Hannah Arendt, como estratégia inicial para estruturação de uma rede docente que buscará estratégias para que cada docente conheça a si mesmo, a forma como descobre o mundo e como ele mesmo se percebe.

A questão é que esta estrutura semiótica e fenomenológica, entra em conflito com as bases formais do componente disciplinar História da BNCC/2017, necessitando, assim, um olhar crítico que possa incluir às reflexões sobre esta normatização oficial do ensino de história. Dessa forma, os protagonismos discente e docente ficam comprometidos devido as “verdades” disciplinares que precisam ser “aprendidas” e “ensinadas” na Escola. Por isso, a partir das reflexões feitas sobre a formação histórica, a proposta é desenvolver uma ação educativa na qual os sujeitos percebam os movimentos operados pelos seus próprios pensamentos – tomando consciência da sua ação docente, não apenas na dimensão de sua função objetiva, mas em sua condição de sujeito que conhece, pensa e experiencia.

Por isso, a memória, a narrativa e o tempo, geralmente tratados, como conceitos já fechados, precisariam ser problematizados, pois estão em contato com o pensamento que está no movimento da busca pelo sentido. Diante disso, proponho pensar como os espaços educacionais – espaços de conhecimento, pensamento e experiência – reconfiguram o que se entende por memória, tempo e narrativa, evidenciando-se como fundamentais na construção de uma reflexão fenomenológica

da docência e do docente de História. Assim, a Escola – tendo o caráter de espaço político, público e dialógico – está entre o conhecimento histórico produzido pela historiografia e sua participação na construção de sujeitos históricos potencialmente autônomos e conscientes das imposições sociais, mas também capazes de desenvolverem uma percepção sobre o movimento do seu próprio pensamento.

A possibilidade de construir uma centralidade epistêmica a partir do Ensino de História, está no protagonismo dos sujeitos (quem ensina e quem aprende), muito mais do que dos conteúdos e currículos da disciplina. Pois, nossos modelos ainda refletem muitos silenciamentos de grupos subalternizados e de classificações em função, por exemplo, da colonialidade do poder. Nesse sentido, o Ensino de História, mesmo que envolva uma relação entre prática da pesquisa, escrita e debate historiográfico, com reflexões teóricas, possui sua própria dinâmica de construção do conhecimento a partir de perguntas do tipo: O que é importante ensinar nesse contexto? Como ensinar? A quem se ensina? O que faz os indivíduos se interessarem pelo seu passado? E qual é de fato o seu passado? Portanto, a partir do entendimento de que produzimos nossas narrativas dentro de uma coletividade e isso aponta para memórias que revelam prefigurações, passamos a compreensão do mundo de fora para dentro. Seria possível identificar a ação docente na percepção desses movimentos, para a partir daí despertar um tipo de pensamento autônomo (no sentido apresentado por Paulo Freire), não profundamente subjetivo, mas que dialoga com a coletividade já colocada no espaço e no tempo.

Dessa forma, a proposta é enxergar a Escola e o lugar do Ensino de História, como espaços de encontro de saberes que podem ser considerados para construção de conhecimentos significativos, não apenas para a formação de sujeitos preparados para o mundo do trabalho e da cidadania, mas de pessoas conscientes de si e do mundo que os cerca, capazes de perceber o movimento que se opera na constituição do conhecimento, do pensamento e da experiência. Neste sentido, parece crucial um esforço para pensar uma formação Histórica como algo que ultrapasse os objetivos propostos no principal documento normativo da Educação brasileira, a BNCC-História (Brasil-MEC, 2017), assim como nas exigências impostas aos docentes.

Cabe aqui uma reflexão crítica ao princípio pedagógico presente na BNCC que define competência como:

“...a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL,2018,p.8)

Aparentemente, na tentativa de estabelecer um parâmetro comum e direitos de aprendizagens aos brasileiros, o documento aponta para uma prática educativa centrada no pragmatismo, como se a Educação devesse formar o cidadão-trabalhador como um produto/recurso para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Onde ficaria o pleno desenvolvimento da pessoa, o sujeito do conhecimento e a autonomia do ser pensante? Há todo um debate em torno dessa questão do conceito de competências que precisa ser abordado, não apenas na relação com as tensões sociais, culturais e econômicas nas quais estamos inseridos dentro do pensamento Neoliberal. A crítica pode, também, considerar a própria realidade do processo de pensar como propôs Hannah Arendt, pois educar é mais do que formar um trabalhador-cidadão, é contribuir para a constituição do sujeito do conhecimento ou mesmo, o olhar intencional que cada um tem que fazer sobre isso – aqui poderíamos chamar de consciência.

Diante desta percepção, o ambiente escolar, sua cultura, movimentos e linguagens próprias, não são apenas instrumentos que mediam a formação, mas podem ser formas de interações capazes de despertar os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (aluno e professor) para a ação de pensar (tomada de consciência de como seus pensamentos se movimentam e são operados no contexto interior e coletivo. Ou seja, o ensino passa pela compreensão da própria dinâmica das relações e de tudo que envolve a convivência no interior de uma Escola. De certa forma é isso que Chervel considera na relação que faz entre as disciplinas escolares e o conhecimento produzido na Escola (CHERVEL,1990,p177-229).

A pesquisa justifica-se nessa necessidade real de um ensino mais significativo para o sujeito, como ser; do que para aquilo que o mundo do trabalho e da cidadania espera dele. E isso é construído na forma como os sujeitos se apresentam diante dos seus iguais, na relação com o outro que tem a mesma possibilidade de se aparecer politicamente e de mostrar como o mundo lhe parece. Isso, sem desconsiderar todo conhecimento próprio do saber histórico, é claro, pois é importante que este saber seja mais do que desenvolver competências, como propõe a BNCC, nem apenas seja encontrar um equilíbrio entre o saber do aluno e os conhecimentos e habilidades

esperadas para aplicação no dia a dia, trata-se de estabelecer um vínculo sustentável entre a História e a vida que se dá na possibilidade do agir político.

Além disso, a pesquisa se justifica porque o saber histórico ensinado também tem sua história e disputas na formação do “código disciplinar de História”, como propõe Cuesta-Fernandez ao problematizar a História do Ensino de História (CUESTA-FERNANDEZ, 1997, p.16-25). Sendo que a escolha do que será ensinado, o para quê e o como, passam a fazer parte do universo da vida. Toda essa dinâmica em relação aos processos históricos, sociais e institucionais tende, em certa medida, a considerar o professor apenas como uma engrenagem de um sistema maior, forçando a se enxergar como um operador que transmite um saber a partir de um método já configurado. No entanto, isso entra em conflito com a própria natureza da ação docente e do educar, na dimensão intelectual e subjetiva. Por isso, até que ponto é coerente ver o ensino de história como um produto, para ocupar uma função no sistema de mundo hegemônico que espera desse produto resultados, habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos e que estejam presentes nos professores.

Não tenho pretensão de vencer a crise entre ensino e o que ensinar, mas o simples fato de considerar um espaço de diálogos em equidades como proposto nesta pesquisa, nos ajuda a perceber que somos seres com nossas subjetividades, mas também que ao compartilhá-las construímos conhecimento, pensamento e experiência. O problema é que estas questões muitas vezes são silenciadas, apagadas, desconsideradas para atender uma formatação dentro das expectativas comportamentais e intelectuais esperadas por uma Educação apenas para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Existe um modelo de aluno e professor que queremos formar? Sim. Mas, até que ponto isso pode ser considerado uma violência epistêmica<sup>2</sup>? Neste contexto, não se prioriza na escola tantos espaços para a manifestação das identidades próprias dos membros da comunidade escolar, pois a tendência é objetivar sujeitos em conformidade com os padrões esperados de habilidades e competências. O ponto a ser considerado é justamente problematizar e

---

<sup>2</sup> No sentido apresentado por Gayatri Chakravorty Spivak que considera a imposição de modelos de visão mundo dominantes sobre outros subalternos. Poderíamos pensar esse conceito na relação modelo escalar (educação formal) que se impõe sobre a forma como os alunos interpretam o mundo (SPIVAK, 2010).

refletir esses padrões esperados, tendo como referência a ação docente como um caminho que cada professor, nas duas dimensões (subjetiva e social) precisa seguir na direção do movimento que o conhecimento faz para sua consciência. Pois, o foco no desenvolvimento de competências restritas à cidadania e ao trabalho, tende a imposição de modelos que subalternizam, inviabilizam e silenciam saberes e estruturas de significação que não levem aos objetivos propostos na BNCC. Por isso, o esforço por uma docência crítica. Assim, a pesquisa se justifica pois aponta na direção de pensar a prática docente e as normativas, na medida em que se identificam as referências de leitura de mundo, passando pela crítica das estruturas e formas culturais dos espaços educacionais que não são pensados e criados como espaços políticos e públicos.

Agora, por que precisamos considerar a ação docente no processo do Ensino de História? Porque educar é despertar para o pensamento, não necessariamente como uma habilidade ou competência a ser desenvolvida e experimentada, mas como a condição humana que nos constitui sujeitos conscientes do movimento que o conhecimento faz. Assim, educar também pressupõe a construção de espaços educacionais oportunos para a interação de diversos saberes, de tal forma que o professor e o aluno sejam considerados como sujeitos do conhecimento dotados desta condição de seres pensantes e que possuem suas próprias experiências. Uma questão que surge é pensar se seria possível considerar a percepção fenomenológica da ação docente como algo a ser desenvolvido e por conseguinte uma outra espécie de habilidade ou competência? Ou seria uma espécie de *condição* que precisa ser identificada?

A questão central, portanto, está na construção de estratégias mais adequadas para nos fazer enxergar que somos sujeitos do conhecimento, do pensamento e da experiência, a partir de interações dialógicas com outros e no movimento interno feito na direção da própria consciência. Porque no fim das contas, é sobre quem é o ser pensante que precisa conhecer a si mesmo. Trata-se de considerar o humano na sua condição de agir e interagir consigo mesmo e com seus iguais (na interioridade e na pluralidade). Seria então sobre refletir a Educação, não como processo objetivo percebido apenas por modelos teóricos e metodológicos, mas como interação humana e dialógica.

Buscando esta interação, o objetivo geral da pesquisa é estruturar conceitualmente a possibilidade de criar uma rede de professores de história estabelecendo conexões entre a finalidade do Ensino de História proposto na BNCC-História (Brasil-MEC, 2017) com o conceito de pensamento para uma vida totalmente viva elaborado por Hannah Arendt.

*“Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos. (ARENDT, 2003, p.143)*

Neste ponto, viver sem pensamento se dá quando o sujeito, no máximo, é capaz de pensar apenas para desenvolver técnicas de práticas e exercícios mais eficazes ao trabalho necessário para a vida biológica ou para a obra, o que constitui apenas em permanências dos mesmos modelos de mundo. Uma vida sem pensamento é uma vida sem o pensar que conduz à capacidade de julgar e tomar decisões de forma autônoma.

Para estruturar esta reflexão docente e propor uma formação em rede, a pesquisa está dividida entre três eixos. O primeiro, expõem o problema entre prática e teoria, considerando os espaços de ensino-aprendizagem como redes de troca onde é possível uma teorização própria da ação sem, necessariamente, o esforço por enquadrar-se em modelos teóricos já prontos. Isso não significa desconsiderar toda reflexão teórica já construída e consolidada, trata-se apenas de manter, também, diálogo com elas sem o imperativo de ler a prática apenas por elas. No segundo eixo, a relação está entre docência e as exigências esperadas expressas na BNCC/2017. Neste eixo é possível perceber tensões entre os conceitos de competência, habilidade, objetos de conhecimento, atitude historiadora e a constituição de uma ação docente voltada para o pensamento reflexivo, quase desconsiderado na Base Comum. Por fim, o terceiro eixo descreve uma proposta de formação continuada em rede, visando viabilizar um espaço onde os docentes possam se colocar politicamente, no sentido de expor a forma como o mundo lhes aparece.

A opção foi de apresentar estes eixos em capítulos, mas há também outra divisão que considera a ação no movimento de formação do sujeito que ensina, também aplicável ao que aprender. A reflexão se preocupa primeiramente em apresentar a função do sujeito que conhece e por isso busca saber e tentar explicar

as coisas; em segundo lugar demostramos o sujeito que pensa e por isso busca perceber os sentidos (significados) já figurados, configurados e reconfigurados dos seus conhecimentos; e por fim, é possível verificar no sujeito da experiência as formas como o conhecimento e o pensamento são compartilhadas no espaço educacional, como um espaço de experiências imediatas e também como horizontes de expectativas.

Portanto, as divisões propostas são meramente para fins de narrativa, por isso os tópicos precisam ser considerados como parte de um mesmo movimento e processo na constituição de cada docente, sendo a proposta da rede *dokei moi*. Tal rede se propõem em viabilizar o encontro e o diálogo entre sujeitos e seus conhecimentos, pensamentos e experiências.

## 1. ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA – RELAÇÃO E REFLEXÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E A CIÊNCIA HISTÓRIA

*“Todo pensamento histórico,  
em quaisquer de suas variantes,  
é uma articulação da consciência histórica”  
(Jörn Rüsen)*

Quando consideramos a Educação como uma relação, em suas variadas dimensões, **“o entre”** se torna fundamental. Ao traçarmos limites e fronteiras entre conceitos, categorias e termos; sujeitos; objetos; práticas e teorias; estamos na verdade tentando nomear coisas na suposta pretensão de compreender, criar explicações e desenvolver padrões seguros para verificar verdades. Isso é parte importante das Ciências e da própria Educação. Mas, o que fazer com o pensamento e com o diálogo interno com os modelos que tornam possível o compartilhar (**“o entre”**)? Educar é enquadrá-lo em modelos? Neste capítulo pretendemos propor uma reflexão sobre o Ensino de História em função do movimento que o pensamento faz na direção do sujeito que conhece, pensa e experiencia, dessa forma, ter consciência do pensar, do conhecer e do experienciar histórico precisa pautado pelo Ensino de História, pois o professor é um dos responsáveis por criar condições favoráveis para o movimento dialógico do pensamento reflexivo dos sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem e além disso, também operar para viabilizar este diálogo interno entre explicação/conhecimento e sentido/pensamento. Para tanto, o objetivo aqui é constituir bases reflexivas para uma formação docente mais atenta ao agir reflexivo, tendo o pensar, o conhecer e o experienciar como partes fundamentais na constituição de uma formação histórica dialógica e reflexiva.

### 1.1. O PENSAR A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Há muitas questões em torno do conceito de “consciência histórica”, geralmente um dos sentidos para o termo está relacionado com a forma como os indivíduos e grupos se orientam no tempo, pelo menos quando aplicado ao campo da Didática da História. Rüsen propõe uma *“...ampliação do objeto da reflexão da didática da história ao vasto campo das atividades e funções da consciência histórica...”* (RÜSEN,2010,p.94). Com isso a didática da história é vista como um campo do Ensino de História que se ocupa, não apenas da metodologia do ensino em sala de aula, mas pensa a própria concepção e a distinção entre os saberes históricos construídos na

escola e aqueles já consolidados pela Academia. Cerri, em sua leitura de Rüsen, considera a didática da história uma disciplina científica específica que se ocupa do ensino e da aprendizagem histórica (CERRI,2011,p.51). Poderíamos acrescentar que este campo, ou disciplina, analisa a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica, bem como os usos e apropriações do conhecimento histórico nas formulações coletivas e identitárias, como podemos ver em Bergmann (CERRI,2011,p.51).

Apenas isso seria suficiente para uma infinidade de reflexões. A proposta aqui, porém, é tentar compreender como esse termo (consciência histórica) pode ser pensado e apropriado pelos professores de História, tanto na sua compreensão pessoal, quanto na forma como são organizadas práticas pedagógicas que tenham a consciência histórica como referencial. Como outros termos e conceitos, a consciência histórica acaba assumindo uma posição de categoria teórica que se propõe a explicar, delinear e nomear uma realidade, mas também pode assumir usos próprios dependendo das condições. Sendo assim, além de restringir o uso feito aqui ao campo do Ensino de História, como uma espécie de elo entre a história ensinada e as experiências de orientação temporal, faz-se necessário considerar o termo, não apenas como um conceito, mas também como um fenômeno colocado em suspenso. De certa forma, mesmo que isso acabe sendo uma delimitação do pensamento à linguagem, é possível perceber estes enquadramentos também, a partir de uma atitude fenomenológica, pois são fenômenos que aparecem à consciência<sup>3</sup>. Neste diálogo entre Didática da História (Rüsen) e Fenomenologia Hermenêutica (Ricoeur) busca-se desenvolver a possibilidade de ir além da aplicação pragmática de uma categoria teórica ao Ensino de História e de uma nomeação/conceituação. A pretensão é, considerando o contexto reflexivo da experiência docente, propor possibilidades para percebermos o movimento do pensamento histórico na direção da consciência. Pois, quando o professor considera a consciência histórica, logo surge a tentativa de enquadrá-la como algo a ser desenvolvido (uma espécie de competência), um ponto potencial a se chegar na condição humana, ou ainda como um conjunto de

---

<sup>3</sup> Atitude fenomenológica é aqui entendida como uma ação do pensamento que coloca conceitos prévios (adquiridos com as experiências vivenciadas até o momento) em suspensão. Husserl chama isso de *epochê*, um movimento para que esses conceitos prévios não sobreponham características ao que se manifestar do que estamos investigando. A fenomenologia pressupõe a consciência que intencionalmente percebe o fenômeno, a partir daí se há uma reflexão sobre a existência, o ser, o aparecer e o compreender.

parâmetros de leitura de mundo comuns. Porém, ao refletir sobre a capacidade humana de pensar intencionalmente nossa relação com o tempo e a existência (coletiva e individual), poderíamos partir do próprio pensamento, na perspectiva de uma Hermenêutica Fenomenológica<sup>4</sup>, em diálogo com a Didática da História, que tende a considerar consciência histórica como formas de orientação no tempo, numa relação entre a cultura compartilhada no grupo e a apreensão cognitiva pessoal. Em outras palavras, o exercício é suspender os juízos e pré-conceitos sobre consciência histórica, para voltar a atenção ao próprio movimento do pensamento na direção de como se dá a orientação no tempo. Mesmo que não seja uma fenomenologia preocupada com a essência do que são as coisas, trata-se de uma fenomenologia preocupada no sentido/interpretação sobre o fenômeno – que é o movimento intencional do sujeito na direção da história. Aqui voltamos a seguinte questão fundamental: na constituição de cada pessoa, a consciência é fruto do meio, do seu próprio processo cognitivo ou dessas duas dimensões? Na tipologia proposta por Rüsen<sup>5</sup>, para que a vida humana prática possa ser orientada no tempo e vivenciada, ele propõe pensar princípios de orientação histórica que acaba atribuindo uma função ao saber histórico. Assim, os grupos humanos se apropriam de narrativas do que aconteceu, acontece e acontecerá para estabelecer uma orientação temporal, como algo socializado, estabelecido e compartilhado. Isso coloca o sujeito dentro de um processo maior do que ele, uma história e um sentido que existia antes e existirá depois. A Didática da História propõe, portanto, olhar a consciência histórica de “fora para dentro”, numa perspectiva mais sociológica, não desconsiderando o movimento interno do pensamento, mas colocando-o em um segundo plano. Poderíamos tentar uma abordagem mais global e integrada sem impor causalidades, de fora e dentro ou dentro e fora?

Não que exista uma consciência histórica como conceito único, construído pela Teoria da História e aplicado à Didática ou à Educação Histórica. Trata-se de

---

<sup>4</sup> Ricoeur parece estabelecer um diálogo entre a fenomenologia existencial e a hermenêutica, pois propõe o tempo humano como tempo narrado, resultado das trocas íntimas entre historicização da narrativa de ficção e ficcionalização da narrativa histórica. (RÜSEN, 2010. P.173)

<sup>5</sup> Ele apresenta, dentro do contexto da interpretação do tempo pela narrativa, quatro distinções tópicas da constituição histórica de sentido, são eles os tópos das narrativas históricas tradicional; exemplar; crítica e genética. Esses topos narrativos acabam constituindo forma de atribuir sentido à experiência temporal. (RÜSEN, 2010, p.44-48). A relação entre sentido e experiência temporal será tratada no tópico 1.3.

compreender a sala de aula como este espaço privilegiado de teorização própria, onde se desenvolve um olhar histórico próprio de si na direção do mundo, possibilitando pensar a reflexão teórica numa outra direção, não mais tentando enquadrar práticas em categorias conceituais já consagradas, ao invés disso, refletir a partir da própria prática docente sobre a noção que se tem de consciência histórica, sua validade e como se dá a significação do que é feito. Assim, poderíamos perceber o Ensino de História como uma constante reflexão de como lidamos com as várias formas de orientação no tempo e a História como componente curricular.

Ronaldo Alves propõe esta relação, entre Didática da História e Educação Histórica, considerando que ambas recusaram a dicotomia entre o saber escolar e o científico. O mesmo afirma: *“Com demandas e objetivos comuns, mas com percursos históricos diferentes, o encontro epistemológico entre essas diferentes linhas do Ensino de História seria questão de tempo.”* (ALVES, 2011, p. 24). De um lado a busca por perceber a consciência histórica como uma *“constituição de sentido sobre a experiência no tempo, no modo de uma memória que vai além de sua própria vida prática”* (RÜSEN, 2011, p. 104), como uma capacidade de constituir sentido que é aprendido no próprio processo dessa constituição. Do outro, a classificação da *literacia histórica* como um tipo de consciência histórica mais voltada à ampliação do aparato conceitual dos termos usados no campo do conhecimento historiográfico (LEE, 2006, p. 140). Ambas abordagens são importantes, uma preocupada com o sentido e orientação temporal (Didática da História), e a outra atenta às reflexões epistemológicas na direção de metodologias capazes de oferecer meios para professores e alunos “lerem” a realidade histórica.

