



HISTÓRIA & ENSINO

V. 31
nº 2
jul./dez.
2025

Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social

ISSN: 2238-3018





História & Ensino

Programa de Pós Graduação em História – Mestrado em História Social

Londrina, v.31, n. 2, jul.- dez. 2025

Reitora

Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor

Airton José Petris

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora

Laura Brandini

Departamento de História

Chefe

Dora Shellard Corrêa

Programa de Pós-Graduação em História Social

Coordenador

Lukas Gabriel Grzybowski

Editor-Chefe

Prof. Dr. Alexandre Fiuza,
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

Co-Editor

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim,
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

Editor Assistente

Vander Felipe Ortiz dos Santos

Pessoal Técnico – Bibliotecárias

Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino

Laudicena de Fátima Ribeiro

Vilma Feliciano Sanglard

**Catalogação na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.
Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

História & Ensino [Recurso eletrônico] : Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social – v. 1, n. 1 (abr. 1995). – Londrina : UEL, 1995-.
Revista eletrônica.
Semestral.
Descrição baseada em: v. 31, n. 2 (2025).
e-ISSN 2238-3018
Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino>
1. História – Estudo e ensino – Periódicos. 2. Ciências Humanas – Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História Social.

Conselho Consultivo

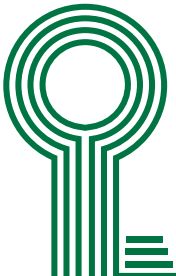
Ana Luiza Araújo Porto, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Maceió
Angelo Emilio da Silva Pessoa, Universidade Federal da Paraíba
Arnaldo Szlachta, Universidade Estadual de Maringá
Aryana Lima Costa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal
Elison Antonio Paim, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
Geyso Dongley Germinari, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati
Giovani José da Silva, Universidade Federal do Amapá, Macapá
Gisela Fabiana Andrade, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
Jean Carlos Moreno, Universidade Estadual de Maringá
Juliana Alves de Andrade, Universidade Federal Rural de Pernambuco
Juliana Pirola da Conceição, Universidade Federal da Integração Latino-americana
Luis Fernando Cerri, Universidade Estadual de Ponta Grossa
Marcelo Fronza, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá
Márcia Elisa Teté Ramos, Universidade Estadual de Maringá
Marcus Leonardo Bomfim Martins, Universidade Federal de Juiz de Fora
Maria Paula Costa, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava
Marlene Cainelli, Universidade Estadual de Londrina
Marisa Noda, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho
Paulina Latapi Escalante - Universidad Autónoma de Querétaro, México
Rafael Saddi Teixeira, Universidade Federal de Goiás, Goiânia
Ronaldo Cardoso Alves, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis
Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina
Sara Dias Trindade - Universidade do Porto, Portugal
Sérgio Campos Matos – Centro de História - Universidade de Lisboa, Portugal
Wiliam Junior Bonete, Universidade Federal de Pelotas

Consultores *ad hoc* do V.31, n.2, 2025

UEL Alfredo dos Santos Oliva
UFPE Augusto Ridson de Araújo Miranda
UEM Delton Aparecido Felipe
UNILA Éder Cristiano de Souza
IFPR Edilson Aparecido Chaves
PMPV Eduardo Servo Ernesto
UFVJM Elizabeth Aparecida Duque Seabra
UNESPAR Fábio Alexandre da Silva
UNIFAP Giovani José da Silva
UNESP Humberto Perinelli Neto
UEM José Henrique Rollo Gonçalves
UNESPAR Larissa Klosowski Paula
UEM Lucas Alves da Silva
UNESP Luciana de Fátima Marinho Evangelista
UEPG Luis Fernando Cerri
UEL Magda Madalena Tuma
UNICAMP Marcelo Henrique Leite
UENP Marisa Noda
UFS Marizete Lucini
UEL Pamela Wanessa Godoi
UFSCAR Renilson Rosa Ribeiro
UEL Ruhama Ariella Sabião Batista
UEL Sandra Regina Ferreira de Oliveira
UFJF Sonia Regina Miranda
FAP Sueli de Fátima Dias
UFR Valéria Filgueiras Dapper

Indexadores e Divulgadores

GOOGLE SCHOLAR
CLASE
Latindex
Sumários.org
Crossref
OpenAlex
Sudoc
Miguilim
Seriumam
Diadorim
Road
The Keepers Registry - ISSN
ERIH PLUS
Wikidata
Zeitschriften-Datenbank



HISTÓRIA & ENSINO

A revista História & Ensino é um periódico semestral eletrônico on-line em Open Access, do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

A revista aceita contribuições inéditas em português, inglês ou espanhol.

Capa

Leitura, 1892 – Almeida Júnior
- Óleo sobre tela, 95 x 141 cm –
Acervo da Pinacoteca do Estado de
São Paulo. Excerto da obra.

Projeto gráfico

H2H Visual Media

Diagramação

Carolina Motter Pizoni – Escritório
de Apoio ao Editor Científico (UEL)

Site

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/index>

E-mail

labhis@uel.br

Londrina – Paraná

ISSN: 2238-3018

Sumário

p. 7

Editorial

Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza e Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim

Artigos

p. 10

Compreensão leitora como parte do letramento histórico disciplinar: perspectivas para a formação de leitores em aulas de História

Lisiane Sias Manke, Marisa Massone

p. 34

As concepções de passado presentes na consciência histórica de estudantes do curso de História

Marília Dalla Vecchia Kaczmarek, Geyso Dongley Germinari

p. 60

Diz aí pessoa docente: partilhas sensíveis entre professores e professoras de história

Jezulino Lúcio Mendes Braga, Márcia Fernandes da Cunha

p. 81

A formação do professor de História a partir do tripé psicanalítico

Anderson Ferrari

p. 104

A Cultura Histórica no Brasil: Uma análise panorâmica do conceito e suas múltiplas dimensões historiográficas

Arnaldo Szlachta

p. 127

Cinema e ensino de História no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985): o *frame* como recurso didático para abordagem da participação feminina na luta por democracia

Sandra Uanne Canela da Mota, Antonio Carlos Sardinha

p. 150

Entre a hemeroteca e a Editora Alves & Cia: a circulação de compêndios escolares na década de 1890

Amanda Guimarães Silva

História da Educação

p. 165

A África de “Z. do P.”: produção de história(s) da África como saber escolar no início do século XX

Jonatas Roque Ribeiro

p. 187

Grupos juvenis luteranos na revista “O Jovem Luterano”: educação religiosa e social (1929 -1971)

Elias Kruger Albrecht, Patrícia Weiduschadt

Table of Contents

p. 7	Editorial Notes <i>Prof. Alexandre Felipe Fiuza and Prof. Rivail Carvalho Rolim</i>
	Articles
p. 10	Reading comprehension as part of disciplinary historical literacy: perspectives for the development of readers in History classes <i>Lisiane Sias Manke, Marisa Massone</i>
p. 34	The conceptions of the past present in the historical consciousness of History students <i>Marília Dalla Vecchia Kaczmarek, Geyso Dongley Germinari</i>
p. 60	Voicing teaching practice: sensitive exchanges among history teachers <i>Jezulino Lúcio Mendes Braga, Márcia Fernandes da Cunha</i>
p. 81	The training of History teachers from the perspective of the psychoanalytic tripod <i>Anderson Ferrari</i>
p. 104	Historical Culture in Brazil: A Panoramic Analysis of the Concept and Its Multiple Historiographical Dimensions <i>Arnaldo Szlachta</i>
p. 127	Cinema and the teaching of History in the context of the Brazilian Civil-Military Dictatorship (1964–1985): the film <i>frame</i> as a didactic resource for addressing women's participation in the struggle for democracy <i>Sandra Uanne Canela da Mota, Antonio Carlos Sardinha</i>
p. 150	Between the newspaper archive and Alves & Cia Publishing House: the circulation of school textbooks in the 1890s <i>Amanda Guimarães Silva</i>
	History of Education
p. 165	"Z. do P'S" Africa: African history(ies) as school knowledge in early 20th century Brazil <i>Jonatas Roque Ribeiro</i>
p. 187	Lutheran youth groups in the magazine "The Young Lutheran": religious and educational sociability (1929 -1971) <i>Elias Kruger Albrecht, Patrícia Weiduschadt</i>



Editorial

Em meio ao clima comemorativo do aniversário de 30 anos da História & Ensino, lançamos aqui o segundo número de 2025. Este periódico é um patrimônio da área do ensino de história, sendo um veículo de divulgação científica de grande importância para os estudos deste campo, por isso há que se celebrar a sua continuidade.

Todo número lançado emerge de um esforço coletivo. Sem o público leitor, as/os docentes que avaliaram os artigos, o pessoal técnico, a editoria e as/os autoras/es não seria possível esta empreitada. Certamente, um dos maiores desafios dos periódicos se relaciona à dificuldade em se conseguir doutoras/es especialistas nas temáticas atinentes para avaliar as submissões recebidas. Em meio ao trabalho extenuante nas Universidades, as possibilidades de se encontrar quem possa avaliar artigos são inevitáveis. Afinal, mesmo entre recém autoras/es, as negativas aos convites de avaliação são recorrentes. Não obstante, este não é um problema enfrentado unicamente pelo nosso periódico, mas uma constante também nas demais revistas.

Apesar das ressalvas apresentadas, a cada novo número renovam-se as energias e o empenho para que a revista continue sendo este importante espaço de difusão científica e de debate acadêmico e escolar em torno do ensino de história. Sem perder de vista a centralidade da educação formal, este periódico tampouco tem negligenciado a importância da reflexão sobre a história pública e a circulação de conhecimentos históricos nas diferentes instâncias da vida social.

Abrimos este número com o artigo *Compreensão leitora como parte do letramento histórico disciplinar: perspectivas para a formação de leitores em aulas de história*, fruto da parceria entre a pesquisadora brasileira Lisiane Sias Manke e a pesquisadora argentina Marisa Massone. Nele, o foco recai sobre uma consistente discussão acerca da formação leitora no âmbito do ensino de história, valendo-se de um rico universo conceitual e de um estudo sobre práticas pedagógicas que contribuam para o letramento histórico e para uma frutífera aprendizagem histórica. Na sequência, em diálogo com a temática anterior, o texto *As concepções de passado presentes na consciência histórica de estudantes do curso de História*, de Marília Dalla Vecchia Kaczmarek e Geyso Dongley Germinari, analisa, a partir de uma abordagem qualitativa desenvolvida por intermédio da aplicação de questionários a licenciandas e licenciandos em História da Unicentro, as concepções de passado identificadas entre esses sujeitos. Ancorada nos debates inerentes à Educação Histórica, a pesquisa evidencia o maior peso da experiência vivida em relação a um pensamento de cunho histórico-reflexivo e problematiza os desafios decorrentes dessa constatação.

Nesse sentido, ainda tendo como eixo as situações de ensino e aprendizagem da História, Jezulino Lúcio Mendes Braga e Márcia Fernandes da Cunha examinam, no



Editorial

artigo *Diz aí pessoa docente: partilhas sensíveis entre professores e professoras de história*, o impacto de uma experiência desenvolvida no ambiente digital “Diz aí, pessoa docente!”, que reúne relatos de experiências educativas de docentes de História em museus e outros espaços de patrimônio cultural. O trabalho evidencia a importância do estímulo institucional à formação docente, contribuindo para a promoção de saberes construídos por meio de vivências em espaços museológicos e para o fortalecimento dos esforços voltados à criação de um lócus colaborativo de compartilhamento e expressão das narrativas docentes delas decorrentes.

Embora não se situe exatamente no mesmo âmbito formativo dos estudos anteriores, o texto *A formação do professor de história a partir do tripé psicanalítico*, de Anderson Ferrari, volta-se à reflexão sobre a constituição docente mediante uma investigação fundamentada em um tripé psicanalítico, composto por análise didática, supervisão e seminários teóricos. Dessa forma, a centralidade da docência em História é pensada a partir dos papéis atribuídos ao professor e das reflexões de ordem psicanalítica que contribuem para deslindar tais processos.

Tomando como eixo central o debate sobre as teorias do ensino de História, o professor Arnaldo Szlachta analisa, em seu estudo *A Cultura Histórica no Brasil: uma análise panorâmica do conceito e suas múltiplas dimensões historiográficas*, com base em um estado da arte da produção acadêmica nacional, os modos pelos quais o conceito de Cultura Histórica tem sido mobilizado e problematizado. Longe de demarcar um único sentido para a noção, o autor evidencia como as perspectivas da epistemologia, da prática social e do Ensino de História vêm sendo academicamente articuladas, revelando a potência conceitual e operativa desse constructo.

Numa outra seara, agora voltada às fontes e aos recursos didático-pedagógicos, o artigo *Cinema e ensino de história no contexto da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985): o frame como recurso didático para abordagem da participação feminina na luta por democracia*, de Sandra Uanne Canela da Mota e Antonio Carlos Sardinha, traz uma reflexão que conjuga a preocupação com a representação feminina nos livros didáticos às ricas possibilidades de utilização do frame cinematográfico em sala de aula. Tomando como eixo estruturante a ditadura civil-militar brasileira, os autores propõem reflexões e abordagens que evidenciem o protagonismo feminino a partir de fragmentos de obras fílmicas, de modo a reverberar em leituras críticas por parte das/os estudantes.

O livro didático também constitui o foco do estudo *Entre a hemeroteca e a Editora Alves & Cia: a circulação de compêndios escolares na década de 1890*, de Amanda Guimarães Silva. Desta vez, a autora investiga os compêndios de História utilizados



Editorial

no Brasil e sua relação com a consolidação da disciplina histórica escolar. A partir das transformações curriculares e editoriais do período, são analisadas as obras mais difundidas nas escolas, estabelecendo-se seus nexos com os projetos políticos estatais e com o papel decisivo desempenhado pelos livros didáticos na circulação dos saberes históricos.

Na seção História da Educação, temos o texto *A África de “Z. do P.”: produção de história(s) da África como saber escolar no início do século XX*, de Jonatas Roque Ribeiro. A partir da crônica “Uma lição de História Pátria”, publicada por “Z. do P.”, pseudônimo do professor José Eutrópio (1887-1929), o autor examina o pensamento educacional desse intelectual e sua proposição de um saber escolar sobre a história da África. Com base na fonte periódica, este estudo revela como uma proposta de um século atrás já enfatizava a centralidade e a emergência de um saber escolar que abarcasse a importância da história da África e do papel primordial das populações negras na formação da sociedade brasileira.

Por fim, o segundo texto desta seção, intitulado *Grupos juvenis luteranos na revista “O Jovem Luterano”: educação religiosa e social (1929-1971)*, de Elias Kruger Albrecht e Patrícia Weiduschadt, apresenta, a partir da análise de uma fonte periódica, um estudo sobre o processo de formação da juventude luterana, evidenciando como esse percurso formativo contribuiu para a conformação de uma identidade e de comportamentos sociais característicos do pensamento dessa instituição religiosa.

Finalmente, agradecemos às/aos autoras/es e, igualmente, às/aos pareceristas pelas atentas e profícuas avaliações realizadas, que possibilitaram o aprimoramento da qualidade das propostas recebidas e aprovadas. Para a consecução deste novo número, contamos com o decisivo trabalho da equipe do Escritório de Apoio ao Editor Científico da UEL e do pessoal da Biblioteca da UEL, em especial das bibliotecárias Vilma Feliciano Sanglard e Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino.

Esperamos que os artigos aqui reunidos suscitem reflexões, diálogos e novos debates, sendo amplamente lidos e compartilhados pelas/os colegas, de modo a ampliar a disseminação das produções divulgadas neste número.

Saudações cordiais,

Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim

Editores da Revista História & Ensino

Compreensão leitora como parte do letramento histórico disciplinar: perspectivas para a formação de leitores em aulas de História

Reading comprehension as part of disciplinary historical literacy: perspectives for the development of readers in History classes

La comprensión lectora como parte del letramento histórico disciplinar: perspectivas para la formación de lectores en clases de Historia



Lisiane Sias Manke*

Marisa Massone**



Resumo: O texto problematiza conceitos que subsidiam o processo de formação leitora na área de História, com o propósito de discutir perspectivas teóricas e práticas para essa formação, com recorte espacial no Brasil e na Argentina, embora a discussão teórica abarque contextos mais amplos. A formação leitora é concebida não como um conjunto de ações isoladas, mas como um processo integrado que articula letramento linguístico e letramento histórico. Parte-se da apresentação do conceito de leitura, compreendido como elemento fundamental para situar as atribuições e responsabilidades do/a professor/a de História que, de forma consciente, assume o compromisso com a formação leitora ao promover o letramento histórico dos/as estudantes. Ao tratar da compreensão leitora como dimensão constitutiva do letramento histórico, o texto aborda o letramento enquanto uso social da língua escrita, bem como o letramento histórico disciplinar, situando na interseção entre ambos a aprendizagem histórica. Por fim, são apresentadas orientações didáticas fundamentadas nos conceitos discutidos, visando à realização de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem histórica nas aulas de História.

Palavras-chave: Letramento; letramento histórico; compreensão leitora.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Pelotas. <https://orcid.org/0000-0001-5085-8791>

** Doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires. Professora Adjunta a cargo da Cátedra de Ensino de História da Universidade de Buenos Aires. <https://orcid.org/0000-0002-4186-0934>



Abstract: The text problematizes concepts that support the process of reading development in the field of History, with the aim of discussing theoretical and practical perspectives for this formation, with a spatial focus on Brazil and Argentina, although the theoretical discussion encompasses broader contexts. Reading development is conceived not as a set of isolated actions, but as an integrated process that articulates linguistic literacy and historical literacy. It begins with the presentation of the concept of reading, understood as a fundamental element to situate the roles and responsibilities of the History teacher who, consciously, commits to reading development by promoting the historical literacy of their students. In addressing reading comprehension as a constitutive dimension of historical literacy, the text discusses literacy as the social use of written language, as well as disciplinary historical literacy, locating historical learning at the intersection of both concepts. Finally, it presents teaching guidelines based on the discussed concepts, aimed at implementing pedagogical practices that foster historical learning in History classes.

Keywords: Literacy; historical literacy; reading comprehension.

Resumen: El texto problematiza conceptos que sustentan el proceso de formación lectora en el área de Historia, con el propósito de discutir perspectivas teóricas y prácticas para dicha formación, con un recorte espacial en Brasil y Argentina, aunque la discusión teórica abarque contextos más amplios. La formación lectora se concibe no como un conjunto de acciones aisladas, sino como un proceso integrado que articula el alfabetismo lingüístico y el alfabetismo histórico. Se parte de la presentación del concepto de lectura, entendido como elemento fundamental para situar las atribuciones y responsabilidades del/de la profesor/a de Historia que, de forma consciente, asume el compromiso con la formación lectora al promover el alfabetismo histórico de los estudiantes. Al abordar la comprensión lectora como dimensión constitutiva del alfabetismo histórico, el texto analiza el alfabetismo como uso social de la lengua escrita, así como el alfabetismo histórico disciplinar, ubicando en la intersección de ambos la noción de aprendizaje histórico. Finalmente, se presentan orientaciones didácticas fundamentadas en los conceptos discutidos, con el fin de desarrollar prácticas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje histórico en las clases de Historia.

Palabras-clave: Alfabetismo; alfabetismo histórico; comprensión lectora.



Introdução

A crise na formação leitora, evidenciada por avaliações externas como o PISA¹, atinge de modo semelhante países da América Latina. Como formadoras de professores/as no Brasil e na Argentina, nossos países de origem, podemos constatar na prática as questões que envolvem a leitura e a escrita na aprendizagem histórica, considerando a complexidade dos fatores sociais, culturais e locais de cada país. Embora esse problema já figure na agenda pública há anos, a pandemia de COVID-19 intensificou drasticamente o debate, revelando que as desigualdades sociais e econômicas estruturam não apenas o acesso à cultura escrita, mas também à *cultura* digital, limitando o desenvolvimento do letramento em um mundo conectado. Nesse cenário, o debate sobre a leitura ganha espaço na ordem social, com organizações internacionais, autoridades nacionais e estaduais, professores, especialistas em formação de professores/as, sindicatos e famílias, expressando preocupação, a qual a imprensa também ecoa. Diante disso, surge a questão central: quais áreas do conhecimento devem assumir o compromisso com a formação de leitores? A resposta é inequívoca: todas. A leitura não é uma habilidade estanque, mas um processo contínuo de formação que permeia todo o currículo escolar, exigindo uma abordagem transversal e colaborativa.

Neste texto nos interessa problematizar conceitos que possam contribuir com o processo de formação leitora na área de História. Assim, temos por objetivo discutir perspectivas teóricas e práticas para a formação leitora em aulas de História, não como ações separadas, mas que interagem nos processos que envolvem o letramento linguístico e o letramento histórico. Para tanto, a partir de breve revisão bibliográfica, apresentamos o conceito de leitura ora empregado de modo que se possa discutir quais seriam as atribuições e implicações para o/a professor/a de História que, conscientemente, assume o compromisso com a formação leitora ao promover o letramento histórico dos/as estudantes.

Ao considerar a relevância em discutir os processos de constituição da compreensão leitora no âmbito do ensino de História, partimos da perspectiva crítica do ato de ler, a partir de Paulo Freire, ou seja, a leitura “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989, p. 9). Desta forma, o autor vincula a leitura da palavra escrita com a construção da cidadania, em uma relação dinâmica entre o texto e o contexto. A leitura como prática social estaria associada à experiência interpretativa do passado em conexão com o presente e as perspectivas futuras. Assim, se apresenta como instrumento de reflexão para pensar outras experiências sociais possíveis. A leitura da palavra que sucede a leitura do mundo, conforme Freire (1989), oferece a possibilidade de empoderamento social, desde que ultrapasse a lógica de dominação, que muitas vezes se sustenta no poder da legitimidade do escrito para classificar e excluir socialmente.



Compartilhamos, assim, da compreensão de que “o desafio da leitura é um desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno cidadão leitor, e isso ultrapassa amplamente as paredes da escola, mas a escola é uma etapa importantíssima nesse processo” (Seffner, 2001, p. 119). Na escola, a disciplina de História, assim como as diferentes áreas do conhecimento, ao assumirem o compromisso com o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, estão comprometendo-se com a formação de cidadãos conscientes da sociedade em que vivem. Desse modo, não atribuímos à capacidade de ler e escrever todo o peso da atuação cidadã; defendemos, sim, que a leitura e a escrita são ferramentas cruciais de atuação social, contanto que não reproduzam a exclusão social. Isso significa evitar um ensino focado apenas na decodificação, na reprodução ou na transcrição, bem como na extração de sentidos que estariam prontos no texto.

Nessa perspectiva, a leitura é um processo interativo de construção de significados em que a contribuição do leitor é tão, ou mais, decisiva do que a do autor, pois “a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros” (Chartier, 1990, p. 123). Para Chartier, a apropriação de um texto é estabelecida no cruzamento entre os conhecimentos do leitor, os elementos que constituem o texto (conteúdo, vocabulário, construção narrativa) e a materialidade do suporte utilizado na leitura (manuscrito, impresso, digital). Sendo assim, o leitor produz sentidos a partir da relação que estabelece entre o conteúdo e o formato do texto e os seus conhecimentos, mesmo que esteja “sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada” (Chartier, 1990, p. 123). Como bem discute Chartier (1990), ao encararmos a leitura como uma atividade produtora de significados por leitores ativos, é fundamental reconhecer simultaneamente a liberdade irrestrita do leitor e os condicionamentos que buscam limitá-la.

Sendo assim, a apropriação de um texto é resultado da construção de sentidos pelo leitor ao interagir com as intenções do autor. Nessa mesma perspectiva, Angela Kleiman, ao considerar a compreensão leitora como um processo cognitivo complexo, a define como:

Compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita. Na *compreensão leitora*, estão envolvidos: um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte *o que* e *como* se compreende. [...] Além do texto e do leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante



na compreensão é a atividade de leitura, desenvolvida num local e tempo específicos, com objetivos e propósitos determinados (Kleiman, 2014).

Para a autora é no cruzamento dos três elementos – texto, leitor, interação comunicativa – que se situa a compreensão leitora, aquilo que o leitor irá destacar e inferir a respeito do conteúdo lido, como irá mobilizar seus conhecimentos prévios, e produzir novos sentidos em resposta ao texto lido. Assim como Kleiman sugere, em relação ao quarto elemento na compreensão leitora, Chartier (1990) também considera ser indispensável levar em conta o modo como os textos são manejados pelos leitores na atividade de leitura. A história da leitura contempla diferentes usos do texto, em práticas que mudam a depender da época, do meio social em que o leitor está inserido, da instituição e das normas sociais que determinam a leitura nessa instituição, ou mesmo, dos desejos e/ou objetivos de cada leitor.

No mesmo sentido, a escola produz uma forma particular de ler (e escrever). Na sala de aula, a leitura torna-se um ato social: longe da concepção “moderna” de leitura individual e silenciosa, a leitura ocorre em meio à interação com a oralidade, onde docente e estudantes intervêm, definindo os meios de interpretação e os propósitos da leitura. O/a professor/a atua nessas práticas ao ler, orientar, reformular e socializar as interpretações dos/as estudantes, organizando a construção de sentidos (Rockwell, 2001).

Ao caracterizar as práticas que levam a diferentes apropriações dos textos que circulam na sociedade, e na escola, estamos considerando que não há um modo de ler, um sentido único do texto e um leitor ideal, mas que ao pensarmos a formação leitora possamos ter em mente leitores que sejam capazes de questionar e refletir sobre o que leem, e sobre si mesmos enquanto leitores. De modo mais objetivo, partimos do entendimento de que a “leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica” (Bicalho, 2014), sendo a decodificação uma das habilidades exigidas do leitor, ao realizar o processo de juntar letras para formar sílabas, palavras e frases. Na ação de decodificação, o leitor vai estabelecendo relação entre o conteúdo do texto e os seus próprios conhecimentos, para, assim, construir “unidades de sentido”. Trata-se de uma prática que envolve habilidades cognitivas e interação social, ou seja:

A leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos

(o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo. (Bicalho, 2014).

Em diálogo com Bicalho (2014), Isabel Solé (2003, p. 29) destaca que as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas possibilitaram compreender a leitura como uma atividade cognitiva complexa, que requer estratégias de aprendizagem para além dos anos iniciais. Desse modo, concebemos o papel dos/as professores/as de História não como alfabetizadores, mas como mediadores no processo de formação da compreensão leitora, por meio do desenvolvimento de estratégias cognitivas que possibilitem a aprendizagem histórica e a leitura como atividade social.

Na continuidade, trataremos do conceito de letramento, como habilidades que possibilitam o uso social da língua escrita, além de discutirmos o letramento histórico disciplinar, definido como o desenvolvimento de conhecimentos específicos da área de História no âmbito escolar, e a confluência de ambos os conceitos na aprendizagem histórica. No segundo tópico, buscaremos definir a compreensão leitora em História enquanto prática necessária para o letramento histórico. Por fim, definiremos algumas orientações didáticas que partem dos conceitos em discussão para a realização de práticas envolvendo a aprendizagem de História.

Letramento histórico disciplinar: em que consiste este conceito?

O letramento histórico disciplinar exige compreensão leitora, entendida como parte do processo de letramento histórico. Assim, inicialmente, se impõe a necessidade de compreender o termo “letramento” em suas diferentes acepções. Para tanto, buscamos definir o conceito de letramento associado ao de alfabetização conforme discute Magda Soares (2004), ao problematizar a construção, a partir da década de 1980, do conceito de *letramento* no Brasil, de *illettrisme* na França, de *literacia* em Portugal, e de *literacy* nos Estados Unidos e na Inglaterra, o que envolveu aprofundamento teórico nas áreas de educação e de linguagem. A autora entende que alfabetização e letramento seriam processos interligados e associados, mas com especificidades próprias. A alfabetização é o meio pelo qual ocorre a aquisição do sistema convencional de escrita, alfabético e ortográfico, no contexto e por meio da aprendizagem do sistema de fonema-grafema, ao passo que, o letramento, estaria relacionado ao desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema em atividades de leitura e escrita (Soares, 2004). Desse modo, alfabetização e letramento estariam inter-relacionados, envolvendo a aprendizagem e o uso social da leitura e da escrita. Ao contextualizar a criação do conceito de letramento, a autora o define como:

O desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que

precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções” (Soares, 2014).

Aos conceitos de alfabetização e letramento se soma, com delimitação bastante tênue, o conceito de “culturas do escrito”, que conforme Galvão e Frade (2016), abarca um conjunto mais amplo de objetos e abordagens relacionadas ao escrito. No verbete Cultura Escrita do glossário Ceale, Ana Galvão, diferencia o termo letramento do termo culturas do escrito, considerando que “o letramento se refere, predominantemente, aos usos sociais da leitura e da escrita” (Galvão, 2014), sendo uma das dimensões das culturas do escrito. Assim, o termo culturas do escrito contempla os usos sociais da leitura e da escrita, e amplia o entendimento de tais práticas ao considerar “que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em/para um determinado grupo social”, incluindo o “papel ativo ocupado pelos sujeitos na produção das culturas do escrito” (Galvão, 2014). Ao reconhecer que existem variados modos de se relacionar com o escrito na sociedade contemporânea, a autora chama atenção para a relevância dos professores não privilegiarem apenas um desses modos, mas de ampliarem as abordagens e valorizarem, nas práticas escolares, os lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa na vida dos estudantes, das famílias e das comunidades.

No mesmo sentido, ao considerar que esses fenômenos somente podem ser compreendidos em sua historicidade, Anne-Marie Chartier (2016, p. 288) define letramento como a “capacidade de ler textos considerados, em um determinado tempo, como socialmente necessários”. Assim, a partir da história do letramento e do ensino da leitura, Chartier chama atenção para as diferenças que envolvem a época e a sociedade, uma vez que a leitura possui uma história, e os estudos históricos demonstram que as capacidades esperadas mudam significativamente a depender das demandas sociais e do modelo dominante atribuído por autoridades reconhecidas². Desse modo, haveria múltiplos letramentos, relacionados às normas sociais e culturais de cada sociedade. Frente a tal pressuposto, podemos questionar: quais seriam as habilidades que envolvem a capacidade de ler e escrever de forma adequada e eficiente nos tempos atuais, tão imersos nas tecnologias digitais?

Harvey J. Graff (2016) problematiza o mito do letramento³, ao contestar a crença na superioridade da escrita para a cognição e o controle social, e convida a uma compreensão mais crítica sobre escrita e cultura, seguindo Freire (1989) ao propor “ler a palavra e ler o mundo”. Nesse contexto, a cultura digital introduz novas camadas de complexidade. Como analisa Paula Sibilia (2011), as tecnologias contemporâneas reconfiguram a subjetividade e as modalidades de atenção, deslocando o sujeito de uma cultura da profundidade (típica do livro) para uma cultura da conexão e da fragmentação. O desafio para o letramento histórico, portanto, não é apenas superar o mito da

escrita salvadora, mas compreender como as novas tecnologias alteram a experiência de leitura.

Nessa perspectiva, Graff (2016, p. 246) defende a retomada da noção de escrita (ler a palavra) como forma de expressão, comunicação e desempenho em diferentes mídias e seus modos de acesso, assim como a retomada da noção de cultura (ler o mundo) como diferentes formações e operações. Para tanto, o autor indica a necessidade de maior atenção às formas e ambientes de aprendizagem, além dos meios de acesso, as formas de fazer sentido, as expressões de significado e os modos de transmissão. Tais elementos são essenciais para romper com percepções arraigadas e ampliar noções dicotômicas, como, por exemplo, oral e letrado, escrito e impresso, impresso e digital. Essa abordagem possibilita visões mais críticas e menos salvacionistas em relação ao poder do escrito, focadas na compreensão das práticas e dos usos, o que é ilustrado por Graff através de uma citação do intelectual norueguês Johan Galtung (1976 *apud* Graff, 2016, p. 248):

O que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse letrado? Resposta: não muito, pois o mundo está amplamente estruturado em determinado modo que está preparado para absorver esse impacto. Mas se o mundo inteiro fosse de indivíduos letrados, autônomos, críticos, capazes de traduzir ideias em ações de maneira individual ou coletiva – aí sim o mundo mudaria.

Partindo dessa compreensão ampliada das práticas de leitura e escrita, que valorizam o papel ativo dos sujeitos, a escola assume um papel central na formação de indivíduos autônomos e críticos. Ao reconhecer o letramento como uso social da língua e incluir no currículo os diversos modos de relação com o escrito, a instituição “permite que o trabalho escolar transforme a leitura e a escrita em instrumentos de luta em uma sociedade desigual” (Galvão, 2014).

Contudo, sabemos que a formação leitora enquanto prática social contrasta com um currículo escolar pautado em um conjunto de competências e habilidades progressivamente desenvolvidas, que visa ensinar e aprender conteúdos que permitam ao indivíduo se inserir no mercado de trabalho. O que se traduz em uma perspectiva na qual o conteúdo é central, na contramão de uma abordagem de ordem sócio-histórica e cultural, que considera a relevância da aprendizagem a partir do contexto social no qual os indivíduos estão inseridos. Como bem considera Kleiman ao tratar do ensino e aprendizagem de língua materna:

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento lingüístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados seqüencialmente do mais fácil ao mais difícil (Kleiman, 2007, p. 9).



Para a autora, quando a aprendizagem não está centrada na lógica dos conteúdos, a pergunta que orienta o planejamento deixa de ser “qual a melhor sequência de apresentação dos conteúdos?” e passa a ser “quais os textos são significativos para o aluno e sua comunidade?” (Kleiman, 2014, p. 5-6). Tal pergunta, de ordem sócio-histórica e cultural, exige do/a professor/a o conhecimento profundo dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos no processo de aprendizagem e letramento, sem que esses necessariamente sejam nomeados, classificados ou listados previamente aos/às estudantes.

No que se refere à aprendizagem do conhecimento histórico, é possível partir do mesmo entendimento do letramento como prática social, de modo que o letramento histórico possa contribuir para a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreenderem os problemas sociais em que estão inseridos por diferentes perspectivas, considerando os diversos processos históricos que constituem a sociedade, o que certamente requer mais do que uma lista de conteúdos, organizados de forma cronológica, com pontos a serem memorizados para as avaliações escolares.

Ao tratarmos de letramento histórico consideramos que a formação histórica dos sujeitos ocorre em diferentes espaços sociais, mas centramos a discussão nos processos que envolvem o ensino de História na instituição escolar. Para tanto, recorremos ao conceito de *letramento disciplinar*, discutido por Rocha (2020), definido como a expectativa escolar de apropriação da linguagem científica de cada campo de conhecimento, com requisitos epistemológicos (da ordem do objeto do conhecimento), e também linguísticos. Ao longo do processo de escolarização haveria o desenvolvimento de habilidades específicas de cada área do conhecimento, o que ampliaria o repertório de saberes e a formação do indivíduo letrado:

O letramento disciplinar, entre eles o histórico, faz parte desse conjunto de expectativas e proposições presentes na escolarização. Este é um dos fatores de tensão em torno dessa noção ambígua e disputada em seus sentidos. Quando um professor se queixa que um aluno chega ao 6º ano sem saber ler ou escrever, ele se refere a um letramento específico, anterior ao disciplinar (Rocha, 2020, p. 278).

Ou seja, os professores referem-se ao letramento linguístico como base para o letramento disciplinar, processos que são intrinsecamente interligados. Por essa razão, como dizíamos, o conceito de competências predominante nos currículos da Europa e da América Latina, é insuficiente. Não existe uma competência leitora universal, mas práticas situadas e contextualizadas, vinculadas aos saberes específicos de cada campo. Assim, embora a leitura, enquanto prática social complexa, ultrapasse a lógica das competências, os currículos nacionais do Brasil e da Argentina ainda carecem de uma proposta efetiva que articule a aprendizagem da ciência histórica com o desenvolvimento do letramento linguístico.





Ao considerarmos os índices de letramento social da língua escrita no Brasil, assim como na Argentina, países com histórico de ampliação do acesso à escolarização na segunda metade do século XX, é possível constatar que parte importante da população não atingiu nem a proficiência em leitura e escrita, nem o uso social da língua para a ampliação de conhecimentos disciplinares, entre eles, o histórico. Contudo, Rocha (2020) considera que uma alternativa possível para o êxito no desenvolvimento dos conhecimentos disciplinares estaria no processo contínuo entre letramento inicial (da língua escrita) e letramento disciplinar, tendo como parâmetro a expectativa educacional relativa ao letramento disciplinar de países anglófonos, nos quais os documentos curriculares incluem a aprendizagem da leitura e da escrita em todas as disciplinas. Nesse entendimento, o letramento disciplinar, entre eles o histórico, articula a construção dos saberes históricos com o desenvolvimento progressivo das habilidades de leitura e escrita (Rocha, 2020, p. 279-280).

Para aprofundar o conceito de letramento no ensino de História, retomamos a base teórica do letramento histórico (ou *literacia*⁴ histórica), sustentada por autores como Jörn Rüsen (2011), Peter Lee (2006), Isabel Barca (2018) e Maria Auxiliadora Schmidt (2009, 2020). Para esses estudiosos, o letramento vincula-se diretamente ao desenvolvimento da consciência histórica (Barca, 2018, p. 114), entendido como a capacidade de utilizar experiências do passado para interpretar o mundo e orientar ações futuras⁵. Assim, o letramento histórico constitui a base da aprendizagem histórica, definida por Rüsen (2011, p. 43) como um “processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo”. Esse processo opera por meio de três dimensões: experiência, interpretação e orientação. Em suma, a aprendizagem histórica confere sentido ao passado, permitindo a compreensão do presente e a orientação da vida prática, estabelecendo-se de forma desejável apenas quando há equilíbrio entre essas três operações, como discute Rüsen: “Qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado sem nenhum impacto orientativo? Por outro lado: de que serve a habilidade para refletir historicamente e criticar as práticas quando a experiência é pobre?” (Rüsen, 2011, p. 84).

As considerações de Jörn Rüsen no que se refere a utilidade do conhecimento histórico, enquanto conhecimento que deve ultrapassar o senso comum, ou mesmo, o passado pelo passado como conteúdo a ser decorado, para ser um conhecimento que ofereça sentido e orientação à vida prática, possibilita, segundo Peter Lee, a construção de princípios para um conceito de *literacia* histórica:

Uma primeira exigência da *literacia* histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante. Isso sugere que os alunos devem entender,



por exemplo: - como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência; - que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais [...]; que as considerações históricas não são cópias do passado [...] (Lee, 2006, p. 136).

Portanto, a *literacia* histórica passaria pela noção de ciência histórica, no sentido de compreensão dos princípios básicos da produção do conhecimento histórico, partindo da operacionalização do conceito de “evidência”. Os estudantes seriam conduzidos à ideia de “compromisso com a indagação” do passado, a partir de um vocabulário especializado, e do entendimento do que seriam as variações de perspectivas sobre o passado. No mesmo sentido, Isabel Barca considera o processo de *literacia* histórica, ao afirmar:

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir de evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos fatos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes (Barca, 2018, p. 115).

Para Schmidt (2009), a *literacia* histórica envolve ensinar a usar as ferramentas que os historiadores utilizam para produzir história, reforçando a ideia de que o letramento histórico é compreendido como a instrumentalização oferecida pela ciência histórica para o uso social do conhecimento histórico em situações da vida prática. Dentre as habilidades a serem desenvolvidas para tal competência, a autora destaca a necessidade de aprender a ler, questionar e interpretar os documentos históricos (que certamente podem estar em linguagem escrita, visual e/ou oral), e construir narrativas em forma de escrita, de desenho ou em outras linguagens.

Para tanto, o uso da língua escrita é parte fundamental do processo de letramento histórico, independente da linguagem que as fontes históricas se apresentem, ou mesmo, do recurso utilizado para construção da narrativa histórica. Aisenberg (2005) considera que aprender a ler em história é o mesmo que aprender história:

Leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer historia es aprender historia (Aisenberg, 2005, p. 101).



Assim, retomando e sintetizando, o letramento histórico disciplinar envolve ler variadas fontes, relacionar fatos, analisar evidências, produzir narrativas em múltiplas linguagens e compreender os procedimentos de construção do conhecimento histórico. Nesse processo, a compreensão leitora é parte constitutiva do letramento histórico. Embora as propostas curriculares e estudos acadêmicos ainda pouco considerem, é por meio da leitura e da escrita que se viabiliza o exercício de interpretação e produção do saber histórico. Trata-se de práticas em desenvolvimento contínuo ao longo da escolaridade, das quais depende não apenas o êxito na aprendizagem disciplinar, mas também a capacidade de atuação social dos indivíduos e das comunidades.

Compreensão leitora como parte do letramento histórico disciplinar

Até aqui construímos o entendimento sobre o conceito de letramento da língua escrita, enquanto uso social da leitura e da escrita, assim como, de letramento histórico, como a instrumentalização advinda da ciência histórica para o desenvolvimento da consciência histórica. Tais conceitos nos ajudam a alcançar o sentido do termo *compreensão leitora em história*, que buscamos definir como a apropriação da leitura que possibilita a aprendizagem da História. Nesse sentido, compreendemos que o letramento histórico disciplinar envolve habilidades como decodificação, fluência, distinção dos tipos de textos, vocabulário específico, compreensão e interpretação, o que necessita de estratégias de ensino, simultaneamente à produção dos saberes próprios à ciência histórica, tais como: ler para contextualizar, para identificar multicausalidades e multiperspectivas dos atores sociais frente à atuação política, social e cultural em diferentes contextos históricos. Em outras palavras, entendemos a *compreensão leitora em história* como a produção de sentidos sobre a experiência histórica que servem de orientação para a vida prática.

Há consenso em relação ao fato de que os/as estudantes continuam a aprender a ler e a escrever enquanto aprendem história, o que requer permanente construção de estratégias para o desenvolvimento de tal capacidade⁶. Ao tratar do tema, centramos a discussão no que se refere à compreensão leitora em História. Por motivos analíticos, discutimos as especificidades relacionadas somente à leitura, mesmo considerando que ler e escrever sejam práticas inseparáveis⁷ quando se trata de aprendizagem escolar, muito embora, historicamente, a leitura e a escrita tenham sido claramente diferenciadas no contexto escolar, quando primeiro se ensinava a ler e depois a escrever. Sendo possível ainda considerar que, na cultura escolar, coexistem elementos do passado que são ressignificados, como bem destaca Massone ao afirmar: “Na escola, ensina-se mais a ler do que a escrever, uma questão que se reforça com os discursos sobre a crise da leitura, que obscurecem a escrita” (Massone, 2024, p. 88, tradução nossa). Talvez este seja um dos motivos que nos levam a discutir a relevância de ler



para aprender história como ponto de partida, em detrimento dos sentidos da escrita na aprendizagem histórica.

Ao centrarmos o foco na leitura, observamos os estudos de Aisenberg (2012), que denunciam a forma como a linguagem textual é utilizada nas aulas de história: “Nas aulas de História não se ensina a ler, simplesmente se utiliza a leitura.” (Aisenberg, 2012, p. 269, tradução nossa). Para a autora, ao analisar o contexto escolar argentino na escola primária, as aulas de História normalmente são baseadas em textos resumidos, para que as dificuldades de compreensão leitora sejam minimizadas, pois o texto, por vezes, apresenta-se como um complicador necessário para a aprendizagem histórica, frente às dificuldades de leitura. Desta forma, textos simplificados tornam-se a base para que os/as estudantes localizem e reproduzam informações pontuais a partir de micro questionários sobre o conteúdo histórico. Muitas vezes, esses micro questionários podem ser respondidos sem que se compreenda o texto lido. Nesse caso, a leitura não é considerada como um trabalho inerente à construção do conhecimento histórico, apenas oferece subsídio para a busca de informações, ou seja, ensinar História não requer ensinar a ler. Tal concepção, desconsidera o processo interativo de construção de significados que resulta da interação entre o texto e o leitor (Aisenberg, 2012, p. 269). Assim como desconsidera o ensino de estratégias de leitura como fundamental para a aprendizagem histórica, como ressalta a autora: “Ler textos de História e aprender História são dois processos que se fundem em uma mesma atividade: aprendemos História lendo” (Aisenberg, 2010, p. 45, tradução nossa).

