

REVISTA MARACANAN

Dossiê

Que teoria da História para que ensino de História? Uma análise a partir do ProfHistória

Which theory of history for which history teaching? An analysis from ProfHistória

Marcus Leonardo Bomfim Martins*

Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

Cinthia Monteiro de Araújo**

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Recebido em: 01 jan.

Aprovado em: 01 jan.



* Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, atuando nos cursos de História, de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação; e Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ). Doutor e Mestre em Educação e graduado em História pela UFRJ. (marcus.bomfim@gmail.com)

 <http://orcid.org/0000-0003-3369-9260>

 <http://lattes.cnpq.br/5012095935996528>

** Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Departamento de Didática; e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ). Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; graduada em História pela UFRJ. Coordenadora do Grupo Diferir - Grupo de Pesquisa Diferenças e Interculturalidades no Ensino de História. (cinthia@fe.ufrj.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-9104-4695>

 <http://lattes.cnpq.br/1905763479089251>

Resumo

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) apresenta como uma de suas propostas a formação continuada de professores de História que atuam na educação básica. Uma das disciplinas obrigatórias presentes na estrutura curricular desse Programa de Pós-graduação (PPG) é "Teoria da História". Considerando a abrangência desse PPG, as demandas trazidas pelos docentes da educação básica a partir de seus contextos de inserção profissional e as finalidades e os objetivos dessa disciplina, interessa-nos, nesse artigo, analisar o perfil que ela tem assumido no contexto do ProfHistória. Para isso, exploramos os programas da disciplina "Teoria da História", oferecidos por diversas Universidades que compõem a rede entre 2014 e 2019, disponibilizados no site do Programa. A análise aponta para a necessidade de indisciplinarmos a Teoria da História voltada para professores em efetivo exercício sob o risco de o Programa malograr em seu objetivo de oferecer subsídios teóricos para atender às demandas de identidade/diferença que interpelam as aulas de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Teoria da História. Diferença. ProfHistória.

Abstract

The Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistoria) presents as one of its proposals the continuing education of History teachers who work in basic education. One of the obligatory disciplines present in the curricular structure of this Postgraduate Program (PP) is "Theory of History". Considering the scope of this PP, the demands brought by teachers of basic education from their contexts of professional insertion and the purposes and objectives of this discipline, we are interested, in this article, in analyzing the profile that it has assumed in the context of ProfHistoria. For this, we explored the programs of the discipline "Theory of History", offered by several Universities that make up the network between 2014 and 2019, made available on the Program's website. The analysis points to the need to undiscipline the Theory of History aimed at teachers in effective exercise under the risk of the Program failing in its objective of offering theoretical subsidies to meet the demands of identity/difference that challenge History classes.

Keywords: History Teaching. Theory of History. Difference. ProfHistória.

Introdução

O Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória), coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é um programa de pós-graduação que “tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica” (*Regimento Geral do ProfHistória*, art. 1º). Foi aprovado em 2013 e instituído no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (Proeb), parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída em 2009. As primeiras turmas se iniciaram em 2014, com a oferta de 152 nas 12 instituições associadas (IAs) à rede nacional até então. A partir de editais públicos a rede se expandiu e em 2020 estava formada por 39 IAs que juntas ofereceram 713 vagas no processo seletivo nacional.¹

O Programa se organiza em três linhas de pesquisa – “Saberes Históricos no Espaço Escolar”; “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”; e “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória” – e está estruturado a partir de um conjunto de três disciplinas obrigatórias, duas disciplinas optativas de escolha condicionada e uma disciplina eletiva de livre escolha. As disciplinas obrigatórias são História do Ensino de História, Teoria da História e Seminário de Pesquisa. Além disso, há ainda a carga horária correspondente à pesquisa e elaboração do trabalho final do curso, nomeado como dissertação:

A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas variadas formas de representação do passado. (PROFHISTORIA, art. 18).

Vale sublinhar que desde sua concepção até a configuração de sua matriz curricular, brevemente apresentada acima, assim como a partir das articulações realizadas na rede nacional, o ProfHistória se caracteriza como um programa de pós-Graduação que opera com uma concepção que entende a docência com lugar de autoria (Cf.: RALEJO; MONTEIRO, 2020), tendo o espaço escolar como centro das ações formativas.

A premissa fundamental está na valorização de experiências e saberes acumulados pelos professores de História da educação básica. A imersão no curso deve propiciar ao professor da educação básica instrumentos para refletir sobre a sua prática profissional docente no cotidiano da sala de aula, capacidade de teorizar sobre ela e compartilhar a reflexão com os pares (MONTEIRO; REZNIK, 2021, p. 243).

¹ Para maiores informações sobre a atual constituição da rede e sobre os processos seletivos nacionais, acessar o site do ProfHistória. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 14 out. 2022.

Por essa e outras razões, o ProfHistória tem sido abordado como cenário e sujeito de diversas pesquisas acadêmicas. Desde coletâneas que divulgam produções de discentes e professores do Programa; textos que comportam análises sobre o trabalho desenvolvido no Programa por parte de seus docentes; ou ainda, pesquisas que exploram as produções e as trajetórias discentes. Em pesquisa recente, produziu um levantamento de temáticas dominantes presentes nas dissertações defendidas na rede nacional do ProfHistória entre 2016 e 2020.²

O levantamento se debruçou sobre os materiais pré-textuais (título, resumo, palavras-chave) das dissertações, e em função do recorte dado pelas opções de pesquisa, foram realizadas buscas a partir de descritores criados em torno do conceito de “argumento decolonial”. Formulado no âmbito da referida pesquisa, esse conceito refere-se a presença de argumentação crítica à hegemonia da razão moderna ocidental nos contextos contemporâneos, especialmente nas construções discursivas em torno de questões relativas ao ensino de História.³ Foram elencados termos de busca para cada universo semântico, como mostra a **Tabela 1**.

Tabela 1 – Quadro de descritores para seleção em resumos de dissertações do ProfHistória.

Categoria	Universo semântico	Termos de busca
Argumento Nomeado	Colonialidade	Colonialidade, colonial, colonização, colonialismo
	Decolonialidade	Decolonialidade, decolonial, decolonizar, decolonização, descolonial, descolonizar, descolonização
	Encruzilhada	Encruzilhada, encruza, cruza, macumba, encantado, encantamento, pombagira, exu, caboclo, cambono, cambonagem, malandro, zé pilintra, dendezeiro, fresta, rasura, ebó, carrego, descarrego, terreiro, terreirização, macumba, macumbização, mandinga, mandingueiro
Conceitos chave	Diáspora	Diáspora, diaspórico
	Eurocentrismo	Eurocentrismo, Europa, europeu, eurocêntrico
	Gênero	Gênero, mulher, homem, feminismo, machismo, LGBTQI+, homofobia, homoafetividade, homossexual, homossexualidade, transfobia, transsexual, transsexualidade
	Modernidade	Modernidade, moderna
	Raça	Raça, racismo, antirracismo, racista, antirracista, racial, étnico-racial, branquitude

² O referido levantamento é parte do projeto de pesquisa “Por uma história encantada: macumba e ecologia de saberes no ensino de História”, em desenvolvimento pelo Grupo de Pesquisa “Diferenças e Interculturalidades no Ensino de História (Diferir)”, coordenado por Cinthia Monteiro de Araújo.