Não que consciência histórica – como categoria teórica já consagrada pela Didática da História (alemã), pela Educação Histórica (inglesa) e tudo que adveio desses campos – seja desconsiderada; a ideia é propor uma reflexão que parta da prática docente de sala de aula, como lugar de diálogo entre os sujeitos com o que está sendo produzido na Academia e na própria escola. Aqui cabe muitas questões relacionadas com classificações e definições metodológicas de objetos, sobre se o pensar o pensamento histórico seria um objeto próprio da História ou da Filosofia? No entanto, optamos por manter o caráter reflexivo a partir da prática, estabelecendo o diálogo entre consciência histórica, tanto para se referir à forma de orientação e

sentido no tempo, como para a conceituação dos termos da área do conhecimento histórico, acrescentando a tomada de consciência da ação de pensar, isso em relação ao currículo de História. Pois, consideramos que a partir da consciência do próprio pensamento, perguntas são feitas, outras reformuladas e o esforço do pensamento não é encontrar explicações que se aproximem da verdade, mas manter ativado o pensamento, como propôs Hannah Arendt:

*“Mas, se é verdade que o pensamento e a razão têm justificativas para transcender os limites da cognição e do intelecto...então o pressuposto deve ser: o pensamento e a razão não se ocupam daquilo de que se ocupa o intelecto...a necessidade da razão não é inspirada pela busca da verdade, mas pela busca do significado. E verdade e significado não são a mesma coisa.”(ARENDT,2000,P.14)*

Então, já que o pensamento/razão busca sentido/significado e o intelecto/conhecimento a verdade cognoscível, não seria coerente colocar o sentido de orientação temporal, a consciência histórica, como algo condicionado apenas ao conhecimento (explicações). Pois, uma história que apenas oferece explicações e conhecimento deixa de fazer sentido e de ter significados. Ao mesmo tempo que quando o sentido e o significado não podem ser explicados e conhecidos, pelo menos em parte, faltará a comunicação com os iguais. A questão é que a orientação da experiência no tempo encontra na História um arcabouço conceitual que dialoga com o pensamento interno. Aqui poderíamos acrescentar a importância da narrativa, da trama, da linguagem para constituir o pensamento que atribui sentido às experiências, dentre elas a experiência no tempo. E se o sentido tem a ver com o pensamento, a consciência da experiência no tempo não é apenas histórico-factual, também é histórico-fenomenológica. Esse descompasso conceitual entre pensamento (na busca por sentido) e conhecimento (na busca por explicação) parece uma aporia evidente quando refletimos sobre o que se ensina quando se ensina história. Porque os fatos narrados à nossa consciência, até podem ser transformados em fenômenos que a nós aparecem, mas poderíamos dizer o mesmo do sentido e significados? Esta é a aporia que negamos, aceitamos ou simplesmente movimenta o pensamento entre a consciência interna e o convívio e isso pode ser transformar em um excelente material de análise para redes de docentes preocupados em pensar sua prática a partir dela mesma.

Talvez, não seja função da História lidar com a questão do pensamento da forma como foi proposta por Arendt. Então, a função seria de quem? Em meio a uma

Educação cada vez utilitarista que sujeita o pensamento ao pragmatismo mecanicista da vida pós-moderna, o risco é cairmos na banalidade do mal pela falta do pensar, uma vez que o pensamento tem se tornado cada vez mais servo da Ciência e do pensamento organizado (ARENDT,2000,p.9). Por isso, ao buscar na prática docentes essa relação entre os objetos de conhecimento, competências e habilidades do componente curricular História da BNCC; e a construção de significados para a vida, o que estamos fazendo é colocar na mesa: conhecimento e pensamento; explicação e significação como partes constitutivas da experiência de ensinar História. Pois, o Ensino de História não precisa se limitar a oferecer o conhecimento explicativo dos processos históricos e dos termos utilizados por este componente curricular. Já que quando “ensinamos” ao aluno sobre Brasil Colônia, Império e República; Modernidade, Contemporaneidade, Revolução, Golpe Militar, Colonização, Imperialismo, por exemplo, estamos apresentando uma forma de organizar, para explicar os acontecimentos sobre o Brasil e a Humanidade dentro de narrativas pré-moldadas. Mas, como atribuir significado a isso? Poderia ser pela doutrinação, mas este não é o papel da Educação.

A resposta poderia começar em submeter o conhecimento ao pensamento e à experiência. Não se trata de questionar verdades, isso é feito dentro da metodologia da pesquisa e no debate historiográfico, o alvo é o sujeito aprender a encontrar o sentido no pensamento, tendo consciência dele, assim como tem do conhecimento, isso passa por pela capacidade de compreender e se perceber em função da sua relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo, ou seja uma experiência de identificação que forma sua identidade. Poderíamos, neste ponto, estabelecer uma ligação entre pensamento, consciência histórica, identidades e as apropriações e disputas sobre a História ensinada, considerando os vários usos que o conhecimento histórico assume, na forma como se constrói identidades pessoais e coletivas, uma verdadeira arena de combate (CERRI,2011,p.15). Porque quem controla o que fomos (as narrativas sobre o nosso passado) tem o poder sobre o que estamos sendo (no presente). Portanto, poderíamos compreender consciência histórica como algo que está além de reproduzir discursos hegemônicos sobre como dar sentido ao nosso passado, por consequência, sobre nossas identidades no presente, tendo por meio da consciência histórica um olhar intencional para o passado como algo em disputa e, ao mesmo tempo sendo capaz de encarar seu próprio pensamento, no sentido

arendtiano e socrático, reconhecendo seus limites e as forças influenciadoras que se impõem à ação de pensar.

Claro que considerar o “passado como algo em disputa” e o “pensar sem o compromisso com a verdade”, de certa forma, parece colocar em xeque o próprio caráter de cientificidade da História, pois questionaria conclusões já dadas, possivelmente presentes nos materiais didáticos e nos objetos de conhecimento da BNCC. Mas não se trata disso, porque não estamos considerando descartar o conhecimento (verdade) para ficar com o pensamento (sentido), o objetivo é: não confundir verdade com sentido, nem conhecimento com significado. Porque a proposta é que o sujeito do conhecimento também seja sujeito do pensamento que *tem uma inclinação, talvez uma necessidade de pensar além dos limites do conhecimento e de fazer desta habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir* (ARENDT, 2000, p.11).

Por isso, estamos pensando consciência histórica, tanto como: um olhar na direção das narrativas sobre o passado, dos conceitos já cunhados e consagrados desse componente curricular; com a partir da forma como professores e alunos se apropriam dos objetos de conhecimento, e do olhar sobre si mesmos nas possibilidades de orientação temporal experienciada. Não estaremos considerando, portanto, os objetos de conhecimento de forma pragmática e funcionalista, como se fossem uma espécie de instrumento formatador do pensar; antes o pensamento que dialoga com tais objetos, possibilitando o conhecimento, o significado, o sentido e a orientação. Não que seja possível medir isso, numa avaliação, mas na própria reflexão da prática docente colocada em diálogo é possível uma conversa consigo mesmo, ou seja, o pensamento.

Educar pressupõe saberes adquiridos em função da vida vivida. Esta mudança de perspectiva é o que se pretende verificar no compartilhar das reflexões docentes colocadas na rede *dokeimoi*, considerando qual é o esforço necessário do docente na direção de enxergar a si mesmo e o aluno como sujeitos do conhecimento (que compreendem a história) e sujeitos do pensamento (que significam a história). Então, ao relacionar conhecimento e pensamento histórico na sala de aula como um saber e um sentido construído dialogicamente entre a experiência dos sujeitos no tempo, não apenas as narrativas do passado e as formas de orientação no tempo já

consagradas constituem o saber histórico construído em sala de aula, acrescenta-se as percepções dialogadas neste espaço privilegiado. Ou seja, a rede se propõe a refletir sobre como o professor percebe e pensa a relação entre a vivência, a consciência histórica e a História (como componente curricular)? Como ele se propõe a fazer o exercício de pensar as formas de orientação no tempo? Como é possível pensar a consciência histórica?

## 1.2. O PENSAR O PENSAMENTO HISTÓRICO

Enquanto a consciência histórica pensada é aquilo que nos faz ter ciência do conhecimento e do pensamento, o pensar o pensamento histórico pode ser entendido como a própria percepção de si em função da geração de sentido histórico como algo também histórico, como considerou Cerri: *“pensar historicamente é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática* (CERRI, 2011, p.61). Parece uma forma utilitarista de lidar com o pensar historicamente, pois associa este pensar (geração de sentido histórico) a uma configuração moderna, científica de consciência histórica. No entanto, é possível uma reflexão de si na prática docente quando se amplia a noção de pensar, considerando que há uma dimensão do sujeito do pensamento como parte constitutiva tanto do pensamento, quanto da consciência histórica<sup>6</sup>. Este movimento pode contribuir para uma melhor percepção de todo processo que é *“ensinar história”*.

Por hora vamos tratar o pensamento, não como capacidade a ser desenvolvida (ainda que seja isso também), mas como uma condição humana para uma vida realmente viva.

*“Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos.* (ARENDT, 2000, p.143)

Neste ponto, viver sem pensamento acontece quando o sujeito, no máximo, pensa apenas para desenvolver técnicas de práticas e exercícios mais eficazes ao

---

<sup>6</sup> Cerri não aprofunda essa dimensão da consciência histórica / pensamento histórico, mas Rüsen, sim, apontando a dimensão de subjetiva do pensamento histórico, num processo de subjetivação do objetivo (conhecimento) possível nesse constante redimensionamento de si pela consciência histórica. Assim como a dimensão intersubjetiva do pensamento, não como soma de "consciências", mas como condição para o próprio desenvolvimento desse pensamento.

trabalho necessário para a vida biológica ou para a obra, o que constitui apenas permanências dos mesmos modelos de mundo. Uma vida sem pensamento é uma vida sem o pensar que conduz à capacidade de julgar, de tomar decisões de forma autônoma. Não é possível uma Educação sem compromisso com a viabilização do espaço, oportunidades e meios facilitadores para uma reflexão em torno do próprio pensamento. Porque uma educação que visa o pleno desenvolvimento da pessoa e a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art.205 da Constituição Federal), tende a deixar de fora o pensamento sobre a própria pessoa, por consequência sua cidadania e seu trabalho, não educa, apenas condiciona. Neste ponto, poderíamos pensar, justamente, o que implica “*pleno desenvolvimento*”, atribuindo a esta ideia o pensar no sentido reflexivo.

Por que precisamos considerar a ação de pensar o pensamento histórico? Porque educar é mais do que transmissão de conhecimento, saberes, e desenvolvimento de habilidades e competências. Educar também é viabilizar condições de um despertar para o pensamento, como condição humana que constitui sujeitos conscientes dos conhecimentos, das formas de geração de sentido histórico e de si mesmos – como sujeitos do pensamento. Pois, numa dinâmica, a partir de dentro, o professor pode se considerar como sujeito que pensa, ainda que inserido numa coletividade; e como sujeito social, com seus imperativos e demandas. Já que ele pensa, não precisa necessariamente ser definido, nem constituído por estruturas já consolidadas na sociedade e na história. Ninguém precisa aceitar ser produto do seu meio ou do seu tempo. Mas de fato isso acontece, justamente porque sistemas educacionais tendem a encaixar o sujeito naquilo que já está dado. Assim, ao refletir sobre as perguntas feitas quando se leciona, poderíamos chegar àquela que pode continuar ativando a prática docente: o que estamos fazendo está contribuindo para a ação de pensar? Estamos estimulando esse pensar contemplativo que constitui o SER ou estamos impondo ao aluno um modelo ou uma forma de pensar que se espera dele? A formação histórica, operada dentro do ambiente escolar, pode considerar outras dimensões da humanidade, nem sempre contemplada pelo componente curricular formal, sendo um instrumento para construção e consolidação de um sujeito pensante, capaz de refletir sobre sua condição no exercício da cidadania e do preparo para o mundo do trabalho, pelo menos no sentido que Hannah Arendt propõe. Dessa forma o caminho a ser traçado é primeiramente pensar o pensamento de si, os limites

do que se é capaz de saber, a partir da noção do *outro eu* socrático, ou seja, o olhar intencional de si para seu próprio pensamento<sup>7</sup>. Será que proporcionamos este refletir sobre si, sobre sua preparação para a cidadania e o para o mundo do trabalho?

Dessa forma, o sujeito do pensamento histórico, passa a considerar que quando falamos de conhecimento histórico, geralmente, a ênfase dada está nos conteúdos que conduzem ao entendimento dos processos de formação: das identidades (nacionais, étnicas, culturais, etc.); da economia; da política; das explicações sobre como os fatos se deram no passado. Por exemplo, quando se discute a importância de se estudar História Antiga, Medieval, a partir da Europa está sendo feita uma opção que considera um ponto de onde se parte o conhecimento válido para a História. Este lugar de origem do conhecimento histórico é algo que sempre precisa ser problematizado, tanto no diálogo com outras formas de fazer história, como na dimensão do ser consciente que pensa e que reconhece saber que nada sabe, ou seja, é capaz de perceber o limite do conhecer. Pois, é no pensamento que estão firmados os paradigmas que sustentam o conhecimento histórico e as estruturas que organizam estes saberes atribuindo sentido. Aqui percebemos uma tensão que pode ajudar a entender porque os objetos de conhecimento da História, como componente disciplinar, não se tornam conhecimentos relevantes aos alunos. Porque não fazem sentido e a construção do sentido histórico opera na mesma dinâmica da transmissão do conhecimento, geralmente sem considerar esta dimensão do sentido do ser, porque os significados já estão dados. Isso tem sido motivo de angústia por parte dos docentes que se veem, muitas vezes, impotentes diante da falta de interesse. Tentamos aproximar o passado do presente pelo método comparativo, pela identificação, usamos de estratégias didáticas como jogos, encenações, uso de objetos, fontes, etc. Tudo isso é válido, mas será que de fato sabemos o que estamos ensinando, pensamos sobre o limite do conhecimento?

---

<sup>7</sup>Uma das causas da acusação a Sócrates foi o fato dele não crer nos deuses. Pois usava esse conceito da tradição grega para se referir mais ao diálogo reflexivo interno do que as tradições. Assim, a *“Daímona passou a expressar nele (sob o ponto de vista, digamos, de uma consciência crítico-maiêutica) um qualificativo, não referido a um sujeito ou soberania externa, e sim, à alma humana, particularmente ao que nela há de mais nobre e extraordinário: a capacidade reflexiva e meditativa. Sócrates estava convencido de que se alguém se dispunha a enveredar por uma vida virtuosa, justa e honesta, não tinha senão um único caminho: o da qualificação da alma mediante a reflexão e a meditação”*. (SPINELLI, 2006, p. 32-61)

Toda essa dinâmica em relação aos processos históricos, sociais, institucionais tende, em certa medida, a considerar o professor apenas como uma engrenagem de um sistema maior, o que força o docente a se enxergar como um operador que transmite um saber a partir de conhecimentos, modelos de pensamento e até métodos já configurados. No entanto, isso entra em conflito com a própria natureza da “ação de pensar” e do educar, na dimensão prática, intelectual e subjetiva. Por isso, até que ponto é coerente ver o ensino de história como um produto, para ocupar uma função no sistema de mundo hegemônico, que espera desse produto resultados – habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos. Seria tão difícil considerar a educação, como propôs Bell Hooks?

*“Educação progressiva e holística – pedagogia engajada – autoatualização e bem-estar; a prática do professor deve se dirigir primeiramente a ele mesmo”. “Os professores que abraçam a autoatualização são mais capazes de práticas pedagógicas que envolvam os alunos.” (HOOKS,2013,p.25).*

Esta *autoatualização* parece “*autoajuda*”, mas não é. Trata-se de considerar a própria subjetividade como parte determinante de toda prática e reflexão pedagógica que venha a desenvolver. Neste ponto o questionamento volta-se para o próprio docente que poderia fazer a mesma indagação que fez Liev Tolstói:

*“Agora me diverte quanto me lembro de como me embaralhava na tentativa de satisfazer meu desejo de ensinar, enquanto no fundo da minha alma eu sabia muito bem que não podia ensinar nada que fosse necessário, pois não sabia o que era necessário.” (TOLSTÓI,2000, cap.III).*

Claro que a crise de Tolstói era muito mais profunda do que sua prática docente, mas reflete um pouco da angústia vivida em sala de aula que se resume na questão: será que de fato sabemos o que estamos ensinando? Aqui nos deparamos mais uma vez com o pensamento socrático que coloca limites ao conhecimento e ao saber. Aceitar que a única coisa que de fato sabemos sobre nós é que nada sabemos nos leva a também reconhecer que não sabemos de fato o que estamos ensinando. Assim, o diálogo reflexivo entre professores sobre a prática docente nos leva a este lugar do pensamento que risca os limites do conhecimento. Além disso, podemos pensar também sobre quem define o que realmente é necessário? Na rotina cotidiana já não há tempo ou condições para pensar o que já foi e está sendo produzido sobre o currículo, imagina ir além dessas questões. Mas porque não fazer isso a partir da própria prática, sem condicionar, exclusivamente, ao que já é produzido? Porque, de

fato, é difícil não ser transformado em uma engrenagem, mas há sempre uma inquietação apontando para o fato de que não basta saber transmitir um conteúdo, mediar o desenvolvimento de habilidade no manuseio de conhecimentos, assim como não basta ter uma definição adotada de fora sobre o que é ensinar e sobre como fazemos isso.

Não se trata de vencer essa crise, mas o simples fato de considerar a *autoatualização* já é uma forma do pensar sobre si mesmo como parte de um processo de construção de conhecimento e pensamento histórico. Isso ajuda o professor a se perceber como sujeito do pensamento, dotado de suas próprias subjetividades, assim como cada aluno. É o protagonismo do sujeito que o faz a consciência perceber o conhecimento como algo responsável pelas explicações e o pensamento como aquilo necessário para delimitar as fronteiras do saber, ao mesmo tempo que oferece uma abertura para construção de significados e orientação.

O problema é que estas questões muitas vezes são silenciadas, apagadas, desconsideradas para atender uma formatação dentro das expectativas comportamentais e intelectuais esperadas por uma Educação apenas para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho, porque existe um modelo de aluno e professor que a ser alcançado. Mas, até que ponto isso pode ser considerado uma violência epistêmica<sup>8</sup>? Neste contexto, não se prioriza na escola espaços para a manifestação das identidades próprias dos membros da comunidade escolar, pois a tendência é objetivar sujeitos em conformidade com os padrões esperados de habilidades e competências, porque esperamos controlar este “*não saber*” como nossas sistematizações teóricas e metodológicas. O ponto a ser considerado é justamente problematizar e refletir esses padrões esperados, tendo como referência a ação de pensar como um caminho pelo o qual cada sujeito, nas duas dimensões (subjetiva e social), segue na direção do movimento que o pensamento faz para tomar consciência dos conhecimentos e seus limites, dos modelos de pensamento e suas aporias e de si mesmos e sua consciência.

---

<sup>8</sup>No sentido apresentado por Gayatri Chakravorty Spivak que considera a imposição de modelos de visão de mundo dominantes sobre outros subalternos. Poderíamos pensar esse conceito na relação modelo escalar (educação formal) que se impõe sobre a forma como os alunos interpretam o mundo. (SPIVAK,2010)

Dessa forma, manter o foco no desenvolvimento de competências restritas à cidadania e ao trabalho, tende a imposição desses modelos que subalternizam, inviabilizam e silenciam outros saberes e estruturas de significação não contempladas pelos objetivos propostos na BNCC. Por isso, o esforço pode ser na direção de uma docência crítica, como propõe Elison Antônio Paim e Odair de Souza (PAIM e SOUZA, 2018). Esta criticidade aliada à *auto atualização* pode servir para pensarmos as práticas docentes, as normativas e o próprio pensamento histórico, na medida em que identificamos as referências usadas de leitura de mundo, passando pela crítica das estruturas e formas culturais da Escola. Para assim, chegar numa existência própria, singular, autônoma e significativa da docência, em função da ação de pensar.

Por isso, vale a pena considerar o conhecimento e o pensamento histórico produzido em sala de aula, não como simplificações e reduções daquilo que é conhecido e pensado na Academia. É possível, na verdade, estabelecer – nas relações de ensino e aprendizagem na Escola – um saber que dialogue com a cientificidade histórica nas suas construções de sentido, subjetivas e coletivas. Dessa forma, o ato de conhecer, de tornar algo cognoscível, pode ser compreendido como um processo dinâmico, tanto no vetor sujeitos para objetos de conhecimento, como na direção contrária. Neste vetor (dos objetos de conhecimento para sujeitos) é que surgem as tensões sobre a relevância, cientificidade e canonicidade dos saberes históricos, porque o pensamento não é sobre explicar a verdade. De repente não é tão difícil perceber o sujeito que conhece o objeto, mas talvez nos falte pensar isso que chamamos de objetos de conhecimento histórico e os próprios processos que constituem o pensamento histórico em função apenas da cientificidade. Parece que o foco dos docentes estaria mais na forma como “trazer” tais objetos de conhecimento para a dimensão escolar e da vida prática, do que na possibilidade de teorizar sobre o conhecimento específico construído nas relações, contradições e tensões presentes na sala de aula. É aqui que nos frustramos. Porque não conseguimos alcançar aquele objeto do conhecimento, aquela habilidade e competência prevista. Mas será que nada foi aprendido, nem ensinado? Só sei que nada sei. É no não saber que o pensamento nos coloca, mas não seria este o lugar onde o sentido e a orientação aparecem à consciência?

