

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E PRÁXIS: DEMANDAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA AQUÉM DA DECOLONIALIDADE¹

HISTORY DIDACTICS AND PRAXIS: DEMANDS OF HISTORICAL LEARNING BENEATH THE HORIZON OF DECOLONIALITY

Thiago Augusto Divardim de Oliveira²

Resumo: O artigo se divide em 4 seções que remetem a organização da exposição realizada no “XLI SEMANA DE HISTÓRIA - Ensinar História na Contemporaneidade: decolonialidade, história pública e plataforma do ensino - II Encontro do ensino de História da UNESP Assis e Franca” com mesmo título do presente texto. Na primeira parte estabelecemos a exposição de nossas interpretações da teoria do paradigma narrativista da práxis histórica, com base em Jörn Rüsen, mas desde uma leitura perspectivada por elementos do materialismo, através das relações entre a Didática da História e o conceito práxis. Na segunda parte, serão analisadas enunciações de estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) no que se refere às suas demandas com relação a aprendizagem histórica. Na terceira parte, estabelecemos um diálogo pontual com o tema decolonialidade, com o objetivo de explicitar os motivos do “aquém” que antecede o conceito no título da comunicação; por fim, algumas considerações sobre a relação com os elementos teóricos e possíveis desdobramentos teórico-metodológicos da Didática da História desde uma leitura ligada à realidade brasileira, o que envolve o diálogo do ensino de História e a Contemporaneidade. O que nos coloca diante de um quadro complexo relacionado ao trabalho com a História em tempos de capitalismo de Plataforma.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Cultura Histórica; Didática da História; Ensino de História; Práxis

¹ As discussões apresentadas nesse artigo se referem aos elementos que compuseram minha participação no evento **XLI SEMANA DE HISTÓRIA - Ensinar História na Contemporaneidade: decolonialidade, história pública e plataforma do ensino - II Encontro do ensino de História da UNESP Assis e Franca**. A mesa “Didática da História e Decolonialidade”, contou com a participação do professor Jean Carlos Moreno (UEM) com a fala “Para além da colonização do passado: uma insurgência propositiva”, mesa coordenada pelo professor Thiago Granja Belieiro da UNESP (Assis), a quem registro agradecimento pelas interlocuções e pelo convite para o evento. Por tratar-se de texto que remete à comunicação na mesa-redonda, farei menções a ideias e reflexões com um caráter narrativo, o que envolve possibilidades de uso da primeira pessoa do singular.

² Professor de História e de Prática Pedagógica de História no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) e pesquisador do LAPEDUH-UFPR. Contato: thiago.oliveira@ifpr.edu.br

Abstract: This article is divided into four sections that follow the structure of the presentation delivered at the “41st History Week – Teaching History in Contemporary Times: Decoloniality, Public History, and the Platformization of Education – 2nd Meeting on History Teaching at UNESP Assis and Franca,” which bore the same title as this paper. In the first section, we present our interpretation of the theory of the narrativist paradigm of historical praxis, based on Jörn Rüsen, from a perspective informed by elements of materialism, through the relationship between History Didactics and the concept of praxis. In the second section, we analyze statements made by students enrolled in the Technical Integrated Education Program with High School at the Federal Institute of Paraná (Curitiba Campus), focusing on their needs regarding historical learning. In the third section, we engage in a focused dialogue with decoloniality in order to explain the meaning of the expression “beneath the horizon of decoloniality” present in the title of the paper. Finally, we present considerations regarding the relationship between these theoretical elements and possible theoretical-methodological developments in History Didactics from a perspective connected to the Brazilian reality, involving the dialogue between History teaching and contemporaneity. This discussion confronts us with a complex scenario concerning the working with History in times of platform capitalism.

Keywords: Historical Consciousness; Historical Culture; History Didactics; History Teaching; Praxis.

INTRODUÇÃO

Neste texto procuro apresentar uma leitura específica sobre o paradigma narrativo da práxis existencial conforme debatida por Rüsen, mas interpretada com um filtro materialista. Essa compreensão se fundamenta no caráter relacional entre consciências e cultura, assim como suas características práticas, sociais e históricas, construídas e/ou formadas no tempo. A partir disso, apresento uma estratégia de pesquisa e de levantamento de protonarrativas, como maneira de acessar empiricamente essa compreensão teórica. Os dados analisados são enunciações de estudantes que acabam evidenciando demandas de aprendizagem que reforçam a relação entre consciências e cultura.

Em seguida, defendo a ideia de que, apesar dos avanços propostos pela crítica decolonial, de sua importância e presença nas discussões do campo do Ensino de História, em nossa contemporaneidade, a História encontra seu

espaço diminuído nas escolas, seja pelos conteúdos, habilidades e competências organizados pela Base Nacional Comum Curricular e pela Reforma do Ensino Médio. O que significa a diminuição das possibilidades formativas com a História e da incorporação de possíveis elementos da decolonialidade. A conjuntura nos coloca em uma situação de retrocesso, pois não temos garantido nem os elementos apontados por textos clássicos do Ensino de História desde as décadas de 1980 e 1990 (Fenelon, 1981; Schmidt, 1997). Apesar de a crítica decolonial se apresentar como uma demanda da práxis, a realidade concreta do ensino de História está diminuída e controlada.

Em relação ao controle fazemos uma análise das condições de ensinar e aprender História em uma lógica de capitalismo de plataforma, agora adentrando o espaço escolar. Com base em pesquisas realizadas, analisamos a plataformização da educação com referencial em elementos da sociologia do trabalho, com base em Ricardo Antunes (2023).

Entre as considerações defende-se uma História que não abra mão das noções de totalidade, da tripartição temporal, da relação com a práxis e das possibilidades formativas que não se limitem a um acervo de conteúdos. Uma história viva, com sentido e que mantenha o futuro como horizonte aberto de possibilidades.

PRÁXIS E DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Há dois conceitos que considero fundamentais na teoria proposta por Jörn Rüsen e que devem ser compreendidos de maneira relacional, Consciência Histórica e Cultura Histórica, e daí podemos desdobrar uma série de consequências para se pensar sobre ensino e aprendizagem histórica. Vale recuperar alguns pressupostos fundamentais do conceito “consciência” tal como discutido por Jörn Rüsen. A apresentação dessa leitura evita a ideia de uma simples apropriação do pensamento de Rüsen no Brasil.

Há um diálogo teórico realizado entre a Ideologia Alemã de Marx e Engels, com a teoria da História de Rüsen, quando o autor aborda a origem da consciência histórica como algo pragmático, ligado aos processos de

constituição de sentido na experiência do tempo. Em diferentes ocasiões, Rüsen remete a obra de Marx e Engels como pressuposto para a consciência histórica, tanto em seu livro da década de 1980 (*Razão Histórica*, publicado no Brasil em 2001), quanto em sua obra madura de 2013 (*Historik* - publicada no Brasil em 2015 como “Teoria da História – Uma teoria da História como Ciência”). Sobre o processo de produção da consciência, Rüsen diz que a satisfação de determinadas carências produz novas: “Assim, por exemplo, na antropologia de Karl Marx, como exposta no capítulo sobre Feuerbach na ‘Ideologia alemã’” (Rüsen, 2001, p. 57).