³ Para ampliar o debate sobre críticas à razão ocidental moderna no campo do Ensino de História, ver Araújo (2018, 2016, 2014, 2013, 2012).

Categoria	Universo semântico	Termos de busca
Temáticas presentes	Negro	Negro, negro, negritude, África, afro, africanidade
	Indígena	Indígena, nativo, originário, ancestral
	Interculturalidade	Interculturalidade, intercultural
	Leis	Lei n.º 10.639/2003, Lei n.º 11.645/2008
	Quilombo	Quilombo, quilombismo, aquilombar, aquilombamento

Fonte: Elaboração dos autores, 2022. Elaborado no contexto da pesquisa “Por uma história encantada: macumba e ecologia de saberes no ensino de História”.

A partir das buscas realizadas no conjunto de 766 dissertações, chegou-se à unidade de análise da pesquisa composta por 108 trabalhos, distribuídos na forma da **Tabela 2**. Para esse texto importa mostrar a presença significativas das temáticas relativas às diferenças, guardando as limitações próprias de um levantamento dessa natureza.

Tabela 2 – Dissertações selecionadas na relação com defendidas por ano.

Ano	Total Defendidas	Selecionadas	%
2016	111	14	13%
2017	19	2	11%
2018	232	34	15%
2019	100	11	11%
2020	304	47	15%
Totais	766	108	14%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022. Elaborado no contexto da pesquisa “Por uma história encantada: macumba e ecologia de saberes no ensino de História”.

É interessante notar que, apesar da variação significativa nos números totais de dissertações defendidas a cada ano,⁴ o percentual de trabalhos selecionados, conforme critérios da pesquisa em tela, não tem variação de igual proporção. Ainda que essa não seja uma pesquisa com intencionalidade de uma amostragem estatística, não nos parece muito arriscado dizer que o tema das diferenças, e mais especialmente, o argumento decolonial é uma presença relativamente importante nas pesquisas do Programa. Considerando as características dos

⁴ O número total de dissertações defendidas em cada ano foi informado pela Secretaria Nacional do ProfHistória.

mestrados profissionais e, especialmente, as premissas do ProfHistória, apresentadas acima, é possível afirmar que a presença desta temática vem provocando professores e professoras desde as salas de aula da educação básica. Ainda que movidos por concepções diversas, a sala de aula tem sido espaço de experimentações para estratégias didáticas na direção de responder às demandas da diferença no cotidiano escolar (Cf. ARAÚJO, 2018; 2012). E, nesse sentido, espaços de formação continuada como o ProfHistória tem potencial para ampliar o debate e construir comunidades de aprendizagem e reflexão importantes, como afirmam Monteiro e Reznik (2021).

Ainda no âmbito da pesquisa citada acima, na **Tabela 3** é possível ver os totais de ocorrências dos termos de busca dentro de cada universo semântico, apontando um lugar importante para questões relativas às relações étnico-raciais.⁵

Tabela 3 – Totais de ocorrências por descritores.

Rótulos de Linha	Ocorrências
Argumento Nomeado	62
Decolonialidade	35
Colonialidade	22
Encruzilhada	5
Conceitos Chave	108
Raça	54
Eurocentrismo	23
Gênero	21
Diáspora	6
Modernidade	4
Temáticas Presentes	89
Indígena	35
Leis	33
Interculturalidade	15
Quilombo	6

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022. Elaborado no contexto da pesquisa “Por uma história encantada: macumba e ecologia de saberes no ensino de História”.

⁵ Os números indicados na coluna ocorrências indica o número de vezes que os termos de busca que compõem o universo semântica aparecem nos elementos pré-textuais em análise. Sendo assim, uma única dissertação pode apresentar várias ocorrências do mesmo ou de outros universos semânticos.

Vale lembrar que esses números fazem referência apenas às ocorrências que atendiam aos critérios da pesquisa. Numa busca livre, os termos de busca referidos ao universo semântico Raça apresentam 425 ocorrências e os termos para Gênero apresentam 427 ocorrências.

Esses dados reforçam nossas constatações, aferidas nos cotidianos das aulas, das orientações e das participações em bancas do ProfHistória, que nos revelam a forte presença da escola de educação básica, seus dilemas e seus saberes neste Programa. Retomando a “premissa fundamental”, presente na concepção do curso, que está na “valorização de experiências e saberes acumulados pelos professores de História da educação básica” (MONTEIRO; REZNIK, 2021, p. 243), colocamos o foco na disciplina Teoria da História, componente obrigatório na matriz curricular do curso, para buscar reconhecer através da análise dos programas anunciados/praticados pelos docentes do ProfHistória, os perfis que ela tem assumido, especialmente no que se refere ao necessário diálogo com essas demandas de identidade/diferença. Afinal, é ela que serve como espaço discursivo de disputas por e significação de sentidos de História e de seus processos de construção.

Para tanto, organizamos o texto em duas partes. A primeira, “Teoria da História e ensino de História: relações incontornáveis”, fazemos uma discussão sobre a trajetória da disciplina acadêmica Teoria da História e suas articulações com o campo do Ensino de História. Na segunda parte, “Teoria da História no ProfHistória: que tradições inventadas?”, traçamos uma análise dos programas da disciplina Teoria da História no contexto do ProfHistória.

Teoria da História e Ensino de História: relações incontornáveis

importa sublinhar a necessidade de buscar no campo da Teoria da História elementos que possam contribuir para o entendimento da natureza específica desse saber [histórico]. Essa busca fez emergir a centralidade da “estrutura narrativa”, responsável pela inteligibilidade desse conhecimento, como uma chave de leitura para os processos de produção dos saberes escolares a ser explorado no campo da história-ensinada. (GABRIEL, 2017, p. 30).

Interessa-nos, aqui, como sugerem os excertos que servem como epígrafe desta seção, buscar no campo da Teoria da História contribuições para pensarmos sobre os saberes históricos que circulam nas aulas de História na educação básica. Assim, reconhecemos que buscar tais contribuições implica explorar questões relacionadas aos limites do que pode a História dizer, sua função social e as formas pelas quais ela cria e legitima políticas do tempo, sobretudo, na escola.

Iniciamos nossa argumentação demarcando que buscamos romper com perspectivas que operam com sentidos binários, dicotômicos e excludentes de teoria e ensino para pensar as relações entre universidade e escola, conhecimento acadêmico e conhecimento escolar, e entre os campos da História e da Educação, como se o primeiro termo de cada um desses pares correspondesse a lugares da teoria, da produção intelectual, socialmente mais reconhecidos e privilegiados, e o segundo a lugares da prática, da execução, ou seja, menos reconhecidos e

valorizados socialmente. Assim, entendemos que falar de teoria e ensino no campo da História é falar de uma relação incontornável que absorve a complexidade intrínseca aos processos de significação do tempo e sua necessária inteligibilidade, de forma que não faria sentido falar de teoria sem ensino ou ensino sem teoria. Como ninguém questiona que na universidade se produz teoria, a ressalva que ora fazemos tem o objetivo de explicitar que na aula de História na educação básica também se produz teoria.