Nesse sentido, reconhecer o papel da narrativa textual, da leitura e da interpretação para a aprendizagem histórica nos parece elementar. No entanto, para além disso, é necessário reconhecer a especificidade do texto histórico, constituído por vocabulário e conceitos próprios da ciência histórica. Para Mattozzi (2008), a compreensão dos processos históricos depende da compreensão dos textos e narrativas históricas, frente à centralidade da língua escrita para o conhecimento histórico, pois “ensina-se melhor se os textos de partida são de boa qualidade” (Mattozzi, 2008, p. 46, tradução nossa). O autor compartilha o entendimento de que a leitura para a aprendizagem histórica requer além de uma diversidade de gêneros textuais, também narrativas de qualidade, que permitam a interpretação e a produção de sentidos. Assim, observar a qualidade dos textos requer considerar construções textuais que não sejam demasiadamente rebuscadas, a ponto de dificultar a fluência da leitura e o entendimento dos/as estudantes, tampouco simplificadas em excesso, como resumos produzidos a partir de frases curtas e informações pontuais, que não exigem do/a estudante o exercício interpretativo.

No caso dos livros didáticos, a redução do tamanho do texto devido à necessidade de imagens em cada página e o aprofundamento da densidade conceitual da narrativa histórica, aumentaram as dificuldades de leitura desses materiais nas últimas décadas.

Para Rüsen (2011), a leitura do livro didático, por vezes, torna-se uma prática complexa e desmotivadora para a aprendizagem histórica, se referindo ao contexto alemão:

Na Alemanha, as pretensões exageradas quanto ao nível de linguagem aplicado nos livros de história se converteram em um grave problema. As elevadas pretensões científicas na didática da história e seu enfoque bastante exclusivo da vertente cognitiva da consciência histórica e da aprendizagem conduziram a uma sobrecarga cognitiva nos textos de ensino que dificulta em grande forma sua recepção. Além disso, a competência entre os diferentes meios de comunicação reduz a capacidade e a vontade de ler dos alunos e alunas. (Rüsen, 2011, p. 116).

A pretensão de formar para um elevado letramento histórico sem considerar o nível de letramento linguístico dos/as estudantes resulta em provável fracasso. Um texto didático, a exemplo dos que constam nos livros didáticos, ou em qualquer outro texto dado a ler para produção de sentidos históricos, deve considerar que a linguagem utilizada responda à capacidade de compreensão dos/as estudantes. Para Rüsen, os textos didáticos precisam apresentar o passado em sua diferença temporal com o presente, não serem curtos ao ponto de não transmitir de forma adequada às circunstâncias da vida passada, e “devem possuir aspecto atrativo e estimulante, devem induzir a perguntas e devem ser interpretáveis em relação ao problema” (Rüsen, 2011, p. 121).

A segunda geração de livros didáticos⁸, caracterizada pelas mudanças no formato a partir da segunda metade do século XX, inclui diversos elementos gráficos e disposição textuais, intercalando fontes, fotografias, mapas, caixas de textos, indicação de sites, hipertextos, entre outros, que intervêm nas práticas de leitura. “A justaposição de textos centrais e outros textos nas margens laterais de todas as páginas, se soma a permanente intertextualidade que convida a realização de diversos itinerários e leituras” (Massone, 2018, p. 138, tradução nossa), resultando em diferentes modos de ler e de produzir sentidos. Sendo desejável que nas aulas de História se atente às características dos textos que serão utilizados nos processos de aprendizagem, pois “compreendemos que há um *continuum* nas práticas docentes, que vai da produção do texto à mediação da leitura, para a formação de cidadãos que compreendam os processos históricos com capacidade interpretativa, argumentativa e crítica” (Manke; Silva, 2022, p. 104).

Contudo, em um contexto híbrido entre o impresso e o digital, o ensino da leitura em História não pode mais ser pensado como uma prática estanque ou restrita ao livro didático, mas a partir dele. A convergência dos diversos suportes de leitura exige que o professor de História reconheça e valorize os novos modos de leitura que emergem da intersecção entre textos escritos e imagens, sons e ambientes digitais diversos. Como conclui Massone (2020, p. 374, tradução nossa): “Hoje, os professores estão ampliando os materiais de leitura e os recursos de apoio à escrita em suas aulas e protagoni-

zando práticas híbridas, entre a cultura impressa e a cultura digital”. Assim, a escola passa a lidar com uma cultura híbrida e, nesse cenário, a formação leitora passa a envolver a capacidade de circular entre diferentes suportes e linguagens textuais. Ignorar essa dimensão seria negar a realidade cultural dos estudantes e limitar o potencial do letramento histórico para interpretar um passado que, cada vez mais, é acessado e representado por meio de múltiplas plataformas digitais e impressas simultaneamente.

Compreendemos, portanto, que a formação leitora em História ocorre no exercício contínuo de práticas de leitura no contexto áulico, de modo que pouco a pouco os/as estudantes possam ir ganhando autonomia para compreender o que é dado a ler frente aos objetivos da leitura; para relacionar as informações do texto com outras leituras; para interpretar as narrativas históricas que circulam em sociedade; para incorporar seus conhecimentos aos novos conteúdos apresentados pela escola, de modo que estes sirvam de orientação para o presente; entre outros saberes que constituem o processo de formação dos leitores. Para tanto, deve haver exercício e experiência de leitura nas aulas de História, mediadas pelo/a professor/a que conduz seus/suas estudantes pelo texto, indicando caminhos interpretativos, auxiliando com o vocabulário, com os conceitos históricos, com a construção coletiva de sínteses e ideais centrais do texto. Na sequência deste texto buscamos elencar procedimentos que contribuam para a formação de leitores e para a aprendizagem histórica.

Perspectivas para a prática de formação leitora em História

Ao considerar a relevância da escola como espaço de formação de leitura e escrita, temos a intenção de elaborar algumas condições didáticas que promovam práticas de leitura nas aulas de História. É importante ressaltar que, ao se ocuparem da formação de leitores, os/as professores/as não assumem um encargo adicional ao conteúdo programático de História. Conscientes da relevância da leitura e da escrita para a aprendizagem histórica, incorporam práticas que possibilitam simultaneamente a formação leitora e o letramento histórico.

Um conjunto de perguntas como as que seguem, formuladas na perspectiva da docência, oferece pistas para que os/as professores/as de história pensem sobre como ensinar leitura e escrita na sua comunidade escolar e em suas aulas de história:

- Quais são as condições materiais da minha escola (há livros, fotocópias, biblioteca, computadores, acesso à internet, fichários, cartazes, etc.)?
- Quais características meus alunos têm como leitores e escritores? Que problemas e desafios identifico em seu desenvolvimento como tal?
- Qual é minha formação e experiência docente como leitor e escritor?
- O que a leitura e a escrita significam para mim? Que efeitos produzem minhas representações nas práticas de ensino?

- O que sei sobre os materiais escolares e os materiais que se tornam materiais escolares através do seu uso? Que efeitos esse conhecimento tem sobre o uso desses materiais no ensino?
- Me considero um mediador da leitura e da escrita dos meus alunos? Que intervenções promovo para facilitar a compreensão leitora e a produção escrita?
- Preparo meus alunos para a leitura, por exemplo, explicando os objetivos da leitura, contextualizando o texto ou conectando o conhecimento dos alunos/leitores com o propósito da leitura?
- Que estímulos para a leitura ofereço aos meus alunos (leitura obrigatória, recomendada pelo professor ou bibliotecário, ou leitura livre inspirada nos temas desenvolvidos em sala de aula)?
- Nas minhas aulas promovo a leitura e interpretação de diferentes materiais (livro didático, fontes históricas, mapas, estatísticas, fotografias, pinturas, literatura, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, depoimentos orais, páginas da web, YouTubers, memes, museus virtuais, conteúdo histórico de redes sociais, videogames) e as diversas linguagens que estas veiculam (textual, oral, imagética, cinematográfica, musical, museológica, entre outras)?
- Examino e reflito sobre as atividades que proponho, por exemplo, diferenciando questionários objetivos, de questões globais e analíticas?
- Promovo diversas formas de leitura em sala de aula, articulando leitura individual, em dupla e coletiva? O que considero ao tomar uma decisão ou outra? Ofereço espaço para socializar as interpretações da leitura entre o grupo de alunos?
- Incentivo ou restrinjo a pesquisa de informação na Internet e/ou na biblioteca escolar? Como o faço?
- Recomendo ou desencorajo a utilização de sites específicos? Explico os critérios de seleção?⁹

A resposta a estas perguntas pode subsidiar um inventário de possíveis intervenções de ensino para promover a compreensão leitora como parte do letramento histórico disciplinar. Ou seja, elaborar mediações para práticas de leitura em História, discutindo o pressuposto de que “formar leitores independentes é sinônimo de permitir que os alunos leiam sozinhos: para iniciar os alunos em um desenvolvimento progressivo como leitores independentes em História, é necessário um apoio intensivo dos professores” (Aisenberg, 2012, p. 274, tradução nossa). Ler para aprender história envolve considerar aspectos como:

a) *Valorizar a qualidade textual do que é dado a ler.* Com ensina Chartier (1990), a apropriação de um texto depende dos conhecimentos do leitor, dos elementos textuais (conteúdo, vocabulário, narrativa) e da materialidade do suporte dado a ler, que resultam na motivação para a leitura e nos sentidos que serão produzidos. Assim, entendemos que formar leitores competentes envolve possibilitar experiências prazero-

sas de leitura, com textos que afetem por sua narrativa e que motivem pela qualidade gráfica, ou seja, pela estética narrativa e pela estética gráfica.

b) *Decidir a modalidade de leitura.* Nas aulas de história é importante haver experiências de leitura diversas: leitura silenciosa ou em voz alta pelo professor e/ou alunos, leitura individual, leitura em grupo ou leitura coletiva por toda a turma. Essas decisões estão intimamente ligadas às possibilidades materiais do contexto escolar, por exemplo, se cada estudante tem ou não um livro didático ou fotocópias na sala de aula, ou se há ou não materiais digitais e computadores disponíveis.

c) *Preparar para a leitura.* A utilização isolada dos livros didáticos pelos/as estudantes deve ser evitada, sendo importante que haja uma interlocução sobre o tema antes da leitura. Além disso, a preparação pode envolver a conexão entre os saberes prévios dos alunos e o conteúdo novo, bem como a previsão de informações por meio da leitura de caixa de texto, títulos e imagens.

d) *Promover situações de interpretação coletiva dos textos.* Promover a socialização da experiência leitora, em que cada estudante tenha a oportunidade de comentar o que entendeu do texto ou de fazer perguntas. Essa tarefa, para a qual geralmente há pouco tempo disponível na escola, permite que conheçamos nossos/as estudantes como leitores/as e evita que a explicação do texto pelo/a professor/a substitua a análise por parte dos/as aluno/as. A construção coletiva de sentidos para um texto, em que as apropriações são verbalizadas espontaneamente, pode ser fundamental para uma interpretação mais qualificada do conteúdo histórico. É a oportunidade de comentar e questionar o vocabulário do texto e a capacidade de localização no tempo e no espaço como desafios para a interpretação.

e) *Reconhecer o tipo de texto que será lido.* A relevância de que os/as estudantes saibam distinguir o tipo de texto antes de realizarem a leitura cria expectativas sobre o conteúdo a ser lido, “pois a estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação” (Solé, 1998, p. 86). Tal processo envolve observar a estrutura textual (narrativa, expositiva, informativa, entre outras), os diferentes gêneros discursivos, bem como localizar o texto no tempo e no espaço de sua produção.

f) *Orientar o reconhecimento de distintos tipos de fontes.* O trabalho com fontes permite que os/as estudantes compreendam os modos de produção do conhecimento histórico. Para tanto, é essencial a leitura e análise de fontes, para obter informações de natureza histórica, que incluem um sistema de ações a serem ensinadas: I) Contextualização das fontes. É preciso ensinar a localizar tanto temporal quanto espacialmente os processos referidos na fonte, bem como sua autoria (posição social e política, destino da mensagem, meios de produção, entre outros), fazendo inferências a partir da fonte analisada ou buscando informações adicionais. II) Formulação de perguntas às fontes. Inicialmente, as perguntas podem ser produzidas pelo/a professor/a,

deixando espaço para que os/as estudantes as criem posteriormente. Na formulação de perguntas, podem ser utilizadas escalas de análise: descritiva (com chaves interrogativas como o quê, quem, quando, onde, como); analítica (por que ou como os eventos e processos históricos referidos na fonte foram possíveis); avaliativa (com o objetivo de descobrir o ponto de vista do autor do texto, com suas condições, contradições, lacunas e grau de confiabilidade) (Calvo, 1998).

g) *Estabelecer relações entre textos e outras fontes.* Estas podem incluir mapas, fotografias, canções, textos literários, vídeos, podcasts, infográficos interativos e conteúdo de redes sociais, que permitam aos/as estudantes expandir seus significados e construir representações sobre o conteúdo dos textos lidos. Abordar uma diversidade de fontes envolve ensinar a ler a linguagem específica de cada fonte ou de cada texto, incluindo a compreensão das dinâmicas de circulação e produção de sentidos na cultura digital. Para isso, os/as estudantes devem ser capazes de diferenciar definições, descrições, explicações, justificativas e argumentos durante a leitura, estabelecendo conexões entre o conteúdo dos textos e os contextos de circulação, impressos ou digitais.

h) *Explicar/interpretar conceitos específicos das ciências humanas.* Os conceitos são ferramentas básicas para a compreensão, pois permitem englobar, abstrair e transcender informações específicas. Um texto pode se referir a conceitos, explicando-os ou não. Os/as professores/as também podem explicar alguns conceitos durante as interações de leitura oral ou sugerir a busca de seu significado em outras fontes. No entanto, uma única leitura não esgota o processo de aprendizagem de um conceito. Estes não são ensinados ou aprendidos de uma vez por todas, mas sim por meio de um histórico sustentado de leitura ao longo da escolaridade.

i) *Ensinar a escrita na leitura.* Isso envolve lembrar o que foi lido e, por sua vez, construir uma nova leitura do texto por meio de anotações marginais ou notas na margem do texto, da diferenciação entre ideias principais e secundárias, sempre associadas ao propósito da leitura, da criação de um glossário para registrar conceitos ou vocabulário específico sobre o tema, ou de uma linha do tempo que contribua para a construção da temporalidade que o texto apresenta.

j) *Completar as informações implícitas no texto.* O tamanho reduzido do texto da segunda geração de livros didáticos não incentiva o desenvolvimento de estratégias narrativas que superem as crescentes dificuldades de leitura. Diante disso, o/a professor/a pode atuar não apenas para explicar informações do texto, mas para reconstruir a trama histórica, preenchendo lacunas narrativas que dão sentido aos eventos. Uma estratégia eficaz é ampliar o repertório de leituras com narrativas que despertem a imaginação histórica e a empatia, como a literatura, o cinema ou relatos orais.

k) *Refletir sobre o tipo de atividades de leitura propostas.* Os microquestionários, que exigem apenas a identificação e reprodução de informações pontuais, podem ser



respondidos sem que haja verdadeira compreensão do texto. Para superar essa limitação, Aisenberg (2005) propõe a construção de dois tipos de questões: globais e analíticas. As questões globais, apresentadas como instruções únicas, buscam estabelecer um propósito de leitura amplo para o conteúdo, fugindo da lógica de “decomposição” típica dos microquestionários. Já as questões analíticas, embora mantenham um formato de decomposição, não visam localizar dados isolados, mas sim analisar aspectos específicos do texto, como a formulação de hipóteses e a interpretação crítica”.

l) *Valorizar a cultura escrita e as novas subjetividades dos estudantes.* Além de reconhecer os usos plurais do escrito (Galvão, 2014), é preciso compreender como as tecnologias reconfiguram a subjetividade e a atenção dos/as estudantes. Como analisa Paula Sibilia (2011), passamos de uma cultura da profundidade e da introspecção, para uma cultura da conexão, da fragmentação e da exposição constante. Portanto, quando afirmamos que nossos/as estudantes “não leem” ou “não gostam de História”, precisamos questionar: não leem de que forma? Não gostam de qual regime de atenção? Como indicam Graff (2016) e Sibilia (2011), é necessário dar atenção às formas e ambientes de aprendizagem que transitam do centro à periferia, e aos modos de interação que vão do impresso ao digital, do escrito ao oral e do linear ao hipertextual. Assim, variar os meios e modos de ler é uma condição para compreender a leitura como prática social, e a história situada na experiência do passado e na fluidez do presente¹⁰.

Considerações finais

Concepções antigas que tomam a leitura como uma atividade de decodificação, que resulta na produção de sentido único, realizada por leitores que aprenderam a ler nos anos iniciais de escolaridade, além de equivocada, dificulta a percepção do ensino da leitura e da escrita como processos contínuos em diferentes áreas curriculares. Compreender o papel protagonista do leitor, que ao ler constrói sentidos na interlocução entre o conteúdo do texto e os seus próprios conhecimentos, exige intervenções didáticas para o ensino e aprendizagem da leitura ao longo dos anos escolares.

Afirmamos que professores/as de História também são professores/as de leitura ao promoverem o letramento histórico dos/as estudantes, o que exige reconhecer tal compromisso com a formação leitora e incorporar estratégias de leitura em aulas de História. De igual modo, afirmamos que o letramento histórico disciplinar está diretamente vinculado à formação leitora, sendo a compreensão leitora parte constitutiva da aprendizagem histórica. Dito de outra forma, o *letramento histórico disciplinar* inclui o desenvolvimento de habilidades para ler, interpretar e analisar criticamente as informações, frente a um conjunto específico de propósitos para a leitura. A compreensão leitora oferece ferramentas para uma leitura crítica de narrativas que usam o passado como principal argumento, seja em textos escritos ou em outras formas



de representação do passado, contribuindo para interpretações mais complexas, que tomam em consideração diferentes dimensões da realidade social.

Consideramos que a sociedade atual exige diferentes percepções sobre os processos de aprendizagem, que incluem diferentes formas e ambientes de produção de saberes, para além da escola, assim como diversos modos e formas de produção de sentidos, em que atuam leitores e comunidades capazes de (re)significar o código escrito. As condições didáticas elencadas neste texto para promover a *compreensão leitora* como parte do *letramento histórico disciplinar* devem ser consideradas a partir da cultura escolar e das possibilidades de intervenção pedagógica em cada contexto áulico. Assim, nos colocamos, enquanto professoras e pesquisadoras, preocupadas com os desafios que envolvem o ensino da leitura e da escrita nos dois lados da fronteira destes dois países latino-americanos. Ressaltamos, por fim, que temos pendente abordar, em futuros trabalhos conjuntos, tanto as particularidades da escrita na disciplina de História, como os desafios de ambas as práticas no contexto da cultura digital.

Referências

- AISENBERG, Beatriz. Enseñar historia en la lectura compartida: relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. In: SIEDE, Isabelino A. (coord.). *Ciencias sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2010. cap. 3. p. 45.
- AISENBERG, Beatriz. La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 26, n. 3, p. 22-31, 2005.
- AISENBERG, Beatriz. Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 269-275, jul./dez. 2012.
- AISENBERG, Beatriz; LERNER, Delia. Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 29, n. 3, p. 25-43, set. 2008.
- ANDRADE, Luisa Teixeira. *Práticas de leitura em aulas de História: um estudo de caso etnográfico*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. In: OLIVEIRA, Thiago A. D. (org.). *Isabel Barca: pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba: W. A. Editores, 2018. v. 1.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 13 set. 2024.

CALVO, Silvia. Retratos de familia: las fuentes como recursos para la enseñanza. In: CALVO, Silvia; SERULNICOFF, Adriana E.; SIEDE, Isabelino A. *Retratos de familia... en la escuela: enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 111-164.

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 253-273, 2016.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 121-139.

CUESTA, Virginia. Aportes para pensar las prácticas de escritura en la historia escolar. *El Toldo de Astier*, [La Plata], v. 10, n. 18, p. 65-78, abr. 2019.

CUESTA, Virginia. Enseñanza de la historia y enfoque narrativo. *História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 152-173, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf Acesso em: 13 set. 2024.

FINOCCHIO, Ana María. Cuando las consignas invitan a escribir. *Posgrado en Lectura, Escritura y Educación*. [Buenos Aires]: FLACSO, 2011. Clase 25. Disponível em: <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2018/05/Finocchio-A.M.Cuando-las-consignas-invitan-a-escribir-copia.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 13 set. 2024.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Dossiê: história da cultura escrita. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 207-214, 2016.

GRAFF, Harvey. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 215-231, 2016.

KLEIMAN, Angela. Compreensão leitora. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 13 set. 2024.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Signo*, Florianópolis, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 131-150, 2006.

MANKE, Lisiane Sias. Leitura em aulas de História: práticas e possibilidades de ensino-aprendizagem. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 287-297, maio/ago. 2019.

MANKE, Lisiane Sias. La primera fase de la producción didáctica para la enseñanza de historia en Brasil. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, San Luis Potosí, v. 8, p. 41-59, 2020.

MANKE, Lisiane Sias; SILVA, Fábio Alexandre da. O texto didático: da escrita à mediação da leitura. In: SANTOS, Ane Luise; SANTOS, Magno Francisco de J. (org.). *Oficinas de História: desafios do ensino em tempos de pandemia*. Aracaju: Criação Editora, 2022. p. 91-105.

MASSONE, Marisa. *Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios escolares en un contexto de transición cultural*. 2020. Tese (Doutorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

MASSONE, Marisa. Entre carpetas y pantallas: las prácticas de escritura en la historia escolar en Argentina. *Revista de Teoria da História*, Goiania, v. 27, n. 1, p. 86-109, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/79169>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MASSONE, Marisa. Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy. *Revista História Hoje*, [São Paulo], v. 7, n. 14, p. 133-157, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/469/283>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MASSONE, Marisa; NUÑEZ, Sonia. Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura. In: JORNADAS INTERESCUELAS, 11., 2007, San Miguel de Tucumán. *Anais [...]*. San Miguel de Tucumán: Universidad de Tucumán, 2007. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-108/279.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MATTOZZI, Ivo. Ensinar a escrever sobre a história. *História & Ensino*, Londrina, v. 14, p. 7-28, ago. 2008.

ROCHA, Helenice. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 121-142. 2010.

ROCHA, Helenice. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 275-301, jul./dez. 2020. DOI: [10.22228/rt-f.v13i2.1061](https://doi.org/10.22228/rt-f.v13i2.1061).

ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26, 2001.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (org.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: UFPR, 2011. p. 79-92.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. *Revista História Hoje*, [São Paulo], v. 4, n. 8, p. 104-129, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Didática reconstrutivista da História*. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. p. 109-122.

SIBILIA, Paula. Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnologías, cuerpos y subjetividades. In: DIPLOMA SUPERIOR EN LECTURA, ESCRITURA Y EDUCACIÓN. [Buenos Aires]: FLACSO Virtual, 2011. Clase 5. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/949427102/1-Sibilias-Clase-5-Del-Libro-a-Las-Redes-Compatibilidades-Historicas-Entre-Tecnologias-Cuerpos-y-Subjetividades-4a4b72f76a22914f107c0758d6b-17dd5>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SILVA, Marco Antônio. *Letramento no ensino de História*. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 111-130, 2011. DOI: [10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p111](https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p111).

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana; OLLERO, Carlos (colab.). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 1, p. 17-34.

Notas

- 1 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um estudo internacional, comparativo, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O programa avalia o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos, em matemática, leitura e ciências. Em 2022, o Brasil teve desempenho médio de 410 pontos e a Argentina 401 pontos em leitura, enquanto a média geral da OCDE foi de 476 pontos (<https://www.gov.br/inep>).
- 2 Contudo, a autora acrescenta que as “revoluções da leitura não são decididas pelas instâncias de poder, mesmo que essas o constatem a posteriori. Elas resultam das tecnologias que transformam os modos de produção ou de reprodução dos textos.” Por exemplo, a “modificação do gesto físico, quando se passa do rolo de papiro que deve ser segurado com as duas mãos, de pé, aos cadernos costurados, que podem ser folheados enquanto se permanece assentado” (Chartier, 2016, p. 289).
- 3 “O mito do letramento se refere à crença, contemporânea e histórica, relacionada a ambientes educacionais, cívicos, religiosos, entre outros, de que a aquisição do letramento é um pré-requisito necessário e que dele resulta o desenvolvimento econômico, a prática democrática, o aprimoramento cognitivo e a mobilidade social ascendente” (Graff, 2016, p. 245).
- 4 Literacia é o termo utilizado em Portugal, por Isabel Barca, e também a escolha dos interlocutores lusos para traduzir a produção de Peter Lee. No Brasil, o termo mais recorrente é letramento como tradução do termo inglês - literacy.
- 5 Para Rüsen (2011, p. 36), a “consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada”.
- 6 Pesquisadores/as brasileiros/as vêm discutindo e pesquisando essa questão há algum tempo, como é o caso de Seffner (2001); Rocha (2010, 2020); Silva (2011); Andrade (2013); Santos (2015); Manke (2019). Assim como pesquisadores/as argentinos/as, como se observa nas pesquisas de Aisenberg (2005, 2010, 2012); Finocchio (2011); Cuesta (2015, 2019); Massone (2020, 2024).
- 7 Concordamos com Aisenberg e Lerner (2008, p. 25), quando afirmam que: “lectura y escritura se entrelazan tan estrechamente que es difícil distinguirlas: parecen fundirse en una misma actividad, orientada hacia la comprensión y el aprendizaje”.
- 8 Sobre a primeira e a segunda geração de livros didáticos no Brasil e na Argentina, consultar: Manke (2020) e Massone (2018).
- 9 Estas perguntas recuperam uma passagem do texto de Massone (2020).
- 10 Parte destas orientações constituem uma reescrita de algumas passagens de Massone e Nuñez (2007).

As concepções de passado presentes na consciência histórica de estudantes do curso de História

The conceptions of the past present in the historical consciousness of History students

Las concepciones del pasado presentes en la conciencia histórica de los estudiantes de Historia

Marília Dalla Vecckia Kaczmarek*

Geyso Dongley Germinari**

Resumo: Este artigo analisa as concepções de passado entre acadêmicos do curso de Licenciatura em História, considerando a centralidade desse conceito na epistemologia da ciência histórica e na aprendizagem histórica. Parte-se da compreensão de que os sentidos atribuídos ao passado pelos sujeitos em formação constituem elemento fundamental para a investigação em Educação Histórica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com 43 acadêmicos da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, de diferentes campi. Os dados foram produzidos por meio de questionário estruturado e analisados com base em revisão bibliográfica e na tipologia de passado proposta por Oakeshott (2003), distinguindo passado prático e passado histórico. Os resultados indicam predominância de concepções de passado associadas à anterioridade temporal e à experiência vivida, com menor incidência de compreensões de caráter epistemológico e histórico-reflexivo. Observa-se, ainda, certa heterogeneidade nas respostas, evidenciando diferentes níveis de sistematização conceitual entre os participantes. Conclui-se que, mesmo em etapas avançadas da formação inicial, persistem compreensões pouco articuladas do conceito de passado, o que aponta desafios para a consolidação de uma perspectiva de aprendizagem histórica mais alinhada à Educação Histórica.

Palavras-chave: Educação histórica; aprendizagem histórica; consciência histórica; conceito de passado.

* *Mestra em Educação e em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Brasil. Professora da Rede Municipal de Ensino de Guarapuava, Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9699-6142>*

** *Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati. Coordenador do Laboratório de Ensino de História (LEHIS-UNICENTRO) e do Grupo de Pesquisa: Educação Histórica: Consciência Histórica e Cultura (CNPq), Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4797-7113>*



Abstract: This article analyzes conceptions of the past among undergraduate students enrolled in a History Teacher Education program, considering the centrality of this concept within the epistemology of historical science and historical learning. It is based on the understanding that the meanings attributed to the past by students in initial teacher education constitute a fundamental element for research in History Education. The study adopts a qualitative approach and was conducted with 43 students from the Midwestern Parana State University (UNICENTRO), from different campuses. Data were collected through a structured questionnaire and analyzed based on a literature review and on Oakeshott's (2003) typology of the past, distinguishing between practical past and historical past. The results indicate a predominance of conceptions of the past associated with temporal anteriority and lived experience, with a lower incidence of epistemological and historical-reflective understandings. A certain heterogeneity in the responses is also observed, revealing different levels of conceptual systematization among participants. It is concluded that, even in advanced stages of initial teacher education, underdeveloped and loosely articulated understandings of the concept of the past persist, pointing to challenges in consolidating a perspective of historical learning more closely aligned with History Education.

Keywords: Historical Education; historical Learning; historical consciousness; concept of the past.

Resumen: Este artículo analiza las concepciones del pasado entre estudiantes de pregrado matriculados en un programa de formación de profesores de Historia, considerando la centralidad de este concepto dentro de la epistemología de la ciencia histórica y del aprendizaje histórico. Se parte de la comprensión de que los significados atribuidos al pasado por los estudiantes en formación inicial constituyen un elemento fundamental para la investigación en la Educación Histórica. El estudio adopta un enfoque cualitativo y fue realizado con 43 estudiantes de la Universidad Estadual del Centro-Oeste (UNICENTRO), pertenecientes a diferentes campus. Los datos fueron recolectados mediante un cuestionario estructurado y analizados a partir de una revisión bibliográfica y de la tipología del pasado propuesta por Oakeshott (2003), distinguiendo entre pasado práctico y pasado histórico. Los resultados indican un predominio de concepciones del pasado asociadas a la anterioridad temporal y a la experiencia vivida, con una menor incidencia de comprensiones de carácter epistemológico y reflexivo-histórico. También se observa cierta heterogeneidad en las respuestas, lo que evidencia diferentes niveles de sistematización conceptual entre los participantes. Se concluye que, incluso en etapas avanzadas de la formación inicial docente, persisten comprensiones poco desarrolladas y escasamente articuladas del concepto de pasado, lo que señala desafíos para la consolidación de una perspectiva de aprendizaje histórico más alineada con la Educación Histórica.

Palabras clave: Educación histórica; aprendizaje histórico; conciencia histórica; concepto de pasado.

Introdução

É necessário pontuar que a História é um dos componentes curriculares fundamentais da Educação Básica brasileira e que o professor dessa disciplina atua como mediador de um processo de ensino e aprendizagem específico, cuja finalidade é propiciar aos alunos condições para desenvolverem um senso crítico, por meio de conhecimentos que lhes possibilitem discutir, argumentar e compreender o mundo em diferentes temporalidades. O professor de História ocupa um lugar particular nesse processo porque sua disciplina trabalha diretamente com a interpretação da experiência humana no tempo. Diferentemente de áreas mais voltadas à aplicação técnica ou operacional do conhecimento, a História problematiza narrativas, versões, relações de poder, memória, cultura e ideologia. Nesse sentido, o desenvolvimento do senso crítico está relacionado à capacidade de análise, reflexão, argumentação e posicionamento fundamentado diante da realidade social (Barca, 2006).

Ainda hoje, é possível perceber que a dinâmica do ensino de História na Educação Básica brasileira permanece, em grande medida, orientada pelo cumprimento de metas e conteúdos programáticos vinculados a concepções tradicionais e lineares de ensino. Tal perspectiva, muitas vezes, distancia-se de metodologias que compreendem a História não apenas como ciência, mas também como disciplina escolar dotada de especificidades didáticas próprias, indispensáveis à constituição da aprendizagem histórica. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre a formação do professor de História, considerando seu papel na promoção da literacia histórica dos estudantes, entendida como a capacidade de interpretar, compreender e atribuir sentido ao passado e às experiências humanas no tempo.

Para Barca (2006), a Educação Histórica corresponde a um campo de pesquisa voltado à compreensão da aprendizagem histórica no contexto escolar, fundamentando-se principalmente em pressupostos oriundos da epistemologia da História. Diferencia-se, nesse sentido, de abordagens que explicam a aprendizagem apenas a partir de teorias gerais do desenvolvimento psicológico ou de modelos pedagógicos amplos e genéricos, ao buscar compreender as especificidades do pensamento histórico, da consciência histórica e dos processos de construção do conhecimento histórico. Nesta perspectiva alguns processos e ferramentas são considerados fundamentais para que ocorra a aprendizagem histórica e, conseqüentemente, a formação histórica dos sujeitos. Na perspectiva da Educação Histórica, alguns processos e ferramentas específicos são necessários para que a aprendizagem histórica e, logo, a formação histórica aconteça. Entre tais processos e ferramentas está a compreensão de alguns conceitos fundamentais, sendo o de passado um deles.

O passado não é algo estático nem isolado; ao contrário, ele se inscreve no presente e é a partir dessa relação que se torna possível a aprendizagem histórica. Nesse sentido, retoma-se aqui a definição de passado proposta por Michael Oakeshott (2003),



que enfatiza a conexão entre temporalidades. Para o autor, passado, presente e futuro não se apresentam como dimensões separadas, mas como esferas que dialogam continuamente entre si, permitindo compreender o passado como uma construção que se atualiza no presente. Nesse sentido, nossa vida cotidiana se dá no tempo presente, mas é intimamente ligada ao passado e paralelamente, voltada para as perspectivas de futuro (Rüsen, 2010). Essa concepção justifica também o entendimento do autor sobre a história enquanto uma modalidade de investigação da vida humana, uma maneira autônoma de entender as ações, os acontecimentos.

O autor entende que o passado se apresenta de duas formas: o chamado passado prático e o passado histórico. O passado prático pode ser manipulado pela ação dos sujeitos com vistas à realização de objetivos vitais. Trata-se de um passado dado e relativamente estático, compreendido como “o somatório de experiência e que mantém com ele uma relação que independe da rememoração, como na herança genética” (Oakeshott, 2003, p. 13). Já o passado histórico é aquele que possibilita o surgimento do ofício do historiador, bem como a autonomia e a especificidade da ciência histórica. Ele possui caráter subjetivo, pois corresponde a um passado que não sobreviveu materialmente e que, por isso, “não pode ser encontrado, nem escavado, nem recuperado, nem resgatado, mas apenas inferido, questionado, buscado” (Oakeshott, 2003).

Metodologicamente, esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, sendo desenvolvida a partir de revisão bibliográfica na área da Educação Histórica e de pesquisa de campo com aplicação de questionários previamente elaborados. O estudo teve como objetivo geral investigar a concepção de passado presente na consciência histórica de acadêmicos dos anos finais da licenciatura em História. Justifica-se pela compreensão de que o domínio de conceitos históricos fundamentais, como tempo histórico, memória, consciência histórica, mudança, permanência e narrativa histórica, entre outros, constitui elemento essencial tanto para a formação da consciência histórica quanto para o exercício da docência em História, uma vez que tais conceitos estruturam a própria compreensão do passado no pensamento histórico.

A aplicação do questionário aconteceu com alunos matriculados em turmas de terceiro e quarto anos do curso de licenciatura em história na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em dois campi e ainda em uma extensão universitária. Participaram da pesquisa 43 graduandos. Foi escolhido o terceiro e quarto anos, inferindo-se que, nessa fase do curso, os participantes já teriam participado de atividades e disciplinas voltadas ao ensino da história e tiveram contato com a teoria da história. O objetivo do questionário era levantar informações sobre a concepção de passado dos acadêmicos de história, bem como sobre a forma como explicariam a ideia de passado para outras pessoas (alunos da educação básica).

Para análise do conteúdo da pesquisa de campo, utilizou-se da tipologia de passado proposta por Oakeshott (2003). Além disso, aborda-se o fato de que o conceito de passado é importante para a construção da epistemologia da ciência histórica e para



a aprendizagem em História. Em outras palavras, significa dizer que o conceito de passado demonstra as variadas formas que esse passado pode ser apresentado para os alunos. Rüsen (2001) endossa a análise, com suas contribuições sobre a aplicabilidade dos conceitos históricos na vida prática.

Diante dessas considerações, torna-se necessário compreender de maneira mais aprofundada os fundamentos teóricos e epistemológicos da Educação Histórica, campo que vem se consolidando como importante referência para as pesquisas sobre ensino e aprendizagem em História. Ao deslocar o foco das abordagens exclusivamente pedagógicas e psicológicas da aprendizagem histórica para a especificidade do conhecimento histórico, a Educação Histórica propõe reflexões sobre a formação da consciência histórica, a construção do pensamento histórico e as formas pelas quais os sujeitos atribuem sentido ao passado em sua vida prática, tendo como base a epistemologia da História. Nesse sentido, a seção seguinte busca discutir a constituição desse campo de pesquisa, seus principais referenciais teóricos e suas contribuições para a compreensão da aprendizagem histórica e da formação docente em História.

A proposta da educação histórica

A Educação Histórica corresponde a um campo de pesquisa que objetiva pensar a aprendizagem histórica no ambiente escolar, pautando-se em pressupostos oriundos da epistemologia da história, diferenciando-se da maioria das outras abordagens que preferem pressupostos psicológicos ou pedagógicos quando investigam processos de aprendizagem escolar.

No Brasil, o ensino de História passou a ser tomado como objeto de pesquisa a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980. Posteriormente, a expansão dos cursos de pós-graduação, especialmente a partir da década de 1990, possibilitou a criação de linhas de pesquisa específicas voltadas ao ensino de História, com destaque para a Educação Histórica. Vale apontar que os primeiros trabalhos de Jörn Rüsen foram traduzidos para o português e publicados no Brasil no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, sendo reconhecidos como referência para a Educação Histórica brasileira sobretudo a partir dos anos 2000 (Martins, 2015). Nesse contexto, também ganharam relevância as contribuições de Isabel Barca, cujos estudos acerca da cognição histórica e da literacia histórica se consolidaram como importantes referenciais teóricos para as pesquisas desenvolvidas no campo.

Atualmente, existem revistas, eventos científicos e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação dedicados à Educação Histórica. Entre eles, destacam-se periódicos acadêmicos da área de Ensino de História e Educação, bem como eventos nacionais e internacionais voltados ao ensino e à aprendizagem histórica. No contexto brasileiro, também merecem destaque grupos de pesquisa vinculados a universidades

públicas e linhas de investigação em programas de pós-graduação em Educação e Ensino de História, que se ocupam de temas como consciência histórica, cognição histórica situada, formação docente e aprendizagem histórica escolar.

As pesquisas em Educação Histórica, sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico, assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico (Germinari, 2011, p. 56).

Isabel Barca (2006), ao discutir a aprendizagem histórica, reforça essa perspectiva ao defender que os sujeitos constroem explicações históricas a partir da interpretação de evidências, narrativas e experiências temporalmente situadas, o que exige o desenvolvimento de competências específicas do pensamento histórico.

Uma das inovações no campo das pesquisas sobre ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica, é a fundamentação das investigações na Filosofia e na Teoria da História, anunciando um novo paradigma para a natureza das pesquisas acerca da aprendizagem e do ensino de História. Em outras palavras, a Educação Histórica não se configura como uma teoria pedagógica da aprendizagem desse conhecimento, mas sim como um campo de pesquisa que trata do ensino da História a partir de sua própria episteme. Nesse sentido, Barca (2006) argumenta que a aprendizagem histórica não pode ser reduzida à memorização de conteúdos, mas deve envolver a progressiva sofisticação das ideias históricas dos sujeitos, especialmente no que diz respeito à interpretação do passado e à compreensão da multiperspectividade histórica.

Assim, entende-se que existem diferentes maneiras de explicar as relações entre o historiador e a pesquisa em educação e em ensino de História. De partida, tais relações podem ser pensadas tanto quando se toma como objeto de investigação a História da Educação, campo hoje consolidado no Brasil e em muitos países, quanto quando se analisa o percurso das pesquisas acerca do ensino de História, com seus múltiplos objetos e opções metodológicas, como a história do ensino de História, a formação de professores, as práticas escolares e os manuais didáticos, pesquisas realizadas predominantemente por historiadores (Schmidt, 2019, p. 37).

Tais perspectivas dialogam ao destacar a pluralidade de caminhos investigativos que envolvem o ensino de História, seja a partir da História da Educação, seja por meio de pesquisas sobre formação docente, práticas escolares e materiais didáticos. Enquanto Schmidt evidencia a diversidade e a consolidação de diferentes objetos e abordagens no campo, a Educação Histórica, fundamentada na Filosofia e na Teoria da História, propõe um deslocamento epistemológico ao enfatizar a centralidade da natureza do conhecimento histórico na análise do ensino e da aprendizagem. Nessa direção, Isabel Barca ressalta que aprender História implica desenvolver formas específicas de racio-

cínio histórico, capazes de orientar os sujeitos na interpretação da realidade social e temporal.

As possibilidades de abordagem são variadas e, entre as temáticas de pesquisas e estudos na área da Educação Histórica, ganham notoriedade aquelas que se desenvolvem com os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Fonseca (2010), ao discutir o percurso do ensino de História no contexto da educação brasileira, destaca que, na contemporaneidade, há ampla produção de debates sobre essa disciplina, construída por diferentes sujeitos, professores da Educação Básica, pesquisadores e autores de materiais didáticos em distintos espaços institucionais, como universidades, institutos de pesquisa e grupos de estudos. Essa multiplicidade tem contribuído para o avanço das discussões e para a formulação de respostas às demandas e problemáticas emergentes do ensino de História.

Em perspectiva convergente, Bittencourt (2009) assinala que as propostas curriculares e metodológicas voltadas ao ensino de História, especialmente nas últimas décadas, estão profundamente vinculadas aos debates instaurados no período pós-ditadura militar no Brasil, momento em que os objetivos da disciplina passaram a ser questionados e os professores começaram a refletir criticamente sobre o sentido de sua prática profissional. Ao mobilizar essas autoras, o presente estudo estabelece diálogo com uma produção acadêmica mais ampla sobre o ensino de História, que não se restringe ao campo específico da Educação Histórica, mas inclui contribuições fundamentais para compreender as transformações históricas, políticas e curriculares que impactam a constituição desse campo investigativo.

Germinari (2014) afirma que as investigações sobre os processos de ensino-aprendizagem histórica vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade em alguns países, entre os quais o Brasil, e que, com expressiva diversidade de abordagens e temáticas, os autores brasileiros têm procurado analisar as ideias que os sujeitos apresentam acerca da História em contextos concretos. Em consonância com essa perspectiva, Isabel Barca defende que as ideias históricas dos estudantes devem ser compreendidas como produções cognitivas complexas, construídas socialmente e passíveis de desenvolvimento mediante experiências orientadas de aprendizagem histórica.

Ao assumir o pressuposto da Didática da História como resultado de uma episteme específica, Jörn Rüsen (2001) argumenta que ela possui um modo científico próprio, adequado à aprendizagem histórica, capaz de rebater a visão da disciplina histórica como algo pouco atraente e sem utilidade prática para os estudantes.

As reflexões de Jörn Rüsen, ao trazerem o pressuposto da Didática como a ciência da aprendizagem histórica, sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). Do ponto de vista epistemológico, a Didática da História presta contas com

o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a “formação histórica” e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência - organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência (Schmidt, 2014, p. 62).

Nesse sentido, a abordagem da Educação Histórica privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico. Isso implica compreender que os sujeitos são ativos perante a História e que esta não constitui um aglomerado linear de fatos, mas um processo interpretativo no qual a relação entre passado, presente e futuro assume centralidade para a orientação da vida prática.

Como abordado anteriormente, a presença do pensamento rüseniano no campo da pesquisa brasileira ampliou significativamente o escopo das investigações em Educação Histórica. Nesse contexto, destacam-se estudos que se dedicam à natureza da Didática da História, problematizando, entre outros aspectos, a necessidade de sua despsicologização e a afirmação de sua especificidade epistemológica. Além disso, observa-se um conjunto expressivo de pesquisas voltadas à análise de materiais didáticos e propostas curriculares, bem como investigações que se debruçam sobre determinados conceitos históricos e sobre os modos de construção da narrativa histórica. Essas diferentes abordagens evidenciam a diversidade temática e teórico-metodológica que caracteriza o campo da Educação Histórica na atualidade.