### 1.3. O PENSAR A EXPERIÊNCIA HISTÓRICA

O pensar pode ter como origem a própria experiência concreta, mas tende a se afastar dela para submetê-la a reflexão. A questão é que quando um professor planeja suas aulas, traçando seus objetivos, métodos e formas de avaliação, ele geralmente parte do pensamento operacional. Tudo certo com isso, mas também é necessário pensar reflexivamente, pois é aí que se teoriza a prática, quando nomeia-se o que foi feito e considera-se a ação de ensinar como fenômeno que aparece à consciência, não necessariamente em função das normatizações (como BNCC, PCNs, PPP, planejamento bimestral e plano de aula), mas em função da prática docente e do que está acontecendo. Por isso, precisamos distinguir o trabalho do historiador e o trabalho do professor de História, como experiências distintas. Rüsen esclarece que:

*“o trabalho do historiador sempre está permeado e determinado pelas relações à prática, essas relações devem ser geridas com consciência, longe da atitude equivocada da neutralidade ou da atitude irrefletida quanto à relação à prática. Isso, por certo, não quer dizer que a ciência histórica devesse escancarar as portas da argumentação especializada para fins políticos. Em hipótese alguma. Pelo contrário, a teoria da história preocupa-se em colocar a relação do conhecimento histórico à prática, de maneira que se possa reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores que se lhe aplicam. (RÜSEN,2010, p.86)*

Já que o historiador parte do conhecimento histórico propriamente dito e tenta relacioná-lo com a prática tomando os devidos cuidados, já o professor de história precisa considerar:

*“O ensino de história nas escolas exige dos professores uma competência que não coincide com sua especialização em história. A didática é a disciplina em que esta competência específica para a sala de aula, para ensinar, é formulada e refletida. (...)A didática da história leva sistematicamente em conta, em sua autonomia e independência disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula” (RÜSEN,2010, p.90)*

Claro que Rüsen está preocupado em fazer uma distinção entre a História, Ciência e a o Ensino de História, a primeira ocupada em manter critérios de cientificidade ao conhecimento histórico, enquanto que a segunda interessada em possibilitar formação histórica, no sentido de dispor de formas de saber e de princípios cognitivos que determinem a aplicação dos saberes aos problemas de orientação

(RÜSEN,2010, p.101). Isso significa que o professor, além de saber acessar o conhecimento produzido pela historiografia, precisa se apropriar de outros saberes relacionados com o “*ser*” e “*estar*” no mundo; com a vida e as experiências pessoais e coletivas. É aqui que o conceito de “didática da história” se amplia para além de métodos “do como ensinar”, dialogando diretamente com a Teoria da História, principalmente no que diz respeito à temporalidade, à historicidade e às formas como o tempo e a memória são experimentados. De certa forma, os docentes de História já se apropriam das considerações produzidas pelas teorias da História, enquanto que a própria prática docente é vista, apenas, como um subproduto do saber histórico científico e das práticas didáticas nas relações estabelecidas entre teoria e prática. No entanto, os movimentos reflexivos das práticas educacionais oferecem um terreno vasto de reflexões sobre o tempo, a História e o “*ser-estar*” no mundo. Neste sentido é possível pensar uma teoria da prática a partir da experiência docente, no lugar de um enquadramento da prática a algum modelo teórico. Talvez não seja adequado reflexões mais profundas sobre estes temas “*teóricos*” em sala de aula, porém também não é coerente tomar as definições já consagradas como conhecimento final, dado e objetivo. Porque, como demonstrou Rüsen:

*O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e do seu mundo no passado. Do outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação da vida no tempo. O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência que se objetiva nele. (RÜSEN,2010, p.106)*

Já que no aprendizado histórico a mudança no tempo, como um dado objetivo, se torna subjetivo, quando o sujeito se confronta com essa experiência objetivada nele, a temporalidade e a historicidade não são necessariamente uma espécie de conhecimento objetivo produzido pela História, mas uma forma de delinear este precipício aporético (as definições conceituais e a prática). É o pensamento que faz isso quando considera “definições” e/ou “conceituações” sobre o tempo e a história como um “conhecimento” gerado na dimensão de um ato contínuo, no movimento de ensinar e aprender História, não apenas como um objeto do conhecimento estático, produzido pela Academia e transmitido aos discentes. É aqui que se evidencia um descompasso. Não adianta apenas compreender e ensinar o que é o tempo e a história sem considerar os saberes construídos e constituídos em sala de aula e as

próprias contradições da Teoria da História no movimento das interações dos sujeitos na dinâmica como cada um percebe as coisas. Pois a consciência histórica, na dimensão da formação histórica, não considera apenas o caráter de sua cientificidade, parte também das experiências do pensamento reflexivo, em meio às tensões sociais e que oferece significado, sentido e orientação no tempo, porque é o pensamento que percebe o movimento do conhecer no aparecimento das aporias do conhecimento objetivado e fixo. Portanto, quais são os sentidos possíveis que o Ensino de História pode oferecer? Os já estabelecidos e consagrados ou algo novo e diverso? Tanto faz, desde que se perceba sempre em movimento.

Por exemplo, a experiência no tempo, longe de ser algo de fácil compreensão, nem sempre é alvo da reflexão docente. Costumamos partir das conclusões já oferecidas que distinguem o tempo interno, o tempo natural e o tempo histórico. Aceitamos quase passivamente que estes operam numa direção cronológica, centrada na noção de antes-depois. E estabelecemos uma relação entre o tempo e os fatos, estabelecendo temporalidades em função de uma narrativa. Se a relação entre tempo e fato já está dada, não precisa ser pensada porque outros já fizeram isso. Estabelecemos, então, nossas explicações dos acontecimentos, da vida e da nossa existência quase sempre em função de uma temporalidade linear e cronológica. Isso significa abrir mão de se pensar a experiência no tempo. Possivelmente, este não é um assunto para uma sala de aula do Ensino fundamental, no entanto, é importante o professor ter condições para aprofundar esta reflexão, pelo menos para não ficar escravo dos modelos teóricos já consagrados, sem possibilidade de diálogo com os saberes presentes em uma sala de aula.

Por isso, além de pensar sobre as várias temporalidades históricas e a relação entre fatos no tempo, poderíamos considerar a temporalidade no sentido ontológico – o tempo como uma coisa em si mesmo.

Para a fenomenologia husserliana o tempo é uma das questões mais relevantes, dada a sua imaterialidade ontológica e sua percepção na condição de existência das coisas. Em linhas gerais a fenomenologia se ocupa em apreender o fenômeno, ou seja, a aparição das coisas à consciência, na tentativa de trazer a possibilidade das coisas mesmas (MARTINS,2006,p.18). A questão é que para fenomenologia o sentido e a essência seriam acessados pela consciência. Pode

parecer algo muito abstrato e subjetivo para lidar dentro do campo do Ensino de História, mas é justamente isso que poderíamos considerar como parte do que acontece quando refletimos sobre a orientação no tempo. Assim, a fenomenologia, seja ela transcendental (de Husserl), hermenêutica (Ricoeur) ou existencial (Sartre) poderia contribuir para pensarmos a constituição do pensamento e da experiência temporal, fundamental para a prática docente.

A tendência é considerar a fenomenologia como um esforço na direção das coisas mesmas, no seu sentido mais ontológico. Quando Husserl propôs uma atitude fenomenológica estaria designando tanto uma ciência quanto uma atitude de pensamento, um método especificamente filosófico. Mas aqui, não pretendemos usar este caminho na direção de uma metodologia, nem de um referencial teórico para encaixar à prática educativa. A tentativa é colocar as coisas em suspensão, entre parênteses, na direção de pensar a experiência no tempo (histórica), tendo consciência da própria consciência do tempo e, por proximidade conceitual, da ter consciência histórica, tanto como orientação e sentido temporal, como algo ainda em aberto. É este “*em aberto*” um dos objetos das reflexões da rede *dokeimoi*. Por isso o diálogo com Husserl, considerando sua suspensão dos “*a priori*”: “*Deve-se primeiro perder o mundo pela epoché para reconquistá-lo depois em uma autoconsciência universal.*” (SZILAS, 1973). Enquanto Husserl trabalha na direção “mais interna”, tentando compreender a dinâmica dos atos de consciência, a Didática da História de Rüsen lida com “um tipo dos tipos desta consciência”: a histórica.

*“Quando vemos, ouvimos ou percebemos alguma coisa de algum modo, sempre acontece que o que percebemos permanece presente a nós por um tempo, mas não sem sofrer modificações. Fora outras modificações, como as em intensidade e completude, que ocorrem em maiores ou menores graus observáveis, devemos sempre confirmar ainda outra mudança distintamente original: especificamente, que alguma coisa que permanece na consciência dessa maneira aparece a nós como mais ou menos passado, como empurrado para trás no tempo, por assim dizer” (SZILAS, 1973).*

O trabalho do professor de história neste contexto é “*operar*” o conhecimento histórico? Onde ficaria sua reflexão em uma estrutura cada vez mais mecânica, bancária, fabril, que trata o sujeito discente como um produto a ser construído e que transforma o conhecimento em objeto e a área do conhecimento em componente curricular? Enquanto nossa preocupação for mais em operar os objetos de conhecimento em função de objetivos condicionados ao desenvolvimento de

habilidades e competências exigidas pelo mundo do trabalho e da cidadania, onde ficaria a reflexão crítica da experiência? Nós que criticamos a transposição didática, a redução dela à metodologia que transforma a Educação em mera divulgadora dos saberes científicos e que ensina seus códigos e linguagens, como poderíamos contribuir para manter ativo o pensamento será capaz de pensar, querer e julgar?

Talvez, na ânsia de encontrar um método didático atraente, estejamos nos esquecendo de refletir nossa experiência histórica docente, ou ainda de teorizá-la, para ter uma dimensão mais enquadrada com as demandas e expectativas dos documentos normativos já constituídos. Nesse sentido, o Ensino de História, mesmo que envolva uma relação entre prática da pesquisa, escrita e do debate historiográfico, com reflexões teóricas, possui sua própria dinâmica de construção do conhecimento a partir de perguntas do tipo: O que é importante ensinar nesse contexto? Como ensinar? A quem se ensina? O que faz os indivíduos se interessarem pelo seu passado? E qual é de fato o seu passado? Portanto, a partir do entendimento de que produzimos nossas narrativas dentro de uma coletividade e isso aponta para memórias que revelam prefigurações, passamos a compreensão do mundo de fora para dentro. Aceitamos isso, ou criticamos numa militância que nem sempre considera a própria autocompreensão do professor e dos alunos.

Ao limitar nossa ação educacional aos conteúdos que serão cobrados pelo exercício da cidadania e do mundo do trabalho, corremos o risco de abrir mão de pensar a própria experiência histórica, com isso os movimentos próprios com que cada um constroem seus próprios sentidos e orientações no tempo ficam fadados à estagnação. Seria possível identificar a ação de pensar como percepção desses movimentos e estagnações do conhecimento? A partir daí, poderíamos construir um tipo de sujeito do pensamento autônomo (no sentido apresentado por Paulo Freire), não profundamente subjetivo, mas que dialoga com a coletividade já colocada no espaço e no tempo?

Portanto o caminho do pensar a experiência histórica, a partir da prática docente, não se trata de uma análise sobre como construir ou desenvolver o pensamento histórico, nem a consciência histórica, como poderíamos tentar reduzir. Também não é seguir na direção de estratégias para um letramento ou uma literacia histórica, como vemos em Peter Lee e Isabel Barca (respectivamente). Trata-se de

manter uma relação dialógica entre os conceitos históricos de tempo, narrativa e memória encontrados em Paul Ricoeur; com as noções de formação da consciência histórica demonstradas por Jörn Rüsen, tendo como referência principal o conceito da ação de pensar, como a principal característica presente na condição humana, de Hannah Arendt. Neste diálogo é possível se valer das ideias como autonomia, do pensamento e do conhecimento presente em quem aprende (Paulo Freire). Pois, sendo o conhecimento construído socialmente, com toda uma “bagagem cultural”, reflete um contexto histórico que dá “pano de fundo”, uma estrutura de significados para as narrativas de alunos e professores. A questão é que esta estrutura semiótica trabalha também na constituição do sujeito do pensamento que se desperta a pensar suas experiências a partir de categorias conceituais do componente curricular (História). Dessa forma, o protagonismo discente/docente pode estar comprometido devido a imposição das “verdades” disciplinares que precisam ser “aprendidas” e “ensinadas” na Escola, restringindo a experiência no tempo às explicações da História ciência, ao custo do pensamento que oferece o sentido.

Assim, a partir das reflexões feitas sobre a formação do pensamento histórico, a partir da experiência na direção do conhecimento, a proposta da rede *dokeimoi* é verificar a possibilidade de desenvolver uma ação educativa na qual os sujeitos percebam os movimentos operados pelos seus próprios conhecimentos – tomando consciência da sua experiência histórica, mantendo sempre o diálogo com o saber historiográfico.

#### **1.4. ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS**

Quando professores se deparam com questões de ordem mais filosóficas, geralmente a tendência é passar por cima, por inúmeras razões. Desde a opção por uma prática educacional mais pragmática e adequada às expectativas esperadas pela cultura escolar, até a falta de tempo e espaços para desenvolver tais problematizações. A verdade é que a falta de reflexão sobre o que é o saber histórico, a partir do contexto das experiências vivenciadas no ambiente escolar, tem dificultado consideravelmente o ensinar História. Por isso, é tão importante desenvolver na prática docente de História um olhar para a memória, a narrativa e o tempo, dentre

outras coisas. Geralmente tratados, nas salas de aulas, como categorias fechadas, tais conceitos precisariam ser problematizados, pois estão em contato com formulações próprias da Ciência Histórica e com os pensamentos mais internos e reflexivos.

Diante disso é proposto enxergar a Escola, como este espaço para pensar a experiência, o conhecimento e pensamento histórico de forma dialógica. Parece um grande o desafio de incluir a experiência histórica no mesmo patamar dos objetos de conhecimento histórico proposto na BNCC e em outros documentos normativos, pois isso rompe com hierarquias e objetivos educacionais já consolidados. No entanto, é fundamental para a construção de uma reflexão sobre a própria história, devido a Escola ser um espaço de encontros entre o conhecimento histórico produzido pela historiografia e sua participação na construção de sujeitos históricos potencialmente autônomos e conscientes das imposições sociais.

O fato é que no ambiente escolar, as relações construídas, potencialmente, contribuem no desenvolvimento da percepção dos movimentos da própria consciência, do próprio pensamento e da própria experiência. Mais do que lugar de conhecimentos, Escola é espaço para pensamentos e experiências. A questão é: como estamos usando esta potência? Muitas vezes, condicionada aos enquadramentos e imperativo sociais, econômicos e, até mesmo, educacionais, a Escola precisa aprender a pensar as experiências vivenciadas no seu interior. Por isso a distinção entre lugar – como algo estático – e espaço – como algo constituído pelo movimento humano.

Ao considerar a Escola como um espaço de experiências, estamos pensando como passado e futuro se apresentam no presente, na constituição de uma temporalidade (percepção do tempo) comum e compartilhada, no sentido proposto por Koselleck<sup>9</sup>; isso em diálogo com a fenomenologia, considerando a experiência histórica escolar como um fenômeno que aparece à consciência dos sujeitos. A possibilidade seria de construir uma centralidade epistêmica e ontológica do Ensino

---

<sup>9</sup> KOSELLECK usa as categorias: *espaço de experiências* – para tratar do passado atualizado – e *horizonte de expectativas* para lidar com a perspectiva de futuro presente – como conceitos não simétricos, mas como formas diferentes. Pois, uma experiência, uma vez feita, está completa, mas uma experiência futura é antecipada como expectativa. Para diferenciar estas duas experiências, ele usa o termo experiência para falar de passado e expectativa para se referir ao futuro. Ao passo que respectivamente: *espaço* e *horizonte*. (KOSELLECK, 2006, p.310)

de História, no protagonismo dos sujeitos (quem ensina e quem aprende) e nas formas como compartilham suas experiências e expectativas.

Pois a experiência histórica é viva quando o sujeito se percebe como sujeito capaz de pensar sua experiência no espaço e na expectativa compartilhada. Koselleck está tratando os *termos* numa dimensão muito mais voltada às análises historiográficas e não está aplicando os termos *espaço* e *horizonte* no sentido estritamente geográfico, mas como metáforas para lidar com a percepção do tempo. Por isso, ao propor considerar estes termos à Escola, estamos conscientes das dificuldades enfrentadas, porém a ideia é, apropriando-se dessas conceituações, considerar a Escola como um espaço e um horizonte de interações de memórias e possibilidades futuras. Por isso, não se trata de enxergar a Escola como lugar físico, mas como um espaço e um horizonte no qual as experiências e as expectativas são percebidas em constante tensões, onde o tempo histórico é percebido, ressignificado e compartilhado.

Talvez a Escola seja o único espaço no qual os alunos irão se deparar com a percepção deste tempo histórico, constituído a partir de uma série de acontecimentos em função de uma lógica narrativa. Para Koselleck a História na Modernidade foi sendo construída a partir de uma nova percepção do futuro. Aqui ele acrescenta a noção progresso como este horizonte a ser encontrado que distanciou a percepção entre futuro e passado. Se antes as pessoas olhavam o passado para saber como seria o futuro, com a Modernidade, a aceleração das mudanças trouxe a sensação de um Futuro está sempre à porta.

*Minha tese afirma que na era moderna a diferença entre experiência e expectativa aumenta progressivamente, ou melhor, só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então. (KOSSELLECK,2006,p.314).*

Não é necessário aqui uma exposição aprofundada sobre a proposta de Koselleck, basta considerar, dentro dessa reflexão, como o tempo histórico pode ser percebido a partir dessa relação entre as experiências do passado e as expectativas de futuro; a constituição de projetos de sociedade e a Educação. Sendo a dimensão do Ensino de História o interesse desta pesquisa, vale a pena se perguntar como anda esta relação entre passado e futuro em nossas aulas, em nossa prática docente e em

nossa formação continuada? Pensar sobre isso nos ajudaria a compreender melhor o desinteresse de muitos em estudar História de uma perspectiva reflexiva.

Aqui se demonstra uma contradição evidente nas propostas hegemônicas de Educação: onde está a ação de pensar que não esteja limitada a uma proposta pragmática que objetiva a cidadania e o trabalho? Como considerar o pleno desenvolvimento da pessoa se este desenvolvimento está condicionado a imperativos que o reduzem? Aqui poderíamos voltar o olhar para próprio ser que experimenta o tempo quando questiona de onde vem nossa noção de História. De um lado percebemos o tempo pela interação com temporalidades já consolidadas pela relação passado e futuro, por outro há um diálogo interno percebido na intuição sobre o tempo.

*"...saber se é à ciência historiográfica que devemos o fato de pensar historicamente, ou se não é, antes, porque o ser-aí se historializa que a investigação histórica ganha sentido; (...) debate entre ontologia da historialidade e epistemologia da historiografia. (...) Nosso problema, por hora, é mais radical: trata-se da natureza da derivação mediante a qual se passa da temporalidade à historialidade no plano ontológico". (RICOEUR, 2010, p.123)*

O debate aqui pode dialogar com nossa percepção sobre a História. Será que existe história por causa da ciência Histórica? Ou haveria uma historicidade na forma que "somos no mundo"? História existe como fruto da percepção que temos do tempo (temporalidade) ou é apenas linguagem narrativa para atribuir sentido a essa nossa percepção do tempo? Isso parece voltar atrás, uma teoria que está distante da prática docente, mas é justamente isso que deve estar faltando: considerar nossos referenciais teóricos sobre o que é História e Ensino de História como algo em aberto, em movimento, sendo um alvo constante do conhecimento produzido na interação humana que se vê na Escola. Por isso, considerá-la como um espaço de experiências e promotora de horizonte de expectativas não significa desconsiderar o agir na direção do pensamento que constitui sentido.

Na leitura de Ricoeur a temporalidade leva à historialidade e vice-versa, uma mão dupla mais do que Heidegger quis anunciar. Mas, será que linguagem "criaria mundos"? Quando pensamos mundo como representações do real, a resposta poderia ser sim. Então, História está apenas no campo das representações? Cada vez que cavamos, menos se sabe. Ao mesmo tempo, podemos nos dar conta dos limites de nossos modelos de saber que nos são impostos e que nos mesmos nos impomos. Aqui volto a Tólstoi e a Sócrates "será que sei o que é necessário ensinar?";

“*Só sei que nada sei*”. Ao reconhecer limites na forma como construímos nossos conhecimentos, não diminuimos a importância da História, pelo contrário, fazemos ela dialogar com a vida, incluindo ao “*pleno desenvolvimento da pessoa*”, a ação do pensar, como percepção do movimento que o conhecimento faz na direção da constatação socrática. É aqui, quando admitimos a ausência de explicações que conseguimos nos dar conta do sentido que o pensar nos apresenta. Não seria este o objetivo? Porém, parece que quando aceitamos o pragmatismo deixamos de pensar essas questões e nos entregamos aos modelos dados como réguas válidas. Será que não poderíamos pensar a História, ou qualquer outra área do conhecimento, a partir dessa mão dupla e dialógica entre percepções subjetivas, as Ciências e o diálogo com o mundo (no sentido de representações), sendo a Escola um espaço privilegiado para este encontro? Quando a nossa reflexão sobre o Ensino de História será menos sobre o “para quê?” e mais sobre “o quê?”