Muito se tem dito sobre a *crise* da História nos dias atuais (Cf.: ÁVILA, 2021a; 2021b; TURIN, 2021; GABRIEL, 2012). Para Ávila (2021a) ela é fruto de uma infundada crença na imortalidade da História pela solidez de sua estrutura disciplinar e dos fundamentos que a conformam. Já Turin (2021) sublinha a aceleração temporal, típica da racionalidade neoliberal, e o desconforto com a noção moderna de 'progresso' como, simultaneamente, seus sintomas e efeitos. Gabriel (2012), por sua vez, a entende como desconfiança sobre a capacidade dessa disciplina continuar se constituindo como ferramenta heurística para a produção de leituras políticas do mundo em um contexto de incertezas, pois como ela explica, "o fim da crença no progresso abre uma fresta para que a concepção de um futuro promissor seja substituída pela incerteza de tempos sombrios, inseguros e apocalípticos" (GABRIEL, 2012, p. 218).

Se os autores e a autora mobilizados convergem na identificação de uma crise da História, o mesmo não se pode dizer sobre formas de lidar com ela. Seja como for, é nosso intuito aqui fugir tanto de perspectivas fatalistas como de posturas ingênuas e voluntaristas. Trata-se, pois, de apostar em possibilidades de enfrentamento dessa crise por meio de problematizações onto-epistemológicas da própria História – seja escolar ou acadêmica – implicando, sobretudo no caso da primeira, a problematização de lógicas pedagógicas. Apesar de considerarmos que tal aposta traria desafios significativos em qualquer contexto, dados os pontos sensíveis nos quais ela toca, assumimos que colocá-la em jogo em um contexto no qual pululam negacionismos científicos, em geral, e históricos, em particular, e no qual a democracia encontra-se fortemente tensionada por projetos político-sociais reacionários, torna o debate ainda mais sensível.

De antemão gostaríamos de explicitar nossa defesa do resgate de uma história articulada ao que Guimarães (2005) nomeou como "os dramas humanos". Em nosso entendimento, recuperar essa dimensão amplia as possibilidades de que a História seja percebida como um instrumento para a produção de leituras políticas de mundo incorporando às demandas de diferença, e não como o próprio mundo, de forma que ela seria autossuficiente e se esgotaria em si mesma. E não seria uma função social central do ensino de História, o oferecimento de ferramentas para a desnaturalização do mundo? Nesse sentido, consideramos pertinente recuperar, ainda que de forma breve, os sentidos educativos da História.

Embora a história como conhecimento tenha surgido vinculada a uma perspectiva didática (*magistra vitae*), seu processo de transformação em disciplina científica o afastou da perspectiva educacional e influenciou a forma como os historiadores, agora alçados a condição de cientistas, produzem seu construto. Guimarães (2009) sinaliza uma trajetória de falta de relevância das questões de ensino para os historiadores, defendendo que o ensino de História seja inserido

como parte da tarefa de escrever História: “pensar o ensino de história implica necessariamente, segundo meu juízo, articular escrita e ensino como parte da produção do conhecimento histórico” (*Ibidem*, p. 38).

Guimarães (2009) entende que público-alvo das pesquisas deve ser levado em consideração no processo de produção e apresentação do conhecimento histórico, argumentando que embora a história escolar e a acadêmica não tenham a mesma natureza e procedimentos, pensá-las de forma autônoma traz prejuízos a ambas. Para esse autor, a saída para o que ele chama de “crise do ensino de história” está na simetria entre o conhecimento acadêmico e o escolar (*Ibidem*, p. 38). Discordamos desse autor por entendermos que essa leitura tende a negligenciar as singularidades da cultura escolar (e da cultura da escola) que interpelam as relações entre os sujeitos que circulam por esse espaço, e as relações desses sujeitos com os conhecimentos legitimados como objeto de ensino.

A aposta que aqui fazemos é a da potência da incorporação das questões da cultura escolar no processo de produção do conhecimento escolar, sem que isso represente quebrar vínculos entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar e, ao mesmo tempo, não conceba este como um amálgama mal feito a partir daquele, pois “a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência não produz uma réplica, mas sim um conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 34). Trata-se de incluir na cadeia equivalencial desse conhecimento escolar, elementos outros que não aqueles exclusivamente da ciência de referência, como destaca Gabriel (2017, p. 25. Grifos nossos):

Trata-se assim de apostar na possibilidade de pensar a história-ensinada não mais como uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem *epistemológica* e *axiológica* (ética-político-cultural) com grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações de sentidos do mundo.

Os grifos assinalados no excerto apontam para a definição de limites no processo de configuração desse conhecimento, pois se esse saber não é o mesmo, tampouco uma versão reduzida do historiográfico, é preciso que haja mecanismos de preservação da sua condição de verdadeiro, para que ele seja legitimado para ser ensinado nas escolas. É, pois, no campo da Epistemologia que essas configurações são forjadas em meio às disputas que sinalizam a ausência de incompatibilidade entre questões de ordem política e epistemológica, principalmente quando o que está em jogo é um conhecimento que se diferencia dos demais pela centralidade de questões temporais para pensar a humanidade, o que implica, necessariamente, o apelo às questões axiológicas, o que, em nosso entendimento, contempla as demandas de identidade/diferença.

Assim, a epistemologia que confere o valor de verdade ao conhecimento histórico escolar não deve ser apenas aquela situada na ciência histórica, mas, como defendem Guimarães (2009) e Penna (2014), uma epistemologia que incorpore em suas reflexões questões relativas à função

social dos saberes por meio do ensino. A complexidade da articulação entre questões epistemológicas e axiológicas na configuração da história escolar criam o desafio de tornar a história ensinável ao mesmo tempo em que se garanta sua função formadora no plano cultural e político.

Como buscar tal garantia sem problematizar as demandas de identidade/diferença que interpelam a escola, de forma mais ampla, e as narrativas históricas escolares, de forma mais específica? Se, como vimos argumentando, os conhecimentos históricos escolares e acadêmicos são indissociáveis, a despeito de suas singularidades, o movimento de problematização interpela também a historiografia disciplinada, ou a ciência histórica, muitas vezes criticada por sua complacência “com estruturas seculares de exclusão e dominação, dada sua habitual reticência em se colocar sob um escrutínio mais profundo” e acusada de baixo ativismo político por estar “muito mais preocupada com sua administração interna e com aquela disposição objetivista já mencionada do que com usos do pretérito para se transformar a realidade” (ÁVILA, 2021a, p. 54).

Interessa-nos de forma mais específica nesse texto reivindicar maior pluralidade de temáticas, abordagens, autores e autoras, e posturas epistêmicas na definição do que se deve ensinar sobre teoria da História para docentes em pleno exercício na educação básica. Afinal, “é no campo do trabalho intelectual que se produz a “inquestionável mudez” dos sujeitos coloniais como Outro” (OLIVEIRA, 2021, p. 51). Assim, uma vez que assumimos a docência como um exercício da intelectualidade por meio da construção *in locu* do conhecimento histórico escolar – em oposição a perspectivas que a inscrevem em um horizonte tecnicista de profissionalidade – sublinhamos a importância de se explorar a especificidade desse saber no que diz respeito às demandas de identidade/diferença.