A chamada “despsicologização da Didática da História” refere-se à crítica de abordagens que explicam a aprendizagem histórica a partir de modelos psicológicos gerais do desenvolvimento cognitivo, muitas vezes desvinculados da especificidade do conhecimento histórico. Nesse sentido, autores do campo da Educação Histórica defendem que o ensino de História não deve ser compreendido apenas por meio de categorias da psicologia da aprendizagem, mas sim a partir da epistemologia da própria História. Ou seja, trata-se de reconhecer que aprender História envolve formas específicas de pensamento histórico, como a compreensão de evidências, a construção de narrativas e a relação entre temporalidades, que não podem ser reduzidas a estágios universais de desenvolvimento cognitivo.

Outras investigações concentram-se nos materiais didáticos e currículos, como o estudo de Vilhena e Schmidt (2022), que analisa desafios epistemológicos do ensino de História a partir da tensão entre didática geral e a perspectiva da matriz disciplinar da História de base rüseniana. Também podem ser citadas pesquisas voltadas à cognição histórica e à análise de conceitos históricos, como os estudos inspirados nos referenciais de Isabel Barca sobre cognição histórica situada e progressão do pensamento histórico, amplamente incorporados às investigações brasileiras sobre apren-

dizagem histórica e formação da consciência histórica. Esses trabalhos evidenciam a diversidade de abordagens presentes no campo, abrangendo desde discussões teórico-epistemológicas até análises empíricas de práticas escolares, materiais didáticos e formas de construção da narrativa histórica no ensino.

O conceito de passado entre acadêmicos da Licenciatura em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

As mudanças pragmáticas da ciência histórica ocorridas nas últimas décadas suscitaram o aparecimento de perspectivas diversas para as pesquisas e para os debates na área. O que resultou no rompimento com a concepção de história elaborada e difundida no século XIX, construída principalmente a partir de interpretações da sociedade europeia industrializada e pautada nos fundamentos do passado estático e da evolução humana. História essa que era resumida como o próprio estudo do passado.

O passado é o do objeto substantivo, no entanto, não se deve confundi-lo ou mesmo reduzir um ao outro, ou seja, considerar que a história trata única e exclusivamente do passado, ou que o passado por si só é a história.

O passado constitui objeto central da investigação histórica e do ensino de História, e que uma teoria da aprendizagem histórica exige a definição dos sentidos atribuídos a esse passado. Nesse sentido, o passado adquire significado na medida em que se relaciona com o presente e contribui para a constituição da consciência histórica, entendida como uma forma de orientação temporal que auxilia os sujeitos a atribuírem sentido às mudanças no agir e no sofrer humano (Rüsen, 2001).

O domínio sobre os conceitos ligados ao fator tempo traz para o indivíduo algumas habilidades, como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento histórico. Para Rüsen (2010, p. 70):

O pensamento histórico só pode assumir sua função nos processos sociais de formação da identidade humana se interpretar a experiência do tempo passado categoricamente, de maneira que essa experiência possa ser inserida no horizonte de referência dos entendimentos mútuos que geram a identidade dos homens.

Logo, o tempo é um elemento essencial para a compreensão da atualidade. Para o historiador inglês Michael Oakeshott (2003) a história é uma experiência complexa, concebida num sistema de eventos passados, num mundo onde partes distintas se relacionam dialogicamente. Ele afirma que, na inferência histórica, não nos deslocamos definitivamente do mundo presente para um mundo passado, este movimento é sempre um movimento dinâmico e que não tira ninguém de seu lugar de origem, ou seja, do presente.



Para o historiador inglês Michael Oakeshott (2003) a história é uma experiência complexa, concebida num sistema de eventos passados, num mundo onde partes distintas se relacionam dialogicamente. Ele afirma que, na inferência histórica, não nos deslocamos definitivamente do mundo presente para um mundo passado, este movimento é sempre um movimento dinâmico e que não tira ninguém de seu lugar de origem, ou seja, do presente.

O mundo para o qual abro meus olhos é inequivocadamente presente. Se me postar numa esquina e descrever para mim mesmo o que percebo, estarei falando comigo no tempo presente. Mas, mesmo para mim, um espectador relativamente despreocupado, esse presente pode ser (e geralmente é) qualificado por uma consciência do futuro, do passado, ou tanto do futuro quanto do passado (Oakeshott, 2003, p. 51).

O autor analisa a relação do presente com o passado numa perspectiva de conexão, onde presente, passado e futuro dialogam. Nesse sentido, nossa vida cotidiana se dá no tempo presente, mas é intimamente ligada ao passado e, paralelamente, voltada para o futuro.

Enquanto classificação, Oakeshott (2003) apresenta o chamado passado prático e o passado histórico. Resumindo, o passado é prático no sentido que se encontra no presente como memória e vestígio, e é histórico quando é elaborado e reconstruído através do trabalho do historiador. O passado que ele denomina de prático pode ser manipulado pela ação humana, é “o somatório de experiência e que mantém com ele uma relação que independe da rememoração, como na herança genética” (Oakeshott, 2003, p. 13).

O autor também afirma que nessa classificação de passado prático estão incluídos os vestígios materiais do passado que servem para contemplação, para utilização ou para o conhecimento.

[...] E nos oferece uma coleção de façanhas supostamente bem conhecidas. Ao aprová-las, reprová-las ou desculpá-las, podemos expor nossas atuais sujeições. Isso revela costumes e práticas que podemos ver com horror, admiração ou indulgência, e assim expressar ou protestar nossa própria virtude. Isso provê relíquias. Ao venerá-las, respeitá-las, depreciá-las ou ridicularizá-las, declaramos nossas próprias disposições (Oakeshott, 2003, p. 65).

Aprofundando-se nas concepções de passado, foi aplicado um questionário previamente elaborado a acadêmicos do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, matriculados entre o 3º e o 4º ano. Buscou-se, a partir desse material empírico, levantar hipóteses acerca de possíveis

categorizações do conceito de passado e de suas diferentes formas de compreensão pelos participantes.

A escolha metodológica pelo questionário semiestruturado correspondeu à necessidade da pesquisa e mostrou-se um instrumento eficaz de recolha de dados para a análise. O questionário levou o nome de “Estudo exploratório da pesquisa: A concepção de passado revelada na consciência histórica de estudantes do curso de história”. Sobre seu conteúdo, o questionário possui 4 (quatro) perguntas dissertativas e um quadro, com 16 afirmações a respeito do conceito de passado, função da história e conteúdo da história para as quais o indivíduo que estivesse respondendo o questionário deveria atribuir uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco), a depender de sua concordância com a afirmação.

Sobre as perguntas dissertativas, estas foram:

1. Já cursou disciplinas voltadas ao ensino de história ou participou de programas de formação docente, como PIBID e residência pedagógica?
2. O que é passado para você?
3. Como você explicaria para alguém o que é o passado?
4. Durante uma aula para o ensino fundamental ou ensino médio, qual metodologia você utilizaria para trabalhar a concepção de passado?

Sobre o quadro, as afirmações que o constituíram, foram:

- As tradições são a única forma de orientação da vida prática;
- A história serve para o reconhecimento de nossas origens;
- Os discursos comemorativos, os monumentos, os heróis, são fundamentais para a aprendizagem histórica;
- A história serve para darmos continuidade a modelos passados;
- Baseada no passado, a história oferece aos sujeitos regras atemporais;
- A história pode ensinar os sujeitos por meio de exemplos;
- A consciência histórica origina-se nas regras apresentadas pela história;
- As regras, a moralidade do passado, são facilmente empregadas no presente;
- Os fatos narrados pela história podem ser desconstruídos com o passar do tempo;
- Os modelos históricos podem ser criticados ou negados;

- Uma visão crítica da história leva à negação de modelos universais;
- Os modelos históricos podem ser aceitos e ressignificados, tornando-se cabíveis no presente;
- A mudança não é necessariamente uma negação da história;
- A memória histórica pode representar a experiência da realidade passada como acontecimentos passíveis de mudança;
- Diferentes pontos de vista podem ser aceitos para a compreensão da história¹.

Após o recebimento de todos os questionários respondidos e a organização das informações fornecidas ficou delineado o universo de 43 alunos do curso de licenciatura de História da UNICENTRO. Os questionários foram respondidos no segundo semestre de 2023, nos Campus de Irati e de Santa Cruz e também na extensão de Coronel Vivida.

Os alunos responderam ao questionário em formato físico, durante o horário regular de aula. O número de participantes correspondeu ao total de estudantes presentes em sala no dia previamente acordado com o(a) professor(a) regente para a aplicação do instrumento. Ainda assim, um número reduzido de alunos de cada turma não participou da pesquisa.

Ao todo, foram aplicados 23 questionários aos estudantes do 3º ano das diferentes turmas do curso de História e 20 questionários aos estudantes do 4º ano. Para fins de organização e preservação do anonimato dos participantes, os questionários foram identificados por meio de uma combinação de letras do alfabeto e do ano de curso correspondente, como, por exemplo, A-3º.

Essa discussão foi mobilizada a partir das respostas à questão de número 03 do questionário que solicitava aos participantes que explicassem como compreenderiam o passado, bem como de que modo ele poderia ser identificado ou acessado na vida cotidiana. Nessa direção, observa-se que os estudantes mencionam tanto elementos materiais, como escritos, registros e vestígios, quanto elementos imateriais, como ações, falas, memórias e tradições. Isso pode ser observado na seguinte resposta:

“um recorte temporal que se foi, mas que tem aspectos que ligam diretamente com o presente, como memória, cultura, política entre outros” (QUESTIONÁRIO I-3º).

Na resposta apresentada, memória, cultura e política aparecem como dimensões imateriais do passado, indicando uma compreensão ampliada que articula diferentes formas de acesso ao passado. Dessa forma, evidencia-se a percepção de que o contato com o passado ocorre tanto por meio de registros materiais quanto por meio de ele-

mentos simbólicos e culturais, o que se aproxima da distinção proposta por Oakeshott (2003) entre dimensões práticas e históricas do passado.

Memória, cultura e política também fazem parte do conteúdo imaterial. Na fala dada pelo participante I-3º fica clara também a possibilidade de se entrar em contato com o passado por meio desse conteúdo material e imaterial, ou seja, a possibilidade prática de se ter contato.

O passado histórico enquanto aquele que permite o surgimento do ofício do historiador e a autonomia e especificidade da ciência histórica, de caráter subjetivo e que não poderia ter sobrevivido porque, como não era composto de materialidade, nunca foi, ele próprio, um presente, também é abordado em algumas respostas:

“o passado é uma temporalidade histórica, que remete o tempo já vivido pela humanidade. O passado e sua história é preservado pela memória, seja individual ou coletiva, sendo esta seletiva, preservando ou esquecendo fatos, eventos, narrativas, fontes, afetividades sobre o passado” (QUESTIONÁRIO O-3º).

“de maneira similar, o passado pode ser explicado como uma temporalidade, porém como o presente e o futuro, referindo-se a algo que já passou e foi vivido pelos antepassados, mas que permanece preservado na nossa memória e na investigação histórica” (QUESTIONÁRIO O-3º).

Estas são as respostas dadas por um mesmo participante para a 2ª e para a 3ª perguntas do questionário, as quais aferiam o conceito de passado e a forma de explicar esse conceito a alguém. Nota-se concordância entre as respostas e, além disso, uma lógica entre o entendimento acerca do passado e a forma de explicação sobre ele.

Um passado historicamente entendido é, pois, resultado de um determinado tipo de investigação crítica, própria do trabalho do historiador, e só pode ser encontrado na produção historiográfica. Há também o passado em sentido prático, como denomina Oakeshott (2003), no qual a relação entre passado e presente é compreendida como necessária e lógica para a orientação das ações no presente.

Não se pode esperar de um leigo uma explicação científica acerca da história e de seus objetos típicos, como o tempo e o passado. Da mesma forma, não se deve considerar natural uma conceituação pouco científica e elaborada desses conceitos por parte de um acadêmico de História. Nas respostas do questionário O-3º encontram-se elementos científicos pertinentes à ciência histórica e à educação histórica.

O conhecimento histórico do passado é compreendido como uma construção interpretativa elaborada pelo historiador, constituindo um modo específico de produção de sentido sobre a experiência humana no tempo. Nesse processo, o historiador mobiliza vestígios do passado não para uma reconstrução direta e objetiva do que “foi”, mas

para a elaboração de explicações historicamente situadas. Essa compreensão aparece nas respostas dos participantes, como nas seguintes formulações:

“acontecimentos anteriores a nós, fundamentais a serem estudados para que possamos compreender as atuais estruturas em que vivemos” (QUESTIONÁRIO Y-4º).

“o passado faz parte dos seres humanos, pois com ele aprendemos tudo o que sabemos hoje, o passado sempre vai trazer o conhecimento” (QUESTIONÁRIO A-3º).

As duas definições evidenciam uma concepção de passado marcado pela anterioridade temporal em relação ao presente, mas também pela sua função explicativa, isto é, o passado é mobilizado como elemento que permite compreender o mundo atual. Nessa perspectiva, observa-se uma aproximação entre passado e presente, em que o primeiro ganha sentido a partir de suas implicações na vida contemporânea.

Sob o enfoque da Educação Histórica, percebe-se que aspectos da experiência prática e da elaboração histórica se articulam na forma como os sujeitos atribuem significado ao passado. Trata-se de uma relação em que o passado não é apenas algo distante, mas um elemento interpretativo acionado para orientar a compreensão do presente. Nesse sentido, a consciência histórica dos sujeitos aparece como espaço no qual tais relações são construídas, articulando experiências individuais e coletivas na produção de sentidos sobre o tempo histórico.

Isso não significa dizer que toda a busca feita por explicações no passado, a partir de demandas do presente seja feita, ou necessite da mediação de um historiador, de um cientista da história. Afinal, essa busca está também na individualidade, na consciência histórica de cada um, nas vivências, na particularidade cognitiva social e individual de cada sujeito. Mas a busca científica também influencia as experiências, as perguntas e as respostas obtidas na e por uma individualidade.

Sobre a busca científica por respostas, Oakeshott (2003, p. 14) afirma que “o presente do historiador consiste na sua convivência regular e profissional com os vestígios do passado ou, como ele preferiria dizer, com suas fontes”. Em resposta à pergunta de número 02, a qual questionava o que é o passado, encontramos:

“Passado é a construção que o presente faz do tempo que já passou, tanto por meio da memória quanto por metodologia e teorias próprias do campo da história” (QUESTIONÁRIO H-3º).

“passado é o resquício do tempo que o historiador usa ou não para fazer a história” (QUESTIONÁRIO E-3º).

É interessante notar como na resposta do questionário H-3º a lógica relacional existente entre passado e presente é apresentada. É comum pensar que o presente existe, tal como ele é, por conta do passado. Na resposta dada, o passado é uma construção a partir do presente, invertendo a relação, não o produto final, mas a forma de pensar tal relação.

As afirmações sobre o passado histórico e sobre o historiador como o responsável pela escolha de um objeto, construção discursiva, narração e escrita sobre ele mostram que alguns participantes da pesquisa entendem que o passado pode ser considerado como matéria-prima do trabalho do historiador.

São muitas as ferramentas por meio das quais se pode entrar em contato com o passado. Entre elas estão documentos escritos, fotografias, monumentos, objetos materiais, relatos orais e produções culturais, que funcionam como vestígios das ações humanas ao longo do tempo. Dessa forma, são diversas as maneiras pelas quais o passado pode ser encontrado e interpretado no presente.

Os vestígios que auxiliam a investigação histórica podem ser, por exemplo, “textos que relatam acontecimentos ou situações, mas eles não são jamais neutros, servindo, ademais, a responder às mais diferentes perguntas” (Oakeshott, 2003, p. 17). O autor insiste no caráter inferencial do conhecimento histórico porque a investigação histórica é construída por meio de inferência de vestígios de uma manifestação humana.

“passado seria o que foi moldado ou repassado para o presente de variadas maneiras, seja por tradições ou saberes moldados, que pode, possuir várias formas de interpretações” (QUESTIONÁRIO K-3º).

“passado pode ser o ontem, porém em História diria que o passado é algo/ momento em que algo mudou ou foi pensado de forma diferente, é muito difícil pensar ou dizer o que é o passado principalmente por não ser algo que se possa pegar ou “ver de fato”” (QUESTIONÁRIO C-3º).

Elementos importantes para a história, como narração e memória apareceram em várias respostas.

“passado é algo memorável, onde você vive sua infância, passa para adolescência e deixa sua infância no passado para viver o presente, mas sem esquecer suas “raízes” e lembranças” (QUESTIONÁRIO J-3º)

“passado seria a junção de acontecimentos e memórias que são coletadas sobre o mundo” (QUESTIONÁRIO W-4º).

Volta-se a dizer que a inferência não acontece apenas pelo historiador. E, nesse sentido, o passado enquanto conhecimento científico construído pelo(a) historiador(a) está ligado à preocupação científica com o passado, com a construção do conhecimen-

to histórico. Mas, também há a construção do passado para além da cientificidade, no viés da consciência histórica individual.

De uma maneira elucidativa, Gago (2016, p. 1) aponta que

A consciência histórica é revelada quando nos referimos ao nosso passado e/ou quando nos projetamos no futuro. Neste sentido, compreende-se a consciência histórica como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjugando-se o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo. Este fazer sentido(s) da experiência de tempo se expressa narrativamente nas suas diversas formas. A narrativa histórica é construída através da interpretação inter cruzada de diversos campos de referência e de carências de orientação.

Essa afirmação tem relação com o uso prático da história e do passado, afinal, a ideia de passado que tem uma função para a organização da vida cotidiana e presente. O passado tem uma utilidade prática para a resolução de problemas por meio da busca de solução em eventos passados, as chamadas demandas, como sugeriu Rüsen (2001).

“partiria de uma relação com quebra-cabeça. Cada peça de quebra-cabeça forma um todo. Ou seja, as peças são vestígios que o passado deixa e montando vamos compreendo o que é o passado, suas próprias questões e o porquê esse todo (montado) vai dizer muito sobre algo, sobre um presente e suas particularidades” (QUESTIONÁRIO B-3º).

A seguir, apresenta-se uma tabela com os termos utilizados nas respostas às perguntas 2 (dois), referente ao conceito de passado, e 3 (três), sobre como os participantes explicariam o passado a alguém.

Tabela 1 - Termos/Frases Relacionadas ao Conceito de Passado.

PALAVRA/ FRASE RELACIONADA AO PASSADO	QUESTIONÁRIOS									
	A-3º	L-4º								
<i>"Trazer conhecimento"</i>	A-3º	L-4º								
<i>"evolução"</i>	A-3º	E-4º								
<i>"revisitado"</i>	B-3º									
<i>"vestígios"</i>	B-3º	B-4º	C-4º	E-4º						
<i>"tempo que passou"</i>	D-3º	F-4º	K-4º	Q-4º	T-4º					
<i>"tempo que se opõem ao presente e futuro"</i>	D-3º									
<i>"resquício"</i>	E-3º	G-3º								
<i>"memória"</i>	H-3º	I-3º	J-3º	O-3º	G-4º	K-4º	P-4º	W-4º	Z-4º	
<i>"fatos"</i>	O-3º	G-4º								
<i>"todo emaranhado de acontecimentos, ações, causas que nos trouxeram até agora."</i>	M-4º	Y-4º	W-4º							
<i>"não é algo que se possa pegar ou ver de fato."</i>	C-3º									
<i>"tempo que antecede o presente."</i>	F-3º	I-3º	Q-3º							
<i>"resultado da investigação do historiador."</i>	F-3º									
<i>"aquilo que já aconteceu."</i>	G-3º	L-4º	M-4º	U-4º	V-4º	X-4º				
<i>"construção que o presente faz do tempo que passou."</i>	H-3º									
<i>"tem aspectos que se ligam diretamente com o presente."</i>	I-3º									
<i>"raízes"</i>	J-3º									
<i>"lembrança"</i>	J-3º	P-4º								
<i>"fonte histórica"</i>	J-3º									
<i>"objeto de conhecimento"</i>	K-3º									
<i>"tradições"</i>	K-3º									
<i>"tudo aquilo que aconteceu, passou."</i>	K-3º	M-3º	O-3º	P-3º	D-4º	G-4º	J-4º	N-4º	T-4º	
<i>"rastros"</i>	Z-4º									
<i>"algo fora do alcance."</i>	N-3º	P-4º								
<i>"temporalidade"</i>	O-3º									
<i>"representações dos acontecimentos que fazem parte da nossa vida."</i>	A-4º									

(Continua)

(Continuação)

PALAVRA/ FRASE RELACIONADA AO PASSADO	QUESTIONÁRIOS								
<i>"sucessão de fatos e experiências que já aconteceram."</i>	B-4º								
<i>"o que está na linha cronológica an- terior ao que vivemos."</i>	C-4º								
<i>"objeto de estudo da história."</i>	C-4º	H-4º	J-4º						
<i>"tudo que foi vivido."</i>	G-4º								
<i>"tudo antes do agora."</i>	I-4º	R-4º							
<i>"influencia o presente."</i>	K-4º	T-4º							
<i>"algo que já ocorreu e deixou mar- cas."</i>	O-4º								
<i>"a base de construção do presente."</i>	S-4º								
<i>"forma de aprendizagem"</i>	S-4º								
<i>"fonte de experiência."</i>	Z-4º								

Fonte: Os autores.

A partir da sistematização dos termos apresentados na TABELA 1, nota-se que em relação à frequência de ideias acerca do passado apresentada na tabela, a maior é de passado como "tudo aquilo que já aconteceu, passou", o qual apareceu em 09 (nove) questionários "memória", a qual apareceu em 9 (nove) questionários, "aquilo que já aconteceu", termo que apareceu em 6 (seis) questionários e "tempo que passou", em 5 (cinco) questionários.

Ainda, observa-se que as respostas concentram-se majoritariamente na compreensão do passado como anterioridade temporal, expressa em formulações como "tudo aquilo que já aconteceu" e "tempo que passou", indicando uma concepção linear e sequencial do tempo histórico. Paralelamente, aparecem também enunciados que associam o passado à memória, à experiência e à aprendizagem, o que sugere uma ampliação de sentido para além da mera cronologia. Em menor frequência, surgem compreensões que situam o passado como objeto de conhecimento histórico, evidenciando aproximações com uma perspectiva mais epistemológica da História. Ainda assim, predominam concepções que articulam o passado como algo já concluído, cuja principal função seria explicar o presente, sem necessariamente explicitar uma relação estruturada entre passado, presente e futuro nos termos da consciência histórica (Rüsen, 2001).

Alguns termos com o mesmo sentido também foram utilizados repetidas vezes, como "tudo que foi vivido", "tudo antes do agora", "algo que já ocorreu e deixou marcas", "tudo aquilo que aconteceu, passou". Essas expressões representam um entendimento de passado calcado na temporalidade, numa contraposição com o presente.

Não evidenciam nem uma ligação entre passado, presente e futuro, mas também não negam.

Termos que evidenciam o caráter científico do conceito de passado também aparecem. Isso é importante, pois significa a afirmação do tempo e do passado como um dos objetos de investigação da ciência histórica. O termo *“objeto de estudo da história”* apareceu em 3 (três) questionários.

“Trazer conhecimento”, termo que apareceu em 2 (dois) questionários, *“objeto de estudo da história”*, o qual apareceu em 3 (três) questionários e *“forma de aprendizagem”*, que apareceu em 1 (um) questionário revelam o passado como fonte de conhecimento.

Termos relacionados a uma forma tradicional de concepção da história e de seus conteúdos específicos também apareceram, *“evolução”*, que apareceu em 2 (dois) questionários e *“o que está na linha cronológica anterior ao que vivemos”* que apareceu em 1 (um) questionário. Essas ideias podem estar associadas à permanência de referências tradicionais no ensino de História, o que sugere a continuidade de determinados modos de compreender o passado ainda presentes na formação escolar dos sujeitos. Nesse sentido, mais do que uma ruptura ou resistência explícita ao novo, os dados indicam a coexistência de diferentes matrizes interpretativas sobre o passado, que refletem trajetórias formativas e experiências escolares diversas.

Algumas ideias que contrariam a proposta de Rüsen (2001) do passado, também apareceram. É o caso de *“algo fora do alcance”* e *“não é algo que se possa pegar ou ver de fato”*. A explicação que apresenta o passado como algo simplesmente anterior ao presente em uma linha cronológica é fundamental para o entendimento inicial da história. Contudo, segundo a Educação Histórica, essa visão é considerada tradicional porque a história não é apenas a soma de fatos passados, mas também a forma como esses fatos são interpretados e ressignificados a partir das questões, valores e perspectivas do presente. Além disso, o conhecimento histórico é produzido e reconstruído continuamente, não é estático.

De modo geral, conforme demonstrado na tabela, foram diversos os termos utilizados pelos participantes para explicar o conceito de passado, não sendo possível identificar um padrão único de resposta ou um consenso conceitual. As respostas revelam não apenas aquilo que os acadêmicos afirmam saber sobre o passado, mas também as concepções de História e de temporalidade construídas ao longo de suas trajetórias pessoais, escolares e acadêmicas.

Nesse contexto, algumas respostas aproximam-se da compreensão do passado como elemento articulado ao presente e ao futuro, evidenciando uma percepção relacional da temporalidade histórica:

“a partir de uma ‘janela’ podemos observar um determinado cenário. Assim também para a história, observar o passado sempre será possível a partir de uma ‘abertura/conexão’ de espaço-tempo, partindo do presente a fim de investigar as realidades possíveis de serem observadas” (QUESTIONÁRIO Q-3º).

Por outro lado, outras respostas demonstram uma concepção mais linear e cronológica do passado:

“o passado é o que está na linha cronológica anterior ao que vivemos: o ontem, o século passado, o milênio. O passado é um dos objetos de estudo da história e é por ele que percebemos os vestígios deixados pelas civilizações” (QUESTIONÁRIO C-4º).

A primeira resposta aproxima-se da compreensão de que o passado é acessado a partir das questões e necessidades do presente, o que dialoga com a perspectiva da Educação Histórica ao reconhecer o caráter interpretativo do conhecimento histórico. Ao mencionar “realidades possíveis de serem observadas”, o participante sugere que o passado não é único, absoluto ou transparente, mas plural e passível de interpretação. Já a segunda resposta evidencia uma compreensão mais tradicional do passado, centrada na sucessão cronológica dos acontecimentos e na delimitação temporal entre passado e presente.

Nesse aspecto, as análises podem ser relacionadas às contribuições de Peter Lee, importante referência no campo da Educação Histórica, especialmente no que se refere à aprendizagem histórica e à construção do pensamento histórico pelos estudantes. Para Lee (2016), a aprendizagem histórica depende da articulação entre conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Os conceitos substantivos correspondem aos conteúdos específicos da História como Revolução Francesa, escravidão, feudalismo ou ditadura militar, enquanto os conceitos de segunda ordem referem-se às categorias epistemológicas que estruturam o pensamento histórico, como evidência, narrativa, causa, mudança, temporalidade e passado.

Nessa perspectiva, compreender o conceito de passado não significa apenas reconhecê-lo como algo anterior ao presente, mas perceber suas relações com a interpretação histórica, com as evidências e com os processos de atribuição de sentido ao tempo. Assim, a apropriação dos conceitos de segunda ordem torna-se fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica e da capacidade de pensar historicamente.

Observa-se que, em quantidade significativa das respostas, o estudo do passado aparece associado à função de orientar ações no presente. Expressões como “compreender o presente” e “entender como era antes e como é agora” demonstram aproximações com a noção de consciência histórica proposta por Jörn Rüsen (2001), segun-

do a qual o passado adquire sentido ao auxiliar os sujeitos na orientação temporal de suas experiências.

Também merece destaque o participante identificado como F-3º, que, tanto na pergunta sobre o conceito de passado quanto na questão referente à forma de explicá-lo, mobilizou elementos importantes para a Educação Histórica, como a interdependência entre passado, presente e futuro, as diferentes formas de organização social ao longo do tempo e a relação entre experiências vivenciadas e aprendizagem histórica.

“O passado pode ser caracterizado como o tempo que antecede o presente, que reflete e influencia a maneira como as sociedades se organizam e as tradições se consolidam. É, também, o resultado da investigação do historiador, que percebe os resquícios do passado no presente e o problematiza” (QUESTIONÁRIO F-3º).

Entretanto, em algumas respostas, a articulação entre passado, presente e futuro não aparece explicitamente, revelando concepções mais estáticas ou distanciadas da temporalidade histórica:

“o passado é um resquício de um tempo que o ser humano deixou para trás” (QUESTIONÁRIO E-3º).

“algo que estará sempre fora de alcance” (QUESTIONÁRIO N-3º).

Em outros casos, o passado foi compreendido como uma experiência subjetiva e relativa, desvinculada de procedimentos próprios da investigação histórica:

“esse passado é o da pessoa, ou é o passado de toda uma comunidade? Acredito que é uma questão, pois o passado depende de cada pessoa e como pode ser entendido” (QUESTIONÁRIO A-4º).

“explicaria através das diferentes concepções de tempo que existem, como a física da relatividade” (QUESTIONÁRIO B-4º).

Tais respostas demonstram dificuldades na mobilização do conceito de passado enquanto conceito de segunda ordem da aprendizagem histórica, especialmente no que se refere à compreensão do passado como construção interpretativa fundamentada em evidências históricas e procedimentos metodológicos específicos da História.

Além disso, algumas respostas não apresentaram elementos relacionados à constituição do passado enquanto objeto do conhecimento histórico ou à sua materialidade por meio de fontes e vestígios:

“um tempo/período que antecedeu o presente, não necessariamente precisa ser distante” (QUESTIONÁRIO I-3º).

“o tempo anterior à existência da pessoa” (QUESTIONÁRIO N-3º).

“é o que passou” (QUESTIONÁRIO P-3º).

Embora tais definições indiquem uma compreensão temporal básica do passado, elas pouco evidenciam aspectos ligados à investigação histórica, à interpretação ou à produção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, torna-se relevante retomar as contribuições de Peter Lee (2013) acerca do papel da evidência histórica na aprendizagem da História. Para o autor, a capacidade de pensar historicamente depende da compreensão dos vestígios do passado não apenas como informações prontas, mas como evidências a partir das quais novas questões podem ser formuladas e interpretadas:

“[...] Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido — ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar — é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso” (Lee, 2013, p. 25).

Assim, as respostas dos participantes evidenciam diferentes níveis de elaboração do conceito de passado, variando entre compreensões mais tradicionais, cronológicas e lineares e concepções mais próximas da epistemologia da História e da Educação Histórica. Do total de 43 questionários analisados, em 12 apareceu explicitamente a relação entre passado, presente e futuro, demonstrando que parte dos acadêmicos reconhece a temporalidade histórica como elemento fundamental para a compreensão da experiência humana e para a orientação das ações no presente.

Considerações finais

Tornou-se lugar comum afirmar que a formação do professor e da professora de História se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, em diferentes tempos e espaços. Contudo, é necessário considerar que é no momento da formação inicial que os saberes históricos e pedagógicos são sistematizados, articulados e incorporados à prática docente, o que pode influenciar significativamente trajetórias futuras.

Nesse sentido, essa etapa formativa pode atuar como uma propulsão que repercute em condições futuras como a forma de planejamento das aulas, a seleção e abordagem dos conteúdos históricos, o uso de diferentes metodologias de ensino, a capacidade de articulação entre teoria e prática, bem como a postura crítica diante dos documentos curriculares e dos materiais didáticos. Além disso, pode influenciar a in-



serção do professor no campo profissional, suas possibilidades de continuidade formativa em cursos de pós-graduação e a maneira como ele compreende sua função social na escola. Ainda assim, compreende-se, com base nos teóricos que fundamentam as discussões sobre formação docente, que a formação de professores nas universidades brasileiras, as condições de trabalho e a valorização da profissão, mediadas pelas políticas curriculares nacionais, ainda necessitam avançar no sentido de repensar a escola e sua função social no que se refere aos conteúdos e às práticas de ensino.

As discussões desenvolvidas nesta pesquisa permitiram compreender que a Educação Histórica, ao fundamentar-se na epistemologia da História, propõe um deslocamento em relação às abordagens centradas exclusivamente em pressupostos pedagógicos gerais ou em teorias psicológicas da aprendizagem. Mais do que discutir apenas métodos de ensino ou transmissão de conteúdos, essa perspectiva preocupa-se com a forma como os sujeitos constroem sentido histórico, interpretam temporalidades e desenvolvem capacidades de orientação no tempo a partir da relação entre passado, presente e futuro.

Os dados obtidos por meio dos questionários evidenciaram uma diversidade significativa de concepções de passado entre os acadêmicos investigados. Não foi possível identificar uma definição homogênea do conceito, mas algumas tendências tornaram-se recorrentes. A compreensão do passado como “aquilo que já aconteceu”, “tempo que passou” ou “tempo anterior ao presente” apareceu em grande parte das respostas, revelando uma concepção predominantemente cronológica e linear da temporalidade histórica. Em muitos casos, o passado foi entendido como um período encerrado e distante, sem que fossem explicitadas relações mais complexas entre experiência temporal, interpretação histórica e consciência histórica.

Entretanto, as respostas também revelaram aproximações importantes com os pressupostos da Educação Histórica e com as formulações de Jörn Rüsen acerca da consciência histórica. Termos como memória, vestígios, marcas, experiência, narrativa e investigação histórica apareceram de forma recorrente, indicando que parte dos participantes compreende o passado não apenas como um conjunto de acontecimentos concluídos, mas como uma construção interpretativa constantemente ressignificada a partir das demandas do presente. Em algumas respostas, observou-se claramente a percepção de que o passado adquire sentido na medida em que orienta a compreensão da realidade contemporânea e das ações humanas no tempo.

As análises também demonstraram a coexistência de diferentes níveis de elaboração conceitual entre os participantes da pesquisa. Enquanto alguns acadêmicos apresentaram definições mais próximas da epistemologia da História, reconhecendo o caráter narrativo, interpretativo e investigativo do conhecimento histórico, outros restringiram suas explicações a concepções descritivas e lineares do tempo histórico. Esse aspecto evidencia que a apropriação de conceitos de segunda ordem, como passado,



temporalidade, evidência e narrativa histórica, ocorre de maneira desigual durante a formação inicial.

Outro elemento relevante identificado refere-se às dificuldades apresentadas por parte dos licenciandos na transposição didática do conceito de passado para o contexto escolar. Em diversas respostas, mesmo quando havia uma compreensão conceitual mais elaborada acerca da relação entre passado e presente, as explicações sobre como trabalhar esse conceito na Educação Básica mostraram-se metodologicamente limitadas ou pouco desenvolvidas. Tal aspecto indica uma possível dissociação entre o domínio teórico do conceito e sua mobilização pedagógica na prática docente, questão que merece atenção no âmbito da formação de professores.

As respostas analisadas também evidenciaram forte presença de elementos ligados à memória e à experiência cotidiana, aproximando-se da noção de “passado prático” discutida por Michael Oakeshott. O passado apareceu frequentemente associado às vivências individuais, familiares e coletivas, às lembranças e aos vestígios presentes na vida cotidiana. Já o “passado histórico”, entendido como resultado de uma investigação crítica e metodologicamente orientada, apareceu de forma mais consistente nas respostas que mobilizavam elementos ligados à investigação historiográfica, à análise de fontes e à produção do conhecimento histórico.

De modo geral, os resultados da pesquisa indicam que os participantes reconhecem a importância do passado para a compreensão do presente, mas nem sempre conseguem estabelecer relações mais complexas entre passado, presente e futuro ou compreender plenamente o caráter interpretativo e construtivo do conhecimento histórico. Em muitos casos, o passado ainda aparece associado a uma concepção estática, factual ou cronológica, o que demonstra a permanência de perspectivas tradicionais de compreensão da História mesmo entre acadêmicos em fase final da licenciatura.

Dessa forma, a pesquisa aponta para a necessidade de aprofundamento das discussões sobre aprendizagem histórica e consciência histórica nos cursos de formação inicial de professores de História. Mais do que garantir o domínio de conteúdos históricos, torna-se fundamental possibilitar aos futuros docentes a compreensão da especificidade epistemológica da História e o desenvolvimento de estratégias didáticas capazes de favorecer a construção do pensamento histórico pelos estudantes. Assim, compreender o passado como experiência temporal, construção narrativa e elemento de orientação para a vida prática constitui um desafio central para o ensino de História na contemporaneidade.

Referências

- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (org.). *Ensino de história: múltiplos olhares*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 14-24.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FONSECA, Selva Guimarães (org.). *O ensino de história na produção das IES mineiras (1993–2008)*. Uberlândia: FAPEMIG, 2010.
- GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa no ensino da História: lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 76–93, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>. Acesso em: 2 set. 2024.
- GERMINARI, Geyso Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 42, p. 54–70, jun. 2011.
- GERMINARI, Geyso Dongley. *A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados*. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 131–150, 2013. Número especial.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 107–146, abr./jun. 2016.
- MARTINS, Estevão de Rezende. *Teoria e filosofia da história: contribuições para o ensino de história*. Curitiba: W. A. Editores, 2015.
- OAKESHOTT, Michael. *Sobre a História*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 41–49.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. A significância do passado para professores de história. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34678>. Acesso em: 2 set. 2024.



SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35–53, mar./abr. 2019. DOI: [10.1590/0104-4060.45981](https://doi.org/10.1590/0104-4060.45981).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31–50, 2014. DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.v6i10.217>

VILHENA, José Sebastião; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. O método de ensino da História: um desafio epistemológico e didático para a ciência histórica. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 16, n. 2, p. 255–271, 2023. DOI: [10.22228/rtf.v16i2.1266](https://doi.org/10.22228/rtf.v16i2.1266).

Nota

- 1 Este quadro foi inspirado em material de natureza similar desenvolvido pela pesquisadora Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos (2013).

Diz aí pessoa docente: partilhas sensíveis entre professores e professoras de história

Voicing teaching practice: sensitive exchanges among history teachers

Enunciaciones de la práctica docente: intercambios sensibles entre profesores y profesoras de historia

Jezulino Lúcio Mendes Braga*

Márcia Fernandes da Cunha**

Resumo: O artigo apresenta o recurso educativo *Diz aí, pessoa docente!*, um espaço digital voltado ao compartilhamento de experiências educativas de professores e professoras de História em museus e espaços de patrimônio cultural. A partir do relato de uma visita escolar ao Palácio da Liberdade, conduzida pela professora Márcia Fernandes, discute-se o papel da experiência sensível na formação docente e na mediação cultural. Fundamentado em autores que tratam dos saberes docentes, da educação sensível e da relação entre memória, cultura e ensino, o texto destaca a importância do protagonismo docente na construção de narrativas críticas e situadas. Defende-se que o compartilhamento de vivências e a criação de espaços colaborativos, físicos ou virtuais, potencializam a autonomia interpretativa dos educadores, fortalecendo a presença do professor como sujeito aprendente e mediador cultural. O estudo evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam o acesso docente a museus para fruição e formação contínua, ampliando repertórios e sensibilidades no ensino de História.

Palavras-chave: Educação sensível; museus; mediação cultural; saberes docentes.

* Doutor em Educação pela UFMG. Professor do curso de Museologia e do Programa de Pós-graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG-PROMESTRE. <https://orcid.org/0000-0002-7014-2931>

** Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG-PROMESTRE. Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. <https://orcid.org/0009-0007-3134-0373>



Abstract: This article presents and analyzes the *Diz aí, pessoa docente!* project, a digital platform for sharing educational experiences of History teachers in museums and cultural heritage spaces. Based on the account of a school visit to the Palácio da Liberdade, conducted by teacher Márcia Fernandes, it discusses the role of sensitive experience in teacher training and cultural mediation. Grounded in authors who address teacher knowledge, sensitive education, and the relationship between memory, culture, and teaching, the text emphasizes the importance of teacher protagonism in building critical and context-based narratives. It argues that sharing experiences and creating collaborative spaces, both physical and virtual, enhance teachers' interpretive autonomy, strengthening their role as learning subjects and cultural mediators. The study highlights the need for public policies that promote teachers' access to museums for enjoyment and continuous training, broadening repertoires and sensitivities in History teaching.

Keywords: Sensitive education; museums; cultural mediation; teacher knowledge.

Resumen: El artículo presenta el recurso educativo *Diz aí, pessoa docente!*, un espacio digital destinado al intercambio de experiencias educativas de profesoras y profesores de Historia en museos y espacios de patrimonio cultural. A partir del relato de una visita escolar al Palacio da Liberdade, guiada por la profesora Márcia Fernandes, se discute el papel de la experiencia sensible en la formación docente y en la mediación cultural. Fundamentado en autores que abordan los saberes docentes, la educación sensible y la relación entre memoria, cultura y enseñanza, el texto resalta la importancia del protagonismo del profesorado en la construcción de narrativas críticas y situadas. Se defiende que el intercambio de vivencias y la creación de espacios colaborativos, físicos o virtuales, potencian la autonomía interpretativa de los educadores, fortaleciendo la presencia del profesor como sujeto que aprende y mediador cultural. El estudio evidencia la necesidad de políticas públicas que promuevan el acceso del profesorado a los museos para la fruición y la formación continua, ampliando repertorios y sensibilidades en la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Educación sensible; museos; mediación cultural; saberes docentes.



Introdução

Este artigo apresenta e discute a proposta do site *Diz aí, pessoa docente!*¹ Elaborado para se constituir como um espaço digital, voltado ao compartilhamento de experiências educativas vividas por professores e professoras de História em sua relação com museus e com o patrimônio cultural. O site foi elaborado como um recurso educativo e parte da compreensão de que os saberes docentes não se constroem apenas nos cursos de formação inicial ou continuada, mas, também, a partir de vivências sensíveis, situadas e interpretativas em territórios educativos diversos. Ao valorizar o protagonismo docente, o site propõe-se como um ambiente de escuta entre pares e de construção coletiva de repertórios formativos, oferecendo a estes profissionais a possibilidade de narrar, refletir e socializar suas experiências pedagógicas com o patrimônio cultural.

O texto deste artigo analisa um dos relatos publicados no site, escrito pela professora Márcia Fernandes (uma das autoras), que narra sobre uma visita escolar ao Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte (MG). A partir dessa experiência são discutidas as possibilidades de formação docente que emergem do contato com o patrimônio cultural, com ênfase na dimensão sensível, nos deslocamentos interpretativos e no papel da mediação humanizada. Argumenta-se que espaços como o *Diz aí, pessoa docente!* contribuem para consolidar o museu como território de formação contínua, bem como fortalecer a presença do educador como sujeito que aprende, sente e transforma o olhar dos estudantes sobre a história e a cultura (Braga, 2014).

Parte-se da hipótese de que a presença docente em museus e espaços de memória, quando vivenciada como fruição formativa, amplia repertórios culturais, ativa os aspectos sensíveis da aprendizagem e potencializa a prática pedagógica crítica e situada. Além disso, considera-se que o compartilhamento dessas experiências em ambientes colaborativos, constitui uma estratégia potente de formação continuada, na medida em que permite ao professor se reconhecer como sujeito que aprende, narra, interpreta e ensina, a partir de sua própria experiência. Assim, o artigo propõe que a mediação cultural exercida por docentes pode ser enriquecida não apenas por saberes sistematizados, mas, também, por vivências afetivas, memórias sociais e deslocamentos interpretativos provocados pelo contato direto com o patrimônio cultural (Pereira; Braga, 2013).

Do ponto de vista teórico, o artigo dialoga com autores que tratam dos saberes docentes como construções históricas e experienciadas (Nóvoa, 2003; Tardif, 2011; Teixeira, 2007), das práticas educativas como expressão de sensibilidades (Duarte Júnior, 2004; Merleau-Ponty, 1999) e da relação entre memória, cultura e formação (Pesavento, 2004; Rancière 2005). Também se inspira em estudos que problematizam o lugar dos museus na formação de professores (Braga, 2014; Pereira, 2009), questionando práticas educativas que reduzem o papel do docente a mero executor de visitas

escolares. Igualmente este texto se apoia em teorias que defendem políticas e ações que reconheçam o professor como interlocutor ativo nesses espaços. A análise do relato e da proposta do site permite refletir, portanto, sobre a necessidade de ampliar o entendimento da educação patrimonial como um campo formativo que integra razão e sensibilidade, prática e reflexão, técnica e experiência.