Este trecho da discussão permite retomar alguns pressupostos para esse processo de produção da consciência: a consciência (e a cultura) possuem caráter social prático e histórico³. Os pressupostos passam por elementos básicos da teoria materialista, vejamos: o primeiro pressuposto é que para fazer história é preciso estar vivo, em condições de realizar a manutenção da existência. É preciso comer, beber, se vestir, habitar e algumas coisas mais. O segundo pressuposto é que essa relação se estabelece de maneira social, quando nascemos, isso ocorre com condições previamente estabelecidas, que constroem e reconstroem elementos de nossa identidade o longo do tempo. O fato de um caráter social, relacional, portanto, dialético, configura a ideia de que mesmo nas nossas formações mais subjetivas estamos influenciados pelos aspectos sociais e históricos do desenvolvimento e manutenção de nossas existências, ou seja, é preciso estar vivo, o que ocorre socialmente (em relações sociais) que não são meros fatores biológicos, mas culturais e dialéticos.

Somente agora, depois de já termos examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, descobrimos que o homem tem também consciência. Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência — a linguagem é a consciência real, prática, que existe

³ Essa discussão mais aprofundada pode ser acompanhada no texto “O conceito consciência histórica e a aprendizagem histórica: compreensão e centralidade da práxis para a didática da História”, publicado na *Revista História Hoje*, 14(30). Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1218> acesso em 27/05/2026.

para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens (Marx; Engels, 2007, p. 34-35)

Esse ponto é retomado como pressuposto por Rüsen para o conceito de consciência histórica de maneira pragmática. Mas, gostaria de ressaltar seu imbricamento com o complexo mais amplo da cultura, mesmo com base no fragmento de base materialista anterior. O espírito sofrer por estar contaminado pela matéria, as camadas de ar em movimento que assumem a forma da linguagem, ou seja, o desenvolvimento da linguagem, assim como das consciências temporais, históricas, se dão no tempo e em sociedade, a consciência como produto social é resultante dos aspectos relacionais da diversidade de consciências inter-relacionadas, assim como da cultura que nos envolve, nos atravessa, a alteramos e somos alterados por ela. Formar-se historicamente, assim como a atividade de formar ao longo das relações com os conhecimentos históricos mediados pelos professores, é também uma atividade humana criadora e auto-criadora, portanto, práxis.

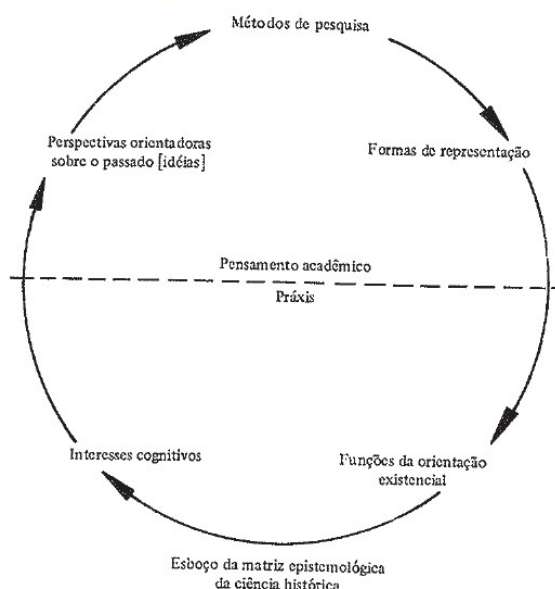
Nesse sentido, para Rüsen, a História que se desenvolve como ciência, e potencialmente a história quando ensinada e aprendida (e aqui suas preocupações didáticas) devem manter relação com a vida prática, com a práxis da vida, com o mundo vital - ou mundo da vida, em acepção mais husserliana, o mundo da imprepensabilidade (Rüsen, 2015), o que entendo também como práxis. E, portanto, tenho pensado e defendido uma Didática da História na perspectiva da práxis.

No conceito práxis a realidade humano-social se desvenda como oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A práxis é a esfera do ser humano. [...] A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. [...] tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana (Kosik, 1976, p. 222, 225).

O fragmento explicita na visão de Karel Kosik, não apenas a compreensão da práxis, mas a possibilidade da ontogênese, do processo formativo das consciências, tal como é possível desdobrar das compreensões das obras de Jörn Rüsen, mesmo que a partir de um filtro materialista.

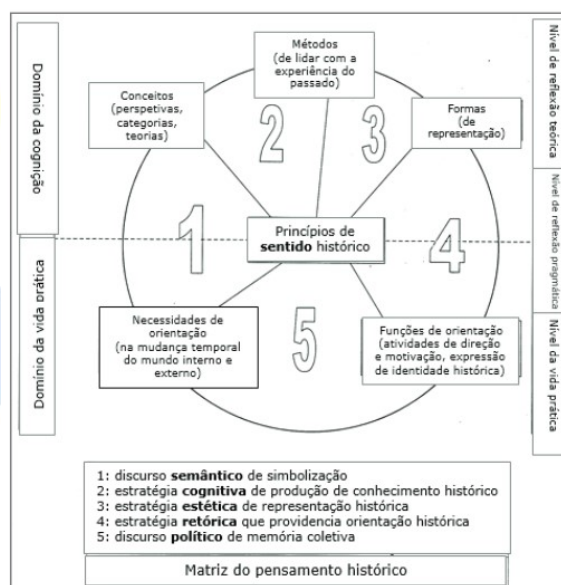
Essa essência humana — social, prática e histórica — não se esgota por isso em nenhuma das formas concretas da existência social e individual do homem. Enquanto a práxis é um elemento determinante dela — em particular o trabalho humano — essa dimensão essencial do homem como ser produtor, prático, criador, jamais desaparece ou é totalmente negada já que se trata do homem como ser histórico e social (Vázquez, 2011, p. 412).

Essa correlação de termos para se referir a vida prática ou a práxis da vida remete a algumas diferenças na composição da matriz disciplinar da História, tal como pensada por Rüsen ao longo de sua obra. Se “cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana” (RÜSEN, 2015 p. 217), é preciso levar em consideração essa correlação entre consciências e cultura, tanto na História, quanto na Didática da História. Vejamos a matriz disciplinar da História publicada em Português pela primeira vez, na tradução de René Gertz:



1987 – NEVES, Abílio A. BAETA & GERTZ, René, Nova historiografia alemã

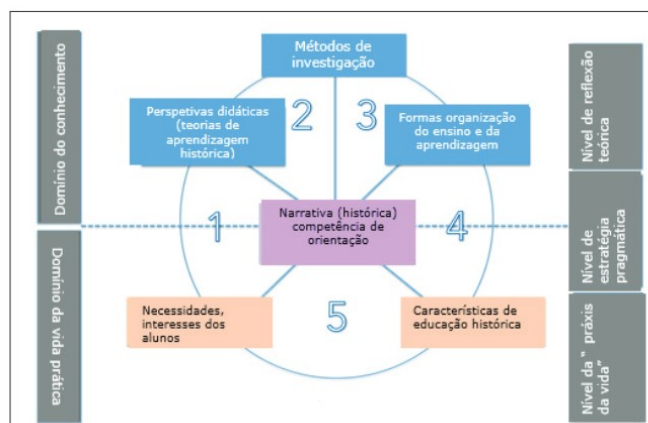
A questão fundamental a observar é que Rüsen não diferencia a parte da matriz que diz respeito a práxis (ou em versões posteriores – campos da vida pratica) em relação aos conhecimentos organizados no pensamento acadêmico sob ideias orientadoras, métodos de pesquisa e formas de apresentação. O pensamento acadêmico não está separado da vida, o que indica a linha tracejada. Essa matriz passou por processos de elaboração e complexificação ao longo das produções do autor, chegando em sua atualização da trilogia sobre teoria da história em sua *Historik* (2013), da seguinte maneira:



Matriz disciplinar de estudos históricos em Rüsen (2015, p.72)

Essa complexificação da matriz pode ser destacada em pelos menos dois aspectos: o primeiro é que o centro da matriz remete a ideia dos princípios do sentido histórico, colocando a atribuição de sentido (orientações existenciais, como suprasumo do sentido) de maneira central; e o segundo elemento envolve as numerações que envolvem os discursos e as estratégias ligadas a produção do conhecimento histórico. Esses elementos envolvem dimensões da cultura histórica e reforçam o caráter relacional entre as consciências e cultura. Entre o conhecimento e a vida.

Poderíamos ainda visualizar a organização da Matriz disciplinar da Didática da História (segundo Rüsen), que aparece na entrevista de (Gago, 2016 p. 162).



(Fonte: Demantowsky, 2016 – tradução da entrevistadora)

Interessante observar que a matriz permanece muito semelhante a versão anterior. No entanto, a centralidade ainda permanece ligada a ideia de sentido, pois a narrativa é expressão das consciências e pode revelar tanto as ideias prévias (protonarrativas), quanto o processo de elaboração do pensamento que se expressa ao longo das perspectivas didáticas, dos métodos de investigação e das formas de encaminhamento das relações de ensino e de aprendizagem. No entanto, não há nessa matriz didática uma relação entre as estratégias e discursos numeradas abaixo da matriz do pensamento histórico.

Em ocasiões anteriores propus a seguinte questão: seria possível a incorporação permanente, contínua, desses referenciais para a realização de aulas de História? Ou para outras situações de pensabilidade histórica motivada pela formação humana e se possível para emancipação?

Para o diálogo com a contemporaneidade como fora proposto no evento, aponte a necessidade de levarmos em conta as condições de aprender e ensinar História em tempos de Base Nacional Comum Curricular (e a correlata BNC Formação), e mais do que isso, de processos de plataformação da educação.

Tratamos da relação fundamental entre a compreensão da práxis e os conceitos de Cultura Histórica e Consciência histórica, no intuito de pontuar a necessidade de estar atento a essa relação quando se ensina e aprende

História. Agora apresento uma estratégia utilizada para o acesso empírico a elementos dessas relações.

ESTRATÉGIA DE ACESSO A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIAS E CULTURA: AS ENUNCIAÇÕES DE ESTUDANTES COM RELAÇÃO AS SUAS DEMANDAS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Quando um professor ou professora entra em sala de aula, podemos tentar elaborar quantos elementos podem competir com as relações de ensinar e aprender de maneira mais objetiva. Desde os aspectos normativos que envolvem documentos que orientam e dão parâmetros para a educação, a presença ou não de livros e materiais didáticos, elementos de uma possível tradição ligada as formas de fazer, avaliar e mesmo encaminhar uma aula. Assim como as expectativas dos estudantes (e até mesmo dos docentes) com relação ao que espera construir nessa relação. As expectativas com relação aos conteúdos que podem aparecer em vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Poderíamos ainda enumerar outras variáveis que concorrem em uma aula, ainda levando em consideração a relação entre consciências e cultura histórica, poderíamos incorporar a noção de multiperspectividade possível ao pensamento histórico dos/das jovens estudantes.

Dessa maneira, entendendo a narrativa como expressão da consciência, assim como as consciências perspectivadas pela ideia mais ampla de Cultura (Cultura Histórica), passei a realizar como estratégia didática e levantamento de ideias dos estudantes, uma dinâmica com os livros didáticos de História, que procurei repetir nos últimos anos. Trata-se da seguinte questão de investigação:

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

Essa investigação tem sido realizada com estudantes do Terceiro ou Quarto ano de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Preferencialmente ainda no início do ano letivo. Depois de apresentar a questão aos jovens estudantes normalmente há interlocuções sobre os motivos da pergunta e da atividade, ou mesmo sobre o que entendo por “formação”. Depois de explicar que as respostas servem para ampliar o diálogo com as turmas, assim como perceber interesses mais genuínos de cada turma ou estudante. Essa estratégia didática e também forma de pesquisa vem sendo realizada desde minha entrada no IFPR (Campus Curitiba) em fevereiro de 2013. No entanto, a pesquisa ganhou maior sistematização e amplitude com amostras maiores em 2018 e 2022.

No ano de 2018 foi possível realizar o levantamento de enunciações de sessenta (60) estudantes. Vejamos os temas mais escolhidos:

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

(respostas dos estudantes, 2018, acervo do autor)

Professores e professoras de História que lecionavam em 2018, provavelmente lembram do clima político estabelecido no Brasil, e como visões a respeito da História da Ditadura Civil Militar reverberavam no Brasil. Trata-se do ano em que o presidente eleito era conhecido como saudosista da ditadura (1964 – 1985), além de outras posições que poderíamos resumir no conceito de negacionismo histórico. O maior número de escolha entre os estudantes sobre o assunto mais importante para sua formação, foi o da “Ditadura militar, assim como das Ditaduras na América Latina”.

As enunciações que seguem são algumas das justificativas apresentadas pelos jovens estudantes sobre os seus interesses em assuntos da História no terceiro ano. É possível reparar um processo de articulação com demandas do tempo presente e que remetem a necessidade de compreensão do passado.

“Gostaria de compreender a história do período militar e como chegamos a democracia. Acho curioso o fato de já ter ouvido pessoas pedindo seu retorno”

“Por que querem que ele volte?”

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

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

“Sempre acaba caindo uma questão ou outra em vestibulares e é importante para nossa formação”. (enunciações de estudantes em 2018, acervo do autor)

É possível perceber alguns elementos importantes, por exemplo, no destaque dado a figura de um professor como alguém capaz de aprofundar os conhecimentos, que podem estar na internet, mas só isso não é suficiente. Sobretudo a relação que se estabelece a partir do presente, ou seja, conhecer o passado para melhorar a compreensão do presente e poder participar de maneira mais ativa em relação a construção dos futuros possíveis.