Nessa lógica, concordamos com Gabriel (2013), que sustenta que o currículo de História não é apenas um espaço no qual se travam lutas entre os processos de significação/identificação mobilizados pelas demandas de identidade/diferença, mas, sobretudo, a própria condição de possibilidade dessas lutas. Para ela, “o que está em jogo é operar com esse currículo como espaço-tempo híbrido produtor de identidades narrativas nas quais a questão do “Outro” não continue mal colocada” (*Ibidem*, p. 289). Operar com essa definição de currículo de História implica o reconhecimento da alteridade como elemento estruturante do conhecimento histórico, e essa implicação produz uma outra, qual seja, a necessidade de quebrar o espelho a partir do qual, normalmente, se erigem as narrativas históricas que circulam nas aulas de História, marcadas pelo narcisismo a partir do qual o outro é refletido unicamente na armadilha da percepção (Cf.: PEREIRA; TORELLY, 2020).

Estilhaçar o espelho, como nos ajudam esses autores, significa questionar o eurocentrismo como fio condutor das narrativas históricas e, por conseguinte, seu tempo e suas formas de produzir e de se relacionar com o passado, problematizando, sobretudo, suas aspirações universalistas. Significa também lutar para que não apenas o “mesmo” se reflita em todas as imagens possíveis nos processos de criação/significação do mundo. Estilhaçar o espelho

é, em nosso entender, uma resposta potente para a indagação feita por Oliveira (2021, p. 61): “Como dar nome, voz e visibilidade aos “outros” da disciplina histórica, fora da usual e enganosa pressuposição de um acesso direto a representações transparentes dessas alteridades?”.

Essa leitura não nos impede de reconhecermos que “mesmo” e “outro” ou “nós” e “outros” não estão previamente definidos, uma vez que a fronteira entre eles é sempre provisória, precária e contingencialmente disputada. E é isso que nos anima a, mais do que denunciarmos o eurocentrismo, entrarmos na disputa por outros fios condutores, capazes de absorver a tensão “eu/outro” não mais por um paradigma essencialista, binário, hierarquizante, excludente e calcado na representação, mas como condição de pensamento para um mundo radicalmente democrático, o que, como nos ensina Mouffe (2006), exige a produção de agonismos. Ou seja, concordamos com Gabriel (2013, p. 289), que “a irrupção da diferença na escola [...] é condição da sua existência como espaço político democrático”.

Recuperando a discussão sobre a centralidade das dimensões temporais, axiológicas e de alteridade no conhecimento histórico escolar, gostaríamos de salientar que não estamos propondo um cenário de terra arrasada para que daí se possa construir a “verdadeira” História. Trata-se, pois, de admitirmos que o cenário de propalada crise da História e de seu ensino configura uma oportunidade de reabrirmos as cadeias de equivalências e, simultaneamente, de diferenças mobilizadas para hegemonizarmos uma história mais plural. Assim, defendemos um currículo de História não binário, que é um currículo que:

inclui as narrativas, mas também as potências que giram em torno de todas as narrativas, fazendo com que elas experimentem sempre o gosto da hesitação, de poder ser diferente, de estarem sempre abertas ao trabalho do sentido. Logo, a experiência temporal é labiríntica, o tempo é emaranhado, as temporalizações e os marcadores temporais criados pela narrativa são limites, pois são políticas do tempo. Obviamente não vivemos sem essas temporalizações, muito menos sem as políticas do tempo. Mas pensamos que podemos viver sem um tempo colonizado. E os currículos de História têm muito a ver com isso. Porque se ele inclui as narrativas que produzimos sobre o passado, ele também pode ser lugar de uma porção gigantesca de vida, de seres, de cosmologias, de lógicas, de modos de vida que querem lugar no mundo e que nos ensinam a viver, nos ensinam relações com o passado (PEREIRA; SEFFNER, 2021, p. 282).

Finalizamos essa seção recuperando as provocações das epígrafes que o abriram de forma a sinalizar que a produção de leituras políticas do mundo por meio do conhecimento histórico, e mais especificamente do escolar, requer, para utilizarmos os termos de Ávila (2021a, 2021b), “indisciplinarmos” a História. Indisciplinar não significa anarquismo epistemológico, licença para mentir sobre o passado e o presente, sinônimo de opinião, privilégio a éticas radicalmente presentistas, fazer tábula rasa do passado, romper com tudo o que já foi produzido na historiografia, mas, sobretudo, questionar as políticas de tempo que conformam o realismo ontológico que caracteriza a História disciplinada e que pouco tem servido para a conformação dos processos de identificação/subjetivação que orientam a produção das leituras de mundo. Na próxima seção, exploramos ementas da disciplina Teoria da História no âmbito do ProfHistória, percebidas como rastros dessa “História disciplinada”.

Teoria da História no ProfHistória: que tradições inventadas?

Interessa-nos, nessa seção, problematizar o que tem sido hegemonizado como teoria da História relevante para a formação continuada de professores/as de História que atuam na educação básica. Assim, compreendemos que tal hegemonização – percebida sempre como precária, provisória e contingente, é fruto disputas discursivas para significar o conhecimento histórico, a docência em História e a comunidade disciplinar da História. Para dar conta de nossa proposta, apresentaremos o processo de construção do *corpus* empírico – constituído por planos de ensino da disciplina Teoria da História de variadas universidades vinculadas ao ProfHistória – e o exploraremos com foco em dois eixos: relação explícita com demandas do ensino de História e terreno epistemológico privilegiado.

Cumpre-nos explicitar que os planos de ensino que se constituem como objeto de nossas análises estavam disponíveis no *site* oficial do ProfHistória⁶ até meados de 2022. Por ocasião da realização do I Congresso Nacional do ProfHistória, a Comissão Acadêmica Nacional solicitou aos docentes responsáveis pela oferta das disciplinas obrigatórias o envio de seus planos de curso. A medida em que eram enviados, os programas eram publicizados no *site* com autorização de seus autores.⁷ Apesar de não corresponder a totalidade de programas praticados na rede nacional, trata-se de uma amostra que nos parece significativa, considerando a totalidade de instituições e a abrangência nacional do recorte.

Conseguimos reunir 42 planos de ensino da disciplina Teoria da História executados entre 2014 e 2019 em 23 universidades brasileiras distribuídas pelas cinco regiões do país. Nesse conjunto de textos, as universidades que apresentam mais planos são a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com quatro cada. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) participam da amostra com três planos cada. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) apresentam dois planos cada, enquanto a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),

⁶ Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 14 out. 2022.

⁷ Na versão atualizada da página, apenas consta o catálogo com as ementas das disciplinas obrigatórias e eletivas. Durante a realização do I Congresso, em outubro de 2019, os docentes presentes puderam se reunir em dois grupos, um para cada disciplina – História do Ensino de História e Teoria da História. Os planos de curso, previamente enviados, foram analisados pelos coordenadores de cada grupo e debatidos durante a reunião. Um relato sintético das discussões foi publicado na forma de anexo nos *Anais* do Congresso. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congressonacionalprofhistoria/>. Acesso em: 5 dez. 2022.

a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Tocantins (UFT), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) participam com um plano cada.