Museus como cenários para uma educação sensível

Partimos da premissa de que os museus convidam a uma aprendizagem sensível da cultura, um dos desafios enfrentados pelos professores de História. Por essa razão, entendemos que estas Instituições se constituem como espaços potenciais para a formação docente, que seja processual, crítica e reflexiva (Braga, 2014).

Os professores vivenciam experiências em diversos contextos, tais como: no exercício do trabalho, no desfrute cultural, em ambientes familiares, em discussões políticas, nos sindicatos, associações de bairro, assim como em instituições religiosas. Essas vivências impactam diretamente os saberes dos professores e mobilizam suas maneiras de ensinar (Monteiro, 2007).

De acordo com Tardif (2011), o saber dos professores é, simultaneamente, individual e social, pois resulta tanto das experiências pessoais quanto das interações e confrontos ocorridos na sociedade. A condição docente é intrinsecamente humana e, nas relações estabelecidas com o outro, surgem tensões e conflitos, mas também partilhas, trocas e interações diversas, as quais se refletem na forma como o educador concebe a educação e dá sentido à sua profissão. Teixeira (2007) aponta que é fundamental que as pesquisas reconheçam o lado humano dos professores, considerando suas vidas, trabalhos, experiências, identidades e histórias, bem como suas formas de se posicionar no mundo. Ao estudar a condição docente, a autora afirma que, acima de tudo, a profissão se estabelece na relação com os estudantes. Nessa relação, há trocas, reinvenções, conflitos e resistências, comuns a qualquer relação de alteridade. O docente é um sujeito sociocultural, historicamente construído, “cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade, que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, nas rítmicas da vida biopsicossocial e nos ciclos vitais” (Teixeira, 2007, p. 430).

Teixeira (2007) também enfatiza que a formação docente se dá em contextos sócio-históricos temporais, seja porque ocorre nas relações entre sujeitos com distintos posicionamentos nos ciclos da vida, seja porque o desenvolvimento cognitivo e emocional de cada pessoa possui ritmos e temporalidades próprias.

Concordamos com Tardif (2011) e Teixeira (2007) quando afirmam que os professores são sujeitos historicamente construídos, de quem as experiências desempenham papel fundamental no desenvolvimento profissional, especialmente na avaliação de

suas práticas e na mobilização de saberes para o ensino. Sob essa perspectiva, entendemos que a visita a museus constitui uma oportunidade de formação em serviço, na medida em que amplia repertórios culturais, promove reflexão sobre conteúdos e metodologias, bem como estimula novas abordagens pedagógicas a partir do contato com acervos, narrativas e mediações especializadas.

Além disso, os museus propiciam ao professor uma vivência que extrapola a dimensão cognitiva, uma vez que esses espaços incorporam aspectos sensoriais, estéticos e afetivos que enriquecem a atuação profissional e fortalecem o vínculo entre educação escolar e patrimônio cultural (Pereira; Oriá, 2012). Assim, defendemos que a experiência museal não se restringe a uma atividade extracurricular, mas se configura como ação formativa estratégica na consolidação da identidade docente e no desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da profissão (Pereira; Braga, 2013).

Ao visitar museus, a formação do docente passa, necessariamente, pela dimensão da sensibilidade. Trata-se de um processo que vai além da apreensão de conteúdos e informações. Envolve um contato direto com cores, formas, texturas, sons, odores e narrativas que despertam percepções e emoções. Nessa perspectiva, compreendemos essa vivência como uma formação sensível, centrada no sujeito e nas suas relações com o mundo, na qual a experiência estética e perceptiva se torna constitutiva do aprendizado. Conforme Merleau-Ponty (1999), a relação dos seres humanos com as coisas no mundo se estabelece por meio dos saberes sensíveis e do conhecimento tácito, implicando uma interpretação ativa dos estímulos exteriores que, incorporados à experiência, passam a integrar as práticas e as mediações culturais realizadas pelo professor. Como afirma o autor:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (...) Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

A sensibilidade está no campo da criatividade, da imaginação e da leitura poética que fazemos de nossas relações com as coisas, compartilhadas com outros seres humanos em nosso universo relacional. A educação das sensibilidades é um processo que confere atenção aos nossos fenômenos éticos, estéticos e políticos; reconhece o

fundamento sensível da existência humana e propicia seu desenvolvimento. Orientado por pressupostos de educação sensível, o educador pode criar oportunidades de formação que ampliem a convivência, desenvolvem a criticidade e a sensibilidade, de modo que o sensível e o inteligível se complementem (Braga, 2014).

O conceito de educação sensível defendido por João Francisco Duarte Júnior (2004) é central para a construção de uma prática educativa, que integra a arte e o conhecimento sensorial ao processo de formação do ser humano. Duarte Júnior argumenta que a educação deve ser capaz de desenvolver o sujeito de forma integral, de maneira a despertar sua sensibilidade para o mundo que o cerca, e não apenas por meio do ensino racional e técnico. Ele sublinha que a arte, e em particular a literatura, é uma ferramenta essencial para mobilizar o conhecimento sensível, além de promover empatia e a ativação da subjetividade do aluno. De acordo com o autor é preciso investir em

[...] Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana [...] (Duarte Júnior, 2004, p. 177).

Embora os museus representem espaços privilegiados para a formação docente, é importante reconhecer que a presença de professores nesses locais ocorre, em grande parte, vinculada a atividades escolares, acompanhando turmas de estudantes. Não existem dados de pesquisa que demonstrem a frequência de professores e professoras aos museus como sujeitos em busca de fruição individual, de contato pessoal e autônomo com a cultura e o patrimônio. A ausência de visitas, desvinculadas da função escolar, limita a possibilidade de vivências mais livres, subjetivas e sensíveis, que poderiam ampliar repertórios, inspirar práticas pedagógicas e fortalecer vínculos afetivos com o universo cultural. Tal cenário é agravado pela carência de políticas públicas consistentes que incentivem e viabilizem o acesso de docentes a espaços culturais, tanto para atividades formativas quanto para experiências de fruição. Sem estratégias de fomento, subsídios e programas estruturados, a formação cultural do professor permanece dependente de iniciativas pontuais, reproduzindo desigualdades e restringindo o potencial transformador das experiências museais na prática pedagógica.

Pesquisa nacional divulgada em 2024 indica que apenas 11% das escolas brasileiras levam com frequência seus alunos a museus ou espaços culturais, e apenas 1% o faz “sempre”. Já 39% raramente, ou nunca, realizam esse tipo de atividade, sendo a falta de recursos apontada por 82% dos respondentes como o principal obstáculo. Esses dados evidenciam a fragilidade das políticas públicas voltadas ao acesso escolar a equipamentos culturais, mas revelam também um aspecto pouco discutido, carência de iniciativas específicas para promover a presença dos professores nesses espaços como

sujeitos autônomos, para além do papel de acompanhantes de turmas (Fundação Itaú, 2025).

Em geral, a preocupação recai sobre a visita escolar enquanto atividade discente, negligenciando-se o potencial formativo que experiências museais individuais e não mediadas poderiam ter para a ampliação da cultura geral, da sensibilidade e do repertório pedagógico do docente. Essa lacuna reforça a necessidade de políticas que não apenas facilitem a ida das escolas aos museus, mas também valorizem e incentivem o docente como visitante fora do contexto escolar.

O docente, enquanto sujeito em processo de aprendizagem contínua, desenvolve sua capacidade de mediação cultural a partir das experiências e das condições em que se encontra. Embora ainda sejam limitadas, algumas pesquisas têm buscado entender a relação dos professores com diferentes manifestações culturais. Um estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), embora não seja tão recente, oferece um panorama da formação docente no Brasil e aponta as preferências culturais dos professores daquela época. Os resultados revelam que o cinema era a atividade cultural mais frequente, com 42,8% das indicações, seguido por shows ou concertos musicais (23,9%), espetáculos teatrais (16,9%) e dança (10,5%), sendo que 5,9% dos entrevistados alegaram não participar de atividades culturais. Curiosamente, museus e centros culturais não figuram entre as opções, evidenciando uma distância histórica entre os docentes e esses espaços culturais. Apesar do tempo decorrido desde a pesquisa, esses dados sugerem a necessidade de ampliar e diversificar as experiências culturais dos professores, o que pode contribuir para o fortalecimento da mediação pedagógica e a construção de repertórios mais ricos no processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que ao visitar museus, docentes têm a oportunidade de ampliar seus repertórios culturais por meio do contato com acervos, exposições e narrativas que oferecem novas perspectivas sobre a história, a arte, a ciência e a cultura. Essas experiências não apenas enriquecem seu capital cultural, mas também favorecem a incorporação de referências, exemplos e abordagens pedagógicas mais diversificadas em sala de aula. Para professores e professoras de História em particular, o museu constitui um espaço privilegiado para o estudo do tempo, pois oferece contato direto com vestígios materiais, narrativas e representações que possibilitam compreender processos históricos, estabelecer relações entre passado e presente e problematizar a construção da memória coletiva conforme aponta Braga, a saber:

Os docentes escolhem o museu como estratégia para ensinar história porque acreditam que a exposição é uma oportunidade de visualizar os conteúdos escolares e relacioná-los às experiências vividas dos estudantes. Ainda que tenham objetivos definidos, acreditam que as relações intersubjetivas no momento da visita ajudam a romper com um ensino racionalizado em uma perspectiva cartesiana que desconsideram as sensibilidades (Braga, 2014, p. 213).

Seria fundamental que os museus desenvolvessem ações formativas, voltadas especificamente para docentes, considerando suas expectativas, necessidades e trajetórias profissionais. Isso implicaria realizar pesquisas com esse público, a fim de compreender seus interesses, desafios e demandas relacionadas ao uso do espaço museal em sua prática pedagógica.

A educação museal atravessa experiências sensíveis e que, por isso, desenvolver programas e projetos destinados aos professores é um recurso potencial, capaz de contribuir com sua formação crítica e reflexiva (Braga, 2017). No entanto, muitas instituições ainda concentram suas ofertas na preparação do docente para visitas acompanhadas de estudantes, restringindo-se a aspectos operacionais e informativos sobre as exposições.

De acordo com Carvalho e Gewerc (2023), as palestras, workshops e oficinas voltadas ao público docente, em muitos casos, têm como principal objetivo instrumentalizar a prática em sala de aula e preparar para visitas escolares. Embora reconheçam a relevância dessa preparação, as autoras destacam que restringir a presença do professor no museu apenas a esse propósito reduz significativamente o potencial formativo e cultural que esses espaços possam oferecer.

A formação sensível e crítica dos professores requer experiências que extrapolem o caráter instrumental e permite que se tornem sujeitos aprendentes, capazes de vivenciar, interpretar e ressignificar o patrimônio a partir de suas próprias percepções e referências culturais. Ao ampliar esse horizonte, fortalece-se, não apenas a dimensão pedagógica das mediações, mas, também, sua potência estética, política e social, além de criar condições para que o docente mobilize sua fruição pessoal como recurso para construir narrativas educativas mais significativas e conectadas às realidades de seus estudantes.

O uso dos museus para o ensino de história e a experiência docente

O programa *Circuito de Museus* da rede Municipal de ensino de Belo Horizonte, destinado à acessibilidade de estudantes da educação básica a aparelhos culturais como museus, teatros, parques, clubes, entre outros têm como objetivo o “desenvolvimento de habilidades de articulação de ideias, apreciação estética e interpretação dos significados”². Para participar deste programa, professores e professoras elaboram um projeto que justifique a necessidade de visita ao circuito escolhido e que especifique com quais turmas deseja realizar a atividade. As chamadas “Aulas Passeio”³ são programadas em acordo com a gestão da escola, que disponibiliza transporte, lanche e toda a logística necessária para a saída dos estudantes.

Trata-se de iniciativa relevante, levando-se em consideração a escassez de oferta de programas culturais por parte das redes de ensino para as escolas. No entanto,

no caso dos museus, percebemos certo pragmatismo que envolve as visitas, uma vez que são feitas em horários predeterminados pelas equipes de educadores destas instituições. Adicionalmente, a experiência de visitas se torna diminuta, em função da pouca capacidade de relacionar o momento da visita com atividades prévias desenvolvidas em sala de aula.

Sendo assim, apesar de ser uma iniciativa significativa para a aprendizagem sensível dos estudantes, a maioria das Aulas-Passeio acabam por tornarem-se experiências efêmeras e muitas vezes pouco potentes para relacionar a educação pelo patrimônio com questões socialmente vivas, como por exemplo, o direito à cidade, cultura e lazer.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de história, as Aulas-Passeio podem potencializar as reflexões sobre presente, passado e futuro, a partir do patrimônio cultural em uma prática dialógica, que descortine os projetos de memória presentes na sociedade. Possibilita, igualmente, que professores e estudantes possam questionar a própria constituição de cada patrimônio como tal e, a partir daí, construir vínculos, valorizar a diversidade e defender o direito à memória (Braga, 2014).

Em 2019 a professora Márcia Fernandes, uma das autoras do artigo publicado no site “Diz aí pessoa Docente”, visitou o Palácio da Liberdade em Belo Horizonte com estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal. Como professora das turmas, escreveu um relato, refletindo sobre a experiência da visita, do qual transcrevemos a seguir:

Ao descermos do ônibus, os mediadores nos conduziram a uma espécie de tenda nos jardins do Palácio. Fizeram uma exposição rápida dos atrativos, além de demonstrar o estilo arquitetônico e a origem das ideias que definiram os contornos das construções. A partir de então, os mediadores deram-me total autonomia na condução da visita, o que até então era novidade nos passeios culturais promovidos pelas redes de ensino. Mas, mesmo conferindo-me esta autonomia, havia uma mediadora para dar apoio e responder questionamentos específicos que fugissem ao meu conhecimento prévio.

Em continuidade à visita, adentramos os jardins do palácio e foi possível perceber os olhares perplexos dos estudantes diante de tanta beleza, organização e limpeza. Os estudantes, um pouco tímidos e desconfiados em virtude da guarita da Polícia Militar já na entrada, se colocaram a observar atentamente a suntuosidade das construções. Era possível ouvir expressões como “nossa...”, “meu deus que lindo!”, “pra que isso tudo?”, “olha o jardim...!”. Atenta na medida do possível a tais expressões, iniciamos a visita pela sala de cinema. Nesta sala, assistimos a um vídeo que relatava à fundação da cidade de Belo Horizonte, a escolha do espaço para a construção do palácio, os panoramas das paisagens, as tendências arquitetônicas, os atores envolvidos nas construções e uma série de outras informações que tratavam da ocupação do monumento por políticos. Além

disso, comentaram rapidamente sobre as manifestações históricas que levaram grande público à Praça da Liberdade, como o ato contra o nazismo durante a Segunda Guerra Mundial. Em um breve momento, também foi dito a respeito da ocupação da sociedade periférica (neste caso, considerando o conceito relacional de periferia) durante as feiras denominadas “feiras Hippy”, surgidas no final da década de 1960⁴. A reação dos alunos foi de apatia em quase maioria deles. Olhavam os vídeos e não esboçaram interesse. Foi então que iniciamos o percurso do lado de fora do palácio. Passei a refletir e então decidi empreender uma abordagem mais humanista e mais próxima da realidade daqueles alunos. De imediato, abordei a questão da ocupação. Pedi que alunos observassem à sua volta, identificassem ali alguma possibilidade de desmoronamento ou inundações, tão reais na vida de grande parte dessas pessoas. Após alguns segundos, sugeri que refletissem sobre a escolha daquele local para construir o Palácio. Imediatamente, uma das alunas respondeu que “ali, só moraria gente rica”. Outro aluno emendou a frase: “e branca”. Todos riram, com um resquício de desapontamento. Informei-lhes a respeito da possibilidade de ter existido um quilombo no local e como consequência da construção, o governo da época promoveu o deslocamento daquelas pessoas quilombolas para algum lugar que não está registrado no acervo do Palácio. Informei-lhes que ali não haveria a informação do destino delas. Exceto a respeito de uma mulher que se tornou uma “lenda urbana”, a Maria Papuda. Informei que esta mulher foi uma “pedra no sapato” da comissão construtora, pois se negava a sair de sua casa para dar lugar à construção do Palácio. E na época, esta mulher havia rogado uma “praga” a quem ocupasse o Palácio. Segundo ela, todos os governantes que ali residiam, morreriam ali dentro! Conteí que coincidentemente, dois deles realmente morreram! Ficaram atentos e curiosos sobre o destino da mulher e a veracidade da informação. Sugeri que pesquisássemos quando retornássemos à escola, mas que antes, pensássemos o quanto é recorrente o deslocamento de pessoas pobres, para dar lugar a grandes empreendimentos. Que pensassem nas ações ajuizadas para desocupação de imóveis, despejos, retomada de terras improdutivas ocupadas por movimentos dos sem-terra e outras situações que ocorrem indiscriminadamente, sem que haja verdadeira preocupação com os sujeitos afetados. Ao entrarmos no prédio, vislumbraram as ante-salas decoradas em estilo europeu, com lustres e mobílias notadamente caras, principalmente para o contexto em que foram adquiridas. Ao perceber o interesse deles em relação aos objetos, perguntei se eles tinham alguma ideia da origem dos recursos usados na compra daqueles artefatos. Ficaram em silêncio até que outro aluno respondeu com outra pergunta: “do nosso bolso, professora?”. Sugeri que refletissem sobre o assunto. Que se aprofundassem naquela expressão dita, pois há muito mais complexidade em relação ao dinheiro público envolvido nestas construções, do que simplesmente a identificação dos impostos como subsídio para arcar com tanto luxo. A partir de então, solicitei à mediadora de apoio que explicasse de onde vieram a escadaria do palácio, o lustre, as obras de arte, os tapetes, os adornos em geral. Ela respondia um pouco receosa, pois percebeu o impacto causado



naqueles alunos a respeito do uso do dinheiro público e os privilégios que este mantém a um grupo específico da sociedade. Com o objetivo de tratar a questão da importância da preservação e respeito ao patrimônio público, sugeri que refletissem sobre as condições do prédio, que estava bem conservado. Muitos disseram que sim, outros disseram que “tinha cheiro de coisa velha”, outra alegou que “se eu vender esse lustre compro uma casa nova pra minha mãe” e alguns se calaram, apenas observavam. Na sala de jantar, uma das partes mais belas do palácio, sugeri que se imaginassem sentados àquela mesa, a convite do governador, para tratar de assuntos relacionados a questões sociais, de infraestrutura e demandas diversas que permeiam a vida dos trabalhadores e da sociedade de modo geral, mas que são tratadas entre seus representantes eleitos. A reação foi de muita gargalhada e brincadeiras. Diziam entre outras coisas, que jamais se veriam ali, pois são pobres e ali era destinado a pessoas brancas e ricas. Passaram a observar as obras de arte que também retratavam pessoas brancas, de artistas europeus. Foi quando uma das alunas, perguntou se em um dos quadros, “aquela mulher branca em que o homem negro se debruça em agradecimento, era a princesa Isabel”. Respondi que sim. Todos ficaram em silêncio observando o quadro. Ao final da visita, já na saída do Palácio, há um quadro em preto e branco, colocado à direita e abaixo do nível da escadaria. Paramos diante dele. A mediadora disse que aquele quadro retrata a construção do palácio. Pedi para que os alunos identificassem nele, a comissão construtora, composta pelos renomados engenheiros e que inclusive, cederam seus nomes às principais avenidas da cidade. Não os encontraram. Identificaram apenas trabalhadores braçais, negros, moribundos, carregando pedras, mas nenhum deles tinha um nome. Perceberam que nenhum deles havia sido representado durante a visita. Por fim, após o tão esperado lanche, voltamos para a escola. Falamos sobre ausências, sobre privilégios, sobre ocupações, sobre o uso do dinheiro público para a manutenção desses privilégios, falamos de inundações, de buracos, de falta de moradia, de espaços irregulares, de falta de água e esgoto. Tentamos descobrir o destino dos moradores do quilombo e da famosa “Maria Papuda”, mas sem sucesso. Falamos de pessoas invisíveis. De política de governos e suas formas de governar e para quem governam. Encerramos o trabalho com a produção de um texto, no qual os alunos deveriam falar sobre o seu lugar na história de Belo Horizonte. O resultado foi impressionante. Não encontraram o seu lugar. Estavam ausentes (Cunha, 2021, p. 22).

O episódio descrito evidencia que o protagonismo docente na mediação cultural está intrinsecamente ligado à sua condição de sujeito aprendente (Nóvoa, 2003), em constante reposicionamento dos saberes. Ao assumir a condução da visita, a professora Márcia mobilizou saberes experienciais (Tardif, 2011) e transformou uma proposta institucional padronizada em um exercício crítico de leitura do espaço e da história. Sua atuação ressignificou o patrimônio, aproximando-o das vivências e inquietações dos estudantes, o que só foi possível graças à sua sensibilidade para perceber a di-



menção humana e social inscrita no lugar. Sob a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), a docente interpretou o espaço a partir de sua própria percepção encarnada no mundo, valorizando os elementos que dialogavam com a realidade dos alunos.

Antes da visita com estudantes, a professora havia participado de dois encontros que culminaram na visita da referida Instituição, permitindo, deste modo, a fruição e o despertar de sensibilidades na docente, partindo de experiências oriundas de suas vivências e de seu próprio saber histórico⁵.

Essa experiência evidencia a relevância de ações formativas específicas para docentes nos museus. A realização de uma visita prévia, voltada à fruição e ao estudo, potencializa a autonomia interpretativa do professor, qualifica suas mediações e fortalece o papel do museu como espaço de formação docente contínua. Esse relato exemplifica os argumentos desenvolvidos anteriormente acerca da importância da experiência sensível na formação docente em contextos museais. A vivência, resultante da relação entre sujeito e patrimônio, mostrou-se relevante em todas as dimensões, que vão desde a visita prévia realizada pela professora Márcia, passando pelas interações e questionamentos surgidos ao longo do percurso, até a produção final dos alunos (Braga, 2017).

As sensibilidades mobilizadas não se limitaram ao que era visível nos objetos expostos, mas emergiram de significados implícitos em sua constituição e de questões latentes, suscitadas pelo encontro com o espaço. Foram justamente essas percepções, manifestadas no processo de fruição, que definiram o tom da visita, convertendo o que poderia ter sido uma mediação convencional em uma oportunidade de reflexão crítica sobre presenças e ausências na narrativa histórica, especialmente no que se refere aos sujeitos invisibilizados na construção do Palácio, símbolo político central da cidade. Nesse movimento, a estratégia inicial, centrada na apreciação estética e na interpretação de significados como prevista na ementa do projeto, foi espontaneamente rearticulada pela docente. Essa rearticulação decorreu da percepção de que a mera contemplação não seria suficiente para criar vínculos significativos entre patrimônio e realidade vivida pelos participantes, exigindo uma mediação que articulasse memória, história e experiência social (Pereira, 2009). O que podemos observar pelo relato é o encontro entre experiência e sentidos, entre racionalidade e sensibilidade, entre o conhecimento cognitivo e as vivências dos sujeitos e de sua relação com o patrimônio (Duarte Júnior, 2004). Nesse processo, ocorre uma interação constante entre os saberes adquiridos, que oferecem explicações sobre a realidade, e as emoções despertadas pelas experiências vividas. Tais emoções, independentes do conhecimento inteligível ou de normas morais e sociais, ultrapassam as interpretações racionais e transformam-se em representações subjetivas, enraizadas na memória e na experiência singular de cada indivíduo. Um local, um objeto, uma música, um aroma, uma imagem ou um edifício, em suma, qualquer elemento constitutivo do patrimônio pode atuar

como dispositivo capaz de evocar sensações ligadas a experiências de vida, moldadas pelas condições históricas e sociais em que cada sujeito se insere. Conforme afirma Pesavento (2004, p. 2),

É a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, ideias, temores ou desejos, o que não implica abandonar a perspectiva de que esta tradução sensível da realidade seja historicizada e socializada para os homens de uma determinada época. Os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos.

A autora ressalta a inseparabilidade entre experiência histórica e elaboração sensível da realidade. Ao indicar que emoções, sentimentos, ideias, temores e desejos são resgatados a partir da experiência histórica pessoal, Pesavento (2004) reconhece que tais manifestações subjetivas não se dão de forma isolada ou puramente individual, mas são moldadas pelo contexto histórico-social em que se inserem. A historicização e socialização dessa “tradução sensível” indicam que as formas de sentir e pensar não são universais nem atemporais, isto é, elas são apreendidas, compartilhadas e transmitidas culturalmente, constituindo parte de um repertório simbólico que caracteriza cada época e sociedade. Assim, a sensibilidade não é apenas uma resposta espontânea a estímulos, mas um produto histórico e cultural que orienta a maneira como os sujeitos interpretam o mundo, articulando razão e emoção. Essa perspectiva é especialmente relevante para a compreensão da experiência docente em museus, na medida em que reforça que a percepção e a interpretação do patrimônio também se estruturam a partir de referenciais históricos, culturais e sociais, incorporados ao longo da trajetória de vida e formação do professor.

Em relação às sensibilidades, consideram-se todos os aspectos que compõem o ser sensível. Todos nós somos dotados de sensibilidades, independente se estas são manifestadas ou reprimidas. A intuição, a percepção e emoção, “são indissociáveis da mente” (Duarte Júnior, 2004).

A experiência dos alunos com a professora Márcia, ao mesmo tempo que despertou curiosidade e desejo de compreenderem sobre o processo de organização de um espaço preservado, causou-lhes constrangimento, especialmente considerando-se que a condição social dos estudantes não lhes dá oportunidade de vivenciar esta prática em sua vida cotidiana. Outro fator que restringe o acesso destes jovens a museus é o abismo que separa sua realidade e a que fora representada no cenário de visita — um espaço socialmente reservado ao acesso de “pessoas brancas e ricas”, radicalmente distinto de suas próprias vivências.

Nesse processo, razão e emoção se articulam para produzir significados que ultrapassam a mera observação estética, revelando como o encontro com o patrimônio

pode provocar reflexões críticas e afetivas profundamente enraizadas nas trajetórias de vida dos sujeitos.

A percepção do *seu lugar* na história da cidade, tanto da professora Márcia quanto dos estudantes, revelou uma contraposição à narrativa posta de construir, além de conhecimento, uma nova visão de mundo, a partir das sensibilidades manifestadas.

É importante ressaltar também que a professora foi capaz de incitar reflexões que culminaram em interpretações subjetivas, resultantes do confronto entre o que se vê e o que se viu; o que se sente e o que já sentiu; o que se sabe e o que se aprende em relação a um determinado objeto ou circunstância. Ou seja, interpretações subjetivas por não haver uniformidades ou interpretação única e sim reflexões e atribuições de sentidos, resultantes de múltiplas experiências imbricadas ao conhecimento, ou saber teórico (Rancière, 2005).

Foi também por meio das reflexões propostas pela professora que os discentes se posicionaram diante da história de construção da cidade em que moram. Ao buscar respostas às perguntas sobre o local utilizado para a edificação do Palácio, identificaram a posição de desfavorecimento em contraponto a privilégios, os quais são prioridade para governos, quando o assunto é política e governabilidade. E foi ali, naquele espaço suntuoso, cheio de história e poesia — transmitida por vídeos, por meio de uma apresentação inicial, de aspecto positivista —, que, a partir da intervenção mediadora, sensível e humanista, empreendida pela professora Márcia, os alunos foram capazes de encontrar a realidade subjacente, humanizadora e concreta.

Muito além das harmonias e formas dos objetos, os sujeitos empreenderam uma experiência sensível daquele espaço, que possui intensa representatividade política e expressa, ao mesmo tempo, grande parte da dinâmica da administração do erário público e suas prioridades, o que lhes proporcionou refletir sobre questões implícitas em cada objeto, cada quadro, cada parede, culminando na descoberta da ausência de si e dos que protagonizaram a maior parte daquelas construções, que foram os trabalhadores “sem nome”, “sem história”, “sem registro”. Pessoas que morreram durante a construção, por acidente, doença ou fome. Pessoas que existiram e que construíram o prédio, mas que não havia menção alguma a seu respeito; nem tão pouco se sabe sobre o destino de quem habitava o local antes da apropriação do espaço pelo governo para a construção do Palácio. Ausência de si mesmo, ao não ser possível se imaginar sentado à mesa de jantar com pessoas brancas e ricas, interpelando o governador sobre suas demandas.

Outro aspecto relevante durante a visitação foi a relação estabelecida entre a docente e os discentes, já que a empatia atuou como instrumento norteador das reflexões. A condição humana a qual antecede a condição de ambos, se estabeleceu com um vínculo de identificação sociocultural, a ponto de estudantes/docente reflexionarem juntos e proporem novas narrativas àquela visitação. O docente é um sujeito sociocul-

tural, historicamente construído, “cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais” (Teixeira, 2007, p. 430).

Desse modo, as ausências percebidas enquanto visitante e mediada por uma educação sensibilizadora, reforçaram a necessidade de se refletir sobre a dinâmica das visitas ao patrimônio histórico-cultural, uma vez que, infelizmente, ainda prevalece o modelo pragmático das mediações, pois, como já dito, o foco está no tempo de percurso em contrapartida ao tempo disponível para visitas. Aliado a isso, o fato de a proposta da programação cultural ter como objetivo a articulação de ideias, resultante da *apreciação estética e interpretação de significados*⁶ não oportuniza aos visitantes interpretar o cenário a partir de suas experiências e subjetividades.

Vale ressaltar que o episódio de visita ao Palácio junto com os jovens fez a professora reflexionar sobre a história contada, suscitando uma série de sentimentos relacionados à questão do poder e da submissão, criando percepções de mundo ao interagir com os objetos, discursos e imagens. Foi possível, também, ressignificar o patrimônio, considerando o contexto e a construção social dos sujeitos envolvidos e que estariam em contato com aquele local por meio da Aula-Passeio.

***Diz aí pessoa docente!:* a partilha de experiências entre professoras e professores de história**

Partindo do pressuposto de que os museus são espaços formativos e que os professores utilizam essas instituições para o ensino de História, foi desenvolvido o website⁷ *Diz aí Pessoa Docente!*, para o compartilhamento de experiências oriundas de Aulas-Passeio e de outros projetos realizados pelos docentes. O objetivo é promover o intercâmbio de ideias que originaram projetos diferenciados, capazes de despertar no estudante reflexões que auxiliem sua conscientização sobre o seu papel na construção da sociedade e da cidade em que habita, ajudando-o a dar sentido a sua experiência no tempo. Além disso, as visitas promovem a compreensão da dinâmica da vida em sociedade, dos valores e das submissões impostas, das hierarquias implícitas e explícitas, bem como das relações de poder presentes no processo de construção social.

Embora existam muitos recursos digitais com diferentes finalidades, este website, como recurso educativo, permite ao docente compartilhar, interagir e trocar ideias, além de propor novos projetos de visita. Oferece também visibilidade ao trabalho do professor e pode influenciar outros educadores a repensarem suas práticas, de forma a promover novas abordagens de ensino relacionadas às visitas ao patrimônio histórico e cultural, bem como estimular no aluno experiências sensíveis para a construção do conhecimento.



Sobre o intercâmbio de ideias, ratifica-se que o site é voltado para o público formado por docentes da disciplina História. No entanto, estará aberto para professores de outras disciplinas, os quais se interessem em divulgar seus projetos que tenham sido concebidos sob a perspectiva do que é apresentado no site. Deste modo, o website proporcionará a oportunidade de interação entre os colaboradores, através da comunicação de projetos culturais e adaptação destes para a comunidade em que atuam. No sítio eletrônico haverá recursos diversificados, como locais para debates em modo de fórum de discussão, galeria de imagens e de vídeos, postagens de textos didáticos e reflexivos e outros espaços disponibilizados aos grupos de educadores que se dispuserem a utilizá-lo.

O site foi desenvolvido em uma plataforma livre e gratuita, garantindo amplo acesso e facilidade de uso. Inicialmente, sua gestão ficará sob a responsabilidade da professora Márcia Fernandes, que centralizará a atualização dos conteúdos e o acompanhamento das interações. Entretanto, existe a possibilidade de migração para outras plataformas compatíveis, caso haja interesse e apoio de instituições educativas de incorporar e ampliar o projeto. A divulgação, assim como a apresentação da proposta pedagógica que fundamenta o site serão realizadas pela autora nas redes profissionais e acadêmicas nas quais atua, visando alcançar o maior número possível de docentes e demais profissionais da área. Esta medida potencializa o alcance do site e fortalece a rede de compartilhamento de experiências.

O acesso ao sítio eletrônico por parte do público-alvo se dará de modo livre e será liberado para interação e utilização dos recursos disponíveis em seu conteúdo. Haverá uma breve apresentação sobre o objetivo da plataforma, bem como artigos didáticos que tratem da importância da Educação sensível e sensibilidades partilhadas, como instrumentos capazes de gerar possibilidades de aprendizagem, além do compartilhamento de experiências e percepções acerca da interação do sujeito com o patrimônio histórico-cultural.

Para expor seu trabalho e suas experiências, o professor ou professora deverá enviar o relato a partir do endereço de e-mail disponibilizado no portal, em formato de formulário e, após revisão da coordenadora, e adequação ao formato de texto da plataforma, será disponibilizado para outros colaboradores, os quais poderão interagir, comentar e intercambiar ideias e solicitar o compartilhamento e aplicação dos projetos em outras comunidades escolares, observando a preservação da autoria destes trabalhos.

Haverá também sugestões de criação de percursos patrimoniais não convencionais, mas que possuam marcas históricas de grupos sociais não considerados nos processos de patrimonialização e que tenham sido suprimidos quanto a importância de sua memória histórica e de sua contribuição para a formação da sociedade.





O nome do site, “Diz aí, pessoa docente”, foi escolhido para ilustrar a ideia do protagonismo docente em relação à condução de projetos ou mediações culturais. Apesar de muitos destes projetos serem disponibilizados e programados pelas redes sociais e, além disso, os programas educativos de museus já contarem com mediadores nestes locais, a ideia é a de que o professor e a professora possam se interpor como mediadores sob a perspectiva da Educação sensível e partilhada. Ou seja, utilizar-se de suas experiências para suscitar questões-problema que sejam capazes de identificar as realidades dos seus alunos em consonância com sua própria realidade, conhecimento e experiência de vida. Deste modo, poderá desenvolver novas leituras, novas visões e reflexões oriundas da relação entre sujeito e patrimônio visitado.

Além disso, quando o docente toma para si o protagonismo das mediações, não subestimando ou diminuindo o trabalho do educador de museus, mas usando-se de suas experiências e sensibilidades para direcionar as ações durante o percurso a ser trabalhado, os resultados são ainda mais satisfatórios, pois o docente é quem determina o formato, as prioridades e as sensibilidades a serem trabalhadas com os estudantes.

Não existe um modelo rígido que oriente professores e professoras a alcançarem a excelência no processo de ensino-aprendizagem. A prática docente é atravessada por múltiplos desafios, que se iniciam na limitação dos recursos disponíveis — muitas vezes insuficientes para atender às expectativas e exigências estabelecidas pelo próprio sistema educacional nas diretrizes e bases da educação. Nesse contexto, o compartilhamento de experiências entre docentes, o diálogo sobre práticas e estratégias e o intercâmbio de ideias entre os diferentes sujeitos que compõem o universo da educação tornam-se elementos essenciais para o aprimoramento profissional. Essas trocas contribuem para a construção coletiva de soluções e para o fortalecimento das práticas pedagógicas, favorecendo o alcance do objetivo central da instituição escolar, que é promover a formação integral do indivíduo, contemplando dimensões políticas, socioculturais e humanistas.

Na proposta do website “Diz aí Pessoa Docente!”, não se pretende apresentar um recurso inédito, ou tecnologicamente inovador, especialmente considerando que, na atual era digital, há uma ampla oferta de ferramentas acessíveis a professores e alunos para diferentes níveis de conhecimento e demandas. O diferencial dessa proposta reside na criação de um espaço virtual que funcione como um ambiente de respiro para o educador — um espaço que permita pausar os compromissos de trabalho e flexibilizar a rigidez das obrigações cotidianas, inclusive aquelas relacionadas às interações sociais habituais. Ao se aproximar dessa concepção de pausa reflexiva, o website se alinha à perspectiva da formação sensível para uso dos museus, pois oferece ao docente um lugar de encontro consigo mesmo e com outros educadores, no qual seja possível acessar conteúdos, narrativas e reflexões que estimulem a percepção, a escuta, o olhar e a interpretação. Assim como no espaço físico do museu, a proposta é que esse am-



biente digital funcione como dispositivo de sensibilização e ampliação de repertório cultural, fortalecendo a autonomia interpretativa do docente e potencializando sua atuação mediadora junto aos estudantes.

No site, além de divulgar suas propostas de uso educativo dos museus, professores e professoras terão também a oportunidade de intercâmbio de experiências repletas de sensibilidades e poderá também ter contato com novos conceitos e perspectivas a respeito do patrimônio e museus, sua função social, seu significado intrínseco em relação à história de grupos privilegiados e outros desfavorecidos e outras pontuações que passam despercebidas quando a fruição dos espaços se limita à mera contemplação dos circuitos culturais.

A propositura do site parte do entendimento de que o compartilhamento de experiências entre pares pode reposicionar docentes e discentes como protagonistas das próprias vivências. Mais do que reproduzir papéis tradicionais, busca reconhecer docentes e estudantes como seres humanos que sentem, riem, choram, se angustiam e que se valem de sua humanidade para humanizar o outro. Nesse sentido, o ambiente digital é concebido como um território para a valorização da experiência sensível, no qual educadores e estudantes mobilizam sentidos, memórias e visões de mundo para inspirar e sensibilizar o outro na construção de novas compreensões sobre a realidade. Como lembra Larrosa (2002, p. 21), a experiência “[...] é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, o que acontece ou o que toca”. Ao alinhar-se a essa perspectiva, o site se propõe não apenas como ferramenta de acesso a conteúdos, mas como espaço de encontro, reflexão e ampliação de repertório cultural, favorecendo uma formação docente sensível para o uso dos museus.

Considerações finais

A análise apresentada ao longo deste artigo evidencia que a formação docente, quando articulada à experiência sensível em museus e espaços de patrimônio cultural, potencializa, não apenas o repertório pedagógico, mas, também, o fortalecimento de uma mediação mais crítica, humanizada e situada. O estudo do relato feito pela professora Márcia Fernandes demonstrou que a autonomia interpretativa e a capacidade de dialogar com a realidade dos estudantes são elementos centrais para transformar uma visita institucional padronizada em um momento de aprendizagem significativa.

Ao elaborar o site “*Diz aí, pessoa docente!*” como espaço virtual de partilha e escuta entre professores e professoras, reafirma-se a importância do protagonismo docente na construção de narrativas educativas, que valorizem a dimensão sensível, as memórias sociais e as vivências culturais. Mais do que um repositório de relatos, o site se configura como território de formação continuada, capaz de inspirar novas práticas,

promover intercâmbios e fortalecer a autonomia de educadores no uso dos museus como cenários de experiência.

As reflexões apresentadas indicam a necessidade de políticas públicas e ações institucionais que incentivem a presença do professor nos museus, não somente como acompanhante de turmas, mas como sujeito aprendente, com espaço para fruir, refletir e ressignificar o patrimônio a partir de suas próprias referências. Ao ampliar as oportunidades de acesso e fomentar práticas colaborativas como as previstas no site, contribui-se para uma educação patrimonial que articula razão e sensibilidade, técnica e experiência, fortalecendo o papel do professor como mediador cultural crítico e criativo.

Por fim, reafirma-se que investir em espaços – físicos e digitais – que promovam a escuta e o compartilhamento entre pares é apostar em uma formação docente que reconhece a subjetividade, a diversidade de experiências e a potência transformadora do encontro entre educador, estudante e patrimônio cultural. Nesse sentido, o **“Diz aí, pessoa docente!”** não é apenas um recurso tecnológico, mas um convite ao diálogo e à construção coletiva de sentidos para a educação e para a história.

Referências

APPA - ASSOCIAÇÃO PRÓ-CULTURA E PROMOÇÃO DAS ARTES. *Conheça o palácio da liberdade*. Belo Horizonte: APPA, [2026]. Disponível em: <https://appa.art.br/palacio-da-liberdade/>. Acesso em: 19 maio 2026.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Circuito de Museus*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/circuito-de-museus>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. Desafios e perspectivas para educação museal. Dossiê: Museus de arte contemporânea no século 21. *Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília, v. 6, n. 12, p. 54-67, jul./dez. 2017.

BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. *Professores de História em cenários de experiência*. 2014. Tese (Doutorado em Educação – Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CARVALHO, Cristina; GEWERC, Monique. Museu como espaço de formação cultural docente: o que os museus do Rio de Janeiro oferecem aos/as professores/as. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 66, p. 1–22, dez. 2023.

CUNHA, Márcia Fernandes da. *Diz aí, pessoa docente: web site para partilha de atividades educativas no ensino de História*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

FEIRA hippie. Belo Horizonte: BH Resolve, [2019]. Disponível em: www.feirahippie.com. Acesso em: 17 fev. 2019.

FUNDAÇÃO ITAÚ. *88% dos estudantes gostariam que houvesse mais atividades culturais nas escolas*. São Paulo: Fundação Itaú, 2025. Disponível em: <https://www.fundacaoitau.org.br/noticias/educacao/88-dos-estudantes-gostariam-que-houvesse-mais-atividades-culturais-nas-escolas>. Acesso em: 17 ago. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO: Fundação Carlos Chagas, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. Andarilhagens em chão de ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Átomo & Alínea, 2009. v. 1, p. 277-296.

PEREIRA, Júnia Sales; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. Museu e experiências docentes. *Ensino em Re-vista*, Brasília, v. 20, p. 83-94, 2013.

PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, José Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v. 20, n. 23, p. 161-171, jan./jun. 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. In: *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Paris, n. 229, 2004. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/229>. Acesso em: 22 abr. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

Notas

- 1 O site foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação e Docência/ PROMESTRE da Faculdade de Educação da UFMG (<https://dizaipessoadocente.wixsite.com/oficial>).
- 2 Trecho retirado do texto de apresentação do programa Circuito de Museus.
- 3 O Projeto Aulas- Passeio é uma ação da Diretoria da Educação Integral, direcionado aos estudantes do Programa Escola Integrada, e consiste na promoção de visitas a espaços culturais, esportivos, recreativos, áreas de preservação ambiental, instituições científicas e militares, contribuindo para a apropriação da cidade, [...] (Belo Horizonte, 2025).
- 4 Feira Hippie foi uma denominação dada à feirinha idealizada por artistas mineiros que ocorria na Praça da Liberdade, a qual iniciou suas atividades em 1969. Vários artistas de inúmeras regiões de Minas expunham e vendiam seus trabalhos nesta feira, o que levou a Prefeitura de Belo Horizonte a reconhecê-la oficialmente em 1973, sendo denominada como “Feira de Arte e Artesanato e Produtores Variedades de Belo Horizonte”. Posteriormente, foi transferida para à Av. Afonso Pena, para preservação do patrimônio da Praça da Liberdade, ocorrendo sempre aos domingos. Foi considerada a maior feira de artesanato a céu aberto, na América Latina (Feira [...], [2019]).
- 5 A visitação foi promovida por meio dos programas educativos e de receptivo desenvolvidos pela APPA – Arte e Cultura ([link](#)) no Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte. Informações sobre o projeto e as ações educativas realizadas no espaço podem ser consultadas no site da instituição (APPA, ([2026])).
- 6 Expressão constante na ementa das programações culturais do “Circuito de Museus”, em parceria com a PBH.
- 7 (<https://dizaipessoadocente.wixsite.com/oficial>).

A formação do professor de História a partir do tripé psicanalítico

The training of History teachers from the perspective of the psychoanalytic tripod

La formación del profesor de Historia a partir del trípode psicoanalítico

Anderson Ferrari*

Resumo: O propósito do artigo é problematizar a formação do professor de História tomando como inspiração o tripé psicanalítico: análise didática, supervisão e seminários teóricos. O processo metodológico se dá no trabalho com dois grupos de estudo e pesquisa: um de Ensino de História de perspectiva pós-fundacional e outro de Psicanálise com foco na perspectiva freudiana – para colocar sob investigação como se constitui o ser professor de História a partir do que vem à tona por meio de exemplos e falas dos seus componentes. Se, para a Psicanálise, o sujeito é tomado na sua dimensão inconsciente e desejante, no Ensino de História, ele é convocado a se ver como aquele que constrói e transforma a sociedade.