Se observarmos a expressão considerável de escolhas que envolveram o tema da ascensão dos regimes fascistas, assim como da própria segunda guerra mundial, podemos relacionar com um elemento interessante, parte da cultura histórica e possível de ser verificada a partir de alguns referenciais ligados a rede mundial de computadores. Em 2018, o mesmo ano das enunciações que acabamos de ver, a contagem da empresa Google⁴ sobre as perguntas mais realizadas pelos brasileiros em sua página, destaca-se entre as

⁴ O Google trends é uma das ferramentas da página que permite acessar dados sobre as pesquisas realizadas ao longo do tempo, ou em tempo real em países ou globais. Os dados de pesquisa podem ser aprofundados com desdobramentos de descritores de pesquisas semelhantes. As comparações aqui estabelecem a relação entre o interesse por conceitos históricos e políticos, por exemplo, como uma forma de acesso a dados empíricos, sejam para análise qualitativa e ou quantitativa dos mesmos e que permitam a relação entre Cultura histórica e as expressões narrativas dos estudantes.

dez primeiras “O que é fascismo?”. Entre as perguntas mais realizadas pelos brasileiros, se relaciona com o interesse dos estudantes ao longo daquele ano, estavam interessados em visões a respeito da Ditadura e dos períodos fascistas da primeira metade do século XX.

Tema	Escolhas
A industrialização e a expansão imperialista	21
A segunda guerra Mundial	22
As transformações mundiais durante a guerra fria	35
Movimentos de independência na África	9
O Brasil durante a Ditadura Militar	52
O Brasil Contemporâneo	41
O mundo contemporâneo	36
Era Vargas	21

(Respostas dos 87 estudantes, 2022, acervo do autor)

Os números maiores remetem ao aumento da amostra com mais turmas participando. No entanto, é possível perceber a permanência de alguns elementos. A escolha da Ditadura militar despontando das demais, mas fazendo relação com o Brasil contemporâneo, assim como o período da guerra fria e o mundo contemporâneo, em uma articulação temporal bastante evidente.

Destacaria os seguintes elementos: em 2022, novamente o ano eleitoral e o clima político foram acirrados. Hoje temos conhecimento com mais clareza da arquitetura de um golpe de Estado que se tivesse sucesso teria o estopim em 8 de janeiro de 2023. Além da dimensão política (ou trama pública) da Cultura que atravessava as salas de aulas em 2022, pode-se rememorar que em 24 de fevereiro daquele ano havia começado a operação militar russa que se desdobrou na guerra contra a Ucrânia. Outra relação interessante entre as manifestações mais individualizadas (consciências históricas no momento da escolha) e a relação com a cultura histórica de nosso tempo, mais uma vez se expressam nas publicações das trendings do Google em 2022.

Naquele ano a empresa divulgou que entre as pesquisas mais realizadas pelos brasileiros do tipo “o que é?” estava a pergunta “O que é comunismo?”, acompanhada de perto pela pergunta “O que é OTAN?”. Além dessas questões também apareceram as seguintes: “Por que a Rússia quer invadir a Ucrânia?” e “Por que o Brasil não faz parte da Otan?”.

As possíveis escolhas articuladas que se projetam numericamente, tratam da relação presente - passado, presente – futuro. Isso se repete entre as escolhas relacionadas ao Brasil Contemporâneo e o Período da Ditadura Militar; assim como Mundo Contemporâneo e o período da Guerra Fria. Com isso quero dizer que, assim como a relação entre conhecimentos históricos organizados cientificamente, mas que guardam uma relação intrínseca com o presente, de acordo com a lógica das matrizes disciplinares da Ciência da História pensadas por Rüsen, também é possível constatar essa mesma relação entre as demandas dos estudantes e a forma como mobilizam seus interesses e os justificam.

Vejamos algumas das respostas que figuraram entre os dados compartilhados em 2025.

10- Pois seus aspectos são irrefutavelmente assustadores. Repreensão, censura, controle são alguns desses aspectos e com certeza são preocupantes, mas atualmente na sociedade brasileira existem pessoas que não sofreram tanto com o regime. Por conta disso, dizem que ela foi boa, porém não observam o todo apenas olham para relatos familiares e as usa próprias experiências. De fato, alguns indivíduos por razões de morarem no interior ou pessoas envolvidas em cargos militares, nos quais provocavam um certo favoritismo da própria ditadura, não sentiram a gravidade que nem nos outros lugares do país. Portanto, ao estudar o assunto conseguimos olhar para o todo e entender e conscientizar através dos motivos pelos quais pessoas tem repúdio por um próximo regime semelhante. (Estudante em 2022)

10- O Brasil durante a Ditadura. A ditadura militar no Brasil tem muitas coisas que só foram descobertas depois de anos, então acho que é importante estudar sobre a ditadura militar no Brasil porque muitas pessoas ainda não tem plena consciência do que foi esse período. (Estudante em 2022)

Nas duas respostas utilizadas como exemplo é possível perceber a ideia de tripartição temporal que é básica para as discussões que envolvem os conceitos de Cultura e Consciência Histórica. Assim como é possível identificar

o caráter reconstrutivo do conhecimento, mediado por intervenções de professores e professoras, inclusive para contribuir com as formas de lidar com diferentes informações e conhecimentos que circulam e circularam após a finalização do período ditatorial militar do Brasil.

Com base na teoria da História como proposta por Rüsen, mas também levando em consideração estratégias didáticas anteriores (tal como o “levantamento das ideias históricas prévias”), é possível pensar teoricamente essa estratégia debatida. Em outras pesquisas foi possível demonstrar aproximações teórico-metodológicas semelhantes, por exemplo, entre Jörn Rüsen e Paulo Freire⁵. No entanto, seguindo a lógica da apresentação e da proposta do atual dossiê, vamos manter a discussão com base em contribuições de Rüsen.

Os conceitos “protonarrativas” ou mesmo enunciações das consciências históricas, nos permitem pensar que uma das tarefas importantes do campo da didática da História é a apreensão heurística desses enunciados, para que seja possível programar intervenções formativas, com vistas a ampliação da qualidade do pensamento a respeito do passado. Me refiro ao processo heurístico de maneira semelhante a tarefa realizada pelos historiadores e historiadoras, ou seja, o processo de levantamento das fontes e o posterior trabalho com elas, envolve motivações específicas de acordo com o público das Histórias que podemos narrar, analisar, interpretar, reconstruir.

Essa discussão é possível a partir da teoria narrativa da práxis existencial tal como debatida por Rüsen (2012). No caso, se historiadoras e historiadores-docentes, realizam esse processo de apreensão heurística de elementos das consciências em relação com a Cultura Histórica, a realização das aulas poderia (ou pode) ocorrer com base em intervenções nessa relação de maneira especificamente motivada, ou seja, buscando momentos de pensabilidade histórica que contribuam com o processo amplo da “formação humana” nos

⁵ Ver, por exemplo, “Cem anos de Paulo Freire, ainda! - Aproximações entre Paulo Freire e Jörn Rüsen e alguns desdobramentos teórico-metodológicos para a Didática da História”. In: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. (Org.). EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONFRONTAÇÕES COM A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO. 1ed. Curitiba: WAS Edições, 2024, v. 1, p. 155-172.

termos de Rüsen, e da tradição da didática da História alemã, o processo da *Bildung* (Formação).