Partilhamos de uma concepção que entende currículo como uma “conversa complicada”, entre alunos e professores em sala de aula na interação com os diversos saberes que ali circulam e silenciam, são produzidos e destruídos, ressignificados, (des)legitimados (Cf.: PINAR, 2016). À primeira vista, portanto, parece contraditório selecionar a forma mais estática dessa conversa, o planejamento, para essa análise. Entretanto, reconhecendo os limites desse documento, entendemos que os programas analisados aqui são representações explicitadas (e publicizadas) de intencionalidades, concepções e construções de sentidos que, ainda que sempre precárias, provisórias e contingentes, apontam para expectativas docentes em relação à História, ao ProfHistória, à formação de professores e a sua própria docência.

O ato de planejar não se resume à ação mecânica de um trabalho burocrático com o preenchimento de fichas sobre os conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliação. Nesse sentido, o planejamento corresponde ao conjunto organizado de intenções/ações que busca alcançar determinado objetivo. É um processo contínuo de tomada de decisão [VASCONCELLOS, 1995] constituído e inerente à prática pedagógica (BRISOLLA; ASSIS, 2020, p. 959. Referência do texto original).

Os 42 documentos analisados não seguem um padrão, nem na forma tampouco no conteúdo. Em geral, após dados de identificação básicos – instituição, nome da disciplina, semestre letivo, docente responsável – reproduzem a ementa da disciplina, comum a todos os planos, uma vez que é definida pela rede nacional, e em seguida, apresentam elementos estruturantes de um planejamento: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, recursos e um cronograma. Dada a heterogeneidade dos documentos, nem todos apresentam todos os elementos estruturantes e, alguns poucos documentos apresentam apenas a ementa e uma lista de referências bibliográficas. Para fins desse texto, vamos analisar objetivos, conteúdos e recursos.

Os objetivos “são formulações que advém das intencionalidades, é o guia que orienta o processo didático [...]. Definir os objetivos requer repensar a realidade da escola, da comunidade, dos discentes e suas perspectivas e *fins educacionais*” (BRISOLLA; ASSIS, 2020, p. 963. Grifos nossos). Em geral, são expressos nos programas na forma de tópicos, mas também aparecem explicitados num texto em forma de apresentação ou justificativa. Nesse ponto da análise, interessou-nos perceber de que forma os objetivos apresentavam articulações com o ensino de História. Nessa direção, reconhecemos três tipos de ocorrência: não apresentam qualquer relação com o ensino (sete planos), apresentam uma relação dicotômica (14 planos) e apresentam relações incontornáveis (nove planos). Vale destacar que há uma presença significativa de programas que não apresentam esse elemento estruturante do planejamento (12 planos).

O grupo de documentos que não apresenta qualquer relação com a dimensão do ensino-aprendizagem ao explicitar os objetivos para a disciplina Teoria da História não é majoritário,

mas é expressivo quando somado ao grupo que apresenta uma articulação dicotômica entre Teoria da História e Ensino de História. Nesse conjunto, que representa 50% dos documentos analisados e 70% daqueles onde constam a explicitação de objetivos, é possível notar, a ainda dominante presença de uma relação hierarquizada entre esses dois campos. O elenco de objetivos que não declara articulação com o ensino circula em torno daquilo que é considerado como “questões centrais de ordem conceitual e metodológicas da disciplina”. Dentre tantas formas de expressar essas concepções, destacamos as seguintes formulações encontradas nos documentos: reconhecer processo de construção do conhecimento histórico a partir da identificação de correntes teóricas e historiográficas; compreender as trajetórias das teorias e metodologia da pesquisa histórica; analisar temas, conceitos e categorias de análise; discutir o panorama da produção historiográfica contemporânea; analisar caminhos metodológicos e suas aplicações na pesquisa histórica.

É visível o esforço de muitos docentes do ProfHistória que, ao elaborarem seus programas para essa disciplina obrigatória, se dedicaram a pensar uma teoria da História potente para pensar o ensino dessa disciplina. Entretanto, tais esforços têm reafirmado uma abordagem majoritariamente dicotômica, significando a dimensão das práticas docentes – ou ainda das pesquisas sobre práticas docentes – como um espaço de “aplicação” da teoria. Essa relação pode ser percebida pelas formas como se explicitam os objetivos nos 14 planos categorizados nesse tipo de ocorrência. Nesse conjunto, reconhecemos três formas de expressão dessa relação dicotômica. Reproduzimos abaixo alguns exemplos: I) Teoria da História como instrumentos de análise: Analisar pesquisas históricas e em ensino de História que abordam temas, questões e desafios contemporâneos relevantes; discutir caminhos teóricos metodológicos escolhidos pelos alunos do curso em seus projetos. II) Teoria da História como fundamentação para as pesquisas/atividades a serem realizadas no programa: Contribuir para a fundamentação teórica e metodológica das pesquisas em andamento e das futuras dissertações; oferecer repertório de referenciais teóricos para pesquisas no campo do ensino de História; fornecer subsídios para a elaboração do projeto de pesquisa, construção do objeto e do problema de investigação. III) Teoria da História como ferramenta para a análise da prática docente: Contribuir para análise da construção do conhecimento histórico escolar; oferecer ferramentas possíveis de articulação com as práticas da aula de história; subsidiar a construção de conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.

Entendemos que essas formas dicotômicas de estruturação dos objetivos tendem a reforçar hierarquizações contraproducentes entre a História e o Ensino de História como vimos tratando ao longo de nossa argumentação. Nesse sentido, defendemos outras articulações entres esses campos. Essa concepção é partilhada por nove dos programas aqui analisados, a despeito das gradações que podem ser observadas nos seguintes exemplos: I) analisar os processos de constituição do conhecimento escolar em História considerando questões epistemológicas, políticas e culturais; II) discutir a narrativa histórica na escrita da história e no

ensino da disciplina escolar; III) analisar processos de construção social das temporalidades no ensino de História; IV) proporcionar a interação entre estudos e conceitos que envolvam as áreas de Educação e Ensino de História, na interface da interdisciplinaridade; V) refletir sobre os processos de constituição do conhecimento profissional docente e os desafios da relação teoria/prática; VI) aprofundar as reflexões sobre a epistemologia do conhecimento histórico e as suas relações com as práticas de ensino, aprendizagem e as competências específicas do professor de História; VII) refletir sobre a relação intrínseca e incontornável entre teoria da História e o ensino da História; VIII) refletir sobre a importância das aulas de história no ensino básico para o alargamento das questões, dos métodos e das hipóteses construídas pela teoria da história como campo de conhecimento.

Destacamos que este último objetivo listado expressa com clareza uma concepção que rompe totalmente com a relação dicotômica hegemônica, propondo uma inversão/subversão da relação usual. Aqui, são as aulas de História da educação básica que vão alargar, expandir e complexificar as questões do campo da Teoria da História.