Palavras-chave: Psicanálise; ensino de história; tripé psicanalítico; sujeito.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

Abstract: The purpose of this article is to problematize history teacher training, drawing inspiration from the psychoanalytic tripod: didactic analysis, supervision, and theoretical seminars. The methodological process involves working with two study and research groups—one focusing on history teaching from a post-foundational perspective and the other on psychoanalysis focusing on the Freudian perspective—to investigate how history teachers are constituted based on what emerges through the examples and statements of their members. While in psychoanalysis the subject is considered in their unconscious and desiring dimension, in history teaching they are called upon to see themselves as those who construct and transform society.

Keywords: Psychoanalysis; history teaching; psychoanalytic tripod; subject.

Resumen: El propósito de este artículo es problematizar la formación del profesorado de historia, inspirándose en el trípode psicoanalítico: análisis didáctico, supervisión y seminarios teóricos. El proceso metodológico implica trabajar con dos grupos de estudio e investigación – uno centrado en la enseñanza de la historia desde una perspectiva posfundacional y el otro en psicoanálisis, con enfoque freudiano – para investigar cómo se constituyen los profesores de historia a partir de lo que emerge de los ejemplos y las declaraciones de sus miembros. Mientras que en el psicoanálisis se considera al sujeto en su dimensión inconsciente y deseante, en la enseñanza de la historia se le convoca a verse como quien construye y transforma la sociedad.

Palabras clave: Psicoanálisis; enseñanza de la historia; trípode psicoanalítico; sujeto.

Introdução

O tema da formação não é novo nem na Psicanálise, tampouco no Ensino de História. Mas essa afirmação não significa supor que ele esteja esgotado. O pesquisador Evandro dos Santos (2020), ao se debruçar sobre as possibilidades e os limites dos diálogos entre a História e a Psicanálise¹, nos mostra como a aproximação entre essas duas áreas de conhecimento não é evidente. O mesmo ocorre no que se refere ao Ensino de História, que, seguindo o modelo disciplinar, reservou pouco espaço para o legado de Freud e Lacan (Santos, 2020). “Mesmo os conceitos e problemáticas mais gerais que poderiam incentivar o diálogo entre as práticas históricas e psicanalíticas, tais como as concepções de memória, de método, a ideia de mal-estar [...]”, ou ainda “as relações entre biografia e história, não foram capazes de fomentar interações mais significativas” (Santos, 2020, p. 326).

Isso significa dizer que temos um caminho aberto para discutir e potencializar as dimensões teóricas, didático-pedagógicas e políticas do saber dessas duas áreas a partir daquilo que me parece ser a marca da formação em Psicanálise e em Ensino de História: a construção de sujeitos interessados e responsáveis pela crítica da cultura e seus efeitos nos próprios sujeitos.

Esse é o grande propósito deste artigo, contribuir com essas aproximações entre a formação do psicanalista e do professor de História. Nosso argumento é de que há uma convergência entre a Psicanálise e o Ensino de História². Mais do isso, que essas aproximações contribuem para a formação docente em História, uma vez que elas se concentram na problematização e compreensão dos sujeitos – tanto os alunos quanto os professores – como seres desejantes, marcados pelo inconsciente, pela memória, pelas articulações com a cultura e com o social e como sujeitos históricos atravessados por relações transferenciais. Dois campos de conhecimento que nos oferecem ferramentas para analisar a educação dos sujeitos não somente como transmissão de conhecimento, mas como resultado de encontros subjetivos.

Bernardo Tanis (2018) e Flávio Carvalho Ferraz (2014) reforçam a ideia de que o problema da formação de analistas é sempre atual e necessário, de tal forma que ele mantém pulsante a investigação sobre o trabalho das instituições de formação, problematizando as diferentes concepções e confrontando o saber psicanalítico frente aos desafios que a realidade produz.

No campo do Ensino de História, a formação de professores também exige constantes atualizações. Ana Maria Monteiro e Luciana Rossato (2023), por exemplo, chamam atenção para o fato de que uma das grandes preocupações dos professores em formação é o trabalho com os alunos em torno da necessidade de ressignificarem a forma de organização da sociedade brasileira, na relação entre passado e presente, de maneira que o aluno seja provocado a colocar sob suspeita suas formas de pensar e de agir. Essa é uma proposta de ação do professor sobre o aluno que se aproxima do trabalho do analista com o analisando.





Para além desse trabalho de colocar o analisando e o aluno na centralidade, essas duas áreas de conhecimento se aproximam no interesse em problematizar a constituição dos sujeitos por meio das suas articulações com a memória, com suas vivências, com as ações dos outros sobre nós e as nossas ações sobre nós mesmos em contextos históricos e culturais para que, assim, possam construir reflexões e agir sobre como nos organizamos no mundo e como construímos isso que chamamos de realidade.

Podemos pensar que a formação em Psicanálise e em Ensino de História responde a dois movimentos importantes. O primeiro é o aspecto geracional, ou seja, as novas gerações de pesquisadores, de analistas e de professores trazem para o debate questões novas surgidas nas suas práticas. Questões que tensionam a teoria e a formação e que passam a balizar, fundamentalmente, as problematizações tanto para o presente quanto para o futuro da formação. O segundo movimento é o resultado da renovação constante das pesquisas e das áreas de conhecimento, que tem impactado a formação.

Dois movimentos que conversam a partir da defesa das áreas por um tipo de conhecimento inter e transdisciplinar que marcou a construção de suas teorias e métodos em torno de, cada vez mais, interações com outras disciplinas, sobretudo aquelas que considerem a organização e construção da realidade. Com isso, podemos dizer que esses movimentos ampliam de forma consistente a prática da Psicanálise e do Ensino de História e reforçam o trabalho transdisciplinar que nos possibilita traçar aproximações entre essas áreas no sentido de pensar a formação em suas diferentes e diversas dimensões.

Nosso argumento, portanto, é de que a formação é constituída por três desafios: conhecer o que a área tem produzido e renovado no campo do saber, trazer essa produção para a formação inicial e continuada e, sobretudo, operar com essas transformações na clínica e na escola.

Nesse sentido, este artigo é resultado do meu trânsito por essas duas áreas de conhecimento e das provocações que elas têm me suscitado para pensar a formação do professor de História a partir do tripé psicanalítico – análise didática, supervisão e seminários teóricos. Um tripé nascido de uma preocupação em “garantir um ensino fiel à descoberta psicanalítica e, ao mesmo tempo, disciplinar uma prática que corria o risco de se tornar selvagem em mãos de charlatões sem uma formação adequada” (Tanis, 2018, p. 310).

Segundo Bernardo Tanis (2018), o tripé psicanalítico teria surgido no Instituto de Psicanálise de Berlim, fundado em 1926, a primeira instituição de formação. Desde sua origem até a atualidade, o tripé psicanalítico sempre suscitou debates em torno do que significa formar um psicanalista e vem se atualizando a partir de novas perspectivas e autores, convocando-nos a pensá-lo para além da Psicanálise. Em última análise, podemos dizer que o tripé investe num conhecimento profundo de si mesmo e de sua prática, algo que é desejável em outras formações em diferentes áreas.





Trazendo para o campo da Educação, especificamente para a formação de professores de História, a análise didática opera como um **dispositivo de subjetivação**, que visa não à cura clínica, mas à compreensão das dimensões inconscientes que atravessam a prática docente. As inquietações com a sala de aula, ou seja, as relações com o ensino-aprendizagem, com os alunos, com a direção, com as famílias, são trazidas para o grupo como uma catarse, como uma necessidade de se entenderem a partir dos incômodos. Ela é um convite para que o professor reflita sobre sua própria trajetória, desejos e resistências, essenciais para o manejo das transferências na relação aluno-professor e para sua formação, entendida como em constante construção.

A análise didática provoca o trabalho com e a partir dos aspectos emocionais e inconscientes da docência, ajudando o professor a lidar com a transferência e a contratransferência entre ele e os alunos. Nesse sentido, um grupo de estudo e pesquisa acaba funcionando como espaço importante para formação, visto que representa um espaço/tempo em que o professor pode falar sobre seu cotidiano, superando o lugar de detentor de todo saber para um lugar de escuta a partir das trocas com outras experiências docentes e com a teoria que organiza o debate.

Como professor de Ensino de História no curso de licenciatura em História de uma universidade pública federal em Minas Gerais, tenho trabalhado com a formação inicial e continuada de professores de História, interessado em problematizá-la na relação com outras áreas de conhecimento, sobretudo as relações de gênero e sexualidade, currículo e, mais recentemente, com a Psicanálise. Esse é o foco deste artigo, ou seja, estabelecer aproximações e distanciamentos entre a formação do analista e a do professor de História a partir do meu trânsito entre dois grupos de estudo e pesquisa – um em Ensino de História e outro em Psicanálise – que têm me conduzido a problematizar as experiências narradas de futuros professores e de professores em ação nesses dois grupos de pesquisa. Grupos que têm se organizado pela dinâmica da escuta atenta, reflexiva e ética.

O grupo em Ensino de História se caracteriza como de perspectiva pós-fundacional, o que significa dizer que “a realidade social não aparece como algo a ser desvendado, mas compreendido a partir da sua infinidade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, contingentes e precárias” (Martins, 2020, p. 3). O grupo em Psicanálise é marcado pela perspectiva freudiana com ênfase no inconsciente, na importância da cultura na formação dos sujeitos e suas formas de se organizar.

Para este artigo, vou recuperar e trazer para discussão situações e falas que surgiram no interior desses espaços de formação que envolviam sobretudo professores e analistas em formação, desde alunos de graduação até doutorandos e doutores³. Não se tratam de falas literais, resultado de entrevistas, mas trechos que fui anotando à medida que eram ditas. Os nomes serão preservados para manter o anonimato das pessoas, como procedimento ético da escrita.



Assim, as problematizações vão operar com três ordens de fontes. A primeira é minha experiência como professor de Estágio Supervisionado para o Ensino de História, a segunda é a relação dessa experiência com um conjunto variado de leituras de autores tanto do Ensino de História quanto da Psicanálise e que nos convidam a pensar a formação dos profissionais advindos dessas áreas de conhecimento. A terceira é minha inserção nos dois grupos de estudo e pesquisa como membro voluntário e professor de Ensino de História, que me possibilitou estabelecer relações entre essas três fontes. São essas intersecções entre minha atuação como professor de Ensino de História, como pesquisador dos processos de subjetivação, currículo, relações de gênero e sexualidade e como estudioso da Psicanálise que vão organizar as problematizações.

A análise e a sala de aula

Nos dois grupos, foi possível perceber que a análise para o analista e a sala de aula para o professor de História se encontram e é na potência desse encontro que podemos estabelecer aproximações entre esses dois espaços, tomando a experiência como essa ponte entre a formação do analista e a do professor. Portanto, inspirados no conceito de experiência desenvolvido por Michel Foucault (2006) – como sendo a maneira a partir da qual o sujeito se constitui historicamente –, estamos partindo do pressuposto de que o sujeito de experiência não “é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma” (Foucault, 2006, p. 275).

É a experiência que entra em cena quando se trata de trazer para o debate a força da análise e do trabalho do professor na sala de aula como espaço formativo do sujeito, isso porque são momentos que envolvem os jogos de verdade, as relações de poder e as formas de subjetivação como condição e resultado da experiência. A aposta é de que a análise e a sala de aula são forças de dessubjetivação. “*É na clínica que a teoria dá um nó.*” “*Eu tenho um sexto ano que me tira do sério, não sei mais o que fazer com eles*”. Duas falas, uma de uma analista e a outra de uma professora de História, que trazem para o interior dos grupos seus confrontos com o espaço de ação e, ao fazer isso, tensionam a teoria, a ação e, por último, a formação. O que ocorre no interior da análise e na sala de aula nos convida a colocar sob suspeita o que somos, a romper com o que somos e a mudar nossas formas de pensar e agir, alterando nossas relações conosco e com o mundo. Duas falas que questionam a formação.

Não podemos desconsiderar que o consultório e a sala de aula são dois espaços distintos. O primeiro marcado pelo caráter privado, enquanto o segundo, pelo público. Se, no primeiro, dá-se o encontro entre duas pessoas e, no caso da análise do próprio analista, dois analistas adultos, no segundo, trata-se de uma relação entre um número mais ampliado de pessoas e na relação entre um adulto e crianças e adolescentes. O que nos parece importante ressaltar é que, em ambos, estamos pensando que a transferência é fundamental para a negociação dessas diferenças entre os sujeitos e seus

modos de pensar, agir e viver no mundo, sem deixar de levar em conta a dimensão ética e política que organiza esses dois espaços/momentos.

Dito isso, é mister reforçar que o interesse neste artigo é problematizar sobre como esses dois espaços se materializam nas narrativas de analistas e de professores de História nos grupos de estudo e de pesquisa. Ao fazerem isso, como essas trocas se tornam um segundo momento em que são acrescentados novos elementos que convidam quem narra, assim como quem escuta, a se repensarem como sujeitos históricos e de experiência a partir do seu campo de atuação? Como esse momento se constitui como formativo?

Em muitos casos, são as inquietações da sala de aula que conduzem ao grupo, à pesquisa, à volta à teoria, à busca de novas perspectivas de análise. Assim, em vários momentos no grupo de Ensino de História, por exemplo, é a experiência que é acionada para dizer e para compartilhar o que aconteceu na sala de aula, as dúvidas e angústias diante do imprevisível do cotidiano escolar, das tomadas de decisão como uma forma de ter o apoio e o aval do grupo de pesquisa e de estudo e, principalmente, para assumir as transformações dos acontecimentos na sua forma de ser professor.

Eu vou iniciar o meu terceiro ano aqui no grupo e eu nunca me sinto confortável em apresentar o meu trabalho. Nunca é fácil assumir esse protagonismo de defender nossas apostas de nossas pesquisas. Mas para mim esse momento é um momento de acolher minhas fragilidades e vulnerabilidades. E sobretudo é importante escutar afetivamente os dissensos, outras perspectivas que eu tenho certeza que são potentes e que nos ajudam a compor, a tecer nossas pesquisas neste formato coletivo que o grupo tem.

A fala supracitada, de um professor de História, pode ser dividida em três momentos. O primeiro é a dificuldade e a falta de conforto em apresentar um trabalho no grupo. Essa também é uma função do grupo, ou seja, ser um espaço que causa desconforto como mecanismo de amadurecimento, assim como ocorre no processo psicanalítico, que tem a função de fazer os acontecimentos escaparem dos sujeitos.

Se lidamos com a ideia de que cada processo psicanalítico é singular e se ele acontece nos encontros entre dois sujeitos, não podemos pensar que ele esteja ancorado em segurança. O que acontece no interior do grupo, na sala de aula e no processo psicanalítico escapa aos sujeitos e ninguém controla totalmente esse processo. O que o professor nos diz é que estar no grupo e se apresentar pela pesquisa é ainda um encontro entre estranhos, mas que estão abertos ao próprio desconhecimento. Ao trazer a sala de aula para o grupo, o professor nos mostra a dificuldade, ou a impossibilidade de teorizar ou mesmo compreender totalmente a experiência da sala de aula apenas pela teoria. A sala de aula é o que ocorre de forma única e subjetiva na prática docente. Esse acontecimento envolve emoção e imprevisibilidade e, portanto, ela é o encontro entre as várias dimensões formativas do sujeito, pois diz respeito à sua cons-

tituição e volta a ela como inquietação. Para Ana Zavala (2024), a aula de História, ou a análise dela a partir da observação de outros elementos, é sempre “uma combinação singular e única de elementos que configuram seus motivos, seus interesses, o que se ‘investe’ nela, o que se espera fazer e também o que se espera/deseja que influencie os outros [...]” (Zavala, 2024, p. 32).

Se no grupo de Ensino de História o acolhimento vem do encontro entre diferentes experiências de professores de História, na tentativa de entenderem a relação entre teoria, escolhas didáticas e emoção, no grupo de Psicanálise, quando os incômodos da sala de aula surgem, é a teoria da Psicanálise que é acionada para problematizar o que é trazido e pensar a formação docente e o professor como resultado dessas inquietações. Isso significa que no grupo da Psicanálise o foco está em pensar o professor pelo inconsciente, entendendo que as emoções produzidas na sala de aula demonstram que o professor não é senhor de sua própria consciência. Ao contrário, ele é efeito do inconsciente, determinado pela emoção. Nos dois casos, no entanto, o professor é entendido como em construção, como alguém que é descentrado e constituído pela linguagem, por aquilo que o conhecimento é capaz de dizer de si: um professor que é desejo e que é atravessado por processos que não controla totalmente. O que os dois grupos mostram nas discussões é que somos sujeitos em construção e que a formação inicial não é suficiente diante da potência da sala de aula. Mais do que isso, eles rompem com a ideia moderna de um indivíduo totalmente racional e autônomo.

É nesse contexto que uma abordagem clínica passa a ser realmente necessária, uma vez que é a relação entre a ação de um sujeito e a sua compreensão da própria ação que parece dar condições de teorizar a prática de ensino. Colocar as inseguranças e escutar o grupo é uma aposta certa na mudança e na busca de pensar diferente a prática de ensino de História e mesmo a compreensão que o professor em formação tem de sua própria ação (Zavala, 2024). É o que a autora nos convida a pensar quando elabora uma crítica à formação e à prática do professor de História a partir da relação entre ensino, prática docente e teorização. Problematizações que servem para enfatizar a complexidade que envolve a articulação entre saberes acadêmicos e experiências concretas em sala de aula.

Isso se desdobra num segundo momento, que é o de sentir que esse encontro com o grupo, com o desconhecido, também é um momento de se colocar sob investigação e de se conhecer pelas fragilidades. Nesse segundo momento, o professor nos mostra que uma relação de confiança é algo que se constrói e que não é dada de saída, o que também acontece no processo psicanalítico, em que a confiança entre dois estranhos tem que ser construída e só ocorre quando os dois investem em algo muito arriscado, que é se expor afetivamente, como defendem Gondar e Coelho Júnior. “Se a confiança pressupõe incertezas, a segurança exige uma certeza prévia, e as certezas não fazem parte das condições de um tratamento analítico” (Gondar; Coelho Júnior, 2021, p. 208).



As certezas também não fazem parte do grupo, que se torna um espaço de troca e de contribuições críticas, que muitas vezes trazem os dissensos: *“é importante escutar afetivamente os dissensos, outras perspectivas que eu tenho certeza que são potentes e que nos ajudam a compor, a tecer nossas pesquisas neste formato coletivo que o grupo tem”*. Esse é o terceiro momento, a escuta no processo de troca tanto no processo psicanalítico quanto na sala de aula. Uma escuta que também é procurada quando recuperam suas memórias e trazem para o interior dos grupos casos e relatos que demandam a troca. Uma escuta que traz o dissenso na sua potencialidade criativa e formativa.

A escuta que a fala do professor de História convoca não diz respeito a ouvir o outro, mas, principalmente, a escuta de si. Ao se apresentar no grupo, ele também se escuta, organiza seus caminhos de pesquisa no campo do ensino de História e se coloca sob interrogação àquilo que vem à tona sem sequer se dar conta. *“Escutando você falar de uma análise segura, fiquei pensando em dois casos que tenho, dois casos de homens que estão em transição de gênero e como eu tenho contribuído ou não para esse processo”*. Como nos lembra Flávio Ferraz, *“na função de analisar, portanto é fundamental que sua análise o leve a se sensibilizar para as manifestações do inconsciente”* (Ferraz, 2014, p. 90). O grupo parece renovar e acrescentar mais sensibilidade aos participantes a partir da escuta, sendo mais uma oportunidade de manifestação do inconsciente.

As falas do professor de História e do analista se aproximam do processo psicanalítico. Estar em sala de aula ou fazer pesquisa, assim como se dedicar ao trabalho de análise do analista não se limita a conhecimentos meramente técnicos, tampouco de método, isso por si só não garante o sucesso da empreitada. A formação ocorre no trabalho de pensar diferente e, em certa medida, de deixar de existir no trabalho com a sala de aula e com a análise para ser diferente. Uma aula desconcertante é formativa, como defende Sônia Miranda (2022).

Ao lembrar de uma aula em que os alunos riram da proposta de um morador de rua em falar sobre um monumento, Sônia Miranda se propõe a pensar nesta relação entre sala de aula e formação docente do professor de História. *“Eu sempre conto essa história dizendo que aquela foi a gargalhada mais desconcertante de toda a minha vida, em primeiro lugar porque, mesmo sendo àquela altura uma professora experiente, eu não sabia o que fazer com ela”* (Miranda, 2022, p. 49). Um bom exemplo para pensarmos como a sala de aula pode ser e deve ser um lugar para tirar os sujeitos dos seus lugares de conforto e, assim, oportunizando ser diferente.

O que queremos dizer com isso é que o ser professor se faz nesse falar de si na relação com a sala de aula, com a prática que vai se incorporando na constituição do professor e ressignificando teorias, uma experiência de sala de aula que comumente se transforma em inquietações e dá origem a projetos de mestrado e de doutorado.

Em artigo em que discute a formação de um psicanalista, Regina Schnaiderman (2011, p. 12) defende que o “objetivo da psicanálise é o sentido encarnado, a significação materializada”. Isso porque a experiência é algo que não é possível de ser transmitido, ela precisa ser vivida. Não é algo que passa, mas sim o que nos passa, não é o que acontece, mas o que nos acontece. Talvez por isso, a Psicanálise seja entendida como “ofício impossível” e, na formação do psicanalista, como “processo impossível e interminável” (Ferraz, 2014, p. 89).

Assumir o trabalho na análise e na sala de aula como um tipo de formação impossível e interminável se justifica porque estamos diante de uma metodologia de produção de conhecimento que se dá na junção entre os acontecimentos na clínica e na sala de aula e o que fazemos com a teoria. Para Regina Schnaiderman (2011, p. 12), ensinar psicanálise é sempre um ato psicanalítico porque não “é simplesmente a teoria do seu objeto: ela é a atividade que faz falar em pessoa”, o que vale também para a formação do professor de História. A angústia da sala de aula e a solidão dos primeiros anos de formação nos fazem buscar algo para além da teoria, que muitas vezes é o encontro com a troca com os iguais, é falar e escutar experiências que nos fazem pensar e problematizar o que nos ocorre.

Segundo Ferraz (2014), não há divergência entre as escolas em relação à formação quanto à “necessidade de análise pessoal na formação do analista. A razão para tal consenso repousa na constatação de que o objeto na psicanálise não pode se apresentar de forma exclusivamente intelectual, mas, sim, na experiência” (Ferraz, 2014, p. 90).

A partir da minha inserção nos grupos de pesquisa percebo que, assim como a análise pessoal do analista é a condição primordial para a formação, a troca de experiências e a fala dos professores nos grupos de pesquisa são essenciais para sua constituição e seu fortalecimento como professor.

No espaço da própria análise, o analista constrói uma “experiência singular do inconsciente atualizado na transferência, adquirindo assim um saber que não está nos livros, já que se trata da verdade totalmente única e singular do sujeito” (Alonso, 2005, p. 168). No espaço do grupo, o professor também articula memória e narrativa para construir suas experiências, algo que só é possível por um mecanismo de transferência que também ocorre no grupo, acionado pelo entendimento de que há no grupo alguém que tem um saber maior que o seu, que pode ser o coordenador do grupo ou outros professores com maior experiência do que ele. Um tipo de saber que não está nos livros e que também se trata de uma verdade singular do sujeito que é ressignificada na troca.

“A cada aula de História acrescentamos alguns elementos para que alunos e alunas se qualifiquem para entender que são sujeitos da História” (Seffner, 2019, p. 24). Essa afirmação de Fernando Seffner nos interessa para explorar o significado dessa cons-



trução de sujeitos qualificados para o exercício da História, sujeitos que assim fazem a História, que se entendem como sujeitos históricos que, no limite, “assumem a realização histórica de si mesmos e das estruturas que os rodeiam” (Seffner, 2019, p. 24). Para que isso aconteça, é imprescindível que os professores de História se entendam como sujeitos históricos, que exerçam sobre si mesmos essas ações de inquietar-se consigo mesmos, que sejam capazes de interrogar sobre sua própria historicidade.

Assim como a sala de aula, o grupo de pesquisa é esse espaço de inquietar-se consigo, de inquietar os outros membros com base nas problematizações levantadas a partir da sala de aula e das questões de pesquisa. As inquietações das análises também alimentam e preenchem o grupo em Psicanálise. A proposta é pensar os casos a partir das suas inquietações. “São múltiplas as vias pela quais alguém se aproxima da psicanálise: o próprio sofrimento psíquico, fascínio pela dimensão inconsciente do psiquismo, fantasias e desejos reparadores, ilusão de prestígio profissional [...]” (Tanis, 2018, p. 33). Essa citação nos provoca a pensar as motivações que levam analistas a procurarem os grupos de estudo em Psicanálise. Podemos supor que um desses motivos é a inquietação que a própria análise provoca porque é ela que fornece as condições da escuta analítica. São experiências transformadoras do analista que conduzem a uma certa familiaridade deste com o seu funcionamento psíquico, sem que isso seja tranquilo, as inquietações se renovam no interior do grupo.

A supervisão e o trabalho nos grupos

“A supervisão não é uma sucessão de encontros, mas sim um processo”. É com essa afirmação que Mendes (2012, p. 53) vai defender que a supervisão é parte de uma formação analítica permanente ou mesmo um efeito de um trabalho contínuo. Como parte do tripé da transmissão da Psicanálise, a supervisão constrói pontes entre a experiência na clínica e os estudos teóricos. Pensar a formação por esse viés é entender que a formação do psicanalista está marcada por uma certa incompletude constante, uma vez que ele se acha dividido entre o saber da teoria adquirido por meio de leituras, cursos e grupos de estudo e um não saber advindo da experiência clínica (Mendes, 2012).

Por tudo isso, a autora vai chamar atenção de que o tema da supervisão não é consenso no que se refere à formação em Psicanálise, havendo discordâncias quando se trata de definir quem estaria habilitado a fornecê-la ou quais os procedimentos mais adequados, sem que seja desconsiderada sua importância na formação, sobretudo se levarmos em conta que ela é sempre procurada por psicanalistas recém-formados ou com pouca experiência na profissão.

Surgida na década de 1920, em Berlim, a supervisão “tem sido reconhecida como um dos alicerces capazes de complementar o suporte que a análise pessoal fornece



ao trabalho do analista” (Garrafa, 2006, p. 83). Segundo Eliana Rodrigues P. Mendes (2012, p. 51), é somente depois de Lacan, em meados do século XX, “que a temática da supervisão vai ganhar mais peso teórico”. Ela passa a se ligar à escuta clínica do analista, criando um elo entre as análises que o psicanalista iniciante conduz e sua própria análise.

No entanto, Bernardo Tanis (2018) chama atenção de que não se trata de uma condução direta do supervisor, tampouco uma aula, mas um tipo de relação que seja capaz de construir uma comunidade analítica. “Não se trata de aprender na supervisão uma técnica, mas de desenvolver a condição de escuta do analista” (Tanis, 2018, p. 34). A supervisão se torna uma espécie de espaço intermediário, um entre-lugar onde novamente é a experiência que é convocada: da sua singularidade a uma troca articulada.

Assim, não se espera que o supervisor produza um discurso patológico e nem um diagnóstico sobre a singularidade vivida na análise e trazida para a supervisão, mas sim que ele fique atento às posições dos sujeitos – do analisando e do analista –, buscando identificar e problematizar os movimentos de transferência entre eles. Feito isso, espera-se que a supervisão produza efeitos analíticos sem ser propriamente uma análise. Daí seu efeito formativo.

Nesse sentido, é interessante pensar como a transferência não é exclusividade do trabalho entre analista e analisando, também se encontra em outros espaços. No grupo de Psicanálise, uma vez ou outra, é esse deslocamento que aparece quando são necessários exemplos para se entender a teoria. Com isso, a coordenadora do grupo acaba exercendo uma função muito próxima ao que se espera do supervisor, ou seja, ela provoca o pensamento dos membros do grupo, fazendo um papel de moderadora. Como se trata de um grupo que associa Psicanálise e Educação, é a escola que surge com força e muitas vezes é trazida à baila para o entendimento de alguma teoria, como se segue no diálogo observado numa dessas reuniões do grupo:

Professor de História 1: *Eu não entendi. Você poderia dar exemplo do que ele está chamando de transferência hostil ou de resistência?*

Coordenadora: *Deixe eu ver... por exemplo, na escola, quando o professor escolhe uma ajudante do dia e outro menino que queria ser fica fazendo bico, emburrado e depois começa a piorar na matéria.*

Psicanalista: *Isso acontece aos montes na escola.*

Professor de História 2: *Fiquei pensando em várias situações como essa que eu já vivi ao longo da minha trajetória. Escola tem tudo para dar errado, né? Você coloca 30 crianças numa sala, com seus inconscientes, com suas relações familiares, fantasias, frustrações, desejos, com suas histórias de vida e quer que dê certo. Tem tudo para dar errado. Ela dá certo por um erro.*



O diálogo acima aconteceu em uma reunião do grupo de Psicanálise, a partir de uma questão sobre análise segura e nos ajuda a perceber como o papel da coordenadora não cai no risco de moldar os sujeitos. Ela não enquadra os sujeitos, assim como não transforma o grupo ou essa espécie de supervisão em grupo em um espaço de avaliação, outro perigo quando estamos tratando de aproximar a supervisão com o que ocorre no interior de um grupo de estudo. Sobretudo porque estamos falando de um espaço institucionalizado, ou seja, trata-se de um grupo cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que está dentro de uma universidade pública federal e é parte organizacional de uma Faculdade de Educação.

Essa institucionalização nos leva a colocar sob suspeita as questões que dizem das relações de poder, da autorização e do reconhecimento que poderiam transformar o grupo num espaço de normatização e de avaliação das práticas analíticas e pedagógicas porque o grupo é composto de psicanalistas e professores. Essa mistura entre situações da escola com a clínica psicanalítica tem o perigo do julgamento e da transformação do espaço do grupo como aquele autorizado a definir a verdadeira Psicanálise e aplicá-la na sala de aula, distanciando-se do que se pretendia desde sua origem, ou seja, preservar a Psicanálise das apropriações indébitas.

A teoria não pode servir para inibir o pensamento, nem na Psicanálise, tampouco no Ensino de História. Outros membros do grupo se sentem autorizados à troca, para além da coordenadora. É a experiência que autoriza a fala: *Isso acontece aos montes na escola*, como intervém a psicanalista, demonstrando certa familiaridade com o que ocorre na escola e se autorizando a participar do debate a partir desse lugar de experiência.

A supervisão em grupo não é novidade na Psicanálise e ela abre espaço para a escuta de uma maneira bem particular. Por isso, o que ocorre no grupo de estudo e pesquisa em Psicanálise e em Ensino de História se assemelha à supervisão grupal. “O grupo não é apenas um espaço, um endereço, uma reunião de pessoas, mas é formado por uma história, pelos limites e dificuldades, por um sentimento que anima o espaço, pelo desejo e pelos discursos que são capazes de construir” (Ferrari, 2005, p. 5). O grupo é um envelope em branco, como nos provoca a pensar Didier Anzieu (1993), um envelope em branco que vamos preenchendo com nossas trocas.

Por isso, assim como a supervisão não é uma sucessão de encontros, mas um processo, o grupo de estudo também se caracteriza por esse investimento na formação continuada e interminável. Nesses dois grupos, a partir da leitura do texto do dia, vão surgindo diversos casos, ora advindos da sala de aula, ora da clínica psicanalítica. Essa escuta e troca coletiva de diferentes situações em que somos chamados a pensar juntos nos coloca na posição de supervisores, visto que outras teorias são acionadas, outras formas de entendimento e, principalmente, outras situações que nos possibilitam verificar a atuação do coordenador do grupo.





Em três horas semanais de reunião, temos a oportunidade de conhecer uma variedade de situações e uma quantidade de modos de abordagem que nos fazem pensar diferente, num processo formativo importante para o exercício da profissão. O Ensino de História e a Psicanálise se encontram naquilo que é seu objetivo: fazer o sujeito tomar distância das suas formas de pensar e agir para se colocar sob suspeita e se manter crítico e inventivo em relação a qualquer versão de si mesmo, entendendo-se como resultado de construção histórica e cultural.

Isso implica um entendimento de constituição de sujeitos que potencializa os grupos. Há um lugar do sujeito que é formado pelo tripé psicanalítico e vai constituindo o sujeito psicanalista e o sujeito professor de História. Ambos existem socialmente e surgiram em dado momento histórico, criado a partir de determinados discursos e práticas, entre elas o pertencimento aos grupos de estudo e pesquisa, espaços que contribuem para que possam assumir esse lugar de sujeito a partir desse jogo entre os iguais.

As pessoas que têm menor experiência se sentem como parte do grupo, num sentimento de pertencimento que me parece importante para a formação. O grupo é uma comunidade formativa que facilita a participação dos membros, dá segurança no compartilhamento das inquietações e ajuda na realização do trabalho na sala de aula ou na clínica psicanalítica. Vamos nos tornando professores de História e psicanalistas no dia a dia da sala de aula e da clínica, mas também nas relações que estabelecemos com os outros sujeitos, sejam eles nossos alunos e pacientes ou então nossos pares, supervisores ou coordenadores.

Nesse sentido, estar nos grupos e participar das trocas é sempre um investimento que os sujeitos fazem na constituição de si mesmos. Como podemos pensar nos grupos como espaços em que os sujeitos vão construindo territórios existenciais que possam habitar?

A supervisão na Psicanálise nos mostra que é preciso construir pontes entre o *set* psicanalítico e a teoria, e isso é feito pela valorização da escuta e da troca. Trazendo esses ensinamentos para o campo da Educação, podemos dizer que é preciso superar a concepção de que o domínio tecnológico ou teórico é suficiente na formação docente, sendo necessária uma integração entre ambos, ou seja, aliar a experiência com a teoria e com a prática em sala de aula e isso é possível no trabalho no grupo e/ou na supervisão.

Podemos elencar alguns aspectos importantes para que essa integração aconteça. Um deles é o conhecimento pela prática, um tipo de conhecimento que se forma por meio da prática, na relação dialógica com os mais experientes e que vai constituir uma certa cultura profissional. Outro aspecto importante seria o tato pedagógico, já que estamos falando de relações entre pessoas, com suas diferentes concepções de mundo, histórias de vida, emoções, configurações familiares, enfim, um conjunto de





aspectos mais subjetivos que nos faz pensar na formação docente como resultado dessas relações e comunicações dos professores com sua profissão, com o trabalho em equipe, com as relações entre os sujeitos e com o projeto de sujeito que está inscrito no projeto pedagógico da escola. Aspectos que, no debate atual, não podem desconsiderar o compromisso da formação docente com a convivência com a diversidade que caracteriza nossa cultura.

Nessa perspectiva de formação docente, podemos dizer que uma das preocupações é criar condições para que o professor busque novas formas de se reinventar a partir da sua relação com a teoria, com a troca entre pares e com as reflexões com base no acontece na prática em sala de aula, num processo de ressignificação constante, que englobe toda a comunidade educativa.

O estudo da teoria

Há uma especificidade na Psicanálise quanto ao estudo teórico que é importante demarcar para, posteriormente, pensarmos como isso se aplica quando tomamos a formação de professores de História a partir dessa parte do tripé psicanalítico. Flávio Carvalho Ferraz estabelece essa diferença com base em dois aspectos. O primeiro seria o “estudo teórico da psicanálise tendo a própria teoria como objeto” (Ferraz, 2014, p. 94). O outro aspecto é o que o autor vai denominar de metapsicologia, que seria uma “ferramenta que ocupará um lugar no processamento da escuta psicanalítica, teoria que não procederá à escuta, mas que dirá sobre a especificidade de uma escuta que não é comum” (Ferraz, 2014, p. 94). Embora Ferraz estabeleça essa diferença, podemos pensar que elas se misturam, principalmente no interior do grupo de Psicanálise que estou tomando como objeto de análise.

Essa diferença é resultado de um certo apartamento entre o que seria a formação universitária e o exercício da psicanálise, algo que se constitui como um investimento de manutenção do processo psicanalítico sem a necessidade da institucionalização. No entanto, quando estamos tratando de um grupo de estudo e de pesquisa em Psicanálise, um grupo já institucionalizado, podemos perceber como a produção acadêmica em Psicanálise se mistura e faz problematizar a clínica.

Numa das reuniões em que se discutia a transferência a partir da perspectiva freudiana, um professor de História trouxe para discussão um artigo de Gondar e Coelho Junior (2021) no qual os autores colocavam em debate a escuta não normativa para pensar a formação de psicanalistas que pretendem uma *psy safe*, ou seja, uma clínica que não está disposta a reproduzir opressões já existentes na sociedade. Ao trazer esse conceito para dialogar com o de transferência, abriu-se um portal no grupo, um convite a pensar a teoria e sua operacionalidade na clínica. Em seguida, um psicanalis-



ta que já fazia parte do grupo há mais tempo e que sempre acionava sua experiência na clínica como discurso de autoridade repete essa dinâmica:

Eu fiquei pensando nessa questão da Psicanálise segura com pessoas trans e me lembrei de dois pacientes meus que estão em processo de transição. Um iniciou a transição e agora decidiu não ser mais mulher e resolveu ficar andrógeno. Ele embaralha os gêneros como uma pessoa não binária, mas outro dia ele me disse que quer ficar assim, andrógeno como ele falou. O outro é um menino menor de idade e precisa da autorização do pai. Uma questão que está judicializada. O pai tentou jogar com isso e escolheu um psicanalista homem, no caso eu, talvez pensando que a presença de um psicanalista homem pudesse influenciar no processo, mas o menino também joga com isso a seu favor. Ele me disse: “Você podia falar com o meu pai que eu quero fazer a transição”. Eu respondi: “Eu não, eu vou trabalhar contigo para você falar com o seu pai”. Ao final, ele concordou: “Tá bom, eu vou falar”.

A teoria trazida pelo professor fez o psicanalista pensar sua ação na clínica, ao mesmo tempo que a clínica foi narrada como aquela que está ancorada numa teoria, numa mistura entre a Psicanálise como objeto de investigação e a metapsicologia como um tipo de escuta singular. Diz ele ao final: *“Eu respondi, ‘Eu não, eu vou trabalhar contigo para você falar com o seu pai’. Ao final, ele concordou: ‘Tá bom, eu vou falar’”*. Há uma teoria que organiza a ação e a escuta, estar no grupo é colocar esses dois aspectos em questão e perceber como a produção acadêmica e a clínica se retroalimentam como uma via de mão dupla.

Podemos supor que essa retroalimentação ocorre porque estamos falando de um grupo de pesquisa institucionalizado, o que significa um compromisso com aquilo que é próprio da universidade pública, ou seja, com a produção do conhecimento. Um outro motivo que podemos levantar é a própria composição do grupo, basicamente distribuído entre dois blocos de formação: psicanalistas e professores. As teorias se misturam entre questões relativas à formação docente e à Psicanálise, acionadas a partir da leitura da obra de Freud. Isso porque a coordenadora do grupo é a própria incorporação dessa mistura, já que é formada em Licenciatura em Geografia, com um doutorado em que associou a Geografia à Psicanálise. Com isso, temos um arejamento das áreas de conhecimento.

Os diferentes autores que são trazidos para o debate demonstram a riqueza da alteridade quando estamos falando de processos de formação. Assim, percebemos que essa diversidade de autores e teorias afasta qualquer tipo de obscurantismo que pode ocorrer quando há uma reivindicação de exclusividade de uma área do conhecimento sobre algum tema. No grupo, pelo contrário, a discussão produz um saber intelectual sobre a teoria psicanalítica e a partir dela, que alarga e diversifica a visão crítica que

se pode ter sobre a escola e a clínica, sobre a relação entre professor-aluno e analis-ta-analisando, enfim, sobre a formação.

Como defende Ferraz (2014, p. 95), “não há teoria sem clínica, mas também não há clínica sem teoria”. Essa afirmação é sustentada pelo entendimento de que o trabalho sobre a teoria é o trabalho de conhecimento do inconsciente que é, “em primeiro lugar, experimentá-lo na situação transferencial” (Ferraz, 2014, p. 95). É partir disso que a Psicanálise se constrói como um tipo de formação que associa a teoria a um tipo de escuta e a uma epistemologia, um conjunto de ações que conduz a produção de conhecimento em Psicanálise. Não por acaso, o que ganha materialidade no grupo pela fala dos participantes é o que se depreende da análise, da clínica e da escola. Dizer que não há teoria sem clínica e não há clínica sem teoria é o mesmo que admitir que não há uma escuta ingênua, tampouco um psicanalista neutro e que, portanto, não há psicanalista sem teoria, assim como não há clínica sem uma epistemologia.

O mesmo vale para a formação dos professores de História. Não há sala de aula sem teoria, não há professor de História sem uma concepção sobre o que é ser professor de História, o que é História, o que é escola e o que significa ensinar História. Diferente do grupo de Psicanálise, no grupo de Ensino de História, há uma concentração de alunos da Licenciatura em História e professores da mesma área com diferentes tempos de experiência. Enquanto no grupo de Psicanálise a diversidade é caracterizada pelas áreas de conhecimento, no grupo de Ensino de História, é pelo tempo de experiência. Essa diversidade também aparece como potência na oxigenação dos casos, dos autores que são acionados e no debate entre sala de aula, ensino de História e grupo de pesquisa.

Na primeira reunião do segundo semestre de 2025, o coordenador convocou os novos integrantes a falarem um pouco de si, apresentando os motivos que os traziam ao grupo e as expectativas com o coletivo. Foi nesse momento que um aluno da Licenciatura em História tomou a palavra. Um jovem negro que estava no último ano de formação.

Estou no meu último período da licenciatura. Estou fazendo a disciplina de Estágio [...]. Estou prestes a iniciar minha carreira docente. É uma insegurança absurda que está dentro de mim por formar agora, mas, ao mesmo tempo, sinto que estou no início, me sinto perdido. Já tive interesse em entrar para o grupo antes, mas, como trabalhava e as reuniões são na parte da tarde, não conseguia. Agora estou com mais tempo para dedicar aos estudos. Pretendo, entrando agora no grupo, ampliar os debates e conhecimentos sobre educação, uma vez que não me sinto seguro ainda sobre a lecionar.

Essa é uma narrativa que nos convida a pensar a formação do professor de História tomando com inspiração o tripé psicanalítico, como é o propósito deste artigo.



Trata-se de um licenciando em História que está no final do seu percurso formativo e nos revela uma insegurança. Podemos pensar que esse sentimento surge diante da constatação de que o conteúdo e a teoria por si só não garantem o exercício da docência. Ele se dá conta disso na medida em que entra no estágio, no encontro com a escola e com a sala de aula: *“Estou prestes a iniciar minha carreira docente. É uma insegurança absurda que está dentro de mim por formar agora, mas, ao mesmo tempo, sinto que estou no início, me sinto perdido”*. Esse não é um sentimento restrito a esse licenciando. Muito pelo contrário, ele é recorrente na minha turma de Estágio Supervisionado, misturando-se com medo, ansiedade e tensão. Um conjunto de emoções que são despertadas quando se veem diante do momento de deixar a universidade e ir para a escola. Acredito que a teoria e os conteúdos estão aí, presentes como parte constitutiva da insegurança.

Mas também há o reconhecimento do grupo de estudos em Ensino de História como parte dessa formação, como um espaço no qual a insegurança pode e deve ter lugar, exatamente para que ela se dilua na experiência de narrar e de escutar os outros participantes e suas experiências. Ouvir as experiências das outras pessoas é uma forma de diminuir a sua insegurança, de entender sua forma de organizar. Entrar no grupo é considerar que a formação se dá nesse tripé entre a teoria, a prática da sala de aula e a escuta de si, muito próximo ao tripé psicanalítico, como venho defendendo ao longo do artigo.