Isso poderia tornar o ensino e a aprendizagem mais propositiva e menos esquemática. Com certeza isso já deve estar sendo feito de forma espontânea, instintiva ou até com alguma teorização. Por exemplo, quando colocamos em prática os conteúdos de num mundo de representações consolidadas pela Academia e/ou tradição historiográfica, como quando perguntamos: será que o tempo é do jeito que está no livro? Talvez, falte ensinar o conhecimento a partir do uso de outras réguas, de modelos teóricos em diálogo, de tal forma que o saber seja mais sobre a vida do que sobre as unidades de medida já consolidadas. Será que não faltaria ver as diversas formas de orientação no tempo (por exemplo) com outras réguas?

Aqui é possível, a partir da Escola, relacionar o pensar a experiência histórica com o processo de orientação temporal do presente mediante a memória consciente, o que Rüsen chamou de formação histórica, no qual se vincula um tipo próprio de aprendizado.

*“A formação histórica não pode ser pensada, por conseguinte, como um componente fixo das orientações temporais, que se pode adquirir e, em seguida, possuir...A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa. Sua qualidade específica consiste em (re)eleborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz passar no tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência, e inserindo continuamente e sempre de novo (ou seja produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência imperativa e ativa, e a formação histórica nada*

*mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida.”*  
(RÜSEN,2010,p.104)

Nessa relação com a vida, a formação histórica se apresenta como um processo de interação entre as práticas pedagógicas em História e sua aplicação, dando ao aluno e ao professor condições para uma leitura de mundo própria e crítica, sintetizada no conceito de *consciência*. No entanto, é importante questionar essa pretensão da Ciência em supostamente elevar o *nível cognitivo*. Anibal Quijano em seu artigo *Colonialidade do Poder e Classificação Social* apresenta o conceito de colonialidade como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão capitalista. Podendo ser entendida como uma forma de exercer o poder através de uma malha de relações sociais articuladas que disputa o controle dos meios de existência social: 1) o trabalho e seus produtos; 2) os recursos de produção; 3) o sexo e seus produtos; 4) a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; e 5) a autoridade e seus instrumentos de coerção (QUIJANO,2009,p.76).

Considerar o pensamento científico como um nível a ser alcançado parece ser uma expressão que sujeita as formas de produção do conhecimento a uma dominação colonial e eurocêntrica. Em outras palavras, o conceito de consciência histórica, pensado apenas a partir das formulações da História Ciência, pode ser uma forma de colonialidade do saber, principalmente porque o saber histórico está muito associado aos modos de pensar europeus. No entanto, quando partimos da prática da sala de aula no ensino de história, considerando professores e alunos como sujeitos do conhecimento e do pensamento as possibilidades se ampliam, pois partimos da experiência histórica compartilhada no espaço da Escola.

## 2. PRÁTICA DOCENTE, CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A BNCC

*“...a história tem consciência de se reportar a acontecimentos realmente ocorridos.(...) o historiador, baseando-se em documentos, busca alcançar o que já foi mas já não é.”*  
(Paul Ricoeur)

Na prática docente tantas vezes o professor é colocado numa posição de transmissor de conteúdos. Nem sempre é capaz encontrar sozinho meios para transpor esta instrumentalização da sua prática, devido a várias pressões que estão relacionadas com as formas como os sistemas escolares estão sendo construídos. Por isso, a necessidade de se estabelecer espaços de diálogos onde possa haver trocas, não apenas de “como melhor transmitir os conteúdos”, mas sobre a própria relação entre o sujeito educador e a sistematização curricular.

Não pretendemos aqui uma exposição aprofundada sobre a discussão em torno do currículo e da BNCC, mas refletir e problematizar sua relação com a prática docente, no sentido de fundamentar reflexivamente olhares críticos e propositivos para que os próprios educadores se interessem e percebam a importância de pensarem a sua prática, e sua própria constituição como sujeitos. A ideia é promover diálogo com outros a partir da rede *dokeimoi e ali*, possam perceber meios para uma ação autêntica e propositiva no que se refere ao que a BNCC apresenta como objetos do conhecimento, competências e atitude historiadora. Ao problematizar estas noções o professor poderá se colocar mais consciente dos movimentos próprios do conhecimento, do pensamento e da experiência histórica.

### 2.1. DOCÊNCIA E OS OBJETOS DE CONHECIMENTO

Na prática docente há pelo menos duas dimensões que temos que considerar, a primeira é aquela voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho; e a outra é direcionada ao docente como sujeito que conhece, pensa e experiencia. No que diz respeito a esta primeira dimensão, a BNCC acabou se tornando a principal matriz de referência para professores de todas as áreas. Um documento com força de lei servindo como diretriz

para a construção dos currículos das redes públicas e privadas de ensino em todas as instâncias (CURRY e REIS p.8).

Na busca por garantir direitos de aprendizagens para alunos de todo o Brasil, o que parece acontecer na prática é uma uniformização do currículo para melhor classificar o ensino em todo território nacional. O problema é que a preocupação parecer estar mais voltada para implementação da Base – já que está definida como força de lei – do na sua viabilidade real e por isso desconsidera esta segunda dimensão. Há no próprio documento a seguinte orientação:

*“A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC. (BRASIL BNCC,2018,p.15)*

Na verdade, este alinhamento proposto da formação (inicial e continuada) de professores à BNCC se dá apenas na dimensão do trabalho operado dos docentes. Isso aponta para um problema: quais são os espaços viáveis de diálogo reflexivo da prática educativa? Será que haveria espaço para o pensamento docente na implementação de uma formação docente alinhada com a BNCC? Em outras palavras, os professores são “formados” para lidar com seus conhecimentos, pensamentos e experiências?

O docente é visto como este mecanismo no sistema educacional que opera objetos de conhecimento com a finalidade de promover o desenvolvimento das habilidades e competências. Tudo certo com isso, mas onde fica a formação que contemple a reflexão sobre o próprio conhecimento, sobre pensamentos e sobre as experiências? Parece que o alinhamento do professor o força desconsiderar esta atitude reflexiva sobre si mesmo, pois não há espaço viável para se estruturar o diálogo entre os sujeitos que estão envolvidos no processo.

Já que o foco parece estar na garantia de direitos de aprendizagens e na efetivação disso, o conhecimento foi condicionado à ideia de objeto, como algo que pode ser colocado em análise, medido, quantificado, redimensionado para atender demandas, projeções e perspectivas. Foi isso que apontou o artigo 205 da

Constituição Federal, a Educação como direito de todos, dever do Estado e da sociedade, passou a ser definida em função de formas específicas para viabilizar a mobilização, a operação e a aplicação de objetos de conhecimento necessários para o pleno desenvolvimento de competências para serem aplicadas às situações da vida. Dessa forma, o ensino passa a ser relacionar conhecimento, habilidade e competência às demandas do mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

Uma Educação preocupada com o pleno desenvolvimento da pessoa e na sua preparação para uma pessoa trabalhadora-cidadã nos coloca diante de algumas questões: basta ser trabalhador e cidadão? Haveria outra dimensão possível de ser compreendida na expressão “*pleno desenvolvimento da pessoa*”? Ser estimulado e ser formado para o pensamento crítico<sup>10</sup> está relacionado apenas ao trabalho e à cidadania?

Parece que a BNCC não objetiva o pensamento voltado para consciência, pelo o menos não no sentido fenomenológico. No entanto este tipo de abordagem se enquadraria na expressão “*pleno desenvolvimento*”. Este é um caminho que aponta para a construção de sentido, não a partir do conhecer, antes, através do pensar socrático e arendtiano<sup>11</sup>. Portanto, o conhecimento proposto na BNCC está na dimensão de um saber para uma forma de ser previamente definida, como trabalhador-cidadão, uma objetificação do conhecimento, tanto na direção da determinação de quem se quer formar, quanto na direção da validade dos saberes necessários para se chegar neste ponto. Além de definir qual pessoa se quer formar, qual saber se quer transmitir, a lógica por traz da categoria “objeto do conhecimento também nos direciona para qual tipo de medição da aprendizagem será feita.

Claro que é importante se fazer uma linha cronológica da Constituição até chegar à BNCC, no sentido de historicizar as tensões e disputas em torno da construção da Base Comum. No entanto, para fins deste trabalho, basta destacar o caminho na direção da objetificação do conhecimento em função dos interesses por uma educação mais quantificável e capaz de ser demonstrada seus avanços e retrocessos a partir de gráficos e números. Talvez isso funcione muito bem para a

---

<sup>10</sup> A BNCC na versão final apresenta apenas duas vezes em todo o texto a expressão pensamento crítico, ambas relacionadas com a atitude historiadora que será tratada no ponto 2.3 (BRASIL BNCC, 2018, p.349,350)

<sup>11</sup> Como tratado na seção 1.3

escolha e elaboração de políticas públicas para a Educação. Não é isso que está em questão. A questão aqui gira em torno de um conhecimento que tende a não considerar o diálogo interno do ser consciente com sua consciência.

Por isso é importantíssimo tratar da BNCC não apenas no âmbito das discussões em torno do currículo, tentando enquadrar o processo dentro de uma proposta neoliberal ligada aos institutos que controlam as reformas educacionais pelo mundo. Ao olhar toda esta discussão, poderíamos colocá-la a partir do próprio docente que efetiva ou não a sua aplicação. Não que esteja errado partir das análises dos planos, políticas públicas e das tensões em torno do currículo e sua função social, porque ainda que tenhamos o conhecimento de tudo isso, e saibamos relacionar as disputas com o documento finalizado e ainda consigamos explicá-las em função dos processos históricos relacionados aos interesses econômicos, geopolíticos, culturais, sociais e estruturais do modelo de sociedade que estamos inseridos, faltará esta dimensão do movimento interno do conhecimento, do pensamento, e da experiência, faltará reflexão a partir da prática.

De uma forma ou de outra, voltamos ao passado para tentar compreender e explicar sempre a partir da experiência presente. Não digo experiência do presente porque o experienciar o presente é algo contínuo e vivenciado no movimento do conhecer, pensar e agir. Ao explicar a BNCC/2017 valendo-se apenas dos vestígios do passado, das narrativas produzidas pelos variados atores sociais envolvidos e do estabelecimento de métodos, saímos do presente ao passado, retornando a ele com uma estrutura argumentativa para validar ou não o todo ou em parte o documento. Isso coloca o docente numa posição onde há uma explicação para o presente o que pode dar a sensação de presente fixo. Dessa forma a historicização do processo para chegarmos na BNCC/2017 é muito importante no sentido que oferece ao docente a dimensão do conhecimento sobre, no entanto é preciso também operar na dimensão do pensamento sobre. Por isso a opção feita ao tratar da BNCC está sendo na direção do impacto experienciado pelo docente, partindo da reflexão e de questionamentos que certos conceitos despertam.

Imaginemos tratar conhecimento como um objeto, ainda mais no que se refere ao conhecimento histórico. Agora pensemos no conceito de currículo formal e na sua normatização (leis, parâmetros, diretrizes, planos, etc.). O que poderíamos pautar

sobre a objetivação e normatização do conhecimento? Abre-se, então, um espaço para reflexões sobre currículo e sua historicização. Porém, antes disso nos concentremos na reflexão.

Antes de refletir sobre a BNCC em si poderíamos pensar um pouco sobre o que é conhecimento e sua objetivação, precisamos voltar um pouco na tentativa kantiana de superar o racionalismo de caráter dogmático e o empirismo de caráter cético. Para Kant o conhecimento é produto de uma faculdade complexa, resultado da síntese entre percepção e entendimento, no qual sujeito e objeto estão correlacionados. Tentando sintetizar: o sujeito organiza a forma do conhecimento, enquanto que o objeto oferece a sua matéria (LEITE,2007,p.41). Considerar conteúdos como objetos de conhecimento nos coloca diante de alguns impasses. Quando o docente se coloca diante de um dado conhecimento que deve ser ensinado aos alunos, por exemplo *“a questão do tempo, sincronias, diacronias e reflexões sobre o sentido das cronologias”* (BRASIL BNCC,2018,p.370). Ao pensar suas estratégias para que este conhecimento, quando “adquirido” pelos alunos, desenvolva a habilidade para *“Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)”* (BRASIL BNCC,2018,p.371) o conhecimento é tomado como um meio para a habilidade a ser desenvolvida e posteriormente possa tornar a pessoa competente para que quando em alguma situação da vida isso necessite seja usado. Aqui, parece estar claro que o princípio que sustenta este tipo de educação é o pragmatismo puro e simples. Assim, já que o conhecimento, sendo visto como objeto, constitui o sujeito, o mesmo também passa a ser objeto para o mundo do trabalho e da cidadania, portanto um sujeito reificado.

Pode parecer apenas uma questão conceitual, mas um conceito é um fato linguístico na realidade concreta, como apontou Koselleck que em suas análises buscava:

*“...investigar a constituição linguística das experiências temporais, ali onde elas se manifestaram. Assim, as análises ampliam-se cada vez mais, seja com o intuito de esclarecer o contexto histórico-social, seja para acompanhar o traçado da orientação linguístico-pragmática ou linguístico-política dos autores e oradores, ou ainda com o intuito de fazer deduções, a partir da semântica dos conceitos, sobre a dimensão histórica e antropológica inerente a toda conceitualidade e a todo ato de linguagem.”* (KOSELLECK,2006,p.17)

A partir dessas considerações poderíamos, agora, olhar a trajetória desde a Constituição de 1988 até o texto final da BNCC/2017 como um processo histórico que objetiva educar as pessoas para o seu pleno desenvolvimento, um sujeito previamente definido em função de um “*ser-para*” o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Neste sentido vale a pena historicizar as disputas em torno do currículo e da implementação de uma base comum curricular para o Brasil, porém o “*o ser para*” não pode ser confundido como o “*ser-em-si*”.

Consideramos válido o pressuposto kantiano de que há no humano esta potência para o conhecimento, na razão que organiza e deduz e, ao mesmo tempo, na percepção externa que verifica. Na tentativa de conciliar racionalismo com empirismo, Kant estabeleceu limites para a razão e a verificação, mas parece manter o centro no sujeito do conhecimento. Conhecimento tal que é próprio do sujeito, portanto é, a priori, conhecimento de si para depois ser conhecimento do objeto. Em outras palavras, antes de tudo o sujeito cognoscente, conhece sua razão (na sua potência e nos seus limites) e sua forma de perceber o mundo. Neste sentido, o artigo 205 da Constituição Federal e quase toda trajetória até chegar à BNCC/2017 não contempla esta dimensão do “*conhece-te a ti mesmo*”.

Sendo assim, pensar a BNCC/2017 precisa considerar tanto os debates em torno do currículo, quando as demandas e imperativos sociais, mas sempre *daqui para lá*, do presente para o passado (para usarmos uma concepção temporal) e do aparecer à consciência para o processo (se usarmos a perspectiva fenomenológica). Hoje temos um documento oficial diante de nós, com força de lei, que em tese visa garantir direitos básicos de aprendizagem para todos os brasileiros. Ele, apesar de ter uma história, a sua trajetória no tempo explica apenas uma parte. A outra parte pode ser compreendida através do conhecimento que os sujeitos têm de suas práticas educativas influenciadas e até determinadas por esta Base. Porque quando traçamos uma linha histórica explicativa contemplamos apenas uma dimensão, a da casualidade, quando associamos eventos, fatos, atores, interesses em função de uma narrativa.

Antes de propor uma narrativa explicativa sobre a BNCC, parece mais relevante para fins desta pesquisa uma reflexão da mesma a partir da experiência com ela, do pensamento sobre ela e, apenas depois do conhecimento sobre ela. Por

isso, diante de tantas análises já feitas sobre o Currículo com o foco na BNCC, pretendemos destacar apenas aquelas que conduzem na direção de considerar a BNCC/2017 como algo fundamental para legitimar as escolhas feitas sobre o que ensinar em História. Isso aponta na direção de debates em torno das teorias e das políticas em torno do currículo.

Sobre isso poderíamos começar pelo óbvio, pois sempre vale a pena lembrá-lo. O que seria currículo? Tomaz Tadeu da Silva considera:

*“Um discurso sobre o currículo, mesmo que se pretenda apenas descrevê-lo, tal como ele realmente é, o que faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente uma criação.”* (SILVA,2022,p.12).

Já na BNCC/2017 fala-se sobre a importância na manutenção da articulação da Base Comum com os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores da educacionais nas mais diversas esferas da federação (BRASIL BNCC,2018,p.11). Porém, currículo não é apenas a relação entre a documentação e o dia a dia na escola, ele pode ser entendido como:

*“...experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.”* (MOREIRA E CANRAU, 2007, p.18)

A questão está, justamente, nesta relação entre experiências, relações sociais, formação de identidades, esforços pedagógicos e o documento normativo. Há uma tentativa, nisso tudo, de construir consensos em torno dos conteúdos curriculares mínimos. Por isso o currículo é, de certa forma, um tipo de síntese apresentada à sociedade sobre como e para onde a Educação deve seguir, num contexto de diversidade de entendimentos sobre os significados das coisas, por exemplo: qualidade da educação, conhecimento e a própria concepção de currículo. Neste contexto, para sair um resultado final único, demandas associadas às identidades dos sujeitos envolvidos nos embates sobre o currículo, se hibridizam e tem seus sentidos reconfigurados em função da articulação e do antagonismo (LOPES,2011,p.43).

A BNCC/2017 estaria enquadrada nessa dinâmica das disputas em torno do currículo. Pois no percurso de 1988 até 2017, a construção de políticas públicas educacionais se revelou um campo de batalhas ideológicas, políticas e

epistemológicas. E se considerarmos o texto final da Base como uma vitória, o projeto de educação brasileiro vitorioso apresenta uma forte tendência pragmática e funcionalista, com pouquíssimo espaço para formar sujeitos do pensamento e que partam de um conhecimento de si para o mundo. Victor Ridel Juzwiak em sua dissertação diz que

*Autores demonstram que as políticas de centralização dos currículos estão diretamente relacionadas aos projetos conservadores e neoliberais de governo, porém, outros autores demonstram a importância desses documentos para garantia dos direitos a educação. É importante ressaltar, no entanto, que a elaboração e implementação da BNCC não pode ser uma política pública pontual, ela deve ser acompanhada de outras políticas e projetos de reformulação educacional. (JUZWIAK, 2021, p.135)*

Entre conservadorismo neoliberal e a garantia do direito à Educação prevista na Constituição parece haver uma contradição. Na verdade, o que se apresenta é reflexo da sociedade em que vivemos. Aqui vemos um perigo velado e outro já bastante exposto. Por um lado, escondido atrás da ideia redentora de Educação, está sua forte potência para modelar sujeitos enquadrados a demandas já estabelecidas. Por outro, o perigo, bem evidente pela crise do progresso civilizatório moderno que fortalece progressivamente o que é anticivilizatório, como apontou Adorno no seu texto Educação Pós Auschwitz. Ambos perigos estão calcados na Educação para um fim, na verdade uma Educação para construir um “*ser-para*” que tende a não considerar o educar para “*o ser-em-si mesmo*”.

Nessa relação entre uma lei (que aponta a base do tipo de Educação proposta); a objetivação do conhecimento; e a realidade de uma Escola; como enxergar o docente de História como sujeito? A tendência é considerar os professores como agentes que operam os objetos de conhecimento na direção de desenvolver habilidades ligadas ao conhecimento histórico em função das demandas da vida. Nesse sentido o professor seria um profissional que orienta os alunos a aplicarem os conhecimentos à vida. Até aí tudo certo. O problema é que vida aqui já está definida: para o trabalho e exercício da cidadania. Uma das perguntas que norteiam algumas considerações sobre a relevância de um determinado conhecimento é: como vou usar isso na prática? Ou simplesmente: para que serve este objeto de conhecimento e esta habilidade dentro de uma sociedade que exige de nós certas competências?

Quando certos conhecimentos não apontam para uma aplicabilidade momentânea ou em perspectiva futura, tal conhecimento é descartado. Assim, boa

parte do conhecimento histórico começa a ser descartado, porque o que se exige do sujeito são apenas para as demandas funcionalistas de estruturas sociais já configuradas. Nada novo em pensar o currículo da perspectiva que atenda as demandas de uma sociedade que se urbanizava e se industrializava e que agora se virtualiza. Novos trabalhos e novas formas de cidadania continuam modelando o que se espera das pessoas e como a educação pode “produzir estes indivíduos” para manter os ciclos produtivos e de consumo. Em outras palavras os imperativos sócio-econômicos ditam quais conhecimentos devem “ser ensinados e quais habilidades são necessárias para que os indivíduos sejam competentes.

Portanto, docentes voltados apenas para o conhecimento em forma de objeto, não precisariam, necessariamente, pensar o pensamento, bastaria um modo de pensar que opere o objeto de conhecimento, para desenvolver a habilidade e a competência esperada. Uma educação em função da sua utilidade corre o risco de ser transformada em educação irrefletida, centralizada numa finalidade recompensatória. Qual seria o risco disso? Com o tempo, a tendência seria os objetos de conhecimento serem cada vez mais em função de uma busca por recompensa (social, financeira, midiática, etc).