O próximo elemento estruturante do planejamento do processo de ensino-aprendizagem a ser analisado aqui são os conteúdos. Autores do campo da Didática, conforme análise de Brisolla e Assis (2020, p. 963) consideram que os conteúdos e os objetivos de aprendizagem estão diretamente relacionados sendo, os conteúdos, “uma concretização dos objetivos, ou seja, são meios para sua consecução”. Essa característica se verifica na predominância de conteúdos que reforçam a relação hierarquizada entre o campo da produção e o campo da aplicação de saberes. Aqueles considerados temas clássicos da Teoria da História prevalecem nas formas de ocorrência nos programas analisados. São eles, em ordem decrescente de ocorrências: I) Historicidade do conceito de História, em alguns programas iniciando com a concepção da Antiguidade Clássica grega; II) Historiografia, tendências e paradigmas historiográficos, em alguns programas com foco para pensadores franceses, alemães, além dos brasileiros; III) Procedimentos de pesquisa: usos dos conceitos, escalas de análise, metodologias, fontes, documentos, construção dos fatos e objetos; IV) Narrativa, muitas vezes articulada a questões de temporalidade e explicação histórica; V) Memória, em alguns casos articulada com identidades, biografias e escritas de si; VI) Usos do passado e função social da História, muitas vezes articulados com questões relativas ao Tempo Presente; VII) Epistemologia da História, envolvendo questões como verdade e história como ciência social.

Nos 14 programas que apontam para um diálogo com o ensino de História na lógica da dicotomia hierarquizante, os conteúdos com as características acima são predominantes. Entretanto, o que pode ser visto nesses programas é a inserção de questões pontuais relacionadas ao ensino, geralmente no fim da programação das atividades, e quase nunca numa relação explícita com os conteúdos anteriores. São exemplos disso, tópicos como: I) Demandas sociais e engajamento sociopolítico do professor(a) de história no Tempo Presente; II) Memória, historiografia e história ensinada; III) Pensar a teoria na sala de aula; IV) Operação historiográfica e ensino de história; V) O tempo na aula de história / O tempo no ensino de

História; VI) Teoria da História e livros didáticos; VII) Ensinar História em tempos de memórias, histórias e narrativas; VIII) Didática da história, cognição histórica situada e educação histórica; IX) Práxis de educação histórica, escolar e não escolar.

A exceção fica por conta dos nove programas que propõem uma articulação mais complexa entre o campo da Teoria da História e do Ensino de História, buscando uma ressignificação da própria concepção de teoria e epistemologia (PENNA, 2014). Nesse grupo temos documentos referidos a quatro IAs do ProfHistória, sendo quatro versões do programa de uma mesma universidade, três de outra, e os outros dois correspondem cada um a uma universidade diferente. Esses programas apresentam uma unidade que articula todos os elementos estruturantes do plano de curso em torno dos objetivos. Dentre eles, gostaríamos de destacar um exemplo que traz uma proposta que articula de forma bastante coerente objetivos, conteúdos e recursos (neste caso, textos indicados como leitura obrigatória) de forma a explorar o vínculo incontornável, já defendido aqui, entre teoria e ensino. Sublinhamos os seguintes tópicos de conteúdo do referido programa: I) Professores: saberes docentes e formação profissional/Ciclos de vida profissional/identidade profissional; II) Currículo e conhecimento escolar. A produção do conhecimento escolar no currículo de História / Transposição didática, mediação escolar/mediação cultural; III) Narrativa histórica e construção social das temporalidades no ensino de história; IV) Narrativa histórica, currículo e ensino de História; V) Tempo presente e ensino de História / Tempo presente, demandas sociais e ensino de História / Tempo presente e usos do passado; VI) História, escrita da história e ensino de história: lugar de fronteira ; VII) Ensino de história e teoria da história: (im)possibilidades de um fazer.

Ainda no contexto desses nove planos de ensino, é possível perceber que conteúdos/conceitos considerados clássicos no campo da Teoria da História – tempo, narrativa, memória – se articulam com conteúdos/conceitos considerados clássicos no campo da Educação – currículo, formação de professores, conhecimento escolar.

Passamos agora, para a análise dos recursos, representados aqui pelas referências bibliográficas previstas como obrigatórias nos planos. Contabilizamos um total de 340 autores e autoras diferentes nos 42 planos, o que perfaz uma média aritmética arredondada de oito autores e autoras por plano. Nesse sentido, usamos esse número como referência para construir o tipo ideal da disciplina no âmbito do ProfHistória. A **Tabela 4** aponta os autores e autoras mais citados com o respectivo quantitativo de citações.

Tabela 4 – Autores e autoras mais citados em Teoria da História no ProfHistória.

Posição	Autor ou Autora	Citações
1º	Jörn Rüsen	62
2º	Reinhart Koselleck	36
3º	François Hartog	32
4º	Ana Maria Monteiro	23
5º	Hayden White	22
6º	Marieta de Moraes Ferreira	20
7º	Carmen Teresa Gabriel	18
8º	Antoine Prost	17

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

É possível observar que metade dos autores e autoras posicionados e posicionadas na tabela se propõem a estabelecer um diálogo com demandas do ensino de História: Jörn Rüsen, Ana Maria Monteiro, Marieta de Moraes Ferreira e Carmen Teresa Gabriel, cujas citações somadas ultrapassam metade do conjunto expresso na tabela. Esse dado confirma a presença de uma intencionalidade de construção de relação com o ensino de História estabelecida na disciplina Teoria da História no ProfHistória, conforme mostrado na análise dos objetivos. Esses resultados, no entanto, serão enriquecidos quando cruzarmos esses dados com os apresentados na **Tabela 5**.

Por ora, chama nossa atenção que o recorte no ensino seja primordialmente privilegiado por mulheres – o que parece ser um efeito da tradição de feminilização do magistério, que há uma primazia de autoras nacionais – a despeito de o primeiro lugar ser ocupado por um autor alemão. Quando não se estabelece um recorte no vínculo com questões do ensino, percebe-se uma masculinização das discussões sobre teoria da História, a exclusividade de autores do que Santos (2007) nomeou como norte global – dois franceses, um alemão e um estadunidense, e o fato de serem todos homens brancos.

Ainda que a nacionalidade de qualquer pessoa não seja elemento suficiente para classificá-la em termos de postura epistêmica ou perspectiva teórica, é inegável que ela participa desse processo, ao menos sugerindo algumas balizas, demandando do pesquisador esforços adicionais de investigação caso tenha interesse em produzir tal classificação que é sempre, de algum modo, arbitrária, quando não assumida pela própria pessoa. Nesse sentido, se for exagerado afirmar que se trata de autores eurocêntricos, não o é afirmar que são autores que, de alguma forma, mobilizam perspectivas universalizantes em suas obras, e que ajudam a conformar os limites da disciplinarização da História ou, em um tom mais ácido, da “História disciplinada” (Cf.: ÁVILA, 2021a).

Interessa-nos destacar que, considerando as contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau (2011), entendemos a tensão universal/particular como incontornável ao processo de hegemonização de sentidos e significados no mundo social, o que se dá no político. Assim, entendemos que não há uma essência ou fundamento transcendental que sirva como conteúdo do universal, pois tal conteúdo, a partir dessa perspectiva, é percebido como um particular que, em meio a práticas articulatórias que mobilizam, simultaneamente, cadeias de equivalências e de diferença, precária, provisória e contingencialmente se hegemonizou, assumindo assim a condição de universal.