Apesar de trabalhar comumente com os temas mais apontados pelos estudantes em fase conclusão da Educação Básica, ou seja, os temas mais escolhidos, essa estratégia didática e de pesquisa possibilita analisar elementos não citados, ou muito pouco citados pelos jovens estudantes. Em um estudo piloto realizado no ano de 2025 com uma turma em fase conclusiva do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, a resposta de um estudante havia chamado a atenção em 2025. Na turma do estudo piloto em 2025, 4 jovens escolheram o capítulo 8 do Livro Didático analisado, vejamos uma dessas justificativas para a escolha:

8º Capítulo - Movimentos de independência da África. Pra mim é importante saber como que a África, mesmo sendo vista como não desenvolvida e mostra como ela se desenvolveu e se livrou do poder colonialista europeu.

Naquele ano, com base em diálogos com outros pesquisadores do campo entre os quais cito aqui as interlocuções com o professor Rafael Saddi (UFG), incorporei uma questão que abria possibilidades de que os estudantes falassem a respeito do futuro. Ou seja, depois de chegar ao período conclusivo da Educação Básica, a pergunta envolvia a seguinte ideia central:

5 - Agora uma última questão, mas com uma reflexão muito importante. Procure comentar como você imagina que seria uma sociedade ideal para se viver. E o que será necessário mudar para alcançar essa sociedade ideal? (Essa pergunta tem relação com as possibilidades de mudança para o futuro da sociedade).

O mesmo estudante que fez a escolha do capítulo sobre a História do continente Africano (sobre os movimentos de independência e luta anticolonial) também se referiu ao futuro da seguinte forma:

Racismo estrutural e machismo estrutural deviam ser quebrados por completo. Porque são coisas que atrapalham muito a procura de emprego e valorização de pessoas negras se desenvolvendo na sociedade. (estudante em 2025, acervo do autor)

Para além das relações entre consciência e cultura que procurei trazer a esse texto até o momento, que se configuram na soma da maioria das respostas e no possível cotejamento com outras ferramentas (à exemplo do Google trends), ou teoricamente com relação ao conceito de trama pública (Rüsen, 2014), é interessante observar também os elementos não escolhidos, ou pouco escolhidos, pois podem evidenciar outras temáticas importantes justamente pela falta de reconhecimento, por falta de referência dos estudantes a esses temas. Neste caso, o trabalho de professores e professoras de história necessita de uma formação sólida na relação com os conteúdos e fontes, além, é claro, de liberdade para pensar a formação necessária em cada público, ou na realidade, na práxis de cada lugar onde se ensina e se aprende História.

Aqui passam a figurar outros elementos complexos de nossa contemporaneidade sensível. Principalmente quando observamos, como aconteceu no debate da mesa em questão, elementos da conjuntura do Ensino de História das escolas públicas estaduais (tomando como exemplo os estados do Paraná e de São Paulo) onde os processos de plataformização do trabalho docente estão mais avançados. O que envolve definição e delimitação mais rigorosa de temas, aulas, slides e formas de avaliação a serem aplicados pelos docentes, diminuindo a liberdade de cátedra e aumentando o controle sobre os assuntos discutidos. Essa discussão nos aproxima das discussões contemporâneas, mas antes é preciso explicitar o “aquém” da decolonialidade que figura no título deste texto, e no subtítulo do evento, junto a contemporaneidade.

AQUÉM DA DECOLONIALIDADE (?): MOTIVOS DA DISCUSSÃO

Essa parte do texto está influenciada por três referências: a) uma conferência realizada por Hans Ulrich Gumbrecht em que trabalhou com a ideia “aquém da historiografia”; b) o contato relativamente recente com discussões do campo da decolonialidade, com base em discussões realizadas no período da pandemia de covid-19 em reuniões do LAPEDUH – UFPR; e c) o caso da reforma do Ensino Médio configurada na lei 13415/2017 e na Base Nacional

Comum Curricular e a confrontação com os debates do período da redemocratização, ou seja, o que já se discutiu no ensino de História e que agora parece mais distante. Esses três elementos auxiliam na compreensão da expectativa de uma “totalidade” para a compreensão sobre o que é ensinar História na contemporaneidade.

A conferência realizada por Gumbrecht⁶ em Mariana (2014) por ocasião do 8º Seminário Nacional de História da Historiografia colocou algumas provocações. Gumbrecht afirmava o desafio pensar as relações com a História, de maneira a captar elementos dessas relações que muitas vezes estão aquém da historiografia, das possibilidades que concebemos da História como historiografia. A dimensão da história ciência, muito influenciada pelo que o autor chamou de cronótopo totalizante do historicismo, o que ele discute como construção social de temporalidade, fixou o texto historiográfico como portador de sentido. E que nesse paradigma o futuro precisa permanecer como um horizonte aberto de possibilidades. No entanto, é possível perceber que o excesso de passado na sociedade contemporânea, de acordo com o autor, tem fechado o futuro como uma continuidade do presente.

Suas provocações vão no sentido de ampliar nossa possibilidade de aprender com o passado, com elementos históricos que são anteriores à própria historiografia, que não podem (ou seriam difíceis) de captar na forma textual. Que aprendizagens seriam possíveis com outros tipos de relação com a História? O que o conferencista aponta como presenças e aprendizagens menos textuais e que possam incorporar outras afecções. Essa discussão foi apresentada em 2014, mas ainda deixou impactos e ressonâncias em reflexões muito pragmáticas das relações de ensinar e aprender história, sobretudo no momento em que a aprendizagem ocorre, na práxis das salas de aula. Quando o uso de uma fonte ou de uma narrativa tem presenças observadas pelo docente.

O segundo elemento que gostaria de destacar e que figurou na participação do evento, se relaciona aos debates realizados durante a

⁶ A conferência encontra-se disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=3plVWIYAmzo> (acesso em 27/05/2026).

pandemia de covid-19, em reuniões virtuais realizadas pelo LAPEDUH – UFPR. Naquela ocasião, eu e a professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, havíamos trocado impressões sobre a leitura da entrevista realizada por Catherine Walsh com o intelectual Walter Mignolo, intitulada "*Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*". Por ocasião dessa leitura, considerada um clássico das discussões sobre decolonialidade, destacamos três questionamentos presentes no texto, e que debatemos no grupo e também com convidados para as discussões sobre Didática da História. Tratam-se das seguintes questões:

- 1) Que tipo de conhecimento/compreensão (epistemologia e hermenêutica) queremos/necessitamos produzir e transmitir? A quem e para quê?
- 2) Que métodos/teoria são relevantes para o conhecimento/compreensão que queremos/necessitamos produzir e transmitir?
- 3) Com que fins queremos/necessitamos produzir e transmitir tal tipo de conhecimento/compreensão? (Walsh, 2003 pág. 21) – tradução própria

Essas perguntas foram realizadas e contextualizadas com uma série de convidados que participaram das reuniões com os pesquisadores e pesquisadoras do laboratório. Entre os convidados poderíamos citar (*in memoriam*) os professores Estevão Chaves de Rezende Martins (UnB) e Jorge Luiz da Cunha (UFSM). Essas questões podem ajudar em um processo de revisão das estruturas de elaboração das ciências com as quais trabalhamos. A incorporação dessas questões para as nossas reflexões que envolvem a Didática da História, nos fazem revisar os fundamentos da História, seja em suas expressões acadêmicas ou escolares, e além disso, as relações das pessoas com a História na própria vida em sociedade.