O grupo é uma volta à teoria. *“Pretendo, entrando agora no grupo, ampliar os debates e conhecimentos sobre educação, uma vez que não me sinto seguro ainda sobre a lecionar”*. Ampliar o debate e conhecimentos diz desse encontro entre teoria e sala de aula, teoria e experiência. O que significa estar preparado para lecionar? É essa pergunta que ele deixa com sua narrativa. Há alguma segurança no ato de lecionar?

Na tentativa de responder a essa questão, podemos recorrer a Freud, para quem governar, educar e psicanalisar seriam três ações ou profissões impossíveis (Carneiro, 2005). Paul Ricoeur (2011) nos ajuda a problematizar essa afirmação de Freud quando defende que a relação entre História e Psicanálise está na ordem da fronteira entre o impulso e o discurso, o desejo e a cultura. Por isso governar, educar e psicanalisar seria impossível porque nos obriga a lidar com o desejo humano na sua singularidade, o que significa dizer que o sujeito não pode ser totalmente controlado ou moldado.

A incapacidade estaria nessa impossibilidade de impor algo a alguém, impor algo a um sujeito que é por definição imprevisível, além de nos colocar diante de um certo erro entre o que é dito ou ensinado e o que é realmente apreendido e vivido, entre o que eu penso que o meu aluno é e o que ele pensa que ele é, entre o que eu quero que ele seja e o que ele quer ser. Temos insistido que a sala de aula é o lugar do imprevisível e que isso não pode ser entendido como nosso problema, mas nossa riqueza. Essa insegurança que marca o sujeito não é exclusividade dos professores de História mais novos. Ela também se apresenta entre os mais experientes.





Eu terminei a graduação com 20 anos. Antes de terminar, eu já estava trabalhando numa escola privada, em Além Paraíba. [...] a minha formação foi numa faculdade privada... eu tive uma coordenação muito boa. Eu tive professor muito bons... que trabalhar a teoria da História era algo bem complexo, mas eles pegavam pesado conosco. Apesar que algumas falhas que nós sabemos que a faculdade deixa em nós discentes.

As falhas aparecem no confronto com a sala de aula. As falhas dizem da teoria isolada, mas também da necessidade de tomar a sala de aula como espaço de formação que passa pelo entendimento de que a teoria e o conteúdo por si só não dão conta da sala de aula, mas que sem eles tampouco acontece o Ensino de História. As falhas também podem dizer desse encontro com o sujeito e seu inconsciente, seu desejo, seu trauma, sua falha, enfim, desse lidar entre sujeitos que marca tanto o Ensino de História quanto a Psicanálise.

Segundo Joel Birman (1994, p. 127), há “uma desarmonia que é constitutiva da relação entre sujeitos na cultura, onde o corpo pulsional marca permanentemente sua diferença face aos outros corpos no espaço social”. A articulação entre Psicanálise e Ensino de História nos ensina que a constituição do sujeito é sempre em relação a um outro, um outro representado pela cultura e que é construído na sua alteridade.

Assim, a formação do professor de História só será possível nesse encontro entre teoria, sala de aula e a problematização do que me acontece como professor no encontro com o outro, um tripé fundamental para colocar sob suspeita minha forma de ser e estar no mundo em busca de projetos de sujeitos singulares e nunca antes pensados. O que as duas falas nos fazem pensar é que um professor pode concluir a formação na universidade sem que isso represente um domínio dos saberes docentes, que são resultado do encontro entre a formação e a sala de aula.

Considerações Finais

Ampliando o argumento de Jorge Larrosa (2018), para quem o professor é um compositor, também estamos propondo pensar o psicanalista como tal. Com isso, queremos atribuir um sentido para a formação como algo que se faz ao longo do tempo, resultado de um somatório de vivências. Um termo que se aproxima do que Richard Senneth (2009) vai nomear de artífice, como alguém que se dedica ao trabalho e à prática, sempre movido pelo desejo. Compositor e artífice, assim como o analista e o professor de História, são forjados na interação entre o fazer e o refletir, entre a mão, o ouvido, o olho e a cabeça. São formações que levam tempo, que dizem da necessidade de problematizar as experiências vividas e que se transformam em repertórios, conhecimentos incorporados e encarnados, enfim, o que Richard Senneth (2009) vai definir como ofício da experiência.





O analista e o professor de História são resultado de um tipo de formação que se dá no cotidiano, a partir do que acontece no *setting* analítico e na sala de aula, nas trocas entre pares na supervisão e nos grupos de estudo e pesquisa e na leitura e estudo da teoria. É esse conjunto formativo que vai se constituir em eventos transformadores nos sujeitos e colocar sob suspeita suas formas de pensar e agir, de ver e sentir, de ser e estar no mundo. São essas relações de compartilhamento que são potentes para construir uma vida nunca antes pensada.

Assim, parece-nos que o desafio e a tarefa da Psicanálise e do Ensino de História estão na sua capacidade de ir além dos limites do conhecimento comum ou da condição humana e do tempo atual em direção à construção de um olhar problematizador de si mesmo e do que chamamos de realidade. As duas áreas de conhecimento nos propõem pensar a complexidade do tempo presente, daquilo que nos afeta e nos faz pensar como nos tornamos o que somos, fazendo com que os sujeitos se coloquem como objeto de investigação, de tal forma que sejam capazes de elaborar perguntas sobre sua forma de ver e estar no mundo.

O Ensino de História e a Psicanálise defendem como necessário esse trabalho com a mobilização de uma atitude investigativa com o tempo presente e com a constituição dos sujeitos, acionando o inconsciente e o que é ínfimo e invisível como fundamental para elaboração de perguntas sobre nossas constituições como sujeitos históricos. São duas áreas de conhecimento que têm o sujeito como ponto central. Se, para a Psicanálise, o sujeito é tomado na sua dimensão inconsciente e desejante, no Ensino de História, ele é convocado a se ver como aquele que constrói e transforma a sociedade.

Em ambas as áreas, o sujeito é tomado e reconhecido na sua diversidade e como resultado de suas experiências, tanto no passado quanto no presente, trabalhando com a subjetividade como algo singular, marcada pela falta e pelo desejo. As duas rompem com a ideia moderna de um sujeito unificado, coerente e natural, para assumirem a perspectiva de um sujeito que é fruto de uma construção constante, que nega a homogeneidade e a essência, de tal forma que o trabalho que exercem é aquele baseado na interpretação dos processos de sua constituição, tanto mentais como discursivos para problematizar aquilo que os afeta. Trabalham com um tipo de saber que descentra o sujeito de si mesmo, levando-o a refletir sobre suas constituições e questões socialmente vivas e importantes para pensar suas próprias vidas no tempo.

Referências

ALONSO, Silvia Leonor. A apropriação das heranças no caminho da construção do analista. *Jornal de Psicanálise*, v. 38, n. 69, p. 168-176, 2005.

ANZIEU, Didier. *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.



BIRMAN, Joel. *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

CARNEIRO, Henrique Figueiredo. Editorial O ato de educar e de governar como leituras do mal-estar na cultura. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 9-10, mar. 2005, Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v5n1/01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

FERRARI, Anderson. “*Quem sou eu? Que lugar ocupo?* – grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FERRAZ, Flávio Carvalho. Transmissão e formação: apontamentos sobre o tripé analítico. *Jornal da Psicanálise*, São Paulo, v. 47, n. 86, p. 87-102, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GARRAFA, Thais Cristofe. O lugar da supervisão na formação analista. *Percurso*, São Paulo, ano 19, n. 36, p. 83-92, 2006. Disponível em: <https://percurso.openjournalsolutions.com.br/index.php/ojs/article/view/1005>. Acesso em: 9 out. 2025.

GONDAR, Jô; COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Psicanálise e normatividade. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 1, p. 202-220, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v53n1/v53n1a09.pdf>. Acesso em: 9 Out. 2025.

LARRROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. *Educar em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-18, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698227098>.

MENDES, Eliana Rodrigues Pereira. Sobre a supervisão. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 34, n. 64, p. 49-55, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci2000300007&Ing=pt&nrm=isso>. Acesso em: 23 out. 2025.

MIRANDA, Sônia Regina. Sobre o ato de aprender a olhar: a cidade como um jogo de saberes e potências educadoras. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 43-63, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/4819>. Acesso em: 15 out. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de História. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 36-59, jan./abr. 2023. DOI: [10.12957/revmar.2023.71053](https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053)

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 2011.

SANTOS, Evandro dos. Por uma erótica da história: Ensaio sobre possibilidades e limites nos diálogos entre história e psicanálise. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 322–331, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/65360>. Acesso em: 22 out. 2025.

SCHNAIDERMAN, Regina. Política de formação em psicanálise: alinhando algumas anotações de leitura. *Percursos*, São Paulo, n. 35, p. 19-22, 2011. Disponível em: <https://percurso.openjournalsolutions.com.br/index.php/ojs/article/view/964/998>. Acesso em: 22 out. 2025.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. (org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 21-42, 2019.

SENNETH, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TANIS, Bernardo. A formação psicanalítica: especificidades e transformações. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 51, n. 95, p. 29-41, 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v51n95/v51n95a04.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

ZAVALA, Ana. Pensar “teoricamente” a prática de ensino de história. In: ZAVALA, Ana; GIL, Carmem Zeli de Vargas; XIMENES, Cristiana Ferreira Lyrio; ANDRADE, Juliana Alves de (org.). *Aulas de história em foco: ensinar, pesquisar e analisar*. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 17-45. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/280637>. Acesso em: 22 out. 2025.

Notas

- 1 Dizer que o artigo se articula nas possibilidades e nos limites de dois campos de conhecimento – Psicanálise e Ensino de História – é uma maneira de reconhecer que eles se diferem quanto aos seus objetivos, métodos e fundamentos epistêmicos. Podemos pensar em quatro diferenças epistemológicas. Uma primeira é o Conhecimento. Enquanto a Psicanálise se baseia no inconsciente e na clínica, focando o sujeito singular, o Ensino de História baseia-se nas problematizações documentais, fontes, conflitos e mudanças nas organizações coletivas. Em relação à segunda diferença, o foco está na questão da verdade. Para a Psicanálise, ela é construída na dupla analítica (analista/analizando), focando a realidade psíquica. No Ensino de História, ela também é construída. No entanto, essa construção é feita a partir do trabalho com fatos, fontes e interpretação crítica do passado coletivo. O tempo seria a terceira diferença. A psicanálise trabalha com um tempo lógico, em que o passado (recalcado) atua no presente por meio da repetição. O ensino de história foca a diacronia, a cronologia e as transformações ao longo do tempo. E, por último, como quarta diferença, podemos citar o objeto de estudo. A Psicanálise estuda o sujeito do inconsciente. O Ensino de História estuda o sujeito histórico em sociedade.
- 2 É importante esclarecer que dizer dessas convergências é reconhecer a existência de um debate recente sobre a Psicanálise como pseudociência que se concentra na crítica de que ela não atende aos padrões modernos de evidência empírica e refutabilidade, critérios centrais para a ciência experimental. Nesse debate, o argumento é de que conceitos como



o inconsciente são difíceis de testar, colocando a Psicanálise mais próxima da Filosofia ou das Humanidades do que das Ciências Naturais. Enfim, um debate histórico e complexo que envolve a distinção entre métodos empíricos e a interpretação subjetiva. No entanto, a Psicanálise mantém uma influência profunda e duradoura no pensamento científico, clínico e cultural. Ela introduziu conceitos fundamentais como inconsciente, mecanismos de defesa, repressão e importância da infância. Influenciou profundamente a Antropologia, a Sociologia, a Literatura e a teoria crítica da sociedade. Por fim, podemos dizer que a Psicanálise desafia o cientificismo absoluto ao evidenciar os limites da consciência humana e ao introduzir a ideia do suposto saber.

- 3 Metodologicamente é importante esclarecer que os dois grupos são compostos de membros voluntários que ingressam no início do ano letivo. No grupo de Ensino de História, o perfil é de professores de História das redes públicas e particulares de Juiz de Fora, mestrando e doutorando em Ensino de História e graduandos em Licenciatura em História. Já no grupo de Psicanálise, há uma diversidade de formação, como o próprio campo de conhecimento incentiva, sendo um grupo composto em sua maioria por professores das licenciaturas, além de um número menor de psicólogos, mestrando e doutorando em Educação. Os encontros ocorrem uma vez por semana, sempre a partir da leitura prévia de um texto. Os excertos foram selecionados a partir da minha participação como membro dos dois grupos, em um semestre, registrados após as reuniões, a partir de lembranças e anotações num diário de campo, não correspondendo exatamente ao que foi dito.



A Cultura Histórica no Brasil: Uma análise panorâmica do conceito e suas múltiplas dimensões historiográficas

Historical Culture in Brazil: A Panoramic Analysis of the Concept and Its Multiple Historiographical Dimensions

La Cultura Histórica en Brasil: Un análisis panorámico del concepto y sus múltiples dimensiones historiográficas

Arnaldo Szlachta*

Resumo: O presente artigo analisa o conceito de Cultura Histórica no Brasil, destacando sua multifacetada construção teórica. Com base em um estudo de estado da arte da produção acadêmica brasileira publicada entre 1999 e 2015, a pesquisa organiza o debate em três eixos principais: (1) Cultura Histórica como produção e mediação do conhecimento histórico, enfatizando o papel crítico e epistemológico da historiografia; (2) Cultura Histórica como espaço social, político e identitário, voltado à construção de identidades coletivas e à circulação de narrativas sobre o passado; e (3) Cultura Histórica como dimensão escolar e formativa, especialmente articulada à Didática da História e aos usos públicos do passado. O estudo revela a Cultura Histórica como um campo dinâmico e plural, que articula epistemologia, prática social e Ensino de História, com destaque para os debates desenvolvidos na Universidade Federal da Paraíba e para a recepção das perspectivas de Jörn Rüsen no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Cultura Histórica; Didática da História; Historiografia; usos do passado.

* Doutorado em História pela Universidade Estadual de Maringá, UEM. Professor da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5839-8224>



Abstract: This paper analyzes the concept of Historical Culture in Brazil, highlighting its multifaceted theoretical construction. Based on a state-of-the-art study of Brazilian academic production published between 1999 and 2015, the research organizes the debate into three main axes: (1) Historical Culture as the production and mediation of historical knowledge, emphasizing the critical and epistemological role of historiography; (2) Historical Culture as a social, political, and identity-based space, focused on the construction of collective identities and the circulation of narratives about the past; and (3) Historical Culture as a school-based and formative dimension, especially connected to History Didactics and the public uses of the past. The study reveals Historical Culture as a dynamic and plural field that articulates epistemology, social practice, and History Education, with particular emphasis on the debates developed at the Federal University of Paraíba and on the reception of Jörn Rüsen's perspectives in the Brazilian context.

Keywords: Historical Culture; History Didactics; Historiography; uses of the past.

Resumen: El presente artículo analiza el concepto de Cultura Histórica en Brasil, destacando su multifacética construcción teórica. Basado en un estudio de estado del arte de la producción académica brasileña publicada entre 1999 y 2015, la investigación organiza el debate en tres ejes principales: (1) la Cultura Histórica como producción y mediación del conocimiento histórico, enfatizando el papel crítico y epistemológico de la historiografía; (2) la Cultura Histórica como espacio social, político e identitario, orientado a la construcción de identidades colectivas y a la circulación de narrativas sobre el pasado; y (3) la Cultura Histórica como dimensión escolar y formativa, especialmente articulada con la Didáctica de la Historia y los usos públicos del pasado. El estudio revela la Cultura Histórica como un campo dinámico y plural que articula epistemología, práctica social y Enseñanza de la Historia, con especial énfasis en los debates desarrollados en la Universidad Federal de Paraíba y en la recepción de las perspectivas de Jörn Rüsen en el contexto brasileño.

Palabras clave: Cultura Histórica; Didáctica de la Historia; Historiografía; usos del pasado.



Introdução

O conceito de Cultura Histórica emergiu como categoria analítica relevante na produção historiográfica brasileira sobretudo entre os anos 2000 e 2015, período em que se consolidaram importantes núcleos de pesquisa dedicados à sua elaboração teórica e aplicação empírica. Embora nas décadas recentes outras abordagens, como a História Pública, tenham ganhado crescente visibilidade no debate acadêmico, isso não significa um abandono ou superação do conceito de Cultura Histórica, mas antes um processo de complexificação e diversificação epistemológica do campo. Laboratórios e grupos de pesquisa consolidados, como o LAPEDUH/UFPR, o LAEH/UFPE e LEH/UFPE, e o GT de Ensino de História e Educação da ANPUH e programas de pós-graduação em diversas instituições brasileiras, seguem desenvolvendo projetos e investigações centrados na cultura histórica, evidenciando sua vitalidade e pertinência contemporânea. Trata-se, portanto, de um conceito em permanente discussão e reelaboração, não de um campo estagnado ou ultrapassado.

Ao problematizar a forma como a sociedade se relaciona com o passado, essa noção transcende a ideia tradicional de historiografia como monopólio dos historiadores, incorporando um campo mais amplo, no qual múltiplos atores sociais, educadores, jornalistas, artistas e instituições públicas participam da produção e da circulação de narrativas sobre o passado.

A ampliação do campo histórico permite compreender como o conhecimento sobre o passado é construído, apropriado e instrumentalizado em diferentes contextos e com finalidades diversas. Assim, a Cultura Histórica revela-se como um campo de disputas simbólicas, no qual memória coletiva, identidade social e projetos de futuro são constantemente negociados.

Na primeira parte do texto, discutimos a Cultura Histórica a partir da Didática da História, destacando que grande parte da produção brasileira se inspira nessa origem epistemológica. Em seguida, aproximamos esse debate das tradições alemã e holandesa, ainda em processo de recepção no Brasil, especialmente a partir das contribuições de Jörn Rüsen (2007; 2014; 2015), Grever e Adriaansen (2017; 2025). Nessa perspectiva, a Cultura Histórica é compreendida como o espaço em que os indivíduos interpretam o mundo e a si mesmos, estruturando a experiência temporal e orientando ações práticas, articulando dimensões cognitivas, estéticas, políticas e morais.

Muito antes da ampla circulação das traduções ligadas à Didática da História (Bonete; Szlachta, 2023) de matriz alemã, o conceito de Cultura Histórica já vinha sendo debatido no Brasil desde a década de 1990, inclusive a partir de outros referenciais teóricos. Após a chegada dessas traduções, alguns autores passaram a dialogar diretamente com a obra de Rüsen, enquanto outros desenvolveram abordagens próprias, como evidenciam as produções e eventos promovidos pela Universidade Federal da Paraíba a partir de 2005.



Fica evidente que o conceito de Cultura Histórica, ao ser introduzido e desenvolvido no Brasil, revela-se multifacetado, abrangendo diferentes dimensões do conhecimento e da experiência social. A partir das contribuições de diversos autores, torna-se necessário organizar esse campo em categorias que evidenciem seus principais eixos de reflexão e atuação. Neste artigo, propomos três eixos analíticos para compreender o constructo teórico da Cultura Histórica no Brasil: (1) Cultura Histórica como produção e mediação do conhecimento histórico; (2) Cultura Histórica como espaço social, político e identitário; e (3) Cultura Histórica como dimensão escolar e formativa. Essas categorias não são divisões estanques, mas formas de tornar visível a amplitude e a complexidade do conceito, permitindo uma visão estruturada das múltiplas perspectivas que o constituem.

Este artigo configura-se como um estudo de estado da arte sobre o conceito de Cultura Histórica no Brasil, vinculado a uma investigação mais ampla sobre a recepção da Didática da História no contexto brasileiro e seus desdobramentos no campo do Ensino de História. O objetivo central é mapear, sistematizar e analisar criticamente as principais apropriações conceituais da Cultura Histórica na produção acadêmica brasileira, identificando tendências teóricas, filiações epistemológicas, disputas interpretativas e suas articulações com contextos institucionais específicos.

O recorte temporal estabelecido: 1999 a 2015, se justifica por três razões principais. Primeiro, 1999 marca a publicação do trabalho pioneiro de Ângela de Castro Gomes sobre a Cultura Histórica do Estado Novo, considerado um dos primeiros usos sistemáticos do termo no Brasil. Segundo, o período entre 2005 e 2015 coincide com a consolidação de importantes núcleos de pesquisa dedicados ao tema, especialmente na Universidade Federal da Paraíba, com a criação do Programa de Pós-Graduação em História em 2005 e a organização do dossiê sobre Cultura Histórica pela revista *Saeculum* em 2007. Terceiro, o ano de 2015 corresponde ao período de maior intensidade produtiva sobre o conceito, após o qual se observa um deslocamento gradual de interesse para outros campos analíticos, como a História Pública e a Educação Histórica, sem que isso implique abandono completo do debate. A escolha por não incorporar produções posteriores a 2015 decorre do interesse específico em analisar o momento de consolidação conceitual da Cultura Histórica no Brasil, antes de sua posterior dispersão e reconfiguração.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre março e agosto de 2015, em bases de dados científicas como SciELO (Scientific Electronic Library Online), Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e catálogos específicos de periódicos das áreas de História e Educação. Foram utilizadas combinações de palavras-chave em português: “Cultura Histórica”, “cultura de história” (tradução alternativa de *Geschichtskultur*), “didática da história”, “consciência histórica”, “usos públicos do passado” e “historiografia brasileira”.



Foram selecionados artigos publicados em periódicos com revisão por pares, capítulos de livros acadêmicos, dossiês temáticos e trabalhos apresentados em eventos científicos relevantes (ANPUH, ENPEH) que: (a) utilizassem explicitamente o termo ou o conceito de Cultura Histórica no título, resumo ou palavras-chave; (b) mobilizassem a Cultura Histórica como categoria analítica central, ainda que não nomeada explicitamente no título; (c) dialogassem com os referenciais teóricos de Jörn Rüsen, Bernard Guénée, ou outros autores identificados com esse campo conceitual.

Foram descartadas produções em que a expressão “Cultura Histórica” aparecesse apenas de forma periférica ou ilustrativa, sem função analítica; materiais de divulgação sem revisão por pares (blogs, sites institucionais, reportagens); trabalhos que utilizassem o termo apenas como sinônimo genérico de “memória coletiva” ou “senso comum histórico”, sem diálogo com a tradição teórica específica da Cultura Histórica.

O *corpus* final totalizou 32 textos, incluindo artigos (18), capítulos de livros (9), dossiês temáticos completos (3) e comunicações em eventos (2), produzidos por 24 autores diferentes, vinculados a 15 instituições brasileiras, com destaque para UFPB, USP, UFPR, UFRGS e UFMG.

A análise do *corpus* seguiu três etapas. Primeira etapa: leitura integral e fichamento dos textos, com identificação de filiações teóricas, contextos institucionais de produção, objetivos declarados e usos específicos do conceito. Segunda etapa: mapeamento das convergências e divergências conceituais, com atenção especial para a relação entre autores que dialogam diretamente com Rüsen e aqueles que desenvolvem abordagens próprias. Terceira etapa: elaboração indutiva de categorias analíticas a partir dos próprios dados, buscando agrupar os trabalhos segundo suas ênfases predominantes.

As três categorias propostas: (1) Cultura Histórica como produção e mediação do conhecimento histórico; (2) Cultura Histórica como espaço social, político e identitário; (3) Cultura Histórica como dimensão escolar e formativa, emergiram da análise do *corpus* e funcionam como operadores heurísticos para tornar visível a amplitude do conceito no Brasil. Não se trata de divisões estanques ou excludentes: um mesmo autor pode transitar entre diferentes categorias conforme o objeto específico de sua reflexão. A escolha por essas três dimensões justifica-se pela recorrência com que aparecem nos textos analisados e pela capacidade de evidenciar tanto a influência da Didática da História alemã quanto as especificidades das apropriações brasileiras do conceito.”

No contexto brasileiro, a Cultura Histórica, seja entendida como conceito, seja como termo aplicado a processos historiográficos, se manifestou de forma expressiva ao longo de pelo menos uma década. A análise do *corpus* evidencia, de um lado, o pioneirismo de Ângela de Castro Gomes, que introduziu o termo ao relacioná-lo às ações políticas do Estado Novo sob Vargas, e, de outro, a centralidade dos debates desenvolvidos

a partir de 2005 na Universidade Federal da Paraíba, que associam a Cultura Histórica ao processo historiográfico e às reverberações sociais da escrita da história. A partir dessas experiências e de outras contribuições, o artigo delinea o panorama das apropriações da Cultura Histórica no Brasil segundo os três eixos analíticos apresentados.

Cultura Histórica a partir da Didática da História, influência ou foco de críticas nas produções brasileiras

Nas palavras de Rüsen (2007, p. 121), a Cultura Histórica é:

[...] o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo.

A Cultura Histórica é compreendida, assim, como o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico se manifestam na vida prática, articulando ciência, política e arte em diferentes formas de apropriação do passado. Em *Cultura faz sentido*, Rüsen (2014) destaca a Cultura Histórica como o “lugar” no qual o tempo histórico se transforma em experiência significativa para indivíduos e grupos sociais, de modo que o saber histórico, mais do que um conhecimento acadêmico fechado, atua como fator cultural de orientação da vida humana no tempo, dotado de funções práticas, normativas e interpretativas.

Odimar Cardoso, dialogando com Bernd Schönemann, enfatiza a indissociabilidade entre Cultura Histórica e Consciência Histórica. Para Schönemann, essas duas noções podem ser definidas sem contradição se forem entendidas, à luz da sociologia do conhecimento, como ‘dois lados de uma mesma moeda’: de um lado, a consciência histórica desenvolve-se como construto individual, durante processos de internalização e socialização; de outro, a Cultura Histórica, enquanto construto coletivo, forma-se no movimento oposto de externalização e objetivação (Cardoso, 2008, p. 159).

Nesse sentido, a historiografia não se limita à produção acadêmica: envolve também dimensões estéticas e retóricas que permitem ao saber histórico, enquanto construto cognitivo, operar na orientação prática da vida. Como o próprio Rüsen assinala, é preciso esclarecer como esse saber responde aos pontos de vista especificamente estéticos e políticos da orientação prática, preservando a pretensão de racionalidade cognitiva própria da história como ciência (Rüsen, 2007, p. 121–122). A instrumentalização do saber histórico por interesses políticos ou artísticos não deve ser negada, mas analisada criticamente, uma vez que ciência, política e arte podem se instrumentalizar

mutuamente, com riscos de abreviação ou mutilação da complexidade da consciência histórica.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de Grever e Adriaansen (2017; 2025), que revisitam o conceito de Cultura Histórica com base em três dimensões interligadas: (1) narrativas e performances do passado, que incluem práticas sociais, artísticas e midiáticas; (2) infraestruturas mnemônicas, como museus, arquivos, monumentos e sistemas educacionais; e (3) concepções de história, entendidas como interpretações teóricas, acadêmicas e populares sobre o passado. Para as autoras, “as culturas históricas dependem de concepções que relacionam passado, presente e futuro” (Grever; Adriaansen, 2017, p. 39). Nesse modelo, a Cultura Histórica configura-se como um campo de interações e disputas em que diferentes agentes sociais, historiadores, artistas, educadores, políticos e o público – constroem sentidos sobre o passado que afetam diretamente a maneira como os indivíduos e grupos se situam no presente e projetam o futuro.

Tanto Rüsen quanto Grever e Adriaansen enfatizam, portanto, que a Cultura Histórica não é neutra: ela é permanentemente atravessada por valores, disputas de poder e interesses políticos. Longe de ser motivo para recusar seu estudo, esse caráter conflitivo reforça a importância de abordá-la criticamente, compreendendo seus múltiplos usos e apropriações. A consciência histórica, nesse quadro, constitui uma competência humana essencial, que permite dar sentido à experiência temporal de modo racional, normativo e prático; estudar a Cultura Histórica significa, assim, investigar como o saber histórico é produzido, transmitido, apropriado e disputado nos mais diversos contextos sociais e culturais, tarefa central para pensar o Ensino de História na contemporaneidade, sobretudo diante dos riscos de banalização, negacionismo e uso político da memória.

A partir da aproximação entre Rüsen (2001, 2007, 2014, 2015) e Grever e Adriaansen (2017; 2025), é possível evidenciar que a Cultura Histórica articula múltiplas dimensões da experiência humana no tempo. Para Rüsen (2015), ela se expressa em cinco dimensões¹: cognitiva, estética, política, moral, que conduz ao discurso de responsabilidade histórica, e religiosa. Essas dimensões, permeadas por processos de instrumentalização e esforços de compensação, “determinam a dinâmica interna de uma rede complexa de relações” (Rüsen, 2015), nas quais se verificam assimetrias e relações de subordinação, cabendo à ciência da História a tarefa de orientação e crítica.

Entre essas cinco dimensões, três são fundamentais para este trabalho: a estética, a políticomoral e a cognitiva. A dimensão estética manifesta-se nas produções artísticas, literatura, teatro, novela, romance, poesia, arquitetura, pintura, entre outras, que expressam experiências humanas em diferentes tempos e espaços. Nesse caso, não se trata de “procurar o histórico no estético”, mas de identificar a presença do estético no histórico (Rüsen, 2007; Alves, 2011). Inserem-se também nessa dimensão os manuais

didáticos de História, enquanto elementos da cultura escolar e expressões de determinadas culturas históricas, aspecto que dialoga diretamente com a análise de materiais escolares realizada pela pesquisa.

A dimensão políticomoral, presente em toda forma de organização política e institucional, revela-se como construção histórica sustentada por experiências humanas simbolicamente representadas. Nesse âmbito, a escola ocupa lugar central: é responsável tanto por alinhar saberes ao sistema vigente quanto por acolher, ou não, ideias oriundas de documentos curriculares oficiais. Martins (2007, p. 36) reforça essa concepção ao afirmar que “a legitimidade é a aptidão estrutural do sistema político para receber adesão, supondo-se que os mecanismos de sua justificação encontram base (real ou forjada) na memória histórica da coletividade”. Isso mostra que sistematizações curriculares e políticas educacionais são atravessadas por disputas em torno da memória histórica e dos interesses governamentais.

Já a dimensão cognitiva está ligada à criação de mecanismos sociais de seleção das experiências a serem interpretadas, de modo a garantir orientações temporais para a vida prática. A História exerce papel essencial nesse processo, pois fornece parâmetros para a análise cultural e para a atribuição de sentido às mudanças históricas (Rüsen, 2007). No caso desta investigação, tal dimensão permite observar como cidadania, direitos e identidades se manifestam na cultura escolar, especialmente em coleções de manuais didáticos de História do ensino fundamental.

Nesse horizonte, as contribuições de Estevão Chaves de Rezende Martins ajudam a reforçar a centralidade da Cultura Histórica para a constituição da identidade. Para o autor, “o primeiro aprendizado histórico possível é, no âmbito da cultura histórica disponível, a transformação da experiência em história” (Martins, 2012, p. 68). A Cultura Histórica funciona, assim, como mediadora entre vivência e narrativa, permitindo que o indivíduo se compreenda no tempo e na coletividade. A historicidade é constitutiva do ser humano enquanto agente racional, pois é na relação com o tempo vivido, refletido e narrado que se dá a apropriação cultural da experiência (Martins, 2012).

O pensamento histórico é compreendido por Martins como processo discursivo, no qual a experiência é sistematizada por meio da narrativa. A consciência histórica emerge, então, como competência temporal ativa, capaz de articular memória e expectativa, passado e futuro, no movimento constante de reflexão e interpretação da experiência humana. Nessa perspectiva, “o fator cultura, adicionado do qualificativo ‘histórica’, erige-se assim em recurso fundante da constituição, estabilização e gestão da identidade pessoal do agente” (Martins, 2012, p. 68). A narrativa de si, cotidianamente reelaborada, reúne a matéria-prima do acervo cultural em que o sujeito se situa e situa suas comunidades imediatas e mediatas. Dessa forma, a Cultura Histórica é, ao mesmo tempo, condição da experiência humana e recurso essencial para a constituição de identidades pessoais e coletivas.



O entrelaçamento entre as dimensões estética, políticomoral e cognitiva influencia diretamente o cotidiano social, podendo resultar tanto em manipulação ideológica e relativismo ético quanto em projetos voltados à dignidade humana, diversidade, liberdade e igualdade (Alves, 2011). Nesse quadro, a Cultura Histórica e suas dimensões contribuem para a formação de identidades, memórias, símbolos e representações temporais que moldam a experiência histórica de indivíduos e grupos.

Esse processo envolve tanto pesquisas quanto confrontos e aproximações entre ensino escolar e documentos institucionais que buscam consolidar uma memória comum do passado. A História, enquanto conteúdo da consciência histórica, conecta passado, presente e futuro, o passado como interpretado, o presente como vivido e o futuro como projetado, mas só adquire sentido a medida em que os sujeitos atribuem interpretações ao que aprendem (Rüsen, 2015).

A Didática da História, nesse contexto, não se limita à sala de aula: ela abrange todos os espaços sociais em que o saber histórico circula e, por isso, investiga a Cultura Histórica em suas especificidades e no conjunto da vida em sociedade. O ensino de História permanece, assim, “à vista”, como uma das instituições mais importantes da Cultura Histórica, determinado de modo especial pelos processos de aprendizagem (Rüsen, 2015).

À luz das reflexões de Rüsen (2001; 2007; 2014; 2015), Grever e Adriaansen (2017; 2025), Martins (2007) e outros autores, a Cultura Histórica pode ser compreendida como um campo dinâmico, plural e crítico, no qual a história se articula com múltiplas dimensões – estética, cognitiva, política, moral e religiosa – para dar sentido à experiência temporal humana. Longe de restringir-se ao espaço acadêmico, ela perpassa práticas sociais, produção artística, disputas políticas e processos de aprendizagem formais e não formais, sendo ao mesmo tempo produto e produtora de valores, identidades e memórias coletivas. A Consciência Histórica, entendida como operação mental essencial para a orientação da vida prática, complementa essa perspectiva ao evidenciar a internalização individual de significados históricos, em constante diálogo com sua objetivação social; pensar a Cultura Histórica, como conceito, implica investigar as formas de interpretação, apropriação e disputa do passado e sua centralidade na formação cidadã e na elaboração de sentidos sobre o presente e o futuro.

A articulação entre Cultura Histórica e Didática da História constitui um dos eixos mais produtivos da recepção brasileira do conceito, especialmente a partir dos trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Histórica. Para Rüsen (2015), a Didática da História não se restringe ao ensino escolar, mas abrange todas as formas e funções do pensamento histórico na vida prática, investigando como o saber histórico é produzido, transmitido, apropriado e utilizado em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva ampliada, a Cultura Histórica torna-se o campo empírico por excelência da Didática



da História, o espaço concreto onde se manifestam as operações de constituição de sentido histórico que orientam a vida humana no tempo.

A Educação Histórica contemporânea, tal como desenvolvida por pesquisadores como Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Ronaldo Cardoso Alves e outros, apropria-se dessa perspectiva para investigar não apenas o que se ensina nas escolas, mas como os sujeitos — crianças, jovens, adultos — efetivamente aprendem História, constroem narrativas sobre o passado e desenvolvem competências de orientação temporal. Isso implica reconhecer que a aprendizagem histórica ocorre tanto dentro quanto fora da escola, mediada por múltiplas instâncias da Cultura Histórica: museus, monumentos, filmes, séries televisivas, redes sociais, comemorações públicas, debates políticos.

A Educação Histórica, portanto, não investiga apenas o ensino formal, mas todo o espectro de experiências formativas que constituem a consciência histórica dos sujeitos em contextos de Cultura Histórica específicos. Esse deslocamento teórico tem consequências metodológicas importantes: em vez de partir de pressupostos normativos sobre o que os estudantes deveriam aprender, a pesquisa em Educação Histórica busca compreender empiricamente como eles de fato pensam historicamente, quais narrativas mobilizam, quais critérios de plausibilidade utilizam, como articulam passado, presente e futuro. A Cultura Histórica, nesse quadro, não é apenas conteúdo a ser ensinado, mas condição de possibilidade e horizonte de sentido de todo processo de aprendizagem histórica

Os demais trabalhos mapeados, em maior ou menor grau, dialogam diretamente com a teoria de Rüsen, com destaque para as análises de Estevão de Rezende Martins, Maria Auxiliadora Schmidt e Sonia Wanderley, que utilizam sua perspectiva como eixo estruturante. Seguimos na proposta de categorização dos usos da Cultura Histórica no contexto da historiografia brasileira.

A recepção da Didática da História alemã no Brasil, especialmente das contribuições de Rüsen, não ocorreu de forma homogênea ou acrítica. Embora diversos autores reconheçam a sofisticação teórica do modelo ruseniano, alguns pesquisadores brasileiros apontam limites e riscos em sua apropriação direta, especialmente quando transplantado para contextos históricos, políticos e educacionais distintos daqueles da Europa Central. Uma primeira tensão diz respeito à ênfase excessivamente cognitivista e racionalista do modelo de consciência histórica proposto por Rüsen, que privilegia a dimensão epistemológica em detrimento das experiências afetivas, corporais e sensíveis que também estruturam a relação dos sujeitos com o passado. Uma segunda tensão refere-se à insuficiente tematização das relações de poder, colonialidade e desigualdade estrutural que marcam a produção e circulação de narrativas históricas em sociedades periféricas como a brasileira.

Como observam Bauer e Nicolazzi (2016), a Cultura Histórica contemporânea caracteriza-se por disputas acirradas entre diferentes modalidades de representação do passado, nas quais a autoridade da historiografia acadêmica frequentemente cede espaço a narrativas midiáticas, testemunhais e memorialísticas, fenômeno que exige análises mais atentas às dinâmicas de legitimação e poder.

Uma terceira tensão, apontada especialmente por autores ligados à UFPB como Elio Chaves Flores, refere-se à necessidade de pensar a Cultura Histórica a partir das especificidades da formação social brasileira, de suas tradições historiográficas próprias e de seus desafios políticos e educacionais contemporâneos, evitando tanto o eurocentrismo conceitual quanto a mera aplicação de modelos externos. Essas tensões não invalidam a contribuição de Rüsen, mas indicam a necessidade de um diálogo crítico, criativo e situado, capaz de reconhecer tanto as potencialidades quanto os limites de sua perspectiva para a compreensão da Cultura Histórica no Brasil.

Cultura Histórica como Produção e mediação do conhecimento histórico

Nesta primeira categoria, enfatizamos o papel do historiador como mediador entre passado e presente e o caráter crítico e interpretativo da escrita da história. A Cultura Histórica é entendida aqui como um espaço de reflexão sobre os processos historiográficos, seus fundamentos teóricos e metodológicos e as formas de construção de sentidos históricos. Mais do que simples memória coletiva, trata-se de um campo de debates e disputas intelectuais que busca compreender como o conhecimento histórico é produzido, legitimado e utilizado socialmente.

Ângela de Castro Gomes é uma das primeiras historiadoras a mobilizar o termo “Cultura Histórica” no Brasil. No texto “A ‘Cultura Histórica’ do Estado Novo” (1999), a autora compreende a Cultura Histórica como a relação que uma sociedade mantém com o seu passado, isto é, como determinados grupos sociais reconhecem, selecionam e atribuem valor às experiências pretéritas em um dado contexto histórico. Com base na obra de Bernard Guenée, Gomes enfatiza que compreender a Cultura Histórica significa analisar “o que as pessoas consideram como seu passado e o espaço que esse passado ocupa em sua vida social e política” (Gomes, 1999, p. 121–122).

Em sua abordagem, Gomes trabalha sobretudo com a grafia “cultura histórica” em minúsculas, o que indica, mais do que a formalização de um conceito sistemático, o uso de um termo analítico voltado a interrogar práticas políticas de produção de memórias. Ela entende a Cultura Histórica também como prática de investigação das políticas culturais implementadas pelo Estado Novo, que buscaram moldar uma memória nacional e, conseqüentemente, influenciar identidades coletivas. A identidade dos grupos sociais é construída, nesse quadro, a partir de leituras do passado dinâmicas e

situadas, frequentemente orientadas por políticas estatais voltadas à conformação da memória coletiva (Gomes, 1999, p. 124).

Compreender a Cultura Histórica, para Gomes, implica reconhecer que ela não se restringe ao campo estrito da historiografia, mas abrange um conjunto mais amplo de expressões culturais – como literatura, folclore e outras formas de narrativa, que também elaboram sentidos sobre o passado. A análise da “cultura histórica” deve, portanto, considerar produções que extrapolam o texto histórico acadêmico, incluindo diferentes linguagens e suportes culturais (Gomes, 1999, p. 122).

Na Universidade Federal da Paraíba, consolidou-se, desde o início do Programa de PósGraduação em História, em 2005, um debate específico sobre Cultura Histórica. Buscando construir uma abordagem distinta da matriz alemã, cujas traduções de Jörn Rüsen ganham notoriedade no Brasil a partir dos anos 2000, esses pesquisadores desenvolveram uma tradição própria em diálogo com as necessidades da historiografia brasileira.

Elio Chaves Flores, professor da UFPB, é uma referência central nesse debate. No texto “Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica” (2007), publicado no dossiê sobre Cultura Histórica da revista *Saeculum*, o autor utiliza a grafia em minúsculas, mas trata a Cultura Histórica como conceito. Define-a como a intersecção entre a história científica, representada pela historiografia profissional, e as diversas formas de produção e difusão do passado realizadas por outros intelectuais e criadores culturais – cronistas, jornalistas, cineastas, memorialistas. Assim, a Cultura Histórica não se limita ao campo acadêmico, mas abrange narrativas populares e midiáticas que contribuem para a construção de entendimentos sobre o passado.

A Cultura Histórica, para Flores, constitui um campo que ultrapassa a exclusividade dos historiadores, pois envolve a apropriação e a circulação do conhecimento histórico por diferentes grupos sociais. Caracteriza-se pela vulgarização e divulgação do passado, conferindo-lhe sentido histórico, e assume papel central na formação da identidade social de uma comunidade (Flores, 2007). Nessa perspectiva, ela é também espaço de reflexão que incorpora regionalidades e ensino de história, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das realidades locais e dos acervos documentais. Como afirma o autor, a aposta epistemológica na Cultura Histórica remete à construção de um campo de lutas dos historiadores voltado a uma história “interessada”, aplicada à cidadania e ligada a tradições emancipacionistas.

[...] a aposta epistemológica pela Cultura Histórica remete à construção de um campo de lutas dos historiadores capaz de reinstituir a história interessada. Parece não haver mais dúvida de que a história, independente de sua adjetivação, não prescinde de ser uma ciência aplicada à cidadania, especialmente aquela cidadania necessária e desejada por tradições emancipacionistas. (Flores, 2007, p. 94).



Dessa forma, a Cultura Histórica é entendida não apenas como campo epistemológico, mas também como prática comprometida com a cidadania e com a crítica social. Ao ultrapassar o culturalismo tradicional, ela não rejeita a herança dos Estudos Culturais, mas reafirma a necessidade de uma reflexão crítica e situada sobre o papel do historiador. Envolve a incorporação da crítica às relações de poder, à economia e à política, reconhecendo, como demonstra Michel de Certeau em *A Invenção do Cotidiano* (1994, obra originalmente publicada em francês em 1980), que as práticas culturais e as inovações simbólicas sempre emergem de contextos de conflito social, de disputas de poder e de táticas de resistência dos sujeitos ordinários diante das estratégias de dominação e de vitórias políticas.

Por isso, a Cultura Histórica implica uma sólida formação teórico-metodológica, a análise das experiências históricas e culturais e a exploração de novos campos de pesquisa, incluindo o ensino de história e a difusão de saberes históricos, tanto em espaços acadêmicos quanto na tradição escrita e midiática que circula para além da ciência histórica estrita. Além disso, ao reconhecer que a Cultura Histórica não está exclusivamente presa ao ofício do historiador, Flores ressalta a importância de aprofundar pesquisas sobre regionalidades e ensino de história, de modo a articular processo histórico, memória local e formação de historiadores com melhor conhecimento de suas realidades e acervos documentais (Flores, 2007, p. 85).