Transpondo para o caso em questão, é como se as concepções particulares de tempo e de História desses autores fossem – percebidas como e confundidas com – o próprio tempo e a própria História, em uma operação metonímica que transforma em exterior constitutivo outras formas de significar o tempo e a História. Uma vez que o processo de hegemonização se dá em meio a lutas concorrenciais atravessadas por relações assimétricas de poder, um dos efeitos extremos possíveis da hegemonização de determinadas perspectivas é o epistemicídio (Cf.: SANTOS, 2007).

Ainda que essa consequência radical não se efetive, parece-nos que o quadro de autores expresso na **Tabela 4** tende a contribuir para a configuração de uma História única e disciplinada, que vem sendo denunciada por autoras como Adichie (2019) e Ávila (2021a), que destacam, respectivamente, os efeitos adversos para os processos de subjetivação daqueles e daquelas que têm contato com essa História, e para a crise da própria disciplina, marcada pelo ataque aos seus profissionais por meio da erosão da ascendência universitária na produção do conhecimento na era do “Toda a História em 5 minutos!”,⁸ à educação pública e às finalidades pedagógicas desse conhecimento, por meio da deslegitimação da dimensão axiológica intrínseca ao ensinar História na escola, fazendo com que estejamos “num século XXI que já não tem tantas certezas sobre a utilidade e a indispensabilidade de nossa disciplina” (ÁVILA, 2021a, p. 20).

Para aprofundar um pouco mais nossas análises, apresentamos a **Tabela 5**, na qual apresentamos as oito obras mais citadas no conjunto dos planos de ensino que nos servem como empiria.

⁸ Trata-se de uma expressão para denunciar produções de conhecimento histórico no contexto das redes sociais que desconsideram a complexidade e a função social da História. Para uma análise consistente desse tipo de produção, ver Meneses (2019) e Melo e Meneses (2021).

Tabela 5 – Obras mais citadas em Teoria da História no ProfHistória.

Posição	Obra	Autor ou autora	Citações
1ª	<i>Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica</i>	Jörn Rüsen	21
	<i>Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo</i>	François Hartog	
2ª	<i>Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos</i>	Reinhart Koselleck	15
3ª	<i>Doze lições sobre a História</i>	Antoine Prost	14
	<i>Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica</i>	Jörn Rüsen	
4ª	<i>A escrita da História</i>	Michel de Certeau	12
	<i>Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura</i>	Hayden White	
5ª	<i>A história repensada</i>	Keith Jenkins	10

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Como se pode observar, a relação explícita com a História ensinada não se faz presente na lista das obras mais citadas em Teoria da História. Ainda que Jörn Rüsen se destaque por estabelecer diálogo com questões de ensino de História, suas obras mais referenciadas não são aquelas nas quais esse debate é travado, mas aquelas voltadas para discutir ciência histórica e pesquisa histórica. Esse dado reafirma uma subalternização das discussões sobre ensino de História – já explorada na análise os elementos estruturantes anteriores e reforçada aqui – ao privilegiar obras do autor que não estão voltadas para o debate que ele se propõe a fazer sobre ensino e aprendizagem da História.

Usando os termos de Santos (2007), podemos afirmar que se na **Tabela 4** o sul global estava representado por três professoras/historiadoras/pesquisadoras brasileiras, a **Tabela 5** mostra apenas o norte global representado. No lugar das brasileiras, entram mais dois homens brancos, um britânico e outro francês. A representatividade – percebida como um dos mecanismos de estruturação de uma injustiça social cognitiva (*Idem*) ou como um sintoma da colonialidade do saber – feminina e geopolítica que existia se juntou à já ausente representatividade étnico-racial,⁹ de forma que não é exagerado afirmar que a teoria da História que se ensina para professores e professoras em formação continuada é uma teoria majoritariamente branca, masculina e eurocêntrica, que pouco dialoga com as demandas de

⁹ Apesar de reconhecermos a sexualidade como um relevante marcador social de diferença, não o exploramos pelo fato desses autores e dessas autoras não explicitarem publicamente suas orientações sexuais.

identidade/diferença que pululam nas salas de aula de História na educação básica e que, como visto anteriormente, se expressam nas temáticas das dissertações defendidas no ProfHistória.

A **Tabela 5** é especialmente significativa pelas suas ausências. Não apenas no que diz respeito às discussões explícitas com o campo do Ensino de História, mas também em relação a diversidade de lugares epistêmico de enunciação. Nesse sentido, entendemos ser importante

perguntar, por exemplo, mediante quais estratégias podemos marcar o *locus* de enunciação desse conhecimento hegemônico; reconstruir o processo de formação do cânone; denunciar o provincianismo travestido de universalidade; evidenciar as assimetrias não apenas no domínio da produção do conhecimento, mas também do acesso a ele (PEREIRA, 2018, p. 97).

Para os limites desse texto, contudo, interessa-nos sublinhar que as obras hegemônicas nos planos de ensino de Teoria da História dizem respeito a tentativas de responder às necessidades europeias do contexto nos quais elas emergiram. Isso, não necessariamente – para sermos (talvez exageradamente) cuidadosos – coincide com as demandas dos e das estudantes do Brasil do século XXI, sobretudo dessa terceira década, marcada pelo recrudescimento do conservadorismo e do reacionarismo político e social e pela força política de uma extrema direita que não busca esconder, e nem mesmo disfarçar, sua luta para desmobilizar, em todos os sentidos, as pautas dos afrodescendentes, das mulheres, dos povos originários, da população LGBTQIAP+, dentre outros grupos historicamente marginalizados, quando o que está em jogo é o acesso a bens simbólicos e materiais que terminam por definir o lugar de cada um na sociedade. A História é um desses bens.

O que se tem de mais deslizante em relação a posturas/lugares epistêmicos nesse quadro apresentado na **Tabela 5** que, no contexto deste estudo, se apresenta como cânone da disciplina Teoria da História no ProfHistória, é a presença de duas obras e dois pesquisadores que costumam ser inscritos/classificados no seio de teorizações “pós”, que assumem algumas contribuições da virada linguística/cultural/ontológica em suas reflexões, que são Hayden White e Kheit Jenkins. Tanto para Ávila (2021a), como para Pereira (2018) o campo da Teoria da História precisa avançar nesse tipo de discussão, pois interpelar as teorizações “pós” corresponde, de certa forma, a falar de lugar epistêmico. Para o primeiro, os debates acerca da virada, ao invés de abrir a disciplina para formas renovadas de historiografia, terminou “com a vitória pírrica de um “positivismo redivivo” que apenas reprimiu as questões que reemergem com força no nosso presente” (ÁVILA, 2021a, p. 36). Já para a segunda, o debate sobre lugar epistêmico no contexto da geopolítica da produção intelectual, no caso da teoria da História, “diferente da realidade das ciências sociais, estamos falando de uma discussão que nós ainda não fizemos” (PEREIRA 2018, p. 109).