Imaginemos se pessoas como Euclides, por exemplo, pensasse assim. Há uma curiosidade contada sobre ele, certa vez quando um de seus discípulos, havendo aprendido a primeira proposição de Geometria, teria perguntado ao seu mestre: “*qual lucro eu poderia ter do estudo da Geometria?*” Diante disso, Euclides teria determinado que alguém entregasse uma moeda ao seu discípulo e disse: “*já que pretende lucrar de tudo que aprende tome esta moeda*”. A questão aqui não é a recompensa em si, mas o abandono dos conhecimentos não viáveis economicamente.

Quando pensamos sobre a prática docente, a reflexão sobre ela é parte significativa de seu trabalho. Porque, o professor, além de pensar o planejamento, as estratégias de implementação das ações pedagógicas, pensa também sobre o conhecimento próprio da Ciência e a sua condição como sujeito que conhece e pensa a si mesmo.

## 2.2. DOCÊNCIA E AS COMPETÊNCIAS

Provavelmente uma das contribuições em torno das discussões sobre a implementação da Base Comum seja justamente este olhar que integra, o que antes era chamado de conteúdo e agora chama-se de objeto de conhecimento, com o cotidiano. É obvio que a Educação deve ser para a vida. A questão é que tipo de vida. Uma vida sem pensamento não é vivida na plenitude, pois não seria capaz de considerara questões que estão do indivíduo enquadrado nos modelos esquemáticos. Quando pensamos sobre as competências no contexto da BNCC/2017 poderíamos partir da conceituação do próprio documento e sua referência teórica em Phillipe Perrenoud. Mas, antes imaginemos um professor de história no exercício de sua docência, quando na sua prática ele se propõe a planejar uma aula sobre um determinado “objeto de conhecimento” de onde ele poderia partir? Pela proposta da BNCC/2017, provavelmente, o plano de curso já foi definido pela Escola de forma participativa, considerando competências gerais e específicas que precisam ser desenvolvidas pelo seu componente disciplinar. Após esta interação, o mesmo pensará suas estratégias pedagógicas para desenvolver as habilidades relacionadas com o objeto de conhecimento, isso já está dado pelo documento. Em condições normais e favoráveis para tal processo, o que se apresenta é a realidade de uma proposta focalizada quase que exclusivamente no pragmatismo.

Das nove competências específicas de História, nenhuma considera o pensamento, o pensar ou a reflexão como algo a ser trabalhado. Da mesma forma nenhum desses termos aparece nas habilidades a serem desenvolvidas. Com esta análise bem geral e superficial já é possível verificar que o objetivo de aprender história no ensino fundamental, de acordo com a BNCC, é aprender a reconhecer; selecionar e descrever; estabelecer relações; elaborar hipótese; argumentos e proposições; interpretar; descrever; preparar e analisar processos históricos; analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias; e compreender e problematizar os procedimentos próprios à produção do conhecimento histórico. É óbvio que para chegar nessas competências o sujeito tem que pensar, mas em qual dessas ela pensa sobre si mesmo?

Já que o conhecimento proposto pela BNCC/2017 se tornou objeto, a competência e a habilidade foram colocadas como objetivo da Educação. É provável

que isso se dê tanto pela necessidade contemporânea de quantificar os processos educativos para fins de traçar políticas públicas mais abrangentes; quanto para modelar toda prática educacional para “produzir” indivíduos que atinjam o padrão esperado. Na verdade, o problema não esteja tanto na Educação por competências e sim, no que a sociedade tem definido como habilidades consideradas válidas a serem desenvolvidas e competências necessárias, por consequência da atitude passiva e irrefletida do projeto educacional.

Assim, numa discussão puramente conceitual e em função de disputas entre modelos de Educação, provavelmente relacionaríamos as propostas conservadoras de um lado e as progressistas de outro. No entanto, já que estamos em uma sociedade que enfrenta uma crise epistemológica, com questionamentos quanto a validação dos conhecimentos, das Ciências e da própria Educação como ferramenta para autonomia do sujeito, a proposta de uma educação por competências, ainda que tenha a princípio o desenvolvimento humano para estabelecer relações com o meio, a cultura e as demandas e exigência para o indivíduo viver, acaba alimentando uma realidade de disputas e concorrências. O apelo à competência é um apelo a se tornar mais adaptado ao mundo contemporâneo.

No contexto atual, a Educação, além de não abrir espaço para o pensamento e reflexão, nos coloca diante de um fatalismo no qual a ênfase é procurar a melhor forma de se adaptar às demandas exigidas. Será que o docente dá conta de ser seu próprio capataz? Numa sociedade além do vigiar e punir foucaultiano, agora ela apresenta uma estrutura muito mais eficaz, na qual as pessoas passaram a cobrar de si mesmas a tal competência esperada, acreditando numa promessa de que ser competente é ser capaz de dar conta de tudo que lhe é exigido e mais um pouco. Neste ciclo supra-humano é preciso educar uma massa de empresários de si mesmos.

*“A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos.”(HAN,2015,p.14)*

Ainda que consideremos o conceito de competência como algo relevante para relação entre conhecimento e a vida, tal ideias estão imersas no contexto de uma sociedade do desempenho que leva exaustão e ao cansaço. Neste diálogo entre HAN, Byung-Chul e Perrenoud é preciso esclarecer bem quando consideramos

competência como *“uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”* (PERRENOUD,1999,p.7). Pois, ainda que este *“eficazmente”* se refira ao campo da aplicação dos conhecimentos para a vida, não restrito ao conteúdo do conhecimento, o conceito pode ganhar esta dimensão da preocupação demasiada com o *desempenho*.

Assim, quando pensamos competência como algo além dos conhecimentos e das situações alargam-se muito as possibilidades de seu entendimento e sua aplicação. Tendo em vista que nossa sociedade exige cada vez mais uma operação e produção constante, isso acaba incidindo sobre as formas como as competências são operadas na Escola, no sentido de uma ênfase exagerada no resultado, dando a entender que educar seja a mesma coisa que produzir. Nessa autocobrança queremos demonstrar resultados: cidadãos trabalhadores habilidosos e competentes para se encaixarem no mundo, para isso, trabalhamos em função de aprovações, números e no desenvolvimento de projetos. O problema é que para a lógica deste tipo de educação estas atitudes são fundamentais para a prática docente e para dar conta delas ficamos sem tempo para pensar, teorizar, refletir, e quando tentamos fazer isso somos engolidos pelas demandas.

Pode parecer que a questão está em torno de se contrapor conhecimento como algo teórico e competências, como aplicação prática do que se sabe. Na BNCC/2017 há uma preocupação em desenvolver competências essenciais para se viver em sociedade, dentre elas, na parte de História, há uma ênfase no desenvolvimento da cognição, comunicação e socialização (BRASIL BNCC,2018,p.354). O conhecimento aqui não é visto como algo a ser desenvolvido, mas como informação a ser transmitida e mobilizada<sup>12</sup>. Estando objetificado, como algo em uma prateleira, o professor, junto com os seus alunos acessam o conhecimento e o instrumentalizam para resolver problemas do dia a dia. Será que esta mobilização poderia ser associada à instrumentalização? Provavelmente sim, pois o saber aqui é apenas um aparato para se fazer algo, e ainda que a aplicação

---

<sup>12</sup> Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência. (BRASIL BNCC,2018,p.15)

dos conhecimentos escolares sejam entendidos de forma mais ampla – como conceitos, procedimentos, valores e atitudes – eles só têm sentido quando servem ao desenvolvimento de alguma competência. Será que o conhecimento teria relevância apenas em função de ser ativado e mobilizado quando a pessoa se defrontar com um problema?

Claro que é válido pensar o conhecimento a partir da realidade vivenciada, seus desafios e oportunidades. Educar também é formar para o dia a dia. No entanto, desconsiderar o conhecimento como um fim em si mesmo<sup>13</sup> seria o mesmo que abrir mão do ser em si mesmo, para ficar apenas com a pessoa que se coloca no mundo. Isso significa, na prática, descartar o pensamento originário que viabiliza todo tipo de reflexão. A pergunta filosófica: “quem eu sou se não for o que eu faço no mundo?” não resolve nenhum problema prático da vida, mas nos leva a perceber que somos algumas coisas e não outras, nos colocando diante das possibilidades de sermos para além daquilo que fazemos e o que esperam de nós. O problema não é o conhecimento em si, mas como nos apegamos e valorizamos, enquanto sociedade, o para quê, por isso enfatizamos o trabalho e o labor, enquanto que descartamos a vida ativa, o pensar.

Hannah Arendt na sua obra *A Condição Humana* apresenta três atividades humanas fundamentais: o labor (ligado ao trabalho necessário para a manutenção da vida material), o trabalho (relacionado com aquilo que a humanidade produz e permanece) e a ação que seria a atividade humana exercida diretamente entre os homens, sem a mediação de coisas. Esta última atividade está ligada à condição humana da pluralidade que é a condição de toda vida política (ARENDT, 2007, p.15). No decorrer da sua trajetória Arendt foi seguindo na busca por compreender melhor esta pluralidade, a política e a ação, até que na *Vida do Espírito* (ARENDT, 2000) ela se propõe a mergulhar na mente humana, não no sentido de uma abordagem psicológica ou cognoscível, mas numa abordagem fenomenológica hermenêutica. Ela se propõe delinear o estatuto autônomo do juízo, ou seja, a capacidade de decidir, passando pelo pensamento e pelo querer, sendo quase um paralelo com as três

---

<sup>13</sup> Na versão final da BNCC há o entendimento de contraposição entre competência e a concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. (BRASIL BNCC, 2018, p.17)

críticas de Kant. Aqui, nesta abordagem sobre o pensamento arendtiano poderíamos partir para pensar sua relação com conhecimento em função das competências.

Arendt está preocupada com nossos modos de pensar, ela tenta estabelecer uma crítica ao modelo moderno de pensar e a toda tradição ocidental que se apega na busca por um conhecimento que aponte ou parta de uma verdade última ou primeira. Neste contexto de crise, nada mais parece fazer sentido, pois o equilíbrio entre o mundo sensível e o supra-sensível se rompeu, juntamente com todo quadro de referências em que nosso pensamento estava acostumado a se orientar. Arendt associa esta crise de sentido às *mortes modernas*: de Deus, da metafísica, da filosofia e do positivismo, neste contexto:

*...por mais seriamente que nossos modos de pensar estejam envolvidos nesta crise, nossa habilidade para pensar não está em questão; somos o que os homens sempre foram – seres pensantes. Com isso quero dizer apenas que os homens tem uma inclinação, talvez uma necessidade de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer desta habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir.”(ARENDT,200,p.11)*

Este *ir além dos limites do conhecimento* não se restringe à mobilização, nem à aplicação dos conhecimentos, na verdade está relacionado com o conhecer e com a necessidade de encontrar sentido. Na Modernidade esta orientação se dá a partir de modos de pensar (supra-mundo), também chamados de metanarrativas. Apesar da crise, nosso modo de pensar não estaria em questão e por isso precisa ser considerado na relação com o exercício do conhecimento. Portanto, como seria inserir o pensamento, na equação conhecimento – habilidade – competência? Antes era mais fácil, pois já havia um modelo de pensamento aceito, mas hoje, diante dessas questões, estaríamos mais condicionados ainda a considerar o pensamento como um mero processamento de dados em função de programações previamente planejadas.

Nesse ambiente parece haver espaço apenas para humanos, como *seres pensantes*, desde que a ação de pensar seja dentro das demandas que conduzem ao desenvolvimento de habilidades e competências. Com isso, a lista de competências propostas por Perrenoud ganha uma relevância enorme em nossa sociedade, pois atende a lógica do ativismo produtivo descartando o pensamento de si em si mesmo para se concentrar no pensamento utilitarista e prático. Este tipo aplicação aos processos de aprendizagem tende a considerar o conhecimento apenas como um insumo para pensamentos esquematizados adaptados ao ambiente (BARBOSA E

MILLER, 2016, p.67). Além disso, ao colocar o sentido da aprendizagem na sua prática objetiva, o que estamos fazendo é responder a demanda de uma sociedade centrada na produção, desempenho e no funcionalismo.

No entanto, poderíamos tentar atribuir sentido à aprendizagem a partir do pensamento, baseado nas proposições de Arendt, estabelecendo uma conexão com a formação histórica, como fora proposta Rüsen. Em sua demonstração, o historiador alemão, percebe a formação histórica como um modo de recepcionar, lidar e utilizar o saber histórico nas tomadas de posição diante dele. Este saber e o modo como são recepcionados não são exclusivos dos profissionais de História, mas necessários a todos que precisam efetivar sua compreensão de mundo e de si na orientação para a vida prática, considerando que o risco parece que está quando apenas a vida prática determina o que é válido para ser conhecido. Claro, isso não significa que a formação histórica, forma historiadores ou professores de história com competências profissionais necessárias ao exercício da profissão, mas visa a autocompreensão mediante a memória histórica. Rüsen fala de competência, no sentido de – em primeiro lugar – competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática e – em segundo lugar – como competências adquiridas na interpretação das experiências do tempo, utilizadas quando se necessita argumentar historicamente para manejar os problemas da vida prática. Bem diferente da BNCC/2017, para Rüsen a formação histórica, ainda que use o conceito competência, não é sobre dispor de saberes, mas sobre lidar com formas de saberes, de princípios cognitivos que determinam a sua aplicação aos problemas de orientação (RÜSEN,2010,p.101). A pergunta não é sobre como colocar em prática este conhecimento, mas como eu o utilizo para me orientar no tempo.

Portanto, temos de um lado: uma Base Comum que tenta estabelecer sentido e relevância aos saberes históricos a partir de sua aplicabilidade adaptativa ao ambiente; e do outro lado: uma possibilidade de se construir sentido (se já não o é), do diálogo entre conhecimento e pensamento, sendo o conhecimento o que se propõe a explicar e compreender e o pensamento o que oferece um caminho para o sentido e a orientação. Na “síntese”, apresentamos a formação histórica rüsenriana que precisa ser ampliada, pois problematiza o que a BNCC/2017 chama de objeto do

conhecimento, na medida em que se preocupa com as formas como os saberes estão organizados e com princípios cognitivos que operam estes saberes.

Numa outra forma de análise para significar o Ensino de História, poderíamos partir da própria interrelação necessária entre pensamento; conhecimento; e experiência histórica para propor, respectivamente, suas operações: na relação de cada sujeito consigo mesmo (autocompreensão); na relação com os demais a partir da argumentação histórica; e na relação com percepção e a orientação no tempo. Na prática docente isso se manifesta quando um determinado conhecimento histórico é constituído da interação dos diversos saberes presentes no espaço escolar, das experiências compartilhadas e na forma como cada um pensa o que está exposto no “*entre*”. Por isso, não é uma subjetivização, antes é uma interrelação de conhecimentos, pensamentos e experiências.

Rüsen apresenta, assim, três dimensões de aprendizado da formação histórica: a experiência ou o saber; a interpretação e a orientação. Esta formação baseia-se no aprendizado, sendo ao mesmo tempo um modo próprio de aprendizado, não podendo ser pensado como um objeto ou componente fixo das orientações temporais. Ou seja, não se trata de um modelo de pensamento que forja um sentido, dessa forma não se ensina a ter consciência histórica, na verdade o que se aprende é a elaboração da experiência pela competência interpretativa que também torna os modelos de constituição de sentido conscientes e tematizados como objetos do conhecimento. Isso, na prática, é o que a formação histórica pretende desenvolver: uma capacidade de aprender através da mobilização de um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática – competência narrativa da consciência histórica.

O sujeito sendo capacitado a interpretar e a narrar de forma significativa as memórias e os modelos já convencionados, agora precisa correlacionar modelos de interpretação, as experiências e o saber com sua própria vida, refletindo e firmando posição no seu presente. Com isso, *o aprendizado histórico torna-se formação histórica como metacompetência do aprender como aprender o aprender* (RÜSEN, 2010, p. 117). Aqui está a complexidade em torno do conhecimento histórico, pois os próprios sujeitos e suas identidades estão inseridos como objetos de conhecimento. Então, ensinar história é ensinar sobre si mesmo a si mesmo como

sujeito histórico, fazendo despertar a consciência de como se dá esta orientação no tempo.

Como equacionar as competências na perspectiva de Rüsen aqui apresentadas com as da BNCC/2017? Aqui não cabe uma lógica Matemática, não precisamos elaborar uma fórmula que equilibre. No entanto, a proposta é despertar na docência de história este exercício de constatação reflexiva *do si mesmo* que ensina, que aprende e que está inserido numa dinâmica sócio-histórica. Da mesma forma como Rüsen refletiu sobre competências necessárias para formar e aprender historicamente, podemos fazer isso, não necessariamente a partir dos documentos ou das formulações já elaboradas por estes e demais autores. Porque se trata de problematizar esses conceitos já instituídos, refletindo a partir de nossa própria autocompreensão e das interações experimentadas em nossas ações educativas.

### 2.3. A DOCÊNCIA E A ATITUDE HISTORIADORA

Na seção 4.4.2 da BNCC/2017 destinada ao componente curricular História há uma breve descrição sobre História, o papel do historiador, do professor e de como se entende e se pratica o ensino de História. Um equívoco bem comum de críticos e defensores da BNCC é considerar o documento como um manual do que fazer em sala de aula. Por isso, compreendendo sua finalidade como a base de parte do currículo formal, nesta sessão a proposta é relacionar a atitude historiadora descrita no documento às considerações da prática docente presentes em Rüsen e em Paulo Freire, propondo enxergar a docência em história como parte do sistema educacional ocupado por sujeitos do pensamento e do conhecimento, inseridos socialmente e historicamente num contexto no qual a tendência é valorizar o pensar e o conhecer desde que tenha um “*para quê*”.

O fato é que educadores, de uma forma geral, são qualificados como recursos humanos capacitados para operar a transmissão do conhecimento e a aplicação de estratégia visando desenvolver habilidade e competências. O problema é que o *humano* contido na expressão *recurso humano* carrega um universo inteiro de conhecimento, pensamento e experiências, e todo este universo está incluído no que chamamos de docência. Quando tudo isso é silenciado em função de um “*para quê*”

a docência se esvazia do humano e se transforma apenas em recurso. É este esvaziamento do humano na docência que está reduzindo o educar à transmissão de informações, de técnicas e ações, levando à ilusão de que não é necessário um humano para orientar na caminhada do educar. Por isso é tão importante considerar a ação docente em função de sua dinâmica promotora das interações.

Caso pudéssemos quantificar, quanto tempo de trabalho docente deveria ser usado para pensar? Na verdade, o pensamento docente está em toda a sua rotina, mas e quando ele(a) pensa apenas sobre a sua própria constituição como sujeito? Não é pensar “sobre algo,” “é pensar o seu próprio ser como sujeito”. Porque quando pensamos sobre, tentamos ser isentos e objetivos, ao passo que quanto pensamos nos colocando ativamente, estamos implicados no movimento. Como sujeito do pensamento o docente questiona a sua posição de controlador do processo, podendo perceber a si mesmo como alguém que ensina ao aprender e aprende ao ensinar. Isso, o faz abandonar uma posição dominante, criando um ambiente educacional realmente emancipador, de modo que, ao abraçar o desafio da autoatualização desenvolve a capacidade de práticas pedagógicas mais envolventes (HOOKS,2013,p.25). O destaque aqui é que a auto-atualização, não é necessariamente pensar sua prática, mas pensar a si mesmo como sujeito em uma posição, interagindo com outros em outras posições.

Para esclarecer, isso que pretendo chamar nos próximos parágrafos de competência docente, nada mais é do que algumas possibilidades de relacionar a prática de ensinar história a determinados conhecimentos pedagógicos, históricos, antropológicos. Esta relação não é unilateral nem formal, penso ela na dinâmica do movimento multidirecional dos sujeitos, saberes, técnicas, métodos, teorias e reflexões. Ou seja, percepção subjetiva pode despertar um tipo de saber que retorna ao sujeito ou segue na direção uma nova metodologia, teoria e reflexões, em uma ou em mais direções ao mesmo tempo ou em tempos diferentes. Nesse sentido a autoatualização, a atitude historiadora, a didática da história e a preocupação com a autonomia dos sujeitos são ações refletidas de mobilização dos conhecimentos necessários para o ensino de história. O detalhe é que os mesmos são reconfigurados em cada proposição.

Da mesma forma, a atitude historiadora proposta na BNCC/2017 é apresentada como uma prática para docentes e discentes visando desempenhar o papel de agentes da aprendizagem diante dos conteúdos propostos (BRASIL BNCC,2018,p.348). Na reflexão proposta a partir deste trabalho, percebemos um apontamento na direção de enxergar as estratégias e práticas educacionais como produtoras e estimuladoras de saberes e conhecimentos próprios da História. Assim, para que se produza conhecimento histórico no ambiente escolar a atitude historiadora pressupõe o uso de vestígios históricos (documentos, objetos, músicas, imagens, etc.) submetidos aos processos: de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Isso poderá estimular o pensamento dos alunos, pois o vestígio de certa forma dá concretude ao conhecimento histórico quando está sendo identificado com o conteúdo ou a questão a ser estudada; quando comparada a outras temporalidades e espaços diferentes; quando interpretado a partir de uma narrativa histórica; e a partir de uma análise que problematiza o que já foi concluído sobre o vestígio.

Na prática docente, tanto os vestígios, quanto o próprio conhecimento e pensamento histórico podem assumir outras funções quando submetidos ao processo educacional. Enquanto que para o historiador o vestígio tem a função de provar um argumento narrativo; o conhecimento sustenta conceitualmente uma explicação, o que legitima ou não certas verdades; e o pensamento leva o historiador a organizar suas pesquisas, metodologias e teorias. Para o professor, tudo isso se transforma em recursos, de ordem concreta e/ou abstrata, para viabilizar a aprendizagem. Neste sentido a atitude historiadora destaca o conhecimento produzido e o pensamento estimulado levando a relação professor-aluno a ganhar muito mais relevância do que a própria lista de competências e habilidade a serem desenvolvidas a partir dos objetos do conhecimento, pois não há uma relação mais explícita estas duas partes da BNCC/2017.