Isso não significa uma adesão formal aos elementos da crítica decolonial, mas exige, pelo menos diálogos, com adesão a determinadas críticas, e mesmo possibilidade de oferecer contrapontos a elas. Por outro lado, quando olhamos para a nossa realidade, o que chamei de contemporaneidade sensível do Ensino de História, olhando a partir de uma realidade brasileira, em um país de capitalismo subdesenvolvido, faz-se necessário olhar para a realidade concreta das possibilidades de relação com os conhecimentos históricos, mas

mais do que isso, com as funções formativas da História e sua importância na vida em sociedade.

O terceiro elemento que contribuiu para a presença do vocábulo “aquém” antecedendo a decolonialidade, envolve dois olhares que se complementam: o primeiro, se refere ao questionamento sobre qual é o lugar da História nas escolas, após o estabelecimento da Reforma do Ensino Médio (lei 13415/2017), somada com a Base Nacional Comum Curricular e coroada com os processos de Plataformização da Educação? O que poderia se complementar com um olhar retrospectivo sobre textos importantes (clássicos) no campo da formação de professores de História no Brasil.

Sobre a presença da História na BNCC, sem correr o risco de abrir novos flancos nesta discussão, poderíamos afirmar objetivamente: no ensino fundamental ela corrobora a lógica conteudista tão criticada, desde o conceito de Educação Bancária de Paulo Freire, ou pelo menos de todo o acúmulo das discussões sobre Ensino de História desde a década de 1980 (ou da redemocratização). Além de conteudista, acrescentaria linear, em uma lógica dos círculos concêntricos, que se ampliam em direção ao conceito de civilização, saindo da “pré-história” e da Antiguidade até a realização da sociedade capitalista neoliberal em uma teleologia que não se configura nas experiências reais de ensino e aprendizagem da História.

No Ensino Médio, sua garantia foi esvaziada em muitas escolas, seja na diluição de componentes curriculares relacionados às ciências de referência (História, Sociologia, Geografia e Filosofia) em uma genérica disciplina de Ciências Humanas, seja na oferta de diferentes itinerários formativos que tornam a formação da juventude brasileira ainda mais desigual, em um país de dimensões continentais e desigualdade marcante na oferta da educação dos anos finais da Educação Básica (o que desde pouco tempo envolve o Ensino Médio). Soma-se a isso, as reformas curriculares dos projetos de cursos de Licenciatura que precisam se adequar aos elementos da reforma do Ensino Médio que recaem sobre a estrutura das licenciaturas. Vamos nos adaptar desde as graduações à lógica das habilidades e competências que esvaziam a relação formativa com os acervos do saber histórico? Na geopolítica do

conhecimento é imperativo compreender de maneira mais ampla todas as relações que atravessam o que se ensina e o que se aprende nas escolas. Seja na compreensão das influências de organizações multilaterais na educação brasileira e mundial (cito apenas como exemplo o Banco Mundial e a OCDE), seja na compreensão sobre o que realmente pode formar historicamente nossas juventudes.

Com isso quero dizer que, apesar dos avanços teóricos das discussões decoloniais, hoje nos encontramos em situação desfavorável, perdemos espaço na escola (no currículo), o que dificulta ainda mais o trabalho com temas que possam intervir na formação histórica dos estudantes, levando em conta a relação entre consciências e cultura, e entre presente – passado, presente – futuro. Ao mesmo tempo, é inegável a presença de discussões do campo que evidenciam a adesão dos professores e professoras de História à decolonialidade, seja pela necessária crítica ao eurocentrismo, ou pelos debates da educação antirracista, ou pela presença em publicações em revista importantes do campo do ensino de História, como apontou (Belieiro, 2025). Mas voltemos aos clássicos.

Quando retomamos textos de intelectuais de referência do campo do Ensino de História e da Didática da História, é possível perceber que as críticas que apontamos aqui, quando já alcançamos o primeiro quartel do século XXI, parecem muito semelhantes com as críticas apontadas por pelo menos duas autoras importantes do campo. As autoras em diferentes momentos fizeram apontamentos que os aproximam e corroboram com a minha observação sobre o “aquém”.

O primeiro deles, “A formação do profissional de História e a realidade do ensino” (FENELON, 1981). Traz uma crítica objetiva sobre a formação dos historiadores e historiadoras, ao abrirem mão de um conceito de totalidade quando se dedicam ao tratamento do passado. Apontava a falta de discussão sobre o projeto, o sentido e o significado da História na relação com a realidade. E ainda complementa dizendo que durante a formação não se investigava nem o passado e nem a realidade social. Segundo a autora faltaria uma visão global da História, pois na relação com o conhecimento, os

conceitos são formas de relação com a realidade, uma práxis. Pensar a formação é levar tudo isso em consideração, de maneira que as pessoas possam se reconhecer na História.

Outro texto que poderíamos comparar com base nesses rápidos comentários que resultam da análise de seus conteúdos, é o capítulo “A formação do professor e o cotidiano da sala de aula” (Schmidt, 1997), que compõem o clássico “O saber histórico na sala de aula”, organizado pela professora Circe Bittencourt. Neste texto, Schmidt, ainda em 1997, já se passava uma década com discussões sobre a necessidade de superar o ensino tradicional. Ao pensar as funções dos professores de História ao longo do tempo, nos apontava que o ofício já foi visto como sacerdócio, profissional, parteiro da revolução, difusor de conhecimento, transmissor ou produtor. E ao tratar do cotidiano nos provocava (e ainda provoca) a pensar nas condições dos alunos, dos professores, das escolas (o que nos aproxima novamente de uma ideia de totalidade das relações). Além de defender o trabalho com fontes e documentos históricos, vai além, apresentando possibilidades de que se ensine a raciocinar historicamente, através de uma relação de ensino e pesquisa, de teoria e prática.

A autora ainda nos lembra que o próprio Currículo de História a ser ensinada também guarda relações com uma ideia de totalidade. E para que o conhecimento tenha o cheiro bom do novo, o frescor e a vivacidade, é necessário que a aula reflita um processo de produção do conhecimento em sala de aula. Se levarmos em consideração que a autora produziu sua tese de titular em 2019, trabalho em que defendeu uma Didática Reconstitutivista da História, e ainda precisa reforçar a importância de superar os elementos do ensino tradicional criando uma proposta teórico metodológica intitulada “aula histórica” – inspirada pelo processo de produção dos conhecimentos históricos, da pesquisa historiográfica e da relação com a sociedade.