José Jobson de Andrade Arruda, professor aposentado da USP, participa do dossiê da *Saeculum* com o artigo “Cultura Histórica: territórios e temporalidades historiográficas” (2007). O texto resulta de debates no Seminário “História e cultura histórica”, promovido pelo Programa de PósGraduação em História da UFPB, e adota a grafia “Cultura Histórica” com iniciais maiúsculas

Arruda (2007, p. 25) abre o artigo com a afirmação de que “pensar a Cultura Histórica é pensar historiograficamente”. A partir dessa chave, propõe compreender a Cultura Histórica como uma perspectiva historiográfica vinculada a diferentes formas de “cristalização do conhecimento histórico” e às “linhas mestras interpretativas” que se tornam hegemônicas e hegemônicas ao longo do tempo. Pensar a Cultura Histórica significa atravessar os vários momentos de cristalização historiográfica e seus paradigmas dominantes (Arruda, 2007, p. 1)

Nessa concepção, a Cultura Histórica não se reduz a exercício erudito, diletante ou mera literatura: ela remete diretamente ao núcleo da prática histórica, que é a produção de conhecimento. O autor enfatiza que a Cultura Histórica não pode ser entendida como “puro texto, puro discurso, pura literatura”, pois se orienta pelo objeto central da História: a construção de saber sobre o passado (Arruda, 2007, p. 6).

Segundo Arruda, a Cultura Histórica deve ser entendida como um campo de reflexão crítica, em que se elaboram e se confrontam paradigmas interpretativos que organizam o saber histórico. Ela se insere nos chamados “territórios historiográficos”,



atravessados por tensões conceituais e metodológicas entre macro e micro, estrutura e agência, análise e descrição. Mais do que acumular informações ou narrativas, trata-se de articular esses polos em busca de novos paradigmas que deem conta da complexidade do passado.

Portanto, para Arruda (2007), a Cultura Histórica é a forma pela qual se pensa, constrói e interpreta o passado. Ela não se restringe a um repertório de memórias ou discursos, mas constitui um espaço historiográfico dinâmico, atravessado por disputas teóricas, conceituais e temporais, orientado pela produção de conhecimento histórico.

Na coletânea *Cultura Histórica e historiografia: legados e contribuições do século 20* (UFPB), José Carlos Reis discute “O lugar da teoriametodologia na Cultura Histórica” (também com iniciais maiúsculas). Para o autor, a Cultura Histórica corresponde à maneira como a história é compreendida, interpretada e utilizada na sociedade, articulando teoria, metodologia, práticas investigativas e a própria compreensão do passado pelos historiadores. Ela constitui um campo crítico e reflexivo, que não se limita a relatar eventos passados, mas analisa como o conhecimento histórico é produzido e como se relaciona com a verdade documental.

A Cultura Histórica, nesse sentido, se configura como espaço de debate e análise em que múltiplas interpretações podem emergir de um mesmo conjunto documental, evidenciando a complexidade e a historicidade da produção de sentidos sobre o passado. Reis enfatiza a centralidade da teoriametodologia nesse processo, afirmando que a questão teóricometodológica é “o olhar que sustenta, que estrutura, que dá sentido à pesquisa do princípio ao fim” (Reis, 2010, p. 31). Toda obra histórica implica, ainda que de forma não explicitada, uma postura teórica: “Toda obra histórica é uma ‘teoria’ em movimento, implícita e realizada” (Reis, 2010, p. 34).

Reis destaca ainda que a teoria não se refere a um espaço abstrato e intemporal, mas está profundamente ligada à prática: “A teoria com a qual o historiador trabalha não se refere a um não lugartempo. Ao contrário, ligada à prática, ‘teorizar’ é levar as ideias ao seu lugar” (Reis, 2010, p. 26). Nesse sentido, o historiador atua como mediador entre passado e presente, estabelecendo uma ponte entre diferentes temporalidades, viabilizando um diálogo sempre reconstruído entre homens do presente e homens do passado (Reis, 2010, p. 30).

O autor também associa Cultura Histórica e teoria da história, destacando que a historiografia sempre esteve vinculada às inovações teóricas oriundas de outros campos do conhecimento. Ele critica a resistência em reconhecer essa influência, observando que a história tem revisto seus “programas de pesquisa (paradigmas) seguindo as inovações teóricas oriundas de obras exteriores ao campo historiográfico” e que a historiografia “sempre andou a reboque em matéria de teoriametodologia” (Reis, 2010, p. 28). Para o autor, é necessário acolher e dialogar serenamente com filóso-

fos, psicanalistas, antropólogos, teóricos da literatura, sociólogos e mesmo com áreas como física e biologia.

Nesse contexto, a análise da escravidão brasileira exemplifica o “lugar central da teoriametodologia na Cultura Histórica”, pois evidencia que não existe uma “verdade objetiva, positiva, empírica, extraída diretamente das fontes” (Reis, 2010, p. 30). Ao contrário, toda interpretação histórica é atravessada por pressupostos teóricos que orientam a leitura das fontes e a construção do conhecimento.

José Carlos Reis entende a Cultura Histórica como inseparável da teoria da história. Ela é tanto prática quanto reflexão crítica, constituindo-se como um espaço epistemológico que organiza a pesquisa histórica, sustenta a mediação entre passado e presente e reconhece a influência das teorias externas na renovação da historiografia.

Estevão Chaves de Rezende Martins (2012) enfatiza a relação entre Cultura Histórica e constituição da identidade humana. Para o autor, “o primeiro aprendizado histórico possível é, no âmbito da cultura histórica disponível, a transformação da experiência em história” (Martins, 2012, p. 68). A Cultura Histórica funciona como mediadora entre vivência e narrativa, permitindo que o indivíduo se compreenda no tempo e na coletividade.

Martins sustenta que a historicidade é constitutiva do ser humano enquanto agente racional, pois é na relação com o tempo vivido, refletido e narrado que se dá a apropriação cultural da experiência. O aprendizado histórico tornase o processo pelo qual o sujeito reelabora suas vivências, conferindo-lhes significado histórico por meio da Cultura Histórica e da linguagem. O pensamento histórico é compreendido como processo discursivo em que a experiência é sistematizada pela narrativa, e a consciência histórica emerge como competência temporal ativa, capaz de articular memória e expectativa, passado e futuro.

Nesse quadro, “o fator cultura, adicionado do qualificativo ‘histórica’, erigese assim em recurso fundante da constituição, estabilização e gestão da identidade pessoal do agente” (Martins, 2012, p. 68). A narrativa de si, cotidianamente reelaborada, reúne a matériaprima do acervo cultural em que o sujeito se situa e situa suas comunidades imediatas e mediatas. Assim, a Cultura Histórica é tanto condição da experiência humana quanto recurso essencial para a constituição de identidades pessoais e coletivas, o que reforça seu lugar central na produção e mediação do conhecimento histórico.

Cultura Histórica como Espaço social, político e identitário

Nessa categoria, o foco recai sobre os usos do passado na vida coletiva, reconhecendo que a história circula em diferentes meios – escolares, culturais, midiáticos e comunitários – e participa da construção de identidades sociais e nacionais. A Cultura

Histórica aparece como sistema dinâmico, marcado por disputas narrativas, memórias e silêncios, que influencia processos políticos e sociais e se vincula a relações de poder, projetos de identidade e estratégias de legitimação.

Rebeca Gontijo compreende a Cultura Histórica como um conceito amplo, que se refere ao conjunto de atitudes, valores e representações de uma sociedade em relação ao seu passado coletivo. Esse entendimento não se restringe à historiografia acadêmica, mas abrange a história ensinada nas escolas, monumentos, museus, instituições culturais e variadas formas de memória coletiva que circulam no espaço público. A Cultura Histórica inclui “predisposições conscientes e inconscientes da relação com o passado em um dado presente”, entendida como maneira particular de abordar o tempo que resulta em algo denominado história, “compreendida como conteúdo da experiência, produto da interpretação, medida de orientação e definidora de finalidade” (Gontijo, 2014, p. 46).

Para Gontijo (2014, p. 45), a Cultura Histórica tem papel central na autocompreensão da comunidade, porque articula memória coletiva e possibilidades de projeção de futuro. Ela “abarca [...] os múltiplos enfoques e narrativas onde o que está em jogo não é o conhecimento erudito sobre a história, mas a autocompreensão da comunidade num dado presente e suas possibilidades de projeção no futuro”

Gontijo propõe ainda entender a Cultura Histórica como um sistema social dotado de forte estabilidade, mas não inercial. Trata-se de um sistema pautado por certos consensos que organizam dissensos e submetido a uma dinâmica transformadora tendencialmente lenta, embora suscetível a mudanças significativas a partir de eventos pontuais, incluindo interdições, silêncios e práticas acadêmicas de escrita da história (Gontijo, 2014, p. 45). A Cultura Histórica configurase, assim, como espaço plural de produção de sentidos sobre o passado, envolvendo práticas acadêmicas, narrativas populares, representações públicas e disputas de memória, fundamental para compreender como sociedades elaboram identidade, cidadania e democracia.

Caroline Silveira Bauer e Fernando Felizardo Nicolazzi (2016), trazem o conceito também com iniciais maiúsculas, no artigo “O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da Cultura Histórica contemporânea”, trabalham o conceito de Cultura Histórica a partir dos modos pelos quais uma sociedade pensa a si mesma no tempo, articulando passado, presente e futuro.

Os autores enfatizam que a Cultura Histórica não se restringe à historiografia, mas abrange diversas outras formas narrativas que também produzem sentidos sobre o passado. Como observam:

A noção de Cultura Histórica aqui mobilizada remete para as formas pelas quais determinada sociedade pensa a si mesma no tempo, articulando as categorias de passado, presente e futuro e constituindo modalidades variadas de representação desta mesma experiência temporal. A historio-

grafia seria apenas uma destas modalidades que, em uma Cultura Histórica específica, insere-se em um contexto de tensões e disputas discursivas com outras modalidades distintas, tais como os registros testemunhais, os relatos de memória, as narrativas elaboradas por não historiadores entre outros. Considera-se ainda que estas modalidades de representação são também formas de tornar utilizável o passado representado em função das demandas colocadas pelo presente e em função das perspectivas de futuro elaboradas” (Bauer; Nicolazzi, 2016, p. 814).

Nessa perspectiva, a Cultura Histórica é um campo plural em que discursos acadêmicos, testemunhais, midiáticos e artísticos disputam espaço, legitimidade e autoridade na representação do passado. Os autores observam um traço marcante da Cultura Histórica contemporânea: o forte interesse popular pelo passado ocorre simultaneamente a uma crise de legitimação disciplinar da história, de modo que “o interesse popular pelo passado tem alcançado certo apogeu” enquanto o ensino político, existencial e filosófico da disciplina parece enfraquecido (Bauer; Nicolazzi, 2016, p. 822).

Esse diagnóstico evidencia como memória e suas formas de circulação assumem posição central na relação com o passado, muitas vezes em detrimento da autoridade da historiografia acadêmica. Fenômenos como o “fetichismo do passado” e a naturalização da memória tornam-se marcas da Cultura Histórica contemporânea, exigindo do historiador uma postura crítica diante dos usos públicos do passado. Para Bauer e Nicolazzi, a Cultura Histórica é, portanto, um espaço de tensões e negociações, no qual múltiplas narrativas competem pela capacidade de representar e tornar utilizável o passado, ampliando a compreensão da história como prática social e política situada no presente.

Cultura Histórica como Dimensão escolar e formativa

Nessa terceira categoria, o conceito de Cultura Histórica aparece diretamente vinculado ao ensino de História, aos processos de aprendizagem histórica e às práticas formativas. A Cultura Histórica circula em múltiplos espaços: museus, monumentos, mídias e escolas, e orienta a formação cidadã e a consciência histórica, articulando memória social, identidade e projetos de futuro. Essa perspectiva valoriza o papel da educação na construção de narrativas críticas e na formação de sujeitos capazes de interpretar e questionar os usos do passado.

Maria Auxiliadora Schmidt, principal referência da Educação Histórica no Brasil, trabalha a Cultura Histórica como categoria decisiva para compreender a produção e os usos da História na sociedade contemporânea. Para a autora, trata-se de um conceito abrangente que não se restringe ao campo acadêmico, mas envolve múltiplas esferas

da vida social, interferindo diretamente na escola e no ensino de História. No artigo “Cultura Histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica”, ela define a Cultura Histórica como categoria de análise que permite compreender a produção e os usos da história no espaço público, incluindo o “boom” da História, o sucesso dos debates acadêmicos fora do circuito de especialistas e a sensibilidade do público diante de argumentos históricos para fins políticos (Schmidt, 2012, p. 96–97).

Schmidt destaca que a Cultura Histórica contempla diferentes estratégias de investigação científicoacadêmica, criação artística, luta política pelo poder, educação escolar e extraescolar, lazer e outras formas de memória histórica pública, entendidas como expressões de uma mesma “potência mental” (Schmidt, 2012, p. 97). Essa concepção amplia a compreensão da História para além do ambiente universitário, incorporando museus, monumentos, produções artísticas e práticas escolares como dimensões centrais da relação social com o passado.

Em texto posterior, “Cultura histórica e aprendizagem histórica” (2014), Schmidt retoma esse debate a partir de Rüsen, reafirmando a Cultura Histórica como categoria para analisar a produção e os usos da história no espaço público, marcada pelo aumento do interesse social pelo passado e pelo uso político de argumentos históricos. A Cultura Histórica envolve “embates, enfrentamentos e aproximações” entre investigação acadêmica, ensino escolar, conservação de monumentos, museus e outras instituições em torno de uma memória comum (Schmidt, 2014, p. 33). Ela enfatiza que a Cultura Histórica se materializa em artefatos, símbolos e linguagens que funcionam como mediadores das relações sociais, de modo que os sujeitos são, ao mesmo tempo, produtos e produtores dessa cultura (Schmidt, 2014, p. 33).

Nesse quadro, a escola assume papel privilegiado: manuais didáticos e materiais de ensino são canais centrais de transmissão da Cultura Histórica. Por isso, Schmidt defende não apenas projetos de avaliação e análise sistemática desses manuais, mas sobretudo pesquisas sobre como eles são efetivamente utilizados por Historiadores-docentes (Szlachta, 2025) professores e apropriados por alunos, articulando dimensões cognitivas, políticas, estéticas e éticas da formação histórica (Schmidt, 2014, p. 35).

Sônia Wanderley (2013) entende a Cultura Histórica como fenômeno social e comunicacional que ultrapassa os limites da produção acadêmica e se manifesta de modo intenso nas mídias de massa. Jornais, revistas, televisão, cinema e redes sociais não apenas transmitem informações, mas produzem interpretações do passado e estruturam a consciência histórica dos sujeitos, de modo que podem ser pensados como “lugares estruturadores de consciência histórica, portanto, produtores de Cultura Histórica” (Wanderley, 2013, p. 71).

A autora ressalta que narrativas midiáticas, ainda que não produzidas por historiadores, orientam modos de compreensão das experiências temporais e das memórias coletivas. Dialogando com Rüsen, afirma que narrativas televisivas – como as do tele-

jornal – podem ser entendidas como narrativas históricas na medida em que buscam orientar os indivíduos no tempo, configurando “uma história” enquanto trama de experiência temporal construída em função de necessidades de orientação (Wanderley, 2013, p. 68).

Wanderley destaca ainda que a Cultura Histórica reflete o papel crescente da memória histórica no espaço público, fenômeno que Rüsen associa ao “boom” da história e à atenção que debates acadêmicos passaram a receber fora do círculo de especialistas (Rüsen, 1994 *apud* Wanderley, 2013, p. 73). Compreender a Cultura Histórica em contextos midiáticos implica analisar também as relações de poder envolvidas na produção e circulação dessas narrativas, dado que os meios de comunicação fabricam representações que forjam significados e afirmam memórias individuais e coletivas (Wanderley, 2013, p. 70).

José Carlos Moreno (2014), ao discutir “Nação: a reforma de ensino no Paraná” na coletânea *Educar para a nação*, utiliza o termo “cultura histórica” em minúsculas para designar um conjunto de formas de pensamento histórico que ultrapassam a historiografia acadêmica e influenciam diretamente a ação dos indivíduos em diferentes dimensões da vida. Essa cultura atua como substrato social que sedimenta o sentimento de comunidade e projeta identidades coletivas ao longo do tempo, por meio do uso da memória histórica na construção de identidades nacionais.

Moreno destaca a ideia de Cultura Histórica escolar, entendida não apenas como transmissão de fatos, mas como produção de uma interiorização da memória social que envolve sentimentos, crenças, valores e hábitos. Nesse sentido, a Cultura Histórica no âmbito educacional contribui para criar um sentido de continuidade e lealdade a um projeto coletivo mais amplo, a nação, funcionando como processo de construção identitária que ultrapassa a vida individual e se apoia na memória coletiva. Inspirado em Rüsen, o autor define a Cultura Histórica como memória histórica exercida na e pela consciência histórica, articulando funções de ensino, entretenimento, legitimação política, crítica social e outras formas de atualização do passado (Moreno, 2014, p. 1).

As intervenções na Cultura Histórica, observa Moreno, vinculam-se com frequência a projetos políticos de poder e identidade, constituindo estratégias de legitimação e de busca de engajamento coletivo. A Cultura Histórica é, assim, elemento dinâmico e estratégico que participa das disputas sociais, políticas e educativas, articulando memória, identidade e ação na formação de identidades coletivas e na projeção de um sentido comum de pertencimento.

Marcelo Abreu e Marcelo Rangel (2015), no artigo “Memória, cultura histórica e ensino de história”, também utilizam o termo em minúsculas e o compreendem como conjunto de âmbitos específicos nos quais se dá a reconstituição e a evidência de memórias históricas. Inspirados sobretudo em Rüsen, mas em diálogo com Koselleck, Hartog e Gumbrecht, os autores destacam que a Cultura Histórica se manifesta em

múltiplos espaços, cinema, teatro, música, arquitetura, ensino de História e historiografia, como prática contínua de mobilização da memória e construção de narrativas históricas.

Para Abreu e Rangel (2015, p. 14) a Cultura Histórica é produzida nas práticas sociais que permitem aos indivíduos orientar-se no presente a partir de interpretações do passado, configurando um campo de disputas em que diferentes versões são elaboradas, legitimadas ou silenciadas. Citando Rüsen, lembram que é necessário discutir esses espaços e suas narrativas históricas para evitar que um ímpeto etnocêntrico domine sua atividade. Eles chamam atenção para os riscos de etnocentrismo e auto-centramento na produção da Cultura Histórica e defendem uma postura crítica e ética diante das narrativas, comprometida com um universalismo fundado na experiência positiva da alteridade e da diferença (Abreu; Rangel, 2015, p. 19).

Assim, a Cultura Histórica é concebida como campo dinâmico e plural de memórias e narrativas, que articula razão estética, presente nas artes, e razão política, nos usos do passado para legitimar identidades e projetos coletivos. Sua função formativa, especialmente no ensino de História, deve orientar-se por um compromisso ético e universalista, capaz de promover o reconhecimento da alteridade e fortalecer práticas democráticas.

Considerações Finais

A análise da produção acadêmica brasileira sobre Cultura Histórica entre 1999 e 2015 revela um campo conceitual dinâmico, plural e atravessado por tensões produtivas. A principal contribuição deste artigo consiste na sistematização dessa produção em três eixos analíticos — epistemológico, sociopolítico e formativo —, evidenciando que o conceito não se consolidou de forma homogênea no Brasil, mas foi apropriado, reelaborado e disputado segundo diferentes tradições intelectuais, filiações teóricas e contextos institucionais.

A tese defendida neste trabalho é que a Cultura Histórica no Brasil constitui um conceito em disputa, caracterizado por três movimentos simultâneos e não excludentes: (1) a recepção crítica da Didática da História alemã, especialmente de Jörn Rüsen, com adaptações e questionamentos às especificidades brasileiras; (2) o desenvolvimento de tradições próprias de reflexão historiográfica, como evidenciam os debates na UFPB a partir de 2005; (3) a articulação entre teoria da história, ensino de História e análise das culturas políticas brasileiras, movimento que diferencia a produção nacional de outras recepções latino-americanas ou ibéricas do conceito.

Entre os principais achados da pesquisa, destacam-se: a prioridade cronológica de Ângela de Castro Gomes no uso do termo no Brasil, ainda nos anos 1990, anterior à ampla difusão das traduções de Rüsen; a centralidade institucional da UFPB

na consolidação do debate, com a criação de linhas de pesquisa, dossiês temáticos e eventos acadêmicos dedicados ao tema; a diversidade de grafias (cultura histórica/Cultura Histórica) como indicador de diferentes graus de formalização conceitual; e a predominância de três grandes eixos de apropriação, correspondentes às categorias analíticas aqui propostas.

Este estudo apresenta limites que devem ser explicitados. O recorte temporal até 2015 impede a análise de desenvolvimentos posteriores, especialmente a crescente aproximação entre Cultura Histórica e História Pública a partir de 2016, fenômeno que merece investigação específica. O corpus privilegiou textos acadêmicos publicados, deixando de lado dissertações e teses que, em muitos casos, trazem elaborações originais não convertidas em artigos. A análise centrou-se predominantemente em autores ligados a programas de pós-graduação do Sul e Sudeste, com menor representação de outras regiões do país.

Desdobramentos futuros desta investigação incluem: estudos comparativos entre as apropriações brasileiras, argentinas e mexicanas da Didática da História alemã; análises empíricas da Cultura Histórica em contextos específicos (escolas, museus, mídias digitais); investigações sobre a relação entre Cultura Histórica e culturas políticas autoritárias no Brasil contemporâneo; e pesquisas sobre os usos do conceito por professores da educação básica, para além do circuito acadêmico.

A organização do debate em três categorias analíticas contribui para tornar visível a amplitude e a complexidade do conceito, permitindo que pesquisadores identifiquem com maior precisão suas filiações teóricas e escolhas epistemológicas. Ao evidenciar a não-homogeneidade da recepção brasileira, o artigo convida a um uso mais crítico e reflexivo do conceito, evitando tanto a mera importação de modelos estrangeiros quanto o isolamento provinciano.

Para o campo do Ensino de História, as implicações são significativas. Reconhecer a Cultura Histórica como campo plural, disputado e sempre situado historicamente implica repensar as práticas docentes não como mera transmissão de conteúdos, mas como participação ativa nas disputas contemporâneas sobre os sentidos do passado. Como argumentam Schmidt (2012, 2014) e Flores (2007), ensinar História é intervir na Cultura Histórica, é formar sujeitos capazes de orientação temporal crítica, é contribuir para a construção de memórias democráticas e inclusivas. Em contextos de crescente negacionismo, revisionismo autoritário e disputa político-ideológica sobre o passado, a Cultura Histórica emerge como categoria estratégica para compreender e enfrentar os desafios contemporâneos da formação histórica.

Estudar a Cultura Histórica no Brasil não significa apenas traduzir ou aplicar conceitos estrangeiros, mas participar de um esforço coletivo de reflexão crítica sobre como sociedades periféricas, marcadas por colonialidade, desigualdade e violência estrutural, elaboram narrativas sobre seu passado, constroem identidades coletivas

e projetam futuros possíveis. Nesse sentido, a Cultura Histórica revela-se não apenas como objeto de estudo, mas como horizonte ético-político para uma historiografia comprometida com a emancipação social e a justiça histórica.

Referências

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, 2015.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. Cultura histórica: territórios e temporalidades historiográficas. *Sæculum: Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 25-39, jan./jun. 2007.

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 807-835, set./dez. 2016.

BONETE, Wilian Junior; SZLACHTA, Arnaldo. A Didática da História: um inventário das proximidades em pesquisas na Europa e Canadá. *História Revista*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 33-59, 2023.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica. *Sæculum: Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 83-102, jan./jun. 2007.

GOMES, Angela de Castro. A “cultura histórica” do Estado Novo. *Luso-Brazilian Review*, Madison, v. 36, n. 2, p. 103-108, 1999.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. *Almanack*, Guarulhos, n. 8, p. 44-53, 2014.

GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Cultura histórica: um conceito revisitado. *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, n. 43, p. 1-29, 2025.

GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical Culture: A Concept Revisited. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria (org.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 73-89.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. *Cultura e poder*. São Paulo: Saraiva, 2007.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Cultura, história, cultura histórica. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 14, n. 25, p. 63-82, jul./dez. 2012.

MORENO, Jean Carlos. Nação e cultura histórica: a reforma de ensino no Paraná. In: SILVA, Cristiani Bereta da (org.). *Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940*. Curitiba: CRV, 2014. p. 75-92.

REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. In: CURY, Cláudia Engler; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO JUNIOR, Raimundo Barroso (org.). *Cultura histórica e historiografia: legados e contribuições do século XX*. João Pessoa: Editora UFPB, 2010. p. 29-48.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão Chaves de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 5-22, 2012.

SZLACHTA, Arnaldo. O porquê de usarmos o conceito de historiador-docente nas pesquisas em Didática da História. *História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 32, 2025.

WANDERLEY, Sônia. Cultura histórica e mídias de comunicação: um estudo de caso. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 22, p. 135-154, 2013.

Notas

- 1 Inicialmente, nas obras *História Viva* (2007) e *Cultura Faz Sentido: orientações entre o ontem e o amanhã* (2014), Jörn Rüsen apresenta três dimensões da Cultura Histórica: estética, cognitiva e política. Posteriormente, em *Teoria da História: uma teoria da História como ciência* (2015), o autor amplia essa formulação para cinco dimensões, mantendo as anteriores e acrescentando as dimensões moral e religiosa. A dimensão moral, voltada à ética e aos valores, avalia as ações humanas ao longo do tempo sob as categorias de justo e injusto, certo e errado, contribuindo para o desenvolvimento de uma responsabilidade histórica. Já a dimensão religiosa relaciona-se às questões de sentido último da vida, ao sagrado e à transcendência, auxiliando os indivíduos a lidarem com limites existenciais, como o sofrimento, a morte e a finitude.

Cinema e ensino de História no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985): o *frame* como recurso didático para abordagem da participação feminina na luta por democracia

Cinema and the teaching of History in the context of the Brazilian Civil-Military Dictatorship (1964–1985): the film *frame* as a didactic resource for addressing women’s participation in the struggle for democracy

Cine y enseñanza de la Historia en el contexto de la Dictadura Cívico-Militar en Brasil (1964–1985): el *frame* como recurso didáctico para abordar la participación femenina en la lucha por la democracia

Sandra Uanne Canela da Mota*

Antonio Carlos Sardinha**

Resumo: Este artigo analisa a ausência de discussões sobre a presença de mulheres nos conteúdos de livros didáticos de História que abordam a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964–1985) e apresenta o uso do cinema como recurso didático alternativo, para problematizar a agenda de ensino de histórias das mulheres no contexto da repressão política no país. O estudo, desenvolvido no âmbito de pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de História, teve como objetivo identificar a forma como os livros didáticos retratam a participação feminina no período da ditadura, com análise do material destinado ao novo Ensino Médio, inserido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição 2021. As categorias de análise privilegiaram a presença ou ausência de personagens femininas, os papéis sociais atribuídos e a linguagem empregada. Os resultados apontam que a participação das mulheres, quando mencionada, restringe-se a papéis secundários ou estereotipados, não reconhecendo sua atuação política, militante e social durante a Ditadura. Como alternativa pedagógica, propõe-se o uso do *frame* cinematográfico em sala de aula, explorando cenas de filmes que retratam experiências femininas e possibilitam aos estudantes construir leituras críticas sobre este passado recente. Conclui-se que o *frame* cinematográfico, ao articular memória, sensibilização estética e reflexão histórica, configura-se como instrumento potente para o enfrentamento do que nominamos como silenciamento da participação feminina pelos materiais didáticos.

Palavras-chave: Ensino de História; mulheres; Ditadura Civil-Militar; *frame*; livros didáticos.

* Mestrado profissional em História pela Universidade Federal do Amapá, UNIFAP, Brasil. Doutorado em andamento em Estudos de Fronteiras pela Universidade Federal do Amapá, UNIFAP, Brasil. <https://orcid.org/0009-0008-4421-7478>

** Doutorado em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Professor Adjunto da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Política (PPCULT/UNIFAP). <https://orcid.org/0000-0001-5257-3263>



Abstract: This article examines the absence of discussions on women's presence in history textbooks when addressing the Brazilian Civil-Military Dictatorship (1964–1985) and presents cinema as an alternative didactic resource to problematize the teaching agenda concerning women's histories in the context of political repression in the country. The study, developed within the *framework* of a Professional Master's research in History Teaching, aimed to identify how textbooks portray women's participation during the dictatorship, analyzing materials designed for the reformed Secondary Education, included in the National Textbook Program (PNLD), 2021 edition. The categories of analysis focused on the presence or absence of female figures, the social roles ascribed to them, and the language employed. The findings indicate that women's participation, when mentioned, is limited to secondary or stereotyped roles, failing to recognize their political, militant, and social engagement during the dictatorship. As a pedagogical alternative, the use of cinematic *frame* in the classroom is proposed, exploring film scenes that depict women's experiences and enable students to develop critical readings of this recent past. It is concluded that the cinematic *frame*, by articulating memory, aesthetic sensibility, and historical reflection, constitutes a powerful instrument to confront what we designate as the silencing of women's participation in didactic materials.

Keywords: History teaching; women; Civil-Military Dictatorship; *frame*; textbooks.

Resumen: Este artículo analiza la ausencia de discusiones sobre la presencia de las mujeres en los contenidos de los libros de texto de Historia al abordar la Dictadura Cívico-Militar brasileña (1964–1985) y presenta el uso del cine como recurso didáctico alternativo para problematizar la agenda de enseñanza de las historias de las mujeres en el contexto de la represión política en el país. El estudio, desarrollado en el marco de una investigación de Maestría Profesional en Enseñanza de la Historia, tuvo como objetivo identificar la forma en que los libros de texto retratan la participación femenina durante la dictadura, con un análisis del material destinado al nuevo Bachillerato, incluido en el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), edición 2021. Las categorías de análisis privilegiaron la presencia o ausencia de personajes femeninos, los roles sociales asignados y el lenguaje empleado. Los resultados muestran que la participación de las mujeres, cuando es mencionada, se restringe a papeles secundarios o estereotipados, sin reconocer su actuación política, militante y social durante la dictadura. Como alternativa pedagógica, se propone el uso del *frame* cinematográfico en el aula, explorando escenas de películas que retratan experiencias femeninas y permiten a los estudiantes construir lecturas críticas sobre este pasado reciente. Se concluye que el *frame* cinematográfico, al articular memoria, sensibilización estética y reflexión histórica, se configura como un instrumento potente para enfrentar lo que denominamos el silenciamiento de la participación femenina en los materiales didácticos.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; mujeres; Dictadura Cívico-Militar; *frame*; libros de texto.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)¹, que propõe a utilização do *frame* cinematográfico em sala de aula como recurso didático para problematizar a interface entre gênero e historiografia oficial. Especialmente, destacamos ausências e presenças seletivas de mulheres na narrativa da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985) identificadas nos livros didáticos do Ensino Médio. O *frame* (cuja tradução é quadro) pode ser definido como a unidade mínima de construção da cena de filme. Cada *frame* conta com o enquadramento de personagens, suas falas e expressões que, quando articulados em conjunto com outros *frames*, dão origem as ativas sequências que são reproduzidas nas telas. No contexto escolar, pode funcionar como ponto focal de análise, oferecendo oportunidades para discutir experiências plurais, trajetórias silenciadas e construções de sentido relacionadas a fenômenos históricos.

O ensino de História sob a ótica de gênero no período da Ditadura Cívico-Militar no Brasil apresenta-se como um desafio, tendo em vista que as referências a mulheres na historiografia como um todo são escassas e, quando existentes, não contemplam a diversidade de experiências constituídas a partir de marcadores de raça/etnia, orientação sexual, procedência geográfica e classes sociais. Nesse contexto, a proposta do *frame* como recurso didático é propor um olhar problematizador ao Ensino de História sob um viés de gênero, situando as mulheres de forma mais ativa no conjunto do discurso historiográfico estatal. Para além de vítimas dispersas da repressão, conforme perspectiva comumente retratada nas páginas didáticas, mostrar que elas são protagonistas em movimentos de resistência e de luta pela reconstituição da democracia no Brasil.

Hodiernamente, o cenário tem sido marcado pelo crescimento de discursos negacionistas, com tentativas sistemáticas de reinterpretação do passado sobre o período do regime ditatorial. A ascensão de discursos autoritários, por vezes legitimados em espaços institucionais e midiáticos, evidencia a urgência de discutir-se o papel da Educação Básica na formação de sujeitos históricos capazes de valorizar e defender os processos democráticos (Pinsky, 2021). Os espaços escolares têm sido invadidos por essas ondas à medida em que os jovens se apropriam de narrativas revisionistas para atenuar o período de exceção para atenuar o período de exceção, culpabilizar ou individualizar atores políticos ou segmentos sociais específicos para legitimar agressões do Estado, ao longo de mais de duas décadas de violações dos Direitos Humanos.

A defesa da democracia, nesse sentido, alcança o campo educativo. Ensinar a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), problematizando as múltiplas formas de opressão e resistência, significa contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer no passado lições fundamentais para o presente (Rüsen, 2001). A incorporação das mulheres nessa narrativa histórica, que é acessada pelo grande

público estudantil, é condição para que haja uma pedagogia comprometida com o direito à memória.

O cinema possui um potencial singular para o ensino de História, ao colocar em cena sujeitos plurais — mulheres, negros, indígenas, trabalhadores, pessoas LGBTQIA+ — cuja atuação é, por vezes, invisibilizada nas narrativas escolares tradicionais. Considerando que os alunos representam hoje um público que nasce em uma cultura visual e que acompanha as mudanças por meio das informações advindas do ciberespaço (Veen; Wracking, 2009), dialogar com o repertório audiovisual garante uma abordagem de diversos personagens ao mesmo tempo em que pode conduzir para uma percepção mais ampla dos fatos e fenômenos históricos.

Ao tratar-se do Ensino Médio, um novo desafio pedagógico é garantir o ensino de história em currículos cada vez mais enxutos e instrumentais, com menor carga-horária para ampliar a abordagem do conteúdo previsto para o componente curricular de História. Assim, o *frame*, como recurso cinematográfico, constitui uma estratégia eficiente para superar os entraves e limitações expostos, pois se trata de uma sequência de imagens das cenas, contendo personagens de filmes e suas respectivas falas e discursos devidamente enquadrados, com potencial para ressignificar o filme por meio de imagens estáticas. Ele possibilita, inclusive, a impressão do recorte como material infográfico.

A Figura 1 exemplifica a construção do *frame* a partir do filme Zuzu Angel (2006), reunindo imagens e falas selecionadas que possibilitam a problematização histórica por meio de cenas estáticas, favorecendo sua utilização em aulas com tempo reduzido para a exibição integral de filmes.

Figura 1- Frame cinematográfico do filme *Zuzu Angel* (2006).



Fonte: Mota (2025, p. 106).

Outrossim, ao ser aplicado nas aulas sobre a Ditadura Cívico-Militar (1964-1985), o *frame* revelou-se metodologia eficaz para mitigar tanto a falta de recursos institucionais para o uso de filmes (TV, aparelho de som) quanto para adequar o trabalho pedagógico ao reduzido tempo das aulas, uma vez que a exibição integral dos filmes nem sempre seria viável no contexto escolar. Além disso, atuou na supressão da lacuna epistemológica, identificada na análise dos livros didáticos sobre a participação feminina no período da repressão política, como apontaremos adiante. Ademais, o uso do *frame* propiciou debates acerca de atores históricos preteridos e problematização do silenciamento produzido sobre as ausências, sobremaneira das mulheres como personagens destacadas da resistência à repressão e cassação dos direitos civis e políticos.

Como metodologia principal, utilizou-se a pesquisa documental com seleção e análise de catorze coleções didáticas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, inseridas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2021 e voltadas ao Ensino Médio. Para organizar a análise, adotou-se o referencial teórico da semiótica

desenvolvido por Greimas e Fontanille (1992). A semiótica possibilita compreender a produção de signos e de sentido em textos de natureza verbal, visual ou multimodal, objetivando avaliar a extensão e o tipo de inserção das mulheres nos conteúdos relacionados à Ditadura Civil-Militar. Dessa etapa, os dados quantitativos e qualitativos demonstraram que, em sua maioria, as narrativas validadas pelo Estado persistem em promover o silenciamento e a sub-representação das mulheres. Além disso, os resultados apresentados mais adiante, demonstraram a necessidade de alternativas didáticas diversas, que como o *frame*, assumem um papel pedagógico estratégico, funcionando como material didático para análise crítica da narrativa historiográfica.

A etapa da pesquisa bibliográfica almejou a compreensão acerca dos múltiplos ativismos femininos em distintas posições sociais durante o regime, designadamente aquelas que atuaram na linha de frente pela redemocratização do país. A partir disso, o livro *A Torre: O Cotidiano de Mulheres Encarceradas pela Ditadura*, cuja autoria é de Luiza Villaméa, lançado em 2023, destacou-se por divulgar em formato de romance, o protagonismo de diversas mulheres no ativismo político de luta pela democracia em várias vertentes. Dessa obra, extraíram-se excertos que foram vinculados aos *frames*, enquanto fotos das cenas, com a finalidade de validar cientificamente o produto cinematográfico com memórias advindas de mulheres reais. Em paralelo, cenas dos filmes *Zuzu Angel* (2006) e *Marighela* (2019) foram identificadas como capazes de compor a abordagem visual que dá visibilidade e voz ao papel da mulher, como personagem protagonista no contexto da ditadura brasileira.

Com a intervenção sobre as cenas (Ferro, 1992), destacou-se a figura feminina de diversas mulheres como defensoras de ideias democráticas e/ou de denúncia à repressão, que destoavam dos ditames vigentes, sob uma perspectiva de gênero. Identificou-se no filme *Zuzu Angel* (2006), por exemplo, mulher que sofreu com a perda de filho e sua luta pelo seu direito de encontrar e velar seu ente amado. No livro com memórias reais, a história de Ilda articula-se com a ficção, pois seu esposo seria o primeiro caso de desaparecido político. Há ainda o caso da costureira Tercina que tivera quatro de seus netos presos na conjuntura de seu próprio encarceramento e, em sua soltura, com bravura exigia que todos os quatro fossem libertos juntos com ela. Ainda em diálogo com as cenas do longa metragem, a obra conta o relato de Duddu, uma mãe que não sabia que seu filho era integrante da Ação Libertadora Nacional (ALN) e que ele visitava uma prisioneira da Torre chamada Guiomar (Villaméa, 2023).

As imagens constituem amostras distintas de experiências e corpos daquelas que não se curvaram diante da repressão estatal e que ganham rostos ao serem vinculadas a quadros de cenas ficcionais. As histórias dessas mulheres passaram a ser referenciadas com a confecção do *frame*, que contou com o uso do aplicativo *Canva* como ferramenta de edição, devido à praticidade na aplicação de recursos visuais e textuais para criar gráficos em geral. O *frame* cinematográfico, aplicado em contexto educacional, permitiu que os estudantes examinassem como sujeitas mulheres, eventos e relações

sociais são retratados. Ao conjugar linguagem visual, estética e análise histórica, o recurso ampliou a compreensão do fenômeno socio-histórico da Ditadura Civil-Militar no Brasil, permitindo interpretações mais densas e fiéis à complexidade do período.

Com isso, a proposta busca favorecer a construção de sentidos sobre o passado por meio da análise crítica das narrativas e das relações entre memória, gênero e violência de Estado. Para Jörn Rüsen (2011), a aprendizagem histórica relaciona-se à capacidade de atribuir sentido temporal às experiências humanas, articulando passado, presente e futuro. Nessa direção, Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018) defende que o ensino deve possibilitar a problematização das experiências sociais e das memórias presentes na sociedade. Selva Guimarães (2012) ressalta a relevância de práticas didáticas voltadas à autonomia intelectual e à formação cidadã. Nesse contexto, o *frame* contribui para a ampliação da consciência histórica dos estudantes ao incentivar a análise de diferentes linguagens e a reflexão sobre sujeitos historicamente silenciados, aproximando o debate historiográfico das práticas pedagógicas contemporâneas.

A Ditadura Civil-Militar (1964-1985) nos livros didáticos para o Ensino Médio: limites da memória e avanço do revisionismo

O ensino da Ditadura Civil-Militar brasileira permanece como um dos pontos mais sensíveis no currículo escolar. Espera-se que os livros didáticos, principal recurso de mediação do conhecimento histórico na Educação Básica, sejam capazes de explicitar a densidade das violências cometidas contra os direitos humanos e de reconhecer a multiplicidade de atores sociais envolvidos no período. Contudo, estudos anteriores (Rocha, 2014; Balestra, 2015) indicaram que a literatura escolar frequentemente privilegia uma narrativa linear e simplificada, que reduz a ditadura a alguns episódios-chave (como o AI-5, o “milagre econômico” e a tortura) e a apresenta como uma etapa já superada, afastada da realidade contemporânea.

Essa simplificação revela limites estruturais. Os manuais tendem a marginalizar aspectos centrais, como a participação de atores civis — empresários, grandes veículos de comunicação e setores das elites políticas — na sustentação do regime, além de negligenciar a pluralidade das resistências. A preferência por protagonistas militares contribui para consolidar uma memória seletiva, que, em lugar de tensionar as contradições do período, produz um distanciamento emocional entre estudantes e o trauma histórico. Tal abordagem reforça o fosso entre o saber acadêmico, que há décadas vem destacando a complexidade das redes de poder e resistência, e o saber escolar, ainda ancorado em narrativas mais tradicionais (Carvalho Filho, 2012).

Nesse cenário, a crítica central incide sobre a invisibilidade de sujeitos dissidentes e de grupos historicamente marginalizados. A ausência de representações de mulheres-protagonistas de múltiplas formas de resistência limita a formação da consciência

histórica, pois priva os alunos da possibilidade de compreender a ditadura como um fenômeno social amplo e multifacetado. Conforme Pereira (2018), a manutenção de uma episteme racista e sexista nas narrativas escolares não apenas silencia memórias, mas também reproduz hierarquias de exclusão que atravessam a própria constituição da sociedade brasileira.

Concomitantemente, pesquisas comparativas revelam como esse silenciamento tem consequências diretas na formação política das novas gerações. Cerri e Duarte (2012) demonstram que jovens brasileiros apresentam rejeição relativamente fraca à ditadura, em contraste com argentinos e uruguaios, cujas sociedades investiram mais intensamente na construção de memórias coletivas críticas em relação ao autoritarismo. A permanência de avaliações positivas sobre o período entre estudantes brasileiros sugere que a forma como a ditadura é apresentada nos manuais escolares influencia a percepção pública acerca da legitimidade da democracia.

Os livros didáticos, enquanto materialização do currículo e agentes de memória coletiva, exercem papel central na construção de representações históricas (Chartier, 1990; Nora, 1992). No entanto, quando limitam-se a uma abordagem factual e pouco plural sobre o regime de exceção brasileiro, podem corroborar para a consolidação de narrativas superficiais que pouco contribuem para a formação crítica dos estudantes. Sardinha, Silva e Reis (2022) destacam que o currículo e seus instrumentos são produtos de disputas de poder, por isso a escolha por silenciamentos ou simplificações não é neutra, mas fruto de operações políticas e epistemológicas.

Balestra (2015) argumenta que o ensino de História, ao evitar polêmicas ligadas ao passado recente, como a ditadura, reforça a ideia de que esse tema ainda não estaria “maduro” para ser ensinado. Essa postura, aliada à limitação dos manuais escolares, perpetua uma distância entre escola e debates sociais contemporâneos. Cavalcanti (2020), por sua vez, reforça que a ausência de diversidade narrativa no ensino interfere diretamente na forma como crianças e jovens constroem sua visão de si mesmos e da sociedade.

Esse terreno de lacunas abriu espaço para ondas negacionistas e revisionistas, que buscam distorcer ou relativizar violações de direitos humanos durante o regime (Pinsky, 2021). Enquanto o negacionismo nega evidências documentadas, o revisionismo, quando instrumentalizado de forma ideológica, converte-se em justificativa para práticas autoritárias. Menezes (2019) destaca que, no contexto de polarização política recente, a memória da ditadura tornou-se objeto de intensas disputas na esfera pública, especialmente através das mídias digitais.