Há competências bem específicas para a docência em história e uma delas poderia até ser a autoatualização e a outra a atitude historiadora, pois ambas colocam docentes e discentes lado a lado como sujeitos conscientes de si, pensando sua identidade comum (ambos ensinam e aprendem) e como sujeitos lado a lado produzindo um mesmo conhecimento num mesmo processo. Esta é a contradição

entre atitude historiadora que produz conhecimento e estimula o pensamento e a tabela que relaciona objetos do conhecimento e mobilizados para desenvolver habilidades. Será que o conhecimento produzido partir dos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, são os mesmos propostos em cada tópico? Mas, sendo o mesmo ele foi produzido ou reproduzido?

Uma terceira competência para a docência de história seria aquela relacionada com o que Rüsen desenvolveu como Didática da História. Primeiramente é preciso perceber as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula. A competência estaria na capacidade de conciliar a especialização em História com ensinar História. Porém, com relação ao ensino Rüsen não está se referindo à mera competência técnica, em termos de mediação e aplicação. Se assim fosse a didática da história não passaria de um mero método de ensino, indiferente aos mecanismos específicos do trabalho cognitivo da História. Cabe ao docente considerar que o ensino de história está em função do aprendizado histórico que transforma consciência histórica em uma temática da didática da história e por sua vez, funde-se à teoria da História. Ao perceber toda essa rede o docente de História precisa se colocar como elo que aproxima ensino, teoria e ciência histórica, não apenas se incluindo como protagonista articulador, mas também como agente passivo que sofre o próprio movimento da história e das relações humanas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (RÜSEN,2010,p.88-94).

Por fim, precisamos destacar as competências relacionadas com a constituição de sujeitos autônomos, seguindo algumas orientações de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. O destaque desta competência está na percepção ou descoberta de que somos seres condicionados, mas não determinados; que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo e que o futuro é problemático, mas não inexorável (FREIRE,2011.p.20)

Quando o docente percebe que os condicionamentos, as possibilidades e os problemas podem ser enfrentados pela força daquilo que aprendemos, ele não limita sua prática e reflexão às coisas que já são inexoravelmente determinadas. Por isso ao ensinar ele está sempre refletindo; mobilizando os conhecimentos dele e dos

demais (os já dados e os que ainda estão em construção); humanizando a si e o seu ensino. Freire não descreve estes saberes direcionados apenas aos professores de História, no entanto, para nós isso ganha um significado muito mais relevante, já que a pedra a ser esculpida é a própria concepção de existência no tempo, trabalhamos com os condicionamentos, com as possibilidades e com os problemas da humanidade em função do tempo. Sendo assim, por mais que saibamos sobre os processos históricos, seus meandros e as melhores formas de ensiná-lo, sem considerar os improváveis as incertezas que caracterizam fundamentalmente a vida ativa humana não iremos ensinar nada.

### 3. PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE.

*“Parecer – o parece-me, dokei moi –  
é o modo, talvez único possível –  
pelo o qual o mundo que aparece  
é reconhecido e percebido.”<sup>14</sup>*  
(Hannah Arendt)

Quem é o docente? Geralmente, a identidade dos professores está associada ao domínio do conhecimento e das formas de ensiná-lo, além disso, seu trabalho é visto com status de sacerdócio voluntário. Isso se demonstra em algumas práticas já tradicionais nas Escolas, quando, por exemplo, professores usam dos seus recursos para comprar materiais necessários às aulas, quando participam de “vaquinhas” para festas de arrecadação e outras coisas mais. Esta mesma “cultura” ainda está presente quando falamos de formação continuada. Há uma cobrança para que professores invistam na sua formação, mas não há ainda uma considerável valorização disso. Muitas Redes de Ensino, ainda que remunerem a formação em seus planos de carreira, incentivam pouco este a formação docente. Por exemplo, em boa parte dos municípios do Estado do Rio a elevação no salário por uma graduação (*lato* ou *stricto sensu*) não ultrapassa 5%, além de ser muito difícil conseguir uma licença ou mesmo um abono de faltas para formação. Ainda que exista investimentos, bons programas de bolsas e uma legislação que prevê a valorização da formação profissional, sua oferta ainda é insuficiente.

A LDB de 1996 prevê no seu art.67 a promoção da valorização dos profissionais da Educação, inclusive nos termos dos seus estatutos e planos de carreira. Dentre outras coisas inclui-se nesta valorização o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim. A questão é que há uma significativa fundamentação legal para o desenvolvimento de formação continuada, mas o que tem faltado são as condições práticas para isso.

Neste capítulo apresentaremos uma proposta de formação continuada em uma rede de diálogos, considerando o docente em história como sujeito do pensamento, do conhecimento e da experiência. Neste diálogo em rede a perspectiva é que a formação docente seja viabilizada a partir do que for compartilhado, refletido

---

<sup>14</sup> ARENDT,2000,p.18

e sistematizado, para assim, ser mobilizar na direção da autoatualização. A proposta não é manter encontros para solucionar problemas cotidianos, nem para melhor manejar modelos teóricos às práticas de ensino. O que se pretende é colocar num mesmo espaço conhecimentos, pensamentos e experiências diversas, para assim construir juntos e de forma dialógica reflexões teóricas sobre a docência em história a partir da sua prática.

### **3.1. O PENSAMENTO DOCENTE EM DIÁLOGO**

O que se ensina e se aprende quando falamos ou ouvimos sobre do passado, futuro e o presente? Obviamente é sobre o que aconteceu, acontecerá e acontece, isso quando olhamos para fora de nós, mas quando olhamos para dentro nem sempre percebemos o que estamos operando. Quando ensinamos e aprendemos sobre o tempo, como algo que aparece a nós internamente e que modela nossa percepção externa das coisas que mudam ou continuam, as memórias, as expectativas e o momento/lugar que isso parte, o *já-aqui* de observação. Já que conseguimos o compartilhar o pensamento, o conhecimento e a experiência do tempo sem que necessariamente tenhamos a consciência clara disso, como seria se percebêssemos o movimento deste processo, no qual comungamos da mesma percepção temporal? Claro que esta percepção é, também, uma construção social, mas, não apenas.

Já que o tempo aparece à minha consciência e através de mim, aparece a outros que também tem consciências (e vice-versa), ele também é uma coisa fenomenológica. Desta perspectiva, da consciência interna do tempo, na prática não ensinamos, nem aprendemos nada, apenas compartilhamos pensamentos, conhecimentos e experiências. Por isso, é tão significativo pensar, conhecer e experienciar a si mesmo (a sua própria consciência) antes de se propor a mobilizar sua ação na direção de ensinar história.

Escolhi usar o tempo para este exercício fenomenológico pela sua singularidade aporética, pois o tempo é ao deixar de ser, como nos despertou a isso Agostinho de Hipona. Nessa discussão, o ensino é o fazer aparecer a outros a minha identidade e o aprender é o perceber o que aparece do outro, ambos processos (o ensino e a aprendizagem) estão relacionados com os movimentos do pensamento, do

conhecimento e da experiência. Imaginemos, então, a possibilidade do professor fazer este exercício a partir da percepção fenomenológica do tempo, ele teria condições de refletir como as coisas lhe aparecem. Na prática isso se dá quando o sujeito é capaz de perceber que um conhecimento, um pensamento e uma experiência não são coisas que simplesmente acontecem, na verdade são construídas fruto de pré-figurações, configurações e refigurações, o que Ricoeur chamaria de uma relação do tempo com a narrativa. O que me parece importante é considerar isso com a noção arendtiana de pluralidade, na hora que compartilhamos com outros como o mundo nos aparece.

Reconheço que é difícil pensar-se docente a partir dessa percepção fenomenológica, pois estamos acostumados a considerar a Educação mais a partir de um olhar socio-histórico e biopsíquico. Neste sentido, há aqueles que pensam a Educação como ferramenta para manter um *status quo*, enquanto outros lutam por uma Educação emancipadora voltada para ao reconhecimento das injustiças sociais e à quebra das estruturas opressoras. Tudo isso está em pauta e precisa muito ser analisado, mas será que ensinar e aprender estão apenas nessas duas dimensões (socio-histórica e biopsíquica)? Será que não poderíamos considerar a Educação como um fenômeno que aparece aos sujeitos que intencionalmente o observam? Considerando a possibilidade de uma intencionalidade do professor, a pergunta seria: como o ensino-aprendizagem de história aparece à consciência do docente? Então, uma vez na consciência: o que é este processo?

Pensar o Ensino de História ou o próprio processo de educar como exercício fenomenológico (um ato da consciência), provavelmente, resignificaria algumas configurações já estabelecidas sobre o que é, e como se dá a Educação. No entanto, o objetivo não é, necessariamente, este. A proposta, na verdade, é através da fenomenologia proporcionar formas para o docente pensar, conhecer e experienciar o próprio pensamento, de forma que o mesmo consiga perceber a si, enquanto pessoa e professor; e também sua prática pedagógica envolvida por um processo histórico (político, social e econômico). Não estou me referindo a questões psicologizadas, nem a representações, construídas na mente, para não cair nas questões e aproximações que Husserl já tentou evitar quando elaborou as bases da fenomenologia. O ponto nevrálgico é o ser, enquanto ser que lhe aparece e não o ser que é determinado pela função social que ocupa e suas exigências. Ou seja, antes de ser professor e depois

de deixar de ser, quem é o sujeito que ali ocupa e desempenha esta ação de ensinar História.

Porque o professor não é apenas este que aparece aos alunos, nem mesmo apenas este que aparece a sua própria consciência, ele, como qualquer outro sujeito fenomenológico, ainda não é, porque ainda está sendo no tempo. Esta forma de pensar a si mesmo, dentre outras coisas, rompe com os modelos idealizados de professor, porque o mesmo deixa de medir-se a partir das expectativas que se espera dele e da sua prática. É aqui que as competências e habilidades exigidas, deixam de ser consideradas parâmetros determinantes de quem o docente é; e ao exercitar este olhar fenomenológico de si e de sua prática, permitirá ao professor ficar mais aberto a construir a si mesmo como sujeito e uma prática docente mais autêntica e autoral. Portanto, a fenomenologia pode ser uma ferramenta muito válida para que a Educação não seja enquadrada, sendo verdadeiramente libertária.

O problema evidente é: como estar em um sistema educacional considerando o não enquadramento dos sujeitos? Separando as coisas, pois não se trata de abrir mão do sujeito que ocupa sua função e que tem compromissos. O que se pretende é criar mecanismos reflexivos para impedir, ou no mínimo dar limites às determinações impostas pelo sujeito com função social ao sujeito do pensamento, pois é este que constitui o sentido às coisas, significando e ressignificando tudo que lhe aparece à consciência, inclusive seu papel como professor e sua prática docente.

Como viabilizar isso na formação em rede? Será que seria possível uma roda de diálogos onde as pessoas que ocupam a função docente possam compartilhar suas reflexões, conseguindo enxergar a si mesmos de forma fenomenológica? Hannah Arendt considera que nenhuma parte do nosso interior aparece de forma autêntica, mas usamos a linguagem, metáforas para representar e comunicar nossos pensamentos internos (ARENDT, 2000. p.25-26). Não se trata de uma formação para aprender e ensinar a pensar, porque o pensamento está em nós e o que se apresenta ao mundo é sua aparência, enquanto que ao mesmo tempo que o mundo, iluminando nosso interior, possibilita a percepção (aparência) do pensamento.

Percebemos o pensamento não como algo puro e essencial, mas como aparência, sendo o aparecer o que parece. Arendt não adota a separação metafísica

entre o ser essencial das coisas e suas aparências, para ela isso seria a tal *falácia metafísica*. Portanto, não há possibilidade do pensamento puro, a não ser em solitude contemplativa, assim como o fato das aparências sempre exigirem expectadores, conclui-se então que nosso entendimento sobre a realidade é porque ela, a realidade nos aparece. E o que aparece é o que parece. Dessa forma, a proposta é considerar o ser-professor e o ser-pessoa como uma espécie do dois em um socrático que aparece a si e ao mundo.

*Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. A revelação de “quem”, em contraposição a “o que” alguém é (...) está implícita em tudo o que se diz ou faz (ARENDT, 2011, p.224)*

Esse ser-pessoa, não é um tipo essencial, mas o sujeito que pensando sua condição humana considera-se na pluralidade e aparece a si e aos outros. Já que

*“Nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador. Em outras palavras, nada do que é, à medida que aparece, existe no singular; tudo que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não é o homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da terra” (ARENDT, 2000, p.17)*

No ambiente de encontro formativo, aqui proposto como rede, não se pretende estudar modelos teóricos e tratá-los como fórmulas para organizar e dar nome aos pensamentos. Assim como, não buscaremos significar as emoções e sentimentos. Sobre “*o docente e o pensamento em diálogo*” trataremos de construir diálogos capazes de expor, fazer aparecer a si e aos outros o sujeito do pensamento que ao refletir sobre si reflete sua prática docente. Este ciclo de re-flexão pode ser mantido, no sentido de que refletir é entendido aqui como *uma dobra sobre o fenômeno observado*.

Para efetivar esta dinâmica, a ação proposta seria estabelecer um diálogo em roda, com no máximo 10 professores(as). Um dos componentes propõe que cada um faça perguntas que deixamos de fazer porque não há respostas, não teria uma aplicação prática ou porque não são óbvias. Por exemplo: “*quem sou eu?*”; “*o que me define como pessoa?*”; “*o que me define como docente de história?*”; “*eu consigo perceber o movimento da minha vida ou sou levado por ela sem me dar conta?*”; *sou capaz de percebendo o movimento interferir?* Ao final das contribuições solicitar que cada um organize, registre e compartilhe seus pensamentos. O Objetivo aqui é

perceber o caminho e o movimento do pensamento, não as conclusões que cada um chegou ou não chegou.

Assim, num segundo momento (no mesmo dia depois de um intervalo ou em outro) propor que cada um exponha o caminho do seu pensamento. Aqui a conversa tenderá a ser subjetiva e cheia de metáforas, pois esta é a única forma de “transformar” pensamento em linguagem. Os questionamentos facilitadores para este momento poderiam ser: *“como este pensamento chegou até mim?”*; *“como minha trajetória e estilo de vida modelam a estrutura do que penso?”*; *“existe algo no meu pensamento que não está relacionado com as minhas experiências?”*. Assim como no primeiro momento, propor uma forma de organizar, registrar e compartilhar como cada um se percebe após esta experiência de olhar intencionalmente os movimentos do seu pensamento.

### **3.2. O CONHECIMENTO DOCENTE EM DIÁLOGO**

O que poderíamos considerar como conhecimento? Aquilo que simplesmente sabemos, compreendemos, explicamos e somos capazes de estabelecer um caminho lógico e racional? Obviamente, isso é parte substancial do conhecimento. Mas, das coisas que conhecemos, no caso específico nosso componente curricular, consideramos que há um acúmulo dos conhecimentos históricos já produzidos pela humanidade e ainda há outros sendo produzidos pela Academia e pela Escola. A docência em História opera, justamente, nesta fronteira tríplice, entre a produção (historiográfica, escolar e do senso comum); o acúmulo (na Academia, na Escola e na sociedade “leiga”); e os modelos interpretativos e de significativos. Como dar conta de ensinar história nesta intercessão?

A tendência é tratar apenas o conhecimento como produto objetivo, para formar cidadãos e trabalhadores, mas até para isso é preciso ser honesto e deixar evidente que lemos a história usando determinados óculos (interpretações e sentidos). Além disso, precisamos lidar com aquilo que não está “acumulado” nas memórias sociais e coletivas – os silenciamentos – geralmente partimos de uma lógica que não é necessariamente histórica *stricto senso*. Por exemplo, é óbvio que sempre houve

mulheres sobre a Terra, mas por que suas histórias não aparecem tanto quanto as dos homens?

Ao se deparar com estas e outras questões a historiografia tende a rever, visitar e reformular suas abordagens, em consequência o Ensino de História tenta acompanhar estas reformulações e a própria sociedade, também começa a tentar encontrar outras formas de estabelecer sentido para o conhecimento histórico acumulado. O perigo aqui é, justamente, os revisionismos sem o rigor historiográfico que acaba criando histórias e memórias paralelas. Por isso, o papel do professor de história ganha uma potência estratégica e prática, não apenas porque ele está operando o conhecimento histórico, mas porque está numa posição de encontros. Porém, neste lugar a docência precisa ser exercida com certa estabilidade cognitiva (pensada aqui como capacidade de conhecer) para lidar com esta tríplice fronteira (da produção, acúmulo e interpretação do conhecimento historiográfico).

A estabilidade cognitiva, em linhas gerais, é fruto do *conhece-te a ti mesmo*, porque todo conhecimento de algo é também conhecimento de si e do aprender a lidar com o conhecimento não apenas como algo produzido, acumulado e interpretado, mas também como relação e diálogo. A discussão sobre cognição e conhecimento precisa transpor o saber que chega a mim, porque o que eu sei não é simplesmente o que me foi transmitido objetivamente, na verdade, o conhecimento transmitido carrega algo de quem o transmitiu e aparece a mim como algo mediado pela minha percepção. A isenção ao se ensinar e aprender um conhecimento qualquer é uma mera ilusão. Assim, o conhecimento objetivo, no máximo, é uma tentativa de separar sujeito subjetivo do objeto objetivo, porque não aprendemos a considerar a subjetividade, porque ao ensinar tendemos a diferenciar conhecimento de opinião (*doxa*). Dessa forma, o conhecimento compartilhado e aceito é uma das “*doxas*” que se manteve após ser submetida às verificações e às avaliações a partir dos critérios convencionados pelo método da ciência histórica. Não sendo a verdade última sobre aquilo que se conhece, as *ortodoxias* (como conhecimentos validados) e as *heterodoxias* (como conhecimentos na dimensão da cognição) tem o mesmo valor. É isso que temos dificuldades em admitir.

Por isso, conhecer história é entender os perigos da opinião sem o rigor científico e, também, considerar os limites do método histórico, sabendo que a

verdade sobre os fatos históricos é uma reconstrução das coisas que de fato aconteceram, das suas interpretações e das narrativas e disputas em torno das memórias construídas a partir dos fatos. Por exemplo, não é possível questionar que antes de ser uma República o Brasil era uma Monarquia. Isto é um fato. Mas, ao interpretar este fato múltiplas possibilidades surgem, inclusive sobre o próprio conceito de Monarquia e República. O conhecimento histórico não é apenas o que aconteceu, envolve toda esta dinâmica e movimentos de verificação dos fatos, compreensão e explicação que conduz o observador às suas interpretações que prefiguram, configuram e reconfiguram conceitos, sentidos e significados de sua identidade e coletividade.

Pode parecer que o conhecimento de si, para estabilizar a cognição em torno dos conhecimentos históricos, é subjetivar demais. Na verdade, não é. O que acontece é que ao conhecer a si, o sujeito passa a saber como ele se apropria de outros saberes que se propõe a conhecer. Sendo eu quem eu sou, aprendo a conhecer como as coisas aparecem a mim e como organizo minha mente para dar sentido a isso. O problema é que, seguindo os critérios da racionalidade moderna as formas de organizar já estão pré-configuradas pelos modelos teóricos já elaborados. Nossa tendência é adotá-los como se estivéssemos escolhendo uma ferramenta na prateleira. Veja o exemplo do princípio da causalidade questionado por Hume, imaginamos que pensá-la como uma relação de relação já foi superado pela razão crítica kantiana. E usamos este princípio quase sem restrições. Aqui, não se trata de questionar a causalidade em si, mas considerar também que somos nós quem a percebemos nesta relação e nas coisas que acontecem e temos a pretensão de transformar isso em regra geral. Na História, por sua vez, a causalidade nem sempre explica e poucas vezes atribui significado ao conhecimento histórico.

O ponto aporético do conhecimento histórico parece estar demonstrado na relação entre o que a Ciência Histórica produz e nas apropriações que a sociedade faz deste conhecimento. No sentido de que não encontramos relação direta entre conhecer e significar para a vida. Além disso, a aporia está no que é produzido sobre o passado que acaba pré-figurando identidades que por sua vez são configuradas pela inserção da pessoa no coletivo, para então, em algum momento da vida, essas pré-figurações e configurações sejam reconfiguradas em função da busca por sentido

histórico. No entanto, esta busca por sentido está em cada momento da existência e em um constante movimento de significação e ressignificação do pensamento.

O que o sentido histórico faz, é simplesmente oferecer a este movimento as ferramentas da Ciência Histórica aparecer nos espaços de Ensino de História, não apenas porque se desconhece, totalmente ou em parte, a historiografia (o que já foi produzido sobre a história humana no tempo); mas porque falta olhar a história a partir dos critérios da ciência. Mas, o problema não para por aí. Não foi a História quem nos deu a percepção de que as coisas e nós mesmos estamos no tempo, e que há uma relação entre o que foi, o que é e o que virá a ser. A História não tem o controle sobre esta percepção e nem mesmo é a única que organiza e dá significado a este movimento.