O olhar retrospectivo sobre esses textos que chamei de clássicos me levaram a sugerir que temos elementos suficientes para apontar que, na contemporaneidade sensível, o ensino de História está aquém da incorporação da crítica decolonial. Ou pelos menos, que os espaço de existência da História

na escola reduziram as possibilidades dessa incorporação. Apesar de seus avanços teóricos, do apontamento de críticas e da necessidade de diálogo com tais perspectivas.

As relações de ensino e aprendizagem em História estariam ainda aquém dos debates decoloniais, não como recusa de incorporação da crítica, mas pela necessidade de aprofundarmos os questionamentos apontados, quiçá pela própria crítica decolonial (fazendo referência aos questionamentos apontados por Walsh). Ou seja, para que sejam estabelecidos fundamentos lógicos, critérios de relação entre uma ideia de totalidade (não absolutizante), mas que possibilite a incorporação das referências importantes para a melhoria das relações de ensino e de aprendizagem histórica. Alguns desses elementos também se inspiram no texto do professor Thiago Granja Belieiro, intitulado “Jamais fomos decoloniais” (Belieiro, 2024), que apontou a incorporação ainda muito limitada das ideias, teorias e propostas metodológicas ligadas a decolonialidade, com base em pesquisa nos artigos publicados em revistas ligadas ao Ensino de História no Brasil.

Além dos elementos apontados até aqui, ainda é preciso tratar de outros estranhamentos sobre ensinar e aprender, é preciso considerar como elemento da contemporaneidade os processos de plataforma da educação. O que nos permitirá encaminhar para as possíveis considerações.

O TRABALHO DOCENTE COM A HISTÓRIA EM TEMPOS DE CAPITALISMO DE PLATAFORMA

No evento realizado na Unesp – ASSIS, ao término da mesa, ocorreram discussões sobre as condições atuais do ensino de História nas escolas públicas do estado de São Paulo, observadas a partir dos estágios. Alguns comentários sobre a limitação dos conhecimentos históricos possíveis nas atuais condições das escolas públicas em São Paulo já eram conhecidos em nossas discussões devido às experiências pesquisadas pelo LAPEDUH no Paraná⁷.

⁷ Em 2025 o LAPEDUH – UFPR organizou um ciclo de debates sobre o processo de plataforma da educação no Paraná. As atividades ocorreram através da rede mundial de

Em diálogo com uma das professoras que interagiram com a mesa no evento, comentei que sua indagação parecia uma análise de conjuntura do Ensino de História diante da plataformização. Reproduzo aqui alguma dessas ideias. No estado do Paraná, os docentes estão com seu trabalho monitorado por um software chamado Power BI. Trata-se de um programa desenvolvido para acompanhar o sistema de trabalho em grandes empresas em tempo real, cruzando diferentes fontes de dados e apresentado relatórios instantâneos. A fala de uma professora entrevistada é objetiva e possibilita a compreensão desse processo:

O estado do Paraná vem implementando um acelerado processo de privatização na área da educação. Iniciou com a terceirização de serviços administrativos e de limpeza, se intensifica na área da gestão da escola e se aprofunda na área pedagógica. O uso de plataformas educacionais criadas por empresas e vendidas para o estado têm sido impostos nas escolas e seu uso obrigatório tornou a o dia a dia da sala de aula uma tarefa árdua para cumprimento das metas impostas e mapeadas via programa Power BI. O uso de dinheiro público para a manutenção dessa estrutura serve para beneficiar empresas na casa dos milhões. Disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática estão na linha de frente da pressão. Às demais disciplinas exige-se a postagem de atividades denominadas *quizz*. Todas as disciplinas contam com aulas prontas no LRCO. Os slides apontam quais conteúdos e abordagem deve ser dada em cada aula, dessa forma garante que os descritores da Prova Paraná sejam abordados e que, na visão da Seed, os conteúdos possam ser aprendidos pelos estudantes e reproduzidos para que haja bons resultados na Prova Paraná e posteriormente na prova do Saeb. (professora entrevistada em 2025, acervo do autor)

Seria interessante desmembrar vários elementos dessa fala em uma análise ligada ao trabalho, o que figurará em trabalhos futuros. Cabe agora discutir algumas características desse processo. No Paraná, os professores e professoras são orientados a usar uma base de dados (RCO +aulas) que possui todos os slides que o professor poderá precisar (ou deverá usar). Nesses slides aparecem descritores que contam o que cairá na macro avaliação (PROVA PARANÁ). Os slides foram montados conforme as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular para cada assunto ou componente curricular. Além das aulas (e descritores da

computadores, algumas das reflexões aqui apresentadas podem ser conferidas e ampliadas no link: https://www.youtube.com/watch?v=WvqLWvoa_kI acesso em 30/05/2026. Cabe dizer que o antigo secretário de educação do governo do Paraná (Renato Feder) foi para a secretaria de Educação de São Paulo no último governo (2023 – 2026).

macro avaliação), os docentes também precisam postar atividades (ou quizz) que também estão disponíveis na plataforma. Se os professores postaram as atividades disponibilizadas, a plataforma POWER BI acompanhará quantos estudantes abriram as atividades e responderam, assim como marcará em cores diferentes os professores e professoras que estão em dia com os trabalhos de acordo com a previsão da plataforma. Esses acompanhamentos são possíveis graças ao LRCO (Livro Registro de classe Online).

No que depender do governo do estado as aulas de História serão ministradas sem conexão com a realidade e o trabalho do professor e professora uma atividade sem sentido, apenas capaz de reproduzir os slides. Por certo não é isso que acontece, visto que muitos docentes garantem sua autonomia didático pedagógica. Continuam preparando suas aulas e atividades, não postam ou não atribuem notas aos quizzes (professora entrevistada em 2025, acervo do autor)

Temos elementos para afirmar que a entrada das plataformas, da inteligência artificial, dos algoritmos e do controle instantâneo na educação, passou a gerar estranhamentos e processos de alienação, que coisificam as relações de ensino e aprendizagem. Estabelecendo a relação entre as discussões do professor Ricardo Antunes (UNICAMP), ampliam o trabalho morto em detrimento da História Viva, àquela que faz sentido para a vida dos estudantes. Um sujeito com formação histórica é capaz de recepcionar o saber histórico, lidar com ele, e mesmo, utilizá-lo (Rüsen, 2007 p. 101). Muito diferente do que estabelecer um acervo de conteúdos que precisam ser absorvidos pelos estudantes.

Com base nas discussões de Antunes (2023), é preciso deixar de lado o pessimismo imobilizante e compreender que isso é resultado de um processo histórico constituído, ou seja, não é determinação ontológica, por isso podemos reverter. Vivemos um período de capitalismo maquínico, informacional e digital. Esses elementos já atravessaram o trabalho de outras categorias e vem sendo tratadas como um processo de Uberização. Dizer que os trabalhadores (e agora os estudantes) precisam ser flexíveis virou uma condição básica do universo corporativo, assim como dos discursos dos reformadores empresariais da educação.