A circulação de uma “historiografia midiática” (Menezes, 2019) fortaleceu esse processo, pois conteúdos simplificados em redes sociais passaram a competir com a historiografia científica, atingindo milhões de pessoas em formatos de fácil consumo. Nesse cenário, grupos negacionistas apropriam-se da linguagem midiática para romantizar o

regime e fragilizar a legitimidade da produção acadêmica. Ferreira (2016) assevera que esse embate se intensificou após o estabelecimento da Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada pela Lei nº 12.528/2011, durante o governo da então presidente Dilma Rousseff. Para a autora, a CNV deu visibilidade a vozes antes silenciadas, provocando reação de setores que buscam manter uma memória autoritária.

Diante disso, Barbosa e Silva (2020) alertam que o distanciamento entre a produção científica e o ensino básico, mediado por livros didáticos limitados, alimenta o terreno para o revisionismo. Ao não aprofundar a complexidade da ditadura, o ensino escolar impede que os alunos desenvolvam ferramentas críticas para resistir a discursos autoritários formulados a partir de táticas midiáticas. Como afirmam Silva e Camilo (2021), democratizar o acesso à memória e às múltiplas experiências do período é condição fundamental para que a escola se constitua em um espaço privilegiado de enfrentamento ao negacionismo, formando cidadãos capazes de defender o Estado democrático.

Dessa maneira, analisar os livros didáticos atuais constitui um passo decisivo para compreender como o regime é representado no espaço escolar e de que modo certas memórias são cristalizadas em detrimento de outras. O PNLD 2021, que marcou a implementação do Novo Ensino Médio, trouxe consigo mudanças significativas na organização curricular e na formatação das coleções, que passaram a reunir em um único volume conteúdos antes distribuídos entre História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Esse novo modelo resultou na diminuição do espaço destinado à disciplina de História e, conseqüentemente, na condensação das narrativas sobre o período ditatorial.

Foi a partir desse contexto que a presente pesquisa examinou as 14 coleções aprovadas para o Ensino Médio, totalizando 84 volumes. O foco recaiu sobre o texto central, principal referência para professores e estudantes, a fim de identificar a forma como os livros representam os atores históricos, com especial atenção à presença ou ausência de mulheres nas narrativas sobre a Ditadura Civil-Militar. A análise, orientada pelos aportes teóricos da representação (Chartier, 1990) e da semiótica (Greimas; Fontanille, 1992), permitiu avaliar a frequência de menções, o modo como as figuras femininas foram simbolicamente construídas, seus papéis atribuídos e os silenciamentos persistentes.

Os dados levantados (apresentados na seção seguinte), confirmam as tendências de silenciamento e marginalização apontadas pela literatura. Embora algumas coleções avancem na inclusão de personagens femininas, a maioria mantém uma narrativa centrada em protagonistas masculinos, relegando às mulheres papéis secundários ou meramente ilustrativos. Essa constatação reforça a necessidade de problematizar os limites dos manuais escolares e de propor alternativas didáticas capazes de integrar sujeitos historicamente invisibilizados, contribuindo para uma memória coletiva mais plural e democrática.

Os múltiplos protagonismos femininos *versus* o silenciamento das narrativas didáticas: resultados da análise dos livros que participaram do PNLD 2021

A historiografia sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil tem privilegiado majoritariamente perspectivas masculinas, centradas em militares, líderes políticos e militantes armados. Esse viés gera o apagamento sistemático das contribuições das mulheres, que acabam narrando a história do outro como se fosse a sua. Joan Scott (1995) assevera que reconhecer a importância das mulheres na história exige romper com definições tradicionais do que é considerado relevante no passado, ampliando o escopo epistêmico. O silenciamento das vozes femininas decorre de estruturas de poder que relegaram a elas apenas o espaço privado. Michele Perrot (2007, p. 17) afirma que “em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo”. Assim, o apagamento não é apenas casual, mas parte de uma lógica que associa a invisibilidade feminina à manutenção da ordem social.

A centralidade masculina construiu a mulher como “o outro” (Beauvoir, 1980). Sem autonomia e submetida à validação patriarcal, nos livros didáticos do Ensino Médio que atendem ao grande coletivo de estudantes das escolas públicas no Brasil, segue validado uma postura feminina como vítima da Ditadura Civil-Militar no Brasil que aguarda por sua salvação. As páginas didáticas analisadas insistem em exibir corpos femininos sofrendo agressão física que, até mesmo na condição de vítimas, são secundarizados em posições que clamam pela ajuda de protagonistas masculinos. Sua presença é citada ou enquadrada nas fotografias que compõem a narrativa dos livros didáticos, legitimada pelo sujeito político no exercício de seu papel de gênero em uma sociedade patriarcal. Ele é o relevante naquela história, enquanto ela apenas existiu ali (Mota, 2025).

No entanto, pesquisas acadêmicas recentes e a recorrência do objeto de averiguação, que centralizam a mulher como protagonistas de sua trajetória na historiografia da ditadura têm apontado para a forte atuação feminina em múltiplos fronts políticos pela redemocratização do país. Elas participaram tanto da resistência democrática quanto de organizações armadas, líderes de movimentos sindicais e articuladoras de greves e integrantes de redes de apoio clandestino (Cooling, 2015; Teles, 2014; Rovai, 2013). Dotadas de múltiplas habilidades, desempenhavam papéis estratégicos ao se infiltrar em órgãos governamentais e militares, buscando obter dados essenciais para as ações de resistência. Por meio dessas atividades de inteligência, conseguiam repassar informações decisivas acerca dos planos e deslocamentos das forças repressivas (Rovai, 2013).

A multiplicidade de protagonismos femininos também expressou-se em ambiguidades. Enquanto muitas lutavam contra o autoritarismo, outras apoiaram o regime, a



exemplo da “Marcha com Deus pela Família e pela Liberdade” e da Campanha da Mulher pela Democracia (Cordeiro, 2009). Tal heterogeneidade demonstra que as mulheres não formaram um bloco homogêneo, mas vivenciaram o período sob diferentes perspectivas sociais, políticas e ideológicas. Ao mesmo tempo, a repressão reforçou estereótipos que buscavam deslegitimar sua participação política, apresentando-as como esposas ou amantes de militantes, ou ainda como mulheres manipuladas (Rovai, 2013). Essa narrativa visava desqualificar sua autonomia e reafirmar a necessidade de tutela masculina. Contudo, mesmo sob intensa violência, incluindo torturas sexuais e abortos forçados, as mulheres resistiram e se articularam em diferentes frentes, denunciando violações e sustentando a luta democrática (Colling, 2015).

A partir dos anos 1970, intensificou-se a atuação de mulheres em movimentos sociais e trabalhistas. Greves lideradas por operárias, jornais feministas e a organização de comitês pela Anistia projetaram novas formas de resistência. Conforme Alves (2021), essas lutas perpassavam o combate contra a ditadura, alcançando exigências em prol da emancipação feminina. Esse processo culminou na participação ativa em mobilizações pela Anistia e pelas Diretas-Já, demonstrando a força catalisadora das mulheres na redemocratização do país. Tantos embates por elas deflagrados explicitam que revisitar a Ditadura Civil-Militar sob a ótica feminina significa ressignificar a memória coletiva. Trata-se de incluir narrativas plurais que superem a história tradicional, marcada pela centralidade masculina, e reconhecer as mulheres como protagonistas múltiplas sejam elas guerrilheiras, militantes, trabalhadoras, mães ou lideranças, cuja coragem desafiou tanto o regime autoritário quanto as estruturas patriarcais.

Embora a participação das mulheres na resistência à Ditadura Civil-Militar tenha sido decisiva para os processos de mobilização política e redemocratização do país, tais trajetórias nem sempre são incorporadas de forma ampla pelas narrativas escolares. A permanência de abordagens centradas em personagens masculinos evidencia disputas em torno da memória histórica e demonstra como determinados sujeitos continuam sendo invisibilizados no ensino de História. Nesse contexto, os livros didáticos assumem papel central na legitimação de memórias coletivas e na formação da consciência histórica dos estudantes (Rüsen, 2011).

A vigilância sobre a produção e distribuição dos livros didáticos representa uma tarefa para a construção de uma educação histórica crítica e comprometida com a democracia. Deve ir além do aspecto técnico e abranger também o conteúdo político e pedagógico. Como aponta Bittencourt (2018), o livro didático é o principal mediador entre o conhecimento acadêmico e o universo escolar, sendo responsável por sistematizar conteúdos que chegam ao grande público estudantil atendido pelas escolas da rede estatal. Dessa forma, o controle sobre sua qualidade e sobre a pluralidade de vozes nele representadas é um mecanismo indispensável para impedir que narrativas seletivas, reducionistas ou enviesadas divulgadas em redes sociais consolidem-se como verdades históricas. Garantir a integridade desses materiais significa, portanto,



assegurar que a memória coletiva não seja distorcida ou apagada, abrindo espaço para uma formação cidadã.

Os livros didáticos podem destacar-se como repositórios de memória, marcando valores e visões de mundo de uma época (Nora, 1992). Se as obras distribuídas às escolas desconsideram sujeitos historicamente marginalizados ou suavizam a violência de regimes autoritários, elas contribuem para a manutenção de lacunas epistemológicas e para o enfraquecimento da consciência democrática. Assim, é urgente que a seleção e avaliação desses materiais contemplem múltiplas narrativas, possibilitando que os alunos tenham acesso a uma versão mais ampla e crítica do passado, reduzindo o espaço para que práticas negacionistas ou revisionistas, deslocadas de fundamentos científicos, ganhem legitimidade.

Focando nesta preocupação, a pesquisa abrangeu as 14 coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aprovadas pelo PNLD 2021, destinadas ao Novo Ensino Médio após a reforma curricular instituída pela Lei nº 13.415/2017. No total, 84 volumes foram examinados, com ênfase no texto central, parte mais consultada por docentes e estudantes, por ser nele que a narrativa didática se estrutura e ganha legitimidade pedagógica (Rocha, 2014).

Os resultados evidenciam um forte viés de gênero na representação do período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Em todos os exemplares, os protagonistas masculinos dominam o enredo — militares, presidentes, jornalistas e líderes políticos. Já as mulheres aparecem em apenas 71,43% das coleções (10 coleções), sendo que em 28,57% não houve qualquer menção ou representação de figuras femininas, resultando em um apagamento absoluto (4 acervos: Multiverso e Prisma, ambos da Editora FTD; Diálogo, da Editora Moderna; Contexto & Ação, da Editora Scipione). Nas coleções em que as mulheres foram incluídas, a presença mostrou-se frequentemente residual e periférica.

Dos 10 exemplares com presença de personagens femininas, 8 obras abordam essa presença em um padrão de anonimato simbólico (Conexão Mundo e Interação, ambos da Editora do Brasil; Ser Protagonista, da Editora SM; Palavras, da Editora Palavras, Diálogos, Editora Ática; Humanitas, da Editora Saraiva; Moderna Plus e Conexões, da Editora Moderna). Fotografias que registravam manifestações ou eventos políticos frequentemente nomeavam personagens masculinos, enquanto as mulheres presentes nas imagens permaneciam sem identificação. “A normatividade centraliza o foco no homem promovendo-o ao patamar de sujeito universal, em uma relação de poder que submete a mulher a papeis de passividade, como persona desprovido de autonomia” (Mota, 2025). Houve ausência quase total de referências à repressão de gênero, às formas específicas de violência sexual e psicológica sofridas pelas mulheres e à sua centralidade nos movimentos pela Anistia e pela redemocratização.

De acordo com Foucault (1999), o exercício do poder se manifesta em uma lógica que articula inclusão e exclusão. A exclusão mantém o sentido direto de afastamento ou rejeição. Já a inclusão, ao contrário, não significa eliminar, mas sim estabelecer formas de presença controlada, fixada e monitorada. Trata-se, portanto, não de expulsar, mas de integrar sob vigilância e enquadramento (Foucault, 1999, apud Pinto, 2010). Esse recurso visual reforça a ideia de uma participação secundária, sugerindo que suas presenças não merecem destaque nominal, reproduzindo imagens de fragilidade, domesticidade ou apoio secundário à luta masculina.

Assim, o poder opera na construção social da visibilidade. As mulheres presentes nas fotografias, embora incluídas no registro visual, permanecem “invisíveis” ou anonimizadas, enquanto os homens são nomeados e destacados. Isso revela uma forma de inclusão hierarquizada, em que elas são reconhecidas apenas como parte do cenário, mas não como sujeitos históricos plenos, sem que sua presença tenha autonomia narrativa. Não se trata de expulsá-las do registro, mas de incorporá-las de maneira controlada, negando-lhes protagonismo e consolidando relações de poder que privilegiam os homens na construção da memória histórica.

Ênfases foram concedidas a cantoras como Elis Regina, Maysa e Maria Bethânia, contudo, sem explorar outras militantes políticas ou lideranças sociais que também marcaram o período e que não se vinculavam à esfera da elite musical. “Essa inclusão de nomes femininos desde que sejam conhecidas não é um sinônimo de emancipação, mas sim uma estratégia para capturar, governar e reforçar o discurso de poder” (Mota, 2025, p. 67). A inclusão, aparentemente positiva, pode funcionar como uma concessão estratégica, mantendo intactas as estruturas que continuam a definir, regular e restringir a presença feminina.

Apenas duas coleções (14,28%) — *Identidade em Ação* e *Módulos* — trouxeram uma abordagem mais consistente da atuação feminina, reconhecendo mulheres em contextos de militância estudantil, participação em movimentos sociais, atuação sindical e até mesmo em ações armadas de resistência. Mesmo nesses casos, porém, a narrativa permaneceu limitada, sem aprofundar trajetórias individuais ou destacar a pluralidade de experiências. Esse conjunto de dados confirma que os livros didáticos analisados reproduzem e legitimam uma memória coletiva patriarcal, restringindo a complexidade histórica e invisibilizando sujeitos plurais. Como destaca Chartier (1990), a representação é um processo de seleção que molda identidades e hierarquias simbólicas; nesse caso, a escolha por privilegiar protagonistas masculinos perpetua desigualdades de gênero e compromete o papel formativo do ensino de História em sua dimensão crítica.

O PNLD, embora se apresente como política pública de democratização do acesso a materiais pedagógicos, opera em ciclos de três anos que acabam por cristalizar desigualdades na representação histórica. Nesse intervalo, estudantes da rede pública continuam em contato com livros que frequentemente reforçam o apagamento das

mulheres, ainda que o letramento do corpo docente possibilite inferências críticas acerca do que está presente — e ausente — no livro didático. Dessarte, o ensino de História pode funcionar como mecanismo de exclusão, reiterando o “cale-se” imposto às vozes femininas, mesmo quando suas experiências estão registradas em memórias e pesquisas acadêmicas consistentes.

O *frame* cinematográfico para o enfrentamento do “cale-se” de mulheres no ensino da história da Ditadura Cívico-Militar brasileira (1964-1985)

Conforme exposto nos resultados de nossa pesquisa quali-quantitativa apresentada anteriormente, quando o foco é o Ensino Médio das redes estatais, os dados levantados evidenciam que o ensino de História, quando restrito aos livros didáticos, tende a reproduzir narrativas hegemônicas que silenciam ou relegam a segundo plano a atuação das mulheres durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Contudo, faz-se urgente subverter essa lógica. Assim, o uso do cinema em sala de aula revela-se uma prática pedagógica potente, sobretudo porque os estudantes pertencem a uma geração imersa na cultura visual e habituada ao consumo de produtos audiovisuais (Pereira Pinto, 2018).

Nesse contexto, Marc Ferro (1995) defende que os filmes podem servir como contra-análise da sociedade, uma vez que, ainda que não abordem diretamente um tema, revelam contradições ligadas à desigualdade, exclusão e poder. Assim, o cinema possibilita a emergência de experiências femininas invisibilizadas na historiografia, constituindo-se como um recurso que humaniza o passado e fortalece práticas de ensino críticas e inclusivas. Por outro lado, Ferro (1995) e Kornis (1992) alertam para a natureza mercadológica e ideológica do cinema, que carrega intencionalidades e manipulações inerentes à sua produção. Portanto, sua utilização na educação deve ser trabalhada de maneira consistente para evitar que as cenas reforcem estereótipos ou reproduzam desigualdades. Para evitar esse risco, o docente precisa utilizar a linguagem cinematográfica como meio de análise e desconstrução, e não como simples ilustração.

Nesse ponto, o conceito de *frame* ganha relevância. Para Arthur Gibson Pereira Pinto (2018), os *frames* funcionam como guias visuais que compilam personagens, lugares e histórias, estimulando o engajamento crítico do público. Transferidos ao espaço escolar, permitem aos estudantes a análise de representações e identificação de vieses, aproximando-os de uma leitura mais complexa da história. Ao transformar cenas em material impresso, o recurso amplia sua aplicabilidade em escolas sem acesso a aparatos tecnológicos, democratizando o uso pedagógico do cinema.

O *frame* é um conceito originário da linguagem cinematográfica que designa o quadro estático extraído de uma sequência de imagens em movimento. Na prática, corresponde a uma única fotografia que, quando justaposta a outras em ritmo

acelerado, compõe a ilusão de movimento do cinema (Pereira Pinto, 2018). Entretanto, ao ser isolado, o *frame* ganha autonomia e possibilita a averiguação detalhada dos elementos visuais que o compõem — enquadramento, iluminação, cor, perspectiva e disposição espacial dos personagens.

Ao congelar uma imagem e isolá-la do fluxo narrativo, o *frame* torna-se um instrumento que permite ao professor destacar elementos simbólicos que remetem à luta política e à resistência de mulheres no contexto do regime de exceção. Rompe-se com o silenciamento reproduzido pelos livros didáticos e amplia-se o horizonte da formação cidadã, fortalecendo o compromisso com a democracia e com a diversidade de experiências humanas que compõem o tecido social. Dessa forma, a prática pedagógica pautada no *frame* não se limita ao consumo do filme em si, mas se converte em um exercício de problematização e reconstrução da memória histórica a partir de uma perspectiva inclusiva.

Por fim, o *frame* cinematográfico atua como um contradispositivo ao silenciamento das mulheres, permitindo que os rostos e as vozes femininas ocupem o espaço da memória histórica (Perrot, 2007). Ao mesmo tempo, aproxima professores e estudantes em torno de práticas inovadoras, que articulam imagens, narrativas e sensibilidades. Nesse processo, a sétima arte se torna aliada do ensino de História ao ampliar horizontes críticos, valorizar o ativismo feminino e tensionar os limites das narrativas didáticas tradicionais, notadamente no que diz respeito à Ditadura.

Procedimentos de construção do *frame* cinematográfico

A construção do *frame* cinematográfico ocorreu em etapas articuladas entre seleção fílmica, recorte de cenas, organização visual e vinculação com referenciais historiográficos. Inicialmente, foram definidos como corpus de análise os longas-metragens Zuzu Angel (2006), de Sergio Rezende, e Marighella (2019), dirigido por Wagner Moura, por apresentarem representações de personagens femininas em contextos relacionados à Ditadura Civil-Militar. O critério de seleção priorizou cenas nas quais mulheres ocupassem posições de protagonismo ou expressassem experiências de resistência e enfrentamento ao regime autoritário.

Após a seleção, foram extraídos *frames* estáticos das sequências fílmicas, de modo a isolar imagens significativas que favorecessem a análise e discussão em sala de aula. Esses quadros foram organizados em um guia visual, acompanhado de legendas e infográficos inspirados na estética cinematográfica. A diagramação foi realizada em ambiente digital, com recursos do aplicativo *Canva*, que possibilitou colagem de imagens, inserção de falas e destaques gráficos que reforçaram a legibilidade do material. A opção por estruturar cinco *frames* por página seguiu a preocupação em manter a coesão com o roteiro fílmico original, sem comprometer a clareza pedagógica.



Na sequência, estabeleceu-se a interlocução entre cinema e pesquisa histórica por meio da integração de excertos da obra *A Torre: o cotidiano de mulheres encarceradas pela ditadura* (Villaméa, 2023). Os trechos selecionados enfatizaram narrativas femininas diversas, abrangendo posicionamentos políticos, trajetórias sociais e experiências múltiplas no período da repressão. Esses fragmentos foram destacados no guia em fonte vermelha, sinalizando o vínculo entre o registro histórico e as representações audiovisuais. Tal procedimento permitiu consolidar o *frame* como ferramenta metodológica, articulando saber científico e prática pedagógica em torno da história das mulheres na ditadura.

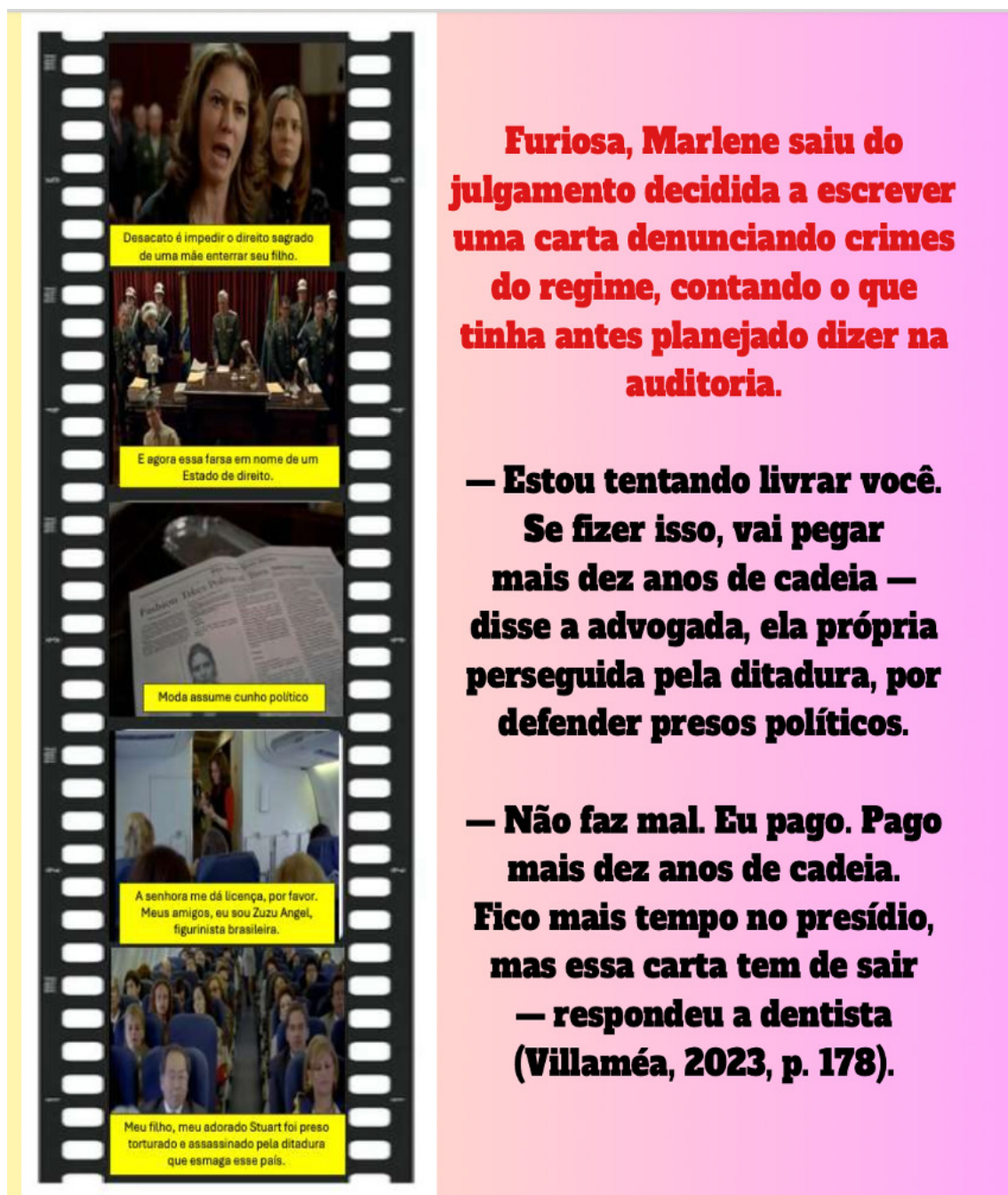
Por fim, o material elaborado assumiu a forma de guia impresso, visando à sua aplicabilidade em diferentes contextos escolares, independentemente de limitações tecnológicas. Essa estratégia metodológica possibilitou aproximar docentes e discentes de experiências históricas silenciadas nos livros didáticos, utilizando o cinema como recurso de leitura crítica e como meio de enfrentamento aos silenciamentos na memória coletiva cunhada nas páginas dos livros didáticos que participaram da seleção do PNLD na edição de 2021 para atender o Ensino Médio.

Com vistas a evidenciar de maneira mais consistente o percurso metodológico e o produto educacional resultante desta investigação, apresentam-se a seguir alguns *frames* concebidos no âmbito da dissertação no Mestrado Profissional em Ensino de História, de modo a ilustrar sua aplicabilidade pedagógica.

A figura 2 apresenta o primeiro *frame*, a intenção didática consistiu em vincular a bravura das personagens femininas representadas, evidenciando a coragem como elemento central de suas trajetórias. A postura da personagem Zuzu Angel, retratada no filme lançado em 2006, ilustra a ruptura com a bolha de comodidade social ao decidir expor publicamente as perseguições promovidas pelo Estado, transformando sua dor pessoal em ato político. Em paralelo, as memórias de Marlene, uma das entrevistadas pela pesquisadora e escritora Luiza Villaméa (2023), revelam a determinação de uma mulher que, mesmo ciente de que a denúncia dos crimes perpetrados pelo regime poderia resultar no prolongamento de sua pena, não hesitou em fazê-lo, assumindo o risco como forma de resistência. Dessa forma, o *frame* articula experiências individuais distintas em torno de um eixo comum: a coragem de enfrentar a repressão e de afirmar sua voz contra o silenciamento imposto pela ditadura.



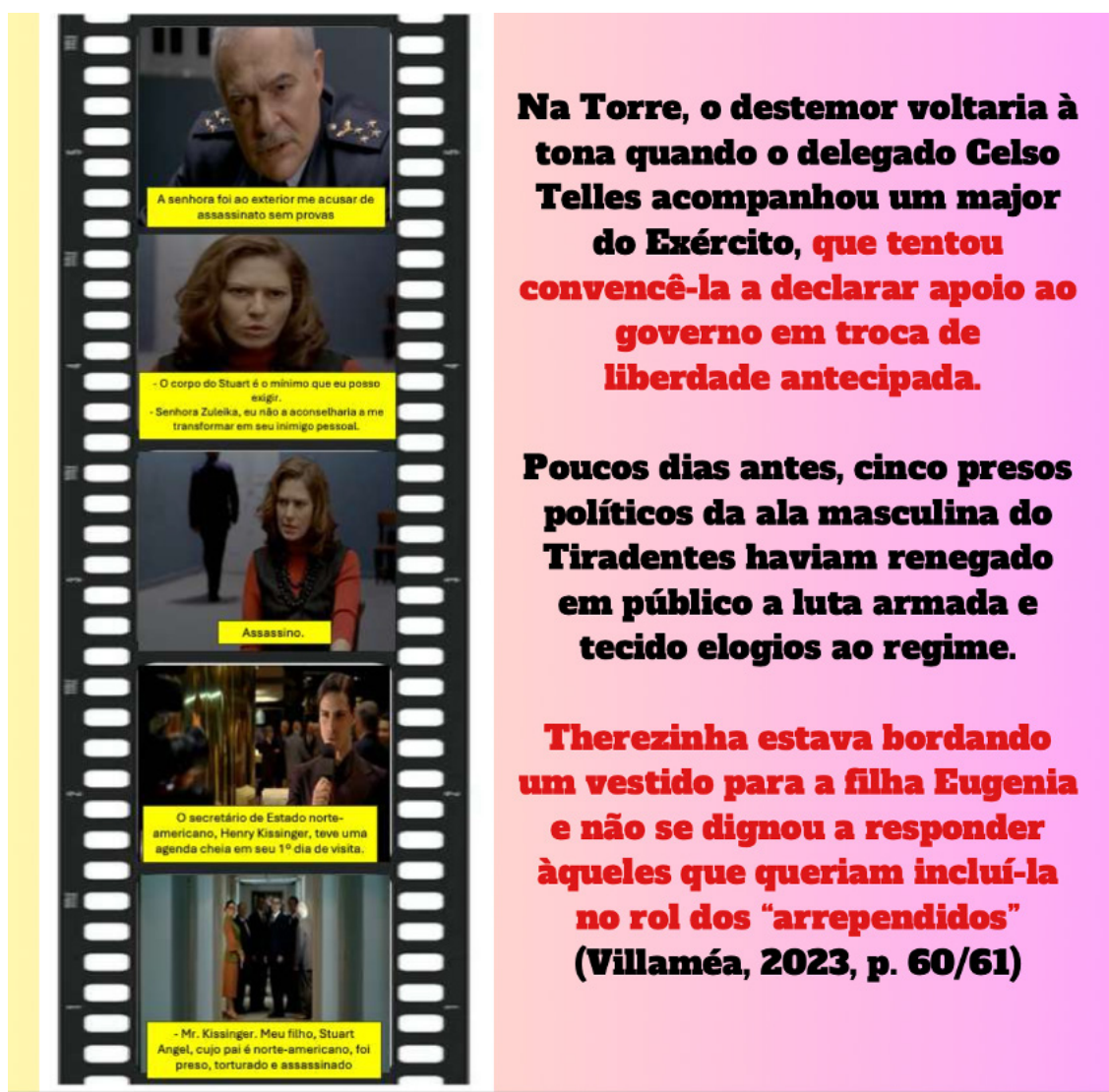
Figura 2 - Frame cinematográfico do filme *Zuzu Angel* (2006) em articulação com excertos do livro *A Torre: o cotidiano de mulheres encarceradas pela ditadura* (Villaméa, 2023).



Fonte: Mota (2025, p. 110).

A Figura 3 demonstra o *frame* construído com o diálogo entre as cenas selecionadas permite evidenciar como a resistência feminina assumiu múltiplas formas no contexto da repressão. Na narrativa fílmica, observa-se a personagem fictícia que, mesmo diante da tentativa de intimidação por parte de um general, recusa-se a ceder ao medo e, em gesto de ousadia, busca apoio internacional ao denunciar os crimes da ditadura a políticos norte-americanos. Esse enredo se articula, de maneira significativa, com a postura histórica de Therezinha Zerbini, que, ao receber a proposta de declarar apoio ao governo em troca de sua liberdade, recusou-se a negociar seus princípios (Villaméa, 2023).

Figura 3 - *Frame* cinematográfico do filme *Zuzu Angel* (2006) em articulação com excertos do livro *A Torre: o cotidiano de mulheres encarceradas pela ditadura* (Villaméa, 2023).



Fonte: Mota (2025, p. 112).

Tal atitude, contrária ao esperado pelos repressores, reafirmou sua integridade política e sua disposição de manter-se fiel ao compromisso com a democracia. Assim, tanto a representação ficcional quanto a experiência real convergem no registro de uma coragem intransigente, que desafia o autoritarismo e sustenta a memória das mulheres como protagonistas da resistência ao regime.

A Figura 4 problematiza a resistência à Ditadura Civil-Militar a partir de sua dimensão humana, evidenciando os sentimentos de dor e sofrimento provocados pela violência estatal sobre as personagens femininas representadas.

Figura 4 - Frame cinematográfico do filme *Marighela* (2019) em articulação com excertos do livro *A Torre: o cotidiano de mulheres encarceradas pela ditadura* (Villaméa, 2023).

No primeiro momento, o que mais doía era o membro esquerdo, por causa de uma luxação que comprimia a artéria. "É uma dor insuportável porque provoca isquemia", explica Guiomar, referindo-se à falta de irrigação sanguínea por obstrução. Levada de novo ao Ponto-Socorro, o mesmo médico que a chamara de terrorista adotou uma postura similar à dos toturadores: "Não vou botar o seu braço no lugar. Vai isquemizar" (Villaméa, 2023, p. 185).



Fonte: Mota (2025, p.118).

Retirado do filme *Marighella* (2019), o *frame* anterior articula a rede de apoio fundamental para que a resistência pudesse burlar os mecanismos de repressão estatal, colocando em evidência a solidariedade como estratégia de sobrevivência política. Esse recurso dialoga com as memórias de Guiomar, que, ao buscar atendimento médico na rede pública, deparou-se com a postura hostil de um profissional que reproduzia comportamentos análogos aos de um torturador, revelando sua desaprovação à resistência democrática (Villaméa, 2023). Assim, o contraste entre a rede de apoio solidária e a presença de agentes alinhados ao autoritarismo ressalta as ambiguidades das instituições durante a ditadura e a vulnerabilidade enfrentada por mulheres militantes.

Considerações finais

Apontamos, por meio da pesquisa e da elaboração de material didático voltado ao ensino de História, estratégias para problematizar o ensino em perspectiva de gênero e, por consequência subsidiar alternativas de elaboração de recursos didáticos facilmente aplicáveis, como é o caso da confecção e aplicação do *frame*. Além de responder à urgência de se combater discursos negacionistas e revisionistas que buscam reabilitar a imagem do regime, a proposta mostrou potencial pedagógico para instigar leituras críticas e plurais, aproximando o ensino da realidade do alunado. Essa metodologia não apenas reconfigura o imaginário coletivo sobre o período de exceção, mas também contribui para consolidar a memória e a valorização das mulheres como agentes centrais na luta pela democracia.

Em uma dimensão didático-pedagógica, a proposta de guias visuais que articulam o uso das narrativas historiográfica e cinematográficas apontam para o caminho de autonomia do docente para produzir de forma autoral recursos para compor suas próprias estratégias de ensino. Na dimensão teórico-epistemológica, a pesquisa e produto educacional apresentados respondem à necessidade de suprir lacunas, enquadramentos seletivos e interessados da própria historiografia oficial, em um exercício de ação científica protagonista requerida do professor de história como professor-pesquisador – *ethos* capaz de definir o papel do docente de uma área, que tem sido objeto de conflito e disputas no interior dos currículos e dos espaços de ensino na contemporaneidade.

Referências

ALVES, Maria Elaene Rodrigues. Feminismo e mulheres na resistência à ditadura brasileira de 1964-1985. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 47, v. 19, p. 50 – 65, 2021. DOI: 10.12957/rep.2021.56080. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revis-taempauta/article/view/56080>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BALESTRA, Maria Aparecida. *Memória e ensino de história: reflexões sobre os livros didáticos e a construção da memória histórica*. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Júlia; SILVA, Maura. A história não ensinada sobre a ditadura civil-militar: reflexões sobre pesquisa e ensino no contexto amapaense. *Fronteiras & Debates*, Amapá, v. 7, n. 2, p.199-215, 2020. DOI: [10.18468/fronteiras.2020v7n2.p199-215](https://doi.org/10.18468/fronteiras.2020v7n2.p199-215). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349342233_A_historia_nao_ensinada_sobre_a_ditadura_civil-militar_reflexoes_sobre_pesquisa_e_ensino_no_contexto_amapaense. Acesso em: 21 ago.2024.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. vol. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, Saberes e práticas docentes. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 82 – 101, jul./dez. 2012. DOI: [10.5965/2175180304022012082](https://doi.org/10.5965/2175180304022012082). Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012082>. Acesso em: 12 mai. 2024.

CAVALCANTI, Erinaldo. A Amazônia representada nos livros didáticos. *História & Ensino*, Londrina, v. 26, n. 2, p. 287-312, Jul./Dez. 2020. DOI: [10.5433/2238-3018.2020v26n2p287](https://doi.org/10.5433/2238-3018.2020v26n2p287). Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39631>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CERRI, Luis Fernando; DUARTE, Geni Rosa. Politização e consciência histórica e jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. *Diálogos*, Maringá, v. 16, supl. Espec., p. 229-256, dez./2012. DOI: [10.4025/dialogos.v16isupl.659](https://doi.org/10.4025/dialogos.v16isupl.659). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526888011>. Acesso em 01 dez. 2024.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COLLING, Ana Maria. 50 anos da ditadura no Brasil: questões feministas e de gênero. *OPIS*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 370–383, 2015. DOI: [10.5216/o.v15i2.33836](https://doi.org/10.5216/o.v15i2.33836). Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opis/article/view/33836>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CORDEIRO, Janaína Martins. *Direitas em movimento: a campanha da mulher pela democracia e a ditadura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FERREIRA, Marieta. O ensino da História , a formação de professores e a Pós-Graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v.23, n. 44, p. 115, dez. 2016.DOI: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.68383>. Acesso em 01 Fev. 2024.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

FOUCAULT, Michel de. Les Anormaux. Paris: Gallimard. In: PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15- 23, jun. 2010. DOI: 10.1590/S0104-44782010000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzxNjZNcSBf5r/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões*. Tradução de M. J. Coracini, São Paulo: Ática, 1992.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 237-250, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1940/1079>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MARIGHELLA. Direção de Wagner Moura. São Paulo: O2 Filmes, 2019. Son., color.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 66–88, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.522. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/522>. Acesso em: 9 maio. 2023

MOTA, Sandra Uanne Canela da. *Ensino De História E Mulheres No Contexto Da Ditadura Cívico-Militar (1964-1985): o frame como proposta de guia visual para enfrentamento didático do silenciamento de vozes femininas durante a repressão política no Brasil*. 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares*. Projeto História, 10, 7-28. p. 79-115, 1992.

PEREIRA PINTO, Arthur Gibson. *Super-heróis e Ensino de História, um Guia Visual: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula*. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. *Revista Tempo e Argumento*, Santa Catarina, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018. DOI: 10.5965/2175180310242018088. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310242018088>. Acesso em: 02 mai. 2024.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos combates pela história: desafios do ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

ROCHA, Helenice. *Ditadura e educação: os livros didáticos de história (1964-1985)*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira. O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964-84). *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 5, n. 10, p.108–132, 2013. DOI: 10.5965/2175180305102013108. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180305102013108>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

SARDINHA, Antônio Carlos; SILVA, David Junior de Souza; REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Gênero no (do) Referencial Curricular Amapaense para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental. *Revista História Hoje*, v. 11, n. 22, p. 220-246, 2022. DOI: 10.20949/rhhj.v11i22.777. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/777>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, Maura Leal; CAMILO, Janaína Valéria Pinto. A Fortaleza de São José de Macapá: nos rastros das memórias das prisões e torturas (1964-1973). *Tempo*, Niterói. Vol. 27 n. 1, p. 124-143, 2021. DOI: 10.1590/TEM-1980-542X2021v270107. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/9J8yR9Vxd8crG3tWbnf8H4t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2024.

TELES, Maria Amélia de Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. *RIDH*, Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/173/97>. Acesso em: 18 set. 2024.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VILLAMÉA, Luiza. *A torre: o cotidiano de mulheres encarceradas pela ditadura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ZUZU Angel. Direção de Sérgio Rezende. Rio de Janeiro: Globo Filmes, Lereby Produções e Toscana Audiovisual, 2006. Son., color.

Nota

- 1 Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Entre a hemeroteca e a Editora Alves & Cia: a circulação de compêndios escolares na década de 1890

Between the newspaper archive and Alves & Cia Publishing House: the circulation of school textbooks in the 1890s

Entre la hemeroteca y la Editora Alves & Cia: la circulación de compendios escolares en la década de 1890

Amanda Guimarães Silva*

Resumo: O artigo analisa a circulação de compêndios de História utilizados no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX, com foco nas transformações curriculares e editoriais que acompanharam a consolidação da disciplina escolar de História. A partir do levantamento de anúncios e resenhas publicados na Hemeroteca Digital Brasileira e da base organizada por Cabrini (1994), examinam-se as obras mais difundidas no período, suas editoras e as estratégias de divulgação mobilizadas no meio escolar. Argumenta-se que esses manuais desempenharam papel fundamental na consolidação de um repertório histórico escolar articulado aos projetos educacionais republicanos. O estudo evidencia, assim, como o livro didático atuou não apenas como suporte de ensino, mas também como instrumento de circulação e legitimação de determinados saberes históricos, refletindo as tensões entre modernização, mercado editorial e escolarização no final do século XIX.

Palavras-chave: Manuais escolares; mercado editorial; ensino de História.

* Mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil. <https://orcid.org/0009-0008-3473-3436>



Abstract: This article analyzes the circulation of History textbooks used in Brazil between the late nineteenth century and the early twentieth century, focusing on the curricular and editorial transformations that accompanied the consolidation of History as a school subject. Based on a survey of advertisements and reviews published in the Brazilian Digital Newspaper Archive and on the database organized by Cabrini (1994), the study examines the most widespread works of the period, their publishers, and the dissemination strategies employed within the school environment. It argues that these manuals played a fundamental role in consolidating a school historical repertoire linked to Republican educational projects. The study thus highlights how textbooks functioned not only as teaching tools, but also as instruments for the circulation and legitimation of specific historical knowledge, reflecting the tensions between modernization, the publishing market, and schooling in the late nineteenth century.

Keywords: School textbooks; publishing market; History teaching.

Resumen: El artículo analiza la circulación de compendios de Historia utilizados en Brasil entre finales del siglo XIX e inicios del XX, con foco en las transformaciones curriculares y editoriales que acompañaron la consolidación de la Historia como disciplina escolar. A partir del relevamiento de anuncios y reseñas publicados en la Hemeroteca Digital Brasileña y de la base organizada por Cabrini (1994), se examinan las obras más difundidas en el período, sus editoriales y las estrategias de divulgación movilizadas en el ámbito escolar. Se argumenta que estos manuales desempeñaron un papel fundamental en la consolidación de un repertorio histórico escolar articulado a los proyectos educativos republicanos. El estudio evidencia, así, cómo el libro didáctico actuó no solo como soporte de enseñanza, sino también como instrumento de circulación y legitimación de determinados saberes históricos, reflejando las tensiones entre modernización, mercado editorial y escolarización a finales del siglo XIX.

Palabras clave: Manuales escolares; mercado editorial; enseñanza de la Historia.



Introdução

O estudo dos compêndios escolares tem se mostrado uma via privilegiada para compreender a formação da cultura escolar brasileira e os modos pelos quais o saber histórico foi institucionalizado no final do século XIX (Barnabé, 2019). A década de 1890 constitui um marco singular nesse processo: é o momento em que a República (1889), recém-instaurada, redefiniu o Ensino Secundário e promoveu uma reorganização curricular que demandava novos manuais, ajustados a um ideário científico, laico e patriótico. As reformas educacionais empreendidas nesse período, em diálogo com o pensamento positivista e com a expansão do mercado editorial, transformaram o livro didático em um espaço de mediação entre o discurso político e a cultura escolar (Bittencourt, 1993). Os compêndios de História, em particular, tornaram-se instrumentos privilegiados para difundir representações do passado que legitimavam o novo regime, projetando valores de ordem, civilização e progresso.

Partindo dessa perspectiva, o presente artigo propõe um levantamento dos compêndios de História que circularam no Brasil ao longo da década de 1890, com especial atenção aos títulos dedicados à Antiguidade e à História Universal — domínios do saber histórico que, naquele contexto, assumiram a função de oferecer modelos civilizacionais para a formação moral e intelectual do cidadão republicano (Santos, 2018). O trabalho fundamenta-se em duas frentes documentais complementares: os anúncios disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira, que reúnem anúncios e notas sobre livros didáticos, e os catálogos editoriais analisados por Conceição Aparecida Cabrini em sua tese sobre a produção de compêndios escolares publicados pela Editora Alves & Cia.

O cruzamento dessas fontes permite não apenas dimensionar a amplitude do mercado didático em formação, mas também compreender as estratégias de divulgação, a permanência de determinados autores e a inserção dos compêndios na construção de um repertório histórico nacional. Ao observar essas dinâmicas, busca-se evidenciar como o livro didático de História atuou como mediador entre projetos de modernização educacional e disputas simbólicas sobre o passado, tornando-se um dos principais vetores da cultura escolar republicana. Mais do que identificar títulos e editoras, interessa compreender de que maneira a circulação desses compêndios participou da consolidação do Ensino de História na Primeira República. Nesse sentido, o artigo parte da hipótese de que os anúncios de jornais e os catálogos editoriais não apenas divulgavam obras escolares, mas atuavam como mecanismos de legitimação de determinados autores, conteúdos e modelos de narrativa histórica. A análise dessas fontes possibilita observar como o mercado editorial participou ativamente da construção da cultura escolar republicana, articulando interesses pedagógicos, políticos e comerciais na