É com esta aporia que o docente de História tem que lidar, a partir de sua própria constituição como sujeito que conhece e depois como alguém inserido numa relação de ensino e aprendizagem, no qual o outro está no mesmo processo. A questão aqui é se o papel do professor é romper com as outras formas de significar e dar sentido a experiência no tempo, para que o aluno adote a perspectiva de consciência histórica? Paul Ricoeur faz uma distinção entre condição e consciência histórica. Estaríamos condicionados a sermos históricos devido às diversas narrativas já utilizadas para significar o tempo, isso vai da epopeia ao romance e da lenda à historiografia. Quando contamos ou ouvimos uma história, o tempo é pré-figuração básica para o desenrolar da trama. Assim, como seres condicionados a sermos colocados temporalmente na existência, como em um enredo, a história reconfigura a condição histórica “elevando-a” à categoria de consciência histórica. Deste encontro surge o tempo narrado, re-figurado pela história e pela ficção se concretiza por meio de empréstimos que cada modo narrativo toma um do outro, uma historicização da narrativa de ficção e uma ficcionalização da narrativa histórica (RICOEUR,2010,p.173).

Dando continuidade ao diálogo em rede, após os primeiros encontros citados no ponto anterior, a proposta agora é uma reflexão sobre a natureza e a finalidade do conhecimento histórico, partindo da seguinte questão epistemológica, proposta por Paul Ricoeur: pensamos historicamente graças à ciência histórica ou a investigação histórica ganha sentido porque o ser-aí se historiciza? Aqui, Ricoeur está propondo

um debate entre ontologia da historialidade e epistemologia historiográfica (RICOEUR, 2010, p. 123).

Na relação entre o ser da história (o que ela é?) e o conhecimento que ela produz (para que ela serve?) estão os sujeitos do conhecimento, portadores de saberes compartilhados, transmitidos e construídos; e os sujeitos do pensamento, construtores de significados no espaço de trocas que é a Escola. Derivando desta questão os diálogos propõem o compartilhamento de perguntas sobre o que é história e qual a sua finalidade, sem recorrer às sistematizações já consolidadas pela teoria da história. A finalidade deste exercício é levar os docentes a refletirem o que das suas conceituações é originalmente seu conhecimento? Haveria ou não alguma autenticidade em nossa construção epistemológica? Isso não é, necessariamente para descobrir ideias originais, mas serve para tentarmos traçar uma espécie de genealogia dos nossos saberes.

Após este momento, propomos que cada um dos docentes compartilhe, na sua perspectiva, como poderíamos interpretar a história de forma a melhor atribuir sentido ao conhecimento histórico (como espaço e momento da interação entre o conhecimento acumulado, produzido e interpretado)? Em cada momento é necessário voltar à centralidade do Ensino de História. Sendo que não se trata de chegar em conclusões sobre o caráter ontológico e teleológico da História e do seu ensino, na verdade, é sobre manter um ciclo ativo pelo diálogo sobre o que refletimos com relação à natureza e os usos do conhecimento histórico. Portanto, a principal questão sobre o conhecimento histórico está no fato de sua singularidade de ser um saber sobre aquilo que deixou de ser. Como assim? O passado chegou a nós e está presentificado pelas memórias e vestígios, mas não existe mais. Será que temos a dimensão e a consciência do impacto disso na ontologia e na teleologia do conhecimento histórico? Qual é o impacto disso na forma como lidamos com o conhecimento histórico? Deveríamos descartar este tipo de reflexão?

Um dos problemas quando lidamos com este tipo de debate é que nossa mente automaticamente caminha na direção do pragmatismo. Mas este não o objetivo deste diálogo em rede. A pretensão é fazer estas questões girarem na roda, ou seja, desmobilizar nossas argumentações, pré-figuradas ou configuradas e numa segunda rodada construir juntos uma re-figuração, fruto de várias re-flexões, no qual cada

reflexão é uma dobra fenomenológica, nas coisas que aparece a cada um. Para ajudar a entender. Imagine que cada olhar sobre o tópico conhecimento histórico é um “*dobrar-se novamente sobre o tópico*” ao final de cada ciclo da roda uma outra coisa estaria sendo constituída. Já que o produto disso ainda não existe, é fundamental que ao final de cada ciclo possamos registrar nossas impressões e ao final de vários ciclos produzir um registro coletivo, não sobre o conhecimento histórico, mas sobre o movimento desse conhecimento entre os docentes.

### **3.3. A EXPERIÊNCIA DOCENTE EM DIÁLOGO.**

É na experiência que o pensamento se encontra com o conhecimento. Experiência aqui pode ser considerada tanto como uma vivência prática, como percepção, compreensão e significância do que acontece. Como seres condicionados ao tempo, a experiência no tempo pode ser pensada como algo da nossa condição histórica e também como parte constitutiva da consciência histórica (em função dos parâmetros da ciência). Ou seja, é na experiência que nos percebemos como históricos e podemos também almejar ter consciência disso na medida em que desenvolvemos um aprendizado histórico. Segundo Koselleck, “*todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem*” (KOSELLECK, 2006, p.306).

Sendo a experiência do passado os acontecimentos incorporados e que podem ser lembrados, à ela se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento que não estão ou não precisam mais estar presentes no conhecimento (KOSELLECK, 2006, p.309). Cria-se um espaço onde a experiência acontece e também pode ser projetada a consciência como um horizonte e uma expectativa, podendo ou não se confirmar.

Não importa se algo aconteceu ou não de fato, porque é a experiência com as coisas passadas e as que estão por acontecer que se revela a relação com o tempo histórico como experiência e uma expectativa. Uma relação que revela o problema fundamental do saber histórico: a incerteza do que foi e do virá a ser, pois ambos seriam a mesma coisa se não fosse a percepção de que o tempo caminha do que passou para o que virá e do fato de que para conhecer o passado há os vestígios, já

o futuro é sempre uma projeção de possibilidade. No entanto, ainda que haja um pretensão de certeza e de verdade sobre o passado, ele quando chega a nós é também formado por interpretação, assim como o futuro.

A experiência docente aqui apresentada não tem relação primária com a prática docente, mas com a possibilidade de considerar o espaço escolar como um espaço de experiência bem específico. No sentido de que ali passa a ser construído uma “*uniformização*”, um “*consenso*” de como o passado é “*acessado*” (estas três palavras estão em itálico e entre aspas porque devem ser entendidas de forma ampla). Como poderíamos perceber a sala de aula como um espaço de experiências sendo constituído? Em princípio partiríamos da ideia proposta por Koselleck, ainda que ele considere este conceito e o horizonte de expectativas, como uma categorias meta-históricas, ou seja sem aplicar-se a investigação empírica. Desta ideia, primeiramente tentaríamos não impor a si mesmo nem aos alunos um modelo já definido sobre o passado. E num segundo momento viabilizaríamos constituir na sala de aula um espaço de experiências.

Geralmente nos preocupamos em estabelecer uma conceituação dos termos históricos, como tempo, conjuntura, revolução, crise, reformas, Antiguidade, Medievo, Modernidade, Contemporaneidade, Feudalismo, Renascimento, Humanismo, Imperialismo, e vários outros. Muitos alunos, mesmo depois de terminado o Fundamental e o Médio, tem dificuldades em compreender estes conceitos. Se formos bem sinceros esses conceitos estão muito mais ligados a um tipo de organizar os conteúdos para o ensino de História e pouco tem a ver com a história que experimentamos e que tentamos conhecê-la. Isso se deve em parte porque consideramos que todos em nossa sociedade estariam num mesmo espaço de experiência, ou seja, que olhamos o passado do mesmo jeito. Koselleck estava aplicando essas categorias, uma em relação a outra, no sentido de que “toda” a sociedade moderna, pelo menos até meados do século XVIII considerava a História como mestra da vida, porque o espaço de experiência estaria próximo ao seu horizonte de expectativas.

Em linhas gerais, se conhecia o passado como exemplo para construir o futuro. A partir da inserção da noção de progresso a percepção da relação entre passado e futuro é alterada, agora o passado é algo que precisa ser superado porque

é no futuro que estaria o progresso. Não é desse jeito que a categoria espaço de experiência está sendo aplicada aqui.

No entanto, o centro da ideia está presente, no sentido de que ao compreender a sala de aula como um microcosmo, ali poderíamos, em tese, desenvolvermos uma forma aproximadamente comum de olhar o passado, o futuro e sua relação (o presente). Isso, nada tem a ver com: história mestra da vida x história superar o passado e partir para o novo, mas a partir da experiência e expectativa vivenciada em sala de aula poderíamos re-figurar nossa relação entre passado e futuro no presente, para assim perceber a experiência histórica, não a partir dos modelos teóricos, mas da especificidade presente construída no espaço de experiências e no horizonte de expectativas de uma sala de aula. Seria um movimento de ensinar e aprender história a partir de uma lógica fenomenológica. O problema é que isso não diz respeito a um conhecimento, pelo menos no sentido dos objetos de conhecimento a serem trabalhados de acordo com a BNCC, por isso não teria nada de base nem de comum, resultando numa realidade cheia de possibilidades de leituras históricas. O desafio aqui é aprender a lidar com esta pluralidade e os limites de se construir algo comum e ao mesmo tempo diverso.

Então, não se trata de romper com as formas de fazer e conhecer história, é muito mais sobre incluir no movimento as experiências e as expectativas compartilhadas no contexto das aulas e encontros de História. Por exemplo, é provável que alunos de uma comunidade pobre tenham a mesma figuração e percepção de si no tempo. Falar de Brasil, de progresso, de globalização, sociedade ocidental, não tem qualquer relação com seu espaço de experiência e seu horizonte de expectativa. Pode ser que não caiba a referência sobre história mestra da vida, nem história que aponta para o progresso, mas o paradigma em questão aqui é o da massificação e universalização dos pensamentos, conhecimentos e experiências históricas. Seria possível uma história que parta de espaços e horizontes dos sujeitos a partir de sua realidade, contexto e vida? Claro que ficar apenas nesse espaço e horizonte, isolados do mundo, não é a proposta.

Na verdade, a possibilidade é construir uma base reflexiva, cognitiva e experiencial comum a partir do mesmo chão compartilhado, para depois ir na direção do nacional e do global. Não apenas no sentido geográfico ou histórico, mas no

sentido da consciência que amplia gradativamente sua intencionalidade na direção dos fenômenos mais amplos no mundo.

Portanto, o ponto crucial da experiência docente em diálogo é a pluralidade, pois é no outro que nos reconhecemos, seja pela semelhança seja pela diferença. No sentido arendtiano *“a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir”* (ARENDT, 2007, p.16). Arendt relaciona as condições para existência humana às suas atividades, o labor que assegura a existência do indivíduo e da espécie; o trabalho que ao produzir coisas mais permanentes e duradouras, emprestam algo para além da existência efêmera e da vida mortal; e o ação que se empenha em fundar e preservar corpos políticos cria condição o compartilhar e mostrar aos outros como mundo nos aparece, por conseguinte viabiliza a História. Destas três atividades, a ação é aquela que mais se coloca na direção de um pensamento e conhecimento experienciado no diálogo com os outros, onde as diferenças e semelhanças são postas no movimento no mundo.

No contexto da sua reflexão Arendt, de certa forma, está contrapondo os totalitarismos à pluralidade. Pois uma forma de regime que massifica, uniformiza e condiciona as pessoas produz desumanização, destruindo a possibilidade da política, de cada um agir no mundo a partir dos espaços onde grupos e comunidades se apresentam, onde dialogam e participam do cuidado com o mundo junto aos seus pares. Assim, a pluralidade é a condição fundamental para a ação humana, para o ser humano existir enquanto ser que se coloca no mundo, como ser político e como sujeito histórico que conhece, pensa e experiencia. Ela é possível apenas onde há espaços para diálogos, onde opiniões possam ser apresentadas e experimentadas como experiência pública. Mas, isso não é viável quando uma verdade única se impõe de tal forma que não deixa espaço para trocas.

Por isso, precisamos associar pluralidade (condição da ação humana) com política (espaço da apresentação humana); no esforço de construir diálogos (ser atravessado pela palavra). Para Arendt, o diálogo aqui não é conversa entre duas almas, mas uma precisão de escuta, um esforço para explicar e uma busca pela participação do outro. Baseado no diálogo socrático, podemos entender o espaço de experiência, também como espaço político de diálogos, onde meu discurso e o do

outro podem nos atravessar, não porque há argumentações, mas porque no diálogo de modelo socrático sou levado a desvendar a minha *doxa*, a conseguir enxergar como minha opinião e constituída e como percebo/experienço as coisas, numa compreensão do mundo tal como ele me aparece (ARENDT, 2009, p.55).

Com esta exposição, podemos avançar para aplicação de um diálogo em rede que considere a experiência docente em diálogo. O primeiro exercício proposto seria, repensar junto os conceitos de experiência, espaço, diálogo e pluralidade. A experiência em função da vivência compartilhada na diferença; o espaço como ação política de se colocar frente aos outros e o diálogo para percepção de como as coisas nos aparecem. Isso só é viável porque nos conscientizamos da pluralidade. Por isso podemos olhar cada docente como alguém que ao experimentar a mundo pode se abrir para, não ser apenas alguém que argumenta e contra-argumenta, mas como um diferente do outro que desvendando sua *doxa* percebe como o mundo, as coisas, e o que lhe aparece.

Após os outros momentos, neste encontro a rede de diálogos poderá iniciar sua rotina que consistiria em:

- Exercitar a escuta – para isso, em duplas solicitar um que explique ao outro algo de si mesmo.
- Exercitar o desvendar da própria opinião – pedir para que cada um liste os fundamentos de sua opinião sobre alguma questão a ser escolhida pelo grupo (de preferência algum tema controverso sobre o Ensino de História)
- Exercitar ser atravessado pelo diálogo – solicitar que cada um diga, das coisas que foram faladas aquela que mais te marcou como docente ou como pessoa.

Após o término dos encontros, a proposta é elaborar um documento único que contenha a percepção do grupo sobre as reflexões feitas sobre a docência e o pensamento histórico; docência e o conhecimento histórico; docência e a experiência histórica. Este documento servirá como uma espécie de conjunto de diretrizes do funcionamento da rede.

### 3.4. ESTRUTURA DA REDE: DOKEI MOI

A proposta de estruturação de uma rede de docentes de História tem por objetivo a construção de um espaço dialógico, não para refletir e compartilhar práticas docentes entre professores, mas para pensar o docente como sujeito do conhecimento (porque constrói possibilidades de explicações); como sujeito do pensamento (porque busca estabelecer sentido e orientação); e como sujeito da experiência (porque vivencia, interagindo no mundo e com as pessoas em função do que conhece e do que pensar).

Apesar dessa distinção dos “sujeitos” ele é apenas um, o ser que pode ir na direção de conhecer, pensar e experimentar a si mesmo para ser capaz de reconhecer os caminhos, escolhas e atitudes feitas na direção do conhecimento, do pensamento e da experiência. Isso acontece todo tempo em cada pessoa, mas nem sempre há uma conscientização deste processo, por isso a proposta da rede é levar o docente a entender este processo, próprio e particular de cada um, como um fenômeno que aparece a ele.

Em meio às rotinas e às exigências impostas aos professores, a prática docente é desumanizada pela burocratização do processo educacional, demonstrada na objetivização dos conhecimentos, na instrumentalização dos pensamentos e na alienação das experiências. Contra esta desumanização o que se propõe é refletir, sobre como o docente, como pessoa, começa a se “medir” a partir do cumprimento de demandas burocráticas que satisfazem apenas o sistema e seus instrumentos de medição, avaliação e quantificação. A questão agora é como viabilizar isso?

A proposta inicial é partir de um grupo de professores de uma mesma rede de ensino que poderá ser formada por docentes de história em encontros mensais com vias de criar outras formas de interação não presenciais.

Como é algo em construção, propor uma metodologia baseada numa rotina fechada pode ser contrário à própria proposta, porque a ideia é, justamente, a troca dialógica sobre a forma como cada docente percebe a si. Porém, para não cair em um subjetivismo radical que pode corromper o objetivo da rede, podemos partir de uma

fundamentação próxima às considerações socráticas do *“conhece-te a ti mesmo”*<sup>15</sup>. No entanto, não pretendemos nos diálogos numa radicalização ontológica do nosso ser, como seres conscientes da nossa ignorância, na verdade pensamos ser importante concentrarmos na proposta socrática que nos lava a dar luz às nossas próprias opiniões (*doxas*), mas também tomarmos consciência do caminho que levou a constituição dos nossos posicionamentos diante do mundo. Para isso, Sócrates se valia da ironia e da maiêutica.

A primeira etapa do dialogo socrático é a ironia ou refutação, neste momento Sócrates levava o seu interlocutor a se dar conta de sua própria ignorância. A partir da exposição do seu entendimento sobre o tema a pessoa ia aos poucos percebendo como suas argumentações deixavam várias contradições pelo caminho. Atualmente, em uma sociedade que se desperta pelas polêmicas, muitas delas desnecessárias, pode parecer que uma estratégia desta sirva apenas para desenvolver formas de argumentação ou descobrir quem está certo ou errado. Na verdade, aqui está o maior esforço e aprendizado: não se concentrar na ideia ou no posicionamento, mas conduzir o dialogo na direção do sujeito que constitui o saber sobre o tema.

Imaginemos que o grupo tenha escolhido dialogar sobre a formas de conduzir uma aula sobre a Ditadura Militar. Um professor considera que a melhor forma de expor este processo histórico seja traçar uma linha cronológica dos principais acontecimentos porque os alunos já tem essa formulação linear do tempo e a noção de causalidade entre os fatos. Nesta sentença já existe várias pressuposições sobre o tema, os alunos e a noção de ensino. A ideia é, a partir do diálogo socrático iniciar uma reflexão que leve o docente a perceber estas e outra pressuposições, se são dele próprio ou da própria imposição do sistema de ensino, ou ainda, de alguma síntese das duas possibilidades, algo voltado para a ideia de que o aluno precise apresentar satisfatoriamente a relação deste conhecimento com algo prático da vida para desenvolver uma habilidade e competência esperada e, com isso, o professor possa ter a satisfação de que cumpriu sua função. A ironia não pretende, necessariamente,

---

<sup>15</sup> Teria sido uma apropriação que Sócrates fez da inscrição atribuída ao pórtico do templo de Apolo em Delfos. Ao relacioná-la com a conclusão socrática: “só sei que nada sei”, poderíamos estabelecer que a consciência de nosso não saber das coisas é alcançada quando conhecemos a única coisa que poderíamos conhecer: nosso próprio ser e nele como as coisas a nós aparece.

refutar, o posicionamento do professor, mas a partir da sua “inconsciência” fazê-lo perceber como foi constituído.

Este processo é como descobrir novas possibilidades sobre nossas atividades de pensar, querer e julgar, em função do conhecer, do pensar e do experimentar. Nesta experiência com a pluralidade humana que descobrimos o outro como a outra possibilidade de conhecer, pensar e experimentar, assim a autoatualização no descobrir-se ignorante diante do outro e por isso disposto a ouvi-lo. Era assim que Sócrates se colocava. Como alguém estéril de sabedoria, impedido de apresentar qualquer ideia que fosse sua e acusado de viver sempre interrogando a todos. Ao interrogar o objetivo não era destruir as argumentações dos outros, como os sofistas, nem mesmo chegar em alguma conclusão sobre o tema, parece muito claro que o diálogo socrático queria levar as pessoas a descobrirem-se ignorantes das coisas e ao mesmo tempo conhecedores de si, conscientes de como as coisas lhe aparecem.

*“A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. Por isso mesmo, não sou sábio não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz. Porém os que tratam comigo, suposto que alguns, no começo pareçam de todo ignorantes, com a continuação de nossa convivência, quantos a divindade favorece progridem admiravelmente, tanto no seu próprio julgamento como no de estranhos. O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira” (PLATÃO, 1973, p. 30).*

A maiêutica, não é apenas o parto das ideias, mas o parto do sujeito que se percebe ignorante de tudo e consciente de sua alma. Poderíamos até usar Sócrates como modelo de um educador que se preocupa com o sujeito que aprender e não com as verdades, os conhecimentos e saberes necessários ao aprendizado. Poderíamos pensar até mesmo o educador como este sujeito que aprende sobre si e sobre o mundo desta forma. Porém, a proposta é um pouco mais audaciosa, passa por considerar este parto de si, como um processo de libertação capaz de romper

noções nas quais as relações humanas são verticalizadas. De forma que o professor consiga perceber como, muitas vezes, somos opressores e senhores do saber e da sua transmissão. Para isso podemos pensar junto com Paulo Freire.

*A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição de opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1987, p. 23).*

O interessante é que Freire apresenta a Educação como possibilidade de libertação do oprimido e do opressor. No entanto é comum aplicarmos isso a uma leitura sistêmica, contra o Capital e as estruturas sociais, agora, e se aplicássemos esta reflexão a nós mesmos como reprodutores dessas estruturas que discursivamente combatemos, mas que por falta de espaços e intencionalidade reflexiva não percebemos isso?

*Não há outro caminho senão da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanentemente. Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência (FREIRE, 1987, p. 35).*

Por isso, a rede *dokei moi* é uma proposta de constituir e não construir diálogos entre os sujeitos (os docentes) e suas consciências – não no sentido moral, mas no sentido da intencionalidade fenomenológica. Portanto, neste tópico pretendeu-se estabelecer uma estruturação conceitual, porque a proposta é que a estruturação formal e metodológica seja uma construção em aberto, elaborada, feita e avaliada a partir do diálogo entre os membros da rede.

Por fim, cabe agora uma última consideração a certa da escolha do nome da rede. Claramente inspirada na forma singular como Hannah Arendt se apropria de Sócrates para construir uma reflexão sobre Filosofia e Política, ela afirma que:

*Sócrates quis trazer aquela verdade que todos potencialmente possuem. Caso permaneçamos fieis a sua metáfora da maiêutica, nós podemos dizer: Sócrates quis tornar a cidade mais verdadeira pela parturição da verdade de cada um dos cidadãos. O método do fazer isto é a *dialegesthai*, a conversa a respeito de alguma coisa, mas esta dialética traz à frente a verdade não pela destruição da doxa ou opinião, mas ao contrário revela a doxa na sua própria veracidade. (ARENDT, 2009, p. 81)*

Arendt está preocupada sobre as utilizações da verdade e da mentira na política, sobre o problema das *falácias metafísicas* que afastam as pessoas da possibilidade de construir espaços verdadeiramente públicos e políticos, onde os sujeitos possam aparecer a outros a partir das suas próprias concepções sobre o mundo. Portanto, o uso dessa concepção aqui não tem tanta relação com a Educação no sentido formal e mais a ver com a educação no sentido fenomenológico. Isso conduz a rede *dokei moi* para uma possibilidade de enxerga-la como um experimento político no sentido arendtiano, no sentido de uma fenomenologia da ação docente. Sim, existe aqui o risco de não caber no modelo arendtiano aquilo que é proposto ser desenvolvido na rede, mas é sobre isso mesmo e não sobre ter um modelo para enquadrar à prática. O espaço é político, justamente, por se abrir a oportunidade para que cada docente e o grupo como um todo, possam expor como a prática docente, como fenômeno da ação, aparece a eles ou elas. Dessa forma, as definições sobre como expor os referenciais teóricos e metodológicos, assim como a forma de conduzir precisam ter uma margem fluída.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Na prática a teoria é outra ou na teoria a prática é outra”?* Porque articular reflexão teórica sobre a prática docente em História? A articulação entre as ações pedagógicas e o ensinado não se desvinculam de uma reflexão teórica, ainda que essa seja feita de modo instintivo sem uma sistematização da própria ação de pensar sua prática. Talvez essa seja a questão que ainda falte, pois na construção de um caminho para pensar o Ensino de História, as categorias e conceitos usados para construir esse conhecimento próprio e específico começam a ser problematizados, não mais naturalizados e definidos por *“instâncias superiores”*, na Academia (Universidade). As questões começam a brotar a partir das próprias demandas em sala de aula, na relação entre alunos e professores; realidades sociais e práticas pedagógicas; na interação social própria e específica do ambiente escolar com o mundo; no embate entre conteúdos, objetivos educacionais e demandas específicas dos estudantes; e principalmente, na contradição entre instrumentalização da docência em história e sua condição e característica reflexiva.

Ainda que aceitemos a condicionalidade funcionalista da prática docente, imposta pelos sistemas educacionais, nossa outra condição para a criticidade e reflexibilidade não morre. Como e por que refletir e teorizar a partir desse universo específico e prático? Quando o professor chega neste ponto, sua opção geralmente é recorrer a modelos prontos, quase sempre importados dos sistemas epistemológicos eurocêntricos.<sup>16</sup> Buscamos aqui a possibilidade de construir uma reflexão própria sobre a docência em história considerando o sujeito (que conhece, pensa e experiencia); o espaço (onde se compartilha, ressignifica, mostrando a si mesmo e percebendo o outro). O esforço teórico aqui é tentar nomear o processo de constituição do sujeito docente de história. Parece que são muitas pontas para amarrar e outras tantas para a modelo proposto não desmontar. De fato. No entanto, não se trata tanto de modelar algo para padronizar outros olhares, a ideia é que cada um se descobrir “teórico” não como elaborador de modelos, mas como nomeador de sua própria docência. Isso a partir da descoberta de si mesmo e de como as coisas aparecem a sua consciência.

---

A Histórica (disciplina), como criação da Modernidade, surgiu para dar legitimidade às instituições do Estado/nação, como instrumento para construir uma identificação das populações com suas formas de governo. Com a invenção das nações modernas os processos históricos começaram a ser pensados, geralmente, pela perspectiva política, dos grandes feitos da nação e dos seus principais personagens. Isso garantiu à História uma finalidade tanto para explicar os “porquês” dos acontecimentos, como para divulgação desse conhecimento, para construir um imaginário próprio, “*uma história*” com identificação entre os membros da nação.

Diante das mudanças epistemológicas, teóricas e metodológicas que o ofício historiográfico passou, ainda tem passado, por essas duas finalidades iniciais permanecem bem vivas: explicar os acontecimentos do passado e transmitir esse conhecimento. Dito de outra forma, a pesquisa histórica e formação histórica, ambas, apesar de trabalharem com categorias, objetos, objetivos, métodos e problemas próprios, tem em comum as mesmas reflexões teóricas sobre temporalidade, historicidade, memória, identidade, dentre outros conceitos. Pensada dessa forma, a Teoria da História pode ser considerada como um elo que unifica a produção historiográfica e o Ensino de História. No entanto, a maneira como se opera e se problematiza as categorias teóricas na pesquisa acadêmica e na escola nem sempre dialogam numa mesma sintonia, seja pela diferença na forma da narrativa, seja pela própria concepção do saber específico de cada uma desses campos. Isso não significa que “*o miolo epistêmico*” não seja o mesmo: os processos humanos no tempo; as representações do tempo; as identidades e os usos e desusos da História. Dessa forma, o a didática da História, proposta por Jörn Rüsen, pode ser considerada como uma parte que interage e sistematiza a Teoria e o Ensino da História, pelo menos no que diz respeito à finalidade educativa do saber Histórico:

*“...a teoria da história preocupa-se em colocar a relação do conhecimento histórico à prática, de maneira que possa reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores que se lhe aplicam.” (RÜSEN,2010,p.86)*

Com isso é possível uma aproximação maior da História com a vida em suas questões políticas, sociais, identitárias, econômicas e culturais. Aprimorar a prática pedagógica através de um exercício de uma reflexão teórica consciente que parte da prática, contribui consideravelmente para o Ensino de História, na medida em que, ao problematizar conceitos como historicidade e temporalidade, por exemplo, pode-se

perceber as mudanças na maneira como a sociedade se relaciona com os domínios da história. Rodrigo Turin em seu artigo “*Presentismo, Neoliberalismo e fins da história*” chama a atenção para questões fundamentais que tem alterado profundamente as formas de temporalização das sociedades sob a influência do que ele chama de *razão neoliberal*, economicista. Esse movimento não percebido estaria destemporalizando, desmobilizando, despolitizando e desideologizando a percepção histórica dessas sociedades (TURIN,2019,p.266). Segundo o autor, as *formas de viver o tempo*, caracterizadas por uma temporalidade acelerada e com forte marca economicista, vem marcando as sociedades ocidentais nas últimas décadas.

A questão se apresenta como um potencial regime de historicidade, classificada como *Regime de Historicidade Neoliberal*. No entanto, fica evidente a distinção inicial entre *regime de temporalidade* e *regime de historicidade*, baseada nas distinções elaboradas por Jerome Bascht quando trata das formas alternativas e emergentes de experiência no tempo. Dessa forma, temporalidade está relacionada às escalas curtas do tempo e da vida cotidiana, enquanto historicidade aponta para símbolos, conceitos e narrativas já sedimentadas que estruturam um determinado modo de representar o tempo, configurando sínteses possíveis e reconhecíveis entre o passado, presente e futuro (consciência histórica).

O que vem se estabelecendo atualmente é justamente o que Turin chama de *presentismo*, como um regime de temporalidade antes de ser um regime de historicidade; centrado em parâmetros como a economia; vetor de uma temporalidade imediata; e o presente capturado como um futuro imediato. Nesse sentido, há um esvaziamento dos conceitos e das narrativas estruturantes do regime moderno de historicidade e substituição do conceito de progresso para o conceito de crise que introduz novas dimensões semânticas a noção de temporalidade (o imediatismo). Um avanço do que Koselleck apresentou. Assim, o tempo da crise se assemelha ao tempo da urgência, em ambos o tempo contemporâneo configura-se como um presente instável que pressiona por um futuro próximo e acelerado. Então, crise e urgência produzem uma sincronização cada vez maior entre diferentes esferas sociais, onde ocorre uma ressinconização temporal sem um regime de historicidade. Esse *tempo urgente* se apresenta como um fato social total, pois se manifesta em diferentes instituições – como demonstrou Christophe Bouton – que já definem formas de

subjetividades, orientam ações, estruturam instituições, redesenhando o próprio tecido social.

Considerando essa mudança na forma de experimentar o tempo e a história, suas causas e implicações colocam o Ensino de História, a prática docente e o saber histórico como áreas em constante movimento, necessitando um constante conhecer, pensar e experimentar teórico a partir das relações construídas nos espaços educacionais (sala e rede *dokei moi*). Mesmo porque, a própria Escola e os espaços de formação docente, também estão sob a mesma influência dessa racionalidade neoliberal. Christian. Lavall em seu livro *A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* apresenta o neoliberalismo não como uma doutrina bem elaborada, nem como uma ideologia sistematizada, mas como um conjunto de medidas isoladas que só tem sentido em uma análise interrelacionada (LAVALL,2019). Dessa forma ele traça um conjunto de correlações capazes de construir uma teoria sobre o neoliberalismo contemporâneo. Isso vem tendo uma aplicação prática na maneira como as Escolas e os sistemas educacionais vem sendo administrado e pensado a partir de valores como: concorrência, eficácia, economia monetária, etc. Diante de um conjunto parâmetros pragmáticos e objetivos, a educação passa a ter uma função instrumental em função de demandas que instrumentalizam a Educação para “produzir” pessoas competentes para as engrenagens atuais, isso ao custo da nossa humanidade.

Dentre outras considerações sobre a influência neoliberal na escola, duas podem ser consideradas em relação ao Ensino de História. A primeira diz respeito ao esvaziamento da função social da escola, e do ofício do historiador, assim como os espaços de produção do conhecimento próprio e singular, ao mesmo tempo em que a historicidade dá lugar à temporalidade. Ambos os processos se desenvolvem em função da chamada racionalidade neoliberal. Nessa perspectiva, tanto a Escola como a História, não estão isoladas da vida política, social, cultural, econômica. Por isso, não adianta apenas uma ação militante de ser contra isso ou a favor daquilo. A Escola e os espaços de formação docente em História refletem a sociedade como ela é. Se existe uma hegemonia nas práticas sociais fundada na lógica de mercado, isso impreterivelmente vai marcar toda instituição e construção do conhecimento humano.

No entanto, não é precisamos cair num determinismo fatalista, pois a intervenção dos educadores e historiadores precisa considerar o esforço teórico e suas categorias de análise como parte fundamental, tanto para perceber esses movimentos epistemológicos, como para propor resistências viáveis e bem estruturadas. Sem teoria própria e significativa, a vida se resume a repetir modelos que sustentam projetos autoritários que desconsideram a Escola e a História. Neste ponto que a uma rede de formação docente, como a *dokei moi*, pode contribuir significativamente para uma teorização não modelista, mas que constitui estruturas viáveis para o sujeito perceber o movimento do mundo na direção da sua consciência e assim, conhecer a si mesmo e como elabora sua forma de ver o mundo (como o mesmo lhe aparece)

Este movimento também pode ser considerado como formação histórica. Um pouco mais amplo do que foi a proposta de Rüsen que tem formação histórica como “*a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido*” (RÜSEN,2010,p.104) como um aprendizado que pode ser desenvolvido. Assim como a Escola e os espaços de formação docente como espaço de autonomia permitida, estimulada e desenvolvida para a *assunção do sujeito*. Não existe aqui nenhum sentido mecanicista, antes esse tipo de formação considera o próprio protagonismo de quem aprende (FREIRE. 2011 p.43). A pergunta que muitas vezes orienta parte de nossa reflexão e prática pedagógica: “*qual tipo de aluno e professor queremos formar?*” precisa ser questionada de forma teórica, partindo do chão da Escola, dos espaços onde os sujeitos se apresentam e percebem o mundo. Essa pergunta pressupõe que existiria um *produto final na educação*. Isso é, em certa medida, um pressuposto empresarial, muito pragmático, bancário. Tendo Paulo Freire como suporte, poderíamos trocar esta pergunta por outras: “*qual tipo de conhecimento queremos construir juntos?; qual o tipo de pensamento queremos compartilhar juntos para significar nossa orientação no tempo?; e qual experiência estamos vivenciando juntos de tal maneira que tenhamos um horizonte de expectativas comum/compartilhado?*”

Dessa forma tanto professor, como o estudante são convidados a participar da elaboração do planejamento do que será ensinado e aprendido, porque na prática é o mesmo movimento. Talvez dessa forma o, parafraseando Paulo Freire, o “*ensinar*

*não seja de fato transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.*”(FREIRE,2011,p.24). Portanto, tanto a constituição narrativa de sentido histórico quanto a elaboração de ações educativas precisam considerar o sujeito como parte fundamental do processo. Pode parecer óbvio, de fato é, mas há uma pressão por resultados pedagógicos, por alcançar metas e expectativas predefinidas que acabam por desconsiderar o óbvio na reflexão, no planejamento e na prática pedagógica. Por isso, quando o professor e estudante tornam-se o foco de verdade da formação, a Educação passa a ser estruturada e desenvolvida a partir deles como sujeitos e não dos programas e metas predefinidas.

Por que em meio a uma imposição da racionalidade neoliberal é importante lutar e resistir pela autonomia do conhecimento próprio produzido na Escola e partir do Ensino de História. Isso é um meio de manter a reflexão teórica ativada numa sociedade cada vez mais imediatista e pragmática. Basta lembrar de Auschwitz para aceitar passivamente o pragmatismo, o funcionalismo e a imediatismo na Educação. porque a consciência humana não pode ser coisificada como foi na Alemanha nazista, como chamou a atenção Theodor Adorno quando falou sobre Educação após Auschwitz.<sup>17</sup>. Aqui mais uma vez observa-se o protagonismo do sujeito do conhecimento, do pensamento e da experiência. Ele busca reconhecer e evidenciar os mecanismos que fizeram as pessoas capazes de cometer as piores atrocidades no período nazista, para que se tome consciência do ocorrido e assim, rever o processo civilizatório através de um esforço educativo para o conhecimento, pensamento e experiência. Dessa forma, fica evidente a relação e a necessidade entre percepção histórica e o processo educacional vivido pelo sujeito. Tendo em vista que ainda hoje o processo civilizatório imperialista continua imponto suas garras sobre outras partes do mundo. Esse ponto de encontro é singular para o desenvolvimento de uma análise crítica de si, do processo histórico e dos determinismos impostos e aceitos sem reflexão por boa parte da população.

---

<sup>17</sup> Esta entrevista dada a uma rádio em 1965, foi publicada textualmente em 1967 e se tornou uma referência em Educação. Apesar de um objetivo bem prático – como não repedir os horrores do nazismo – Adorno desenvolve uma reflexão bem profunda e necessária para pensar a Educação como um meio de *auto-reflexão crítica* ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e emancipação.

Ainda que na história o sujeito perceba-se com uma parte de um todo na sua experiência no tempo, na Escola – no processo educacional – essa percepção ganha uma forma sistematizada para que ele se encontre com sua experiência na vida em sociedade. Com a Escola e a História se aprende a existir no mundo e no tempo, ou pelo menos são fornecidos instrumentos teóricos e cognitivos de sistematização e coletivização dessa percepção. Mas, sem reflexão teórica a sistematização transforma os sujeitos em reprodutores passivos de modelos que nada significam. O esclarecimento proposto por Adorno, parece ir além de um Iluminismo tardio, ou de uma tentativa de salvar o projeto Moderno. Trata-se de dar conta da incivilidade que existe no processo civilizatório no qual a crítica deve ser feita.

As explicações sobre como foi possível Auschwitz acontecer e como superar esse trauma, pode ir além da interpretação de um acontecimento, ou de uma crítica ao nazismo ou ainda de uma alerta para não se repetir. Existe nesta fala e no texto escrito um forte apelo para manter acesa a chama da reflexão teórica em qualquer nível do entendimento humano. Uma educação e uma História que se coloca como objeto de crítica e de questionamentos; uma prática pedagógica e uma historicidade que considere em primeira instância o sujeito, pode até ser considerada uma “*teoria que na prática*”, inviável do ponto de vista da racionalidade neoliberal e das habilidades e competências, porém continua sendo um objetivo a ser alcançado pela História, pela Escola e pela prática docente. Pois, quem sabe, de repente, *na teoria a prática é outra* porque ainda não aprendemos a fazer uma teoria a partir da nossa da prática, ainda compramos teorias feitas por outros de práticas que não eram nossas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: Educação e emancipação. Tradução
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2007.
- ARENDT, Hannah. *A promessa da política*. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ARENDT, Hannah. *A Vida do Espírito: O pensar, o querer e o julgar*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- BARCA, Isabel. *Literacia e Consciência Histórica*. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em 02 de fev.2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em 02 de fev. de 2024.
- CERRI. Luis Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica. Implicações didáticas de um discurso contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CERRI. Luis Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica. Implicações didáticas de um discurso contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- DILTHEY. Wilhelm. *Filosofia e educação: textos selecionados*. Org. Maria Nazaré Camargo Pacheco Amaral. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- Extermínio nazista. Boletim do Tempo Presente, n. 4, de 08 de 2013, pp. 1-22,
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*; tradução: Enio Paulo Giachini. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. ***Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos***. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2006.

LAVALL, Christian. **A escola não é empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de Literacia Histórica*. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR;

LEITE, F. T. 10 Lições sobre Kant. Petrópolis: Vozes, 2007

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: Questões Teórico-metodológicas. In: org.:Lopes, A.C.; Dias R.E.; ABREU, R.G. Discursos nas Políticas de Currículo. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne.Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do Poder e Classificação Social*. IN: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paulo. *Epistemologias do Sul*. Rio de Janeiro: Edições Almedina.SA, 2009.

REIS, José Carlos Reis. *A História da Consciência Histórica Ocidental e Contemporânea. Hegel, Nietzsche*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. VI A Intriga e a Narrativa Histórica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

RICOEUR. Paul. *Tempo e Narrativa Volume 1 A Intriga e a Narrativa História*. São Paulo: Editora WMF, 2010.

RICOEUR. Paul. *Tempo e Narrativa Volume 3 O Tempo Narrado*. São Paulo: Editora WMF, 2010.

RÜSEN, Jörn. *História Viva. Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica, 2022.

SPINELLI, Miguel. *O Daimonion de Sócrates*. HYPNOS ano 11 / nº 16 – 1º sem. 2006 – São Paulo / p. 32-61.

TURIN, Rodrigo. Presentismo, neoliberalismo e os fins da História. In: AVILA, Arthur L.; NICOLAZZI, F. e TURIN, R.(orgs.). *A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. Vitória/ES: Editora Milfontes, 2019, pp. 245-271 Wolfgang Leo Maar. 3ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995, pp. 117-138.

ZITKOSKI, J.J. *O Método Fenomenológico de Husserl*. Porto Alegre: EDIPURS, 1994.

#### **DISSERTAÇÕES E TESES:**

ALMEIDA, Leandro Rosetti de. *Museu Da Lembrança: História Ensinada, Narratividade E Memória*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016 – UFRJ.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender História como sentido para a vida: Consciência Histórica em estudante brasileiros e portugueses*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática; Teorias e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2011.

BARBOSA, Alexandre. *A Narrativa como Ensaio para Aprendizagem da História: Arte e Ficção na Constituição do Tempo e de Si*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016 – UERJ.

COSTA, Carlos Eduardo Da Souza. *RPG e Ensino De História: Uma Articulação Potente para a Produção Da Narrativa Histórica Escolar*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016 – UFRJ.

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2019 –UNIRIO. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2019 –UFT.

ESPINOLA, Claudimir De Oliveira. *Saberes E Vivências Dos Estudantes Na Educação Do Campo: A Aprendizagem Histórica Na Escola Família Agrícola Prof. Jean Hébette (Marabá-Pa)*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2019 –UFT.

FERNANDES, Aurelio. *As Concepções de Ensino de História e a Consciência Histórica. Um Estudo com Alunos do 3º Ano do Ensino Médio Regular*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016 – UFR

FERREIRA, Grace Kelly. *Folhetos De Acontecido: Literatura De Cordel E Sua Função No Ensino De História*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018 – UEM.

GUEDES, Rafael. *Negritude E Sambas Enredo No Carnaval De 1988: A Caixa Do Samba E Os G.R.E.S Beija Flor, Mangueira, Tradição E Vila Isabel Em Interface Com O Ensino De História*.

JUZWIAK, Victor Ridel. *Entre disputas e debates: A construção da BNCC de História / 2021*. Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação

PRADO, Aletheia Paula Lapas. *Em Cena A História Ensina: A Produção De Narrativas Visuais Na Perspectiva Da Educação Histórica*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018 –UFMT.

SANTOS, Eline de Oliveira. *A Mulher Negra Na Eja: Reflexões Sobre Ensino De História E Consciência Histórica*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018 – UNEB.

SILVA, Iltami Rodrigues da. *Ensino De História E Narrativa De Alunos: Um Estudo Sobre Consciência Histórica No Colégio Estadual Adolfo Bezerra De Menezes Em Araguaína-To*.

STIVANELLO, Adriana. *O Educar Pela Pesquisa: A Construção Do Conhecimento Histórico Através Da Metodologia De Projetos Em Uma Escola Pública No Município De Ponta Porã-Ms*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2020 –UFMS.

VASCONCELOS, Bruna Montor. *História Ambiental E Ensino De História Através Da Teoria Da Complexidade De Edgar Morin*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018 – UEM.