Se no caso da uberização, criou-se um processo de produção dentro do processo de produção, precisamos pensar nas formas contemporâneas de extração do mais-valor, no trabalho em geral, e em nosso caso, no trabalho docente. A informação se tornou mercadoria com alto valor de troca. A plataforma da educação (pública, é preciso lembrar) está gerando informações com base no trabalho de estudantes e docentes, muitas vezes com seus celulares presentes na escola e servindo como jazida para a mineração de dados das grandes empresas que lucram com a datatificação.

Nos relatos dos docentes entrevistados é possível apontar a intensificação do trabalho, sobretudo com novas tarefas de trabalho digital, que vai se tornando repetitivo e menos livre, menos criativo, com menos liberdade. Antunes nos diz que: “é imperioso estudar o processo de produção, desde suas primeiras ações, até a entrega final das mercadorias” (ANTUNES, 2023 p. 8). Em tempos de educação platformizada precisamos compreender onde estão os lucros, onde está a mais-valia no processo da educação contemporânea? Quais os impactos dessa datatificação no espaço escolar?

Os elementos discutidos na sociologia do trabalho sobre a uberização do trabalho em geral, se aproximam muito das discussões nascentes sobre a plataforma da educação. Em publicações realizadas por SCZIP (2025), professor da SEED – PR e pesquisador da Educação, é possível perceber na categoria dos professores processos semelhantes aos descritos por Antunes: aumento dos adoecimentos, depressões, assédios, desencantos, estranhamentos, alienações, acidentes, mortes e até suicídios (ANTUNES, 2023 p. 13).

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Diante das condições debatidas na mesa e no presente texto, é necessário levar em consideração que a História, assim como na comunicação em geral, as mensagens e os conteúdos envolvem atribuição de sentido, o que se realiza na práxis. Ensinar e aprender História envolve noções de experiência, de percepção dessas experiências, para que seja possível refletir

de maneira a ampliar nossas compreensões, e que esse processo nos permita orientar e motivar as ações na vida, o que Rüsen chama de competência narrativa (2001; 2015). No entanto, esse processo de estabelecimento de sentido precisa dialogar com a base material do processo produtivo das consciências (na relação com a cultura).

Retomar a base material da produção da consciência e levar em consideração a cultura, significa um outro olhar para a relação entre a expectativa da totalidade, as práxis e as compreensões subjetivas dessas relações comunicativas. O desafio que se coloca é tornar o diálogo efetivo entre essas dimensões. Como apontavam os textos aqui chamados de clássicos do ensino de história, seja da década de 1980 ou 1990, é preciso manter uma relação com a ideia de totalidade da História, nos termos de Rüsen, ou de Droysen, uma *Historik*. Com isso quero dizer uma relação com a epistemologia que nos permita pensar e organizar o trabalho com a História em todas as suas dimensões: pensada, vivida, ensinada e pesquisada.

Acredito ter explicitado elementos que levam a defender uma perspectiva funcional das relações com a História, e muito do que motivou meus estudos até aqui estiveram relacionados a possibilidade de pensar ideias e experiências que ainda não foram teorizadas, ou seja, das experiências docentes. Pois historiadores e historiadoras-docentes, em suas práxis, precisam se a ver com os desafios que se colocam em nossa contemporaneidade todos os dias, lidando com a História nos maiores públicos de relação com conhecimentos históricos em aspectos formais, ou seja, nas escolas de ensino fundamental e médio.

Os processos de divisão do trabalho que precarizam a condição dos trabalhadores e trabalhadoras, assim como as possibilidades de crítica dessa realidade, ainda nos oferecem material de análise e de projeção das possibilidades de luta. Compreender os elementos contemporâneos, seja da educação como trabalho ou do ensino de História na perspectiva de compreensão e alteração da realidade, em uma lógica dialética, poderão nos ajudar a construir outras práxis, na vida e nas relações de ensino e aprendizagem da História.

O contrário disso, expressa-se no Ensino de História Plataformizado, condensado em competências e habilidades que não se relacionam com a práxis, pelo contrário, atendem noções de educação pautadas em conceitos como flexibilidade e adaptação (bem alinhados à lógica neoliberal). Nesse caso, o futuro não aparece como um horizonte aberto de possibilidades. Condição que retira possibilidades de trabalho intelectual com perspectivas transformadoras, de conscientização e humanização.

Defendo, portanto, que as condições básicas para uma aula de História envolvem as possibilidades de discussão pautados na tripartição temporal (o que não exclui as expectativas de futuro), relações intersubjetivas e de desenvolvimento da capacidade crítica como elemento fundamental da relação com o conhecimento. Para que a aprendizagem histórica ajude os seres humanos a superarem as oposições “eu/nós” e os “outros” (o que envolve relações e interesses de classe), e buscar a construção de relações mais humanas e igualitárias.

REFERENCIAS

ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho? **Análise Social**, Lisboa, v. 58, n. 248, p. 512-532, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2023248.04>. Acesso em: 9 jun. 2026.

DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de teoria da história**. São Paulo: Vozes, 2009.

GAGO, Marília. Entrevista – Jörn Rüsen: algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 159-170, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.245>. Acesso em: 9 jun. 2026.

GRANJA BELIEIRO, Thiago. Jamais fomos decoloniais: a crítica à história eurocêntrica na historiografia do ensino de história a partir das apropriações e interlocuções com as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial (2015-2024). **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 41-64, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/80580>. Acesso em: 24 set. 2025.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

NEHM TV. **8SNHH - Conferência de Abertura com Hans Ulrich Gumbrecht.** YouTube, 14 out. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3pIVWlYAmzo>. Acesso em: 30 maio 2026.

NEVES, Abílio A. BAETA; GERTZ, René (orgs.). **A nova historiografia alemã.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Instituto Goethe; Instituto Cultural Brasileiro-Alemão, 1987.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e prática.** 444 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores.** 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RIBEIRO FENELON, Déa. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423>. Acesso em: 5 nov. 2024.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

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

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência.** 1. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 127-154.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SILVA, Maria da Conceição. Didática da história e vida prática: contribuições à formação do pensamento histórico. **Diálogos**, Maringá, v. 29, n. 3, p. 1-14, set./dez. 2025.

SCZIP, Rossano Rafaelle. A quem interessa o modelo de educação pública implementado no Paraná por Ratinho Jr? **Brasil de Fato Paraná**, 5 jun. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2024/06/05/a-quem-interessa->

[o-modelo-de-educacao-publica-implementado-no-parana-por-ratinho-jr](#). Acesso em: 14 maio 2026.

SCZIP, Rossano Rafaelle. A quem interessa o modelo de educação pública implementado no Paraná por Ratinho Jr? Parte II. **Brasil de Fato Paraná**, 25 jul. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2024/07/>. Acesso em: 14 maio 2026.

SCZIP, Rossano Rafaelle. A quem interessa o modelo de educação pública implementado no Paraná por Ratinho Jr? Parte 3. **Brasil de Fato Paraná**, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2024/08/>. Acesso em: 14 maio 2026.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo. **Polis: Revista Latinoamericana**, Santiago, n. 4, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CADERNOS
CIMEAC