Ambas as leituras, por caminhos distintos, emergem da preocupação com um conhecimento e com modos de produzi-lo que não têm atendido às necessidades daqueles que a consomem. Tal negligência tem menos a ver com incapacidade, do que com a ausência de convicção de que é preciso “indisciplinar a História” (Cf.: ÁVILA, 2021b). Embora Ávila não opere com uma distinção entre conhecimento histórico escolar e conhecimento histórico acadêmico,

entendemos que essa diferenciação é potente - não se colocados em dimensão antagônica ou hierarquizada/verticalizada - por reconhecer que as finalidades de cada um desses conhecimentos terminam por lhes conferir características político-epistemológicas próprias, sem que se quebre o vínculo entre eles. Nesse sentido, assumindo a função política do conhecimento histórico escolar, entendemos que a escola, e mais especificamente as aulas de História, emergem como espaço potente para demandar por novas Histórias e novas formas de produzi-la, o que implica, necessariamente, interpelar a teoria da História. Em suma, apostamos que a escola também interpela o que a universidade produz, e vemos isso com bons olhos.

Voltando mais especificamente à **Tabela 5**, não desconsideramos que alguns dos autores ali presentes possam, em algumas dessas obras, ou em outros estudos, incorporar outras experiências, para além das suas próprias, na construção de suas reflexões. Nossa crítica consiste em denunciar a pretensão de universalidade de seus enunciados. Mais uma vez recorreremos à Ana Carolina Barbosa Pereira (2018), que produziu uma análise sobre a obra mais citada do autor mais citado, qual seja, *Razão histórica*, de Jörn Rüsen, que ora reproduzimos:

Assim como outros, Rüsen (2001) parte de uma constante antropológica, de uma (suposta) experiência humana universal como pressuposto teórico. Pelo caráter de pressuposto estamos diante de uma assertiva que nos é apresentada sem qualquer contraste e sem qualquer preocupação com a verificabilidade de sua pertinência (empírica e teórica). Somos apenas apresentados(as) a um pequeno conjunto de pressupostos que pouco a pouco vai se dissolvendo até tornar-se quase imperceptível (PEREIRA, 2018, p. 102. Referência do texto original).

Por fim, não poderíamos encerrar essa seção sem fazermos a ressalva de que a crítica a pretensão de universalidade das obras destacadas na **Tabela 5** não pode ser confundida como um apelo ao puro particularismo, por entendermos que só é possível falar em universal quando há particulares que foram expelidos da prática articulatória hegemônica. Nesse sentido, recorreremos a Laclau (2011, p. 54), que nos explica que a afirmação do puro particularismo “é uma aventura autodestrutiva”. Ele exemplifica afirmando que

Posso defender o direito das minorias sexuais, raciais e nacionais em nome do particularismo; mas, se o particularismo for o único princípio válido, também terei de aceitar o direito de autodeterminação de todos os tipos de grupos reacionários envolvidos em práticas antissociais. E mais: como as demandas dos vários grupos necessariamente colidirão entre si, precisaremos apelar - sem poder postular algum tipo de harmonia preestabelecida - para alguns princípios mais gerais que regulem esses choques. (LACLAU, 2011, p. 54-55).

Explicitamos, assim, nossa defesa de maior pluralidade de formas de pensar o tempo, que contemple múltiplas formas de ser e estar no mundo, de conceber e de fazer a História. Afinal, para que ela serve senão para contribuir para a produção de leituras políticas do mundo por meio de processos de identificação e subjetivação?

Considerações finais

Considerando todo o exposto, interessa-nos indagar, o que Rüsen, Hartog e Koselleck têm a oferecer como explicações para indivíduos com experiências muito distintas das vivenciadas na Alemanha e na França, ainda que seu foco esteja em populações periféricas? Não se trata, pois, de descartar suas contribuições e legados, mas hesitar, questionar sua pertinência perante os desafios dos contextos específicos nos quais as relações de ensino-aprendizagem da História acontecem, pois como assinala Pereira (2018, p. 110), “temos hábitos profundamente arraigados e nem sempre queremos ou somos capazes de mudá-los. A decisão de mudar deve ser sempre fruto de uma escolha, de uma escolha epistêmica”. Complementamos, ainda, dizendo que se trata também de uma escolha ética, afinal, considerando o foco de investigação dessas referências canônicas da Teoria da História no ProfHistória – o tempo – concordamos que “não há ética no ensino de história sem a problematização do tempo” (PEREIRA, 2021, p. 1), e a forma eurocêntrica de concebê-lo não é a única, tampouco a melhor.

Nesse sentido, assim como fizemos em Martins e Araújo (2021), apostamos que a hierarquização de saberes produzidos nos campos da História, da Educação e do Ensino de História é contraproducente para a formação docente, sobretudo a continuada e com as especificidades de um mestrado profissional. Assim, considerando o recorte nos planos da disciplina Teoria da História, defendemos que eles possam ser cada vez mais hibridizados e indisciplinados com vistas a contemplar as demandas de identidade/diferença que emergem das multifacetadas salas de aula de História na educação básica. Continuar produzindo e ensinando, seja na universidade, seja na escola, uma História forjada em temas e problemas eurocêntricos, masculinos, cristãos e brancos não contribui para esse acolhimento e, portanto, para produzir leituras de mundo e processos de identificação/subjetivação mais democráticos.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARAUJO, Cinthia M. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Vol. 1. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- ARAUJO, Cinthia M. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: MONTEIRO, Ana Maria; et al. (Orgs.). *Pesquisa em Ensino de História*. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.
- ARAUJO, Cinthia M. *Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de história*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ARAUJO, Cinthia M. Por uma ecologia de saberes escolares. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

ARAUJO, Cinthia M. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Pallasm, 2013.

ÁVILA, Arthur Lima de. *A História no labirinto do presente: ensaios (in)disciplinados sobre teoria da história, história da historiografia e usos políticos do passado*. Vitória: Milfontes, 2021a.

ÁVILA, Arthur Lima de. O que significa indisciplinar a História? In: ÁVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando Nicolazzi; TURIN, Rodrigo (Orgs.). *A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. 2ª ed. (rev.). Vitória: Milfontes, 2021b.

BRISOLLA, Lívia Santos; ASSIS, Renata Machado de. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 956-966, dez. 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa. O "outro" como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. *Educação Básica Revista*, v. 3, n. 2, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; et al. (Orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria; et al. *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTOJO, Rebeca (Orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. *Revista Ágora*, Santa Cruz do Sul (RS), v. 2, n. 1, p. 31-47, jan.-jun. 2005.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria; REZNIK, Luís. Pesquisa na formação de professores: perspectivas a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, n. 25, p. 165-175, jun. 2006.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. A história disciplinada e seus outros: reflexões sobre a (in)utilidade de uma categoria. In: ÁVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (Orgs.). *A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. 2ª ed. (rev.). Vitória: Milfontes, 2021.

PENNA, Fernando. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO, Ana Maria; et al. (Orgs.). *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico da Teoria da História. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 24, abr.-jun. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. O tempo multiplicado: não há ética no ensino de História sem a problematização do tempo. *Palavras ABEHrtas*, [S. l.], n. 3, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Notas para pensar um currículo não binário: ensino de História e diferença. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Uma aula de história não narcísica. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, p. 753-767, 2020.

RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. Livros didáticos: autoria em questão. *Escritas do Tempo*, v. 2, p. 117-134, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos Cebrap*, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

TURIN, Rodrigo. Presentismo, neoliberalismo e os fins da história. In: ÁVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo Turin (Orgs.). *A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. 2ª ed. (rev.). Vitória: Milfontes, 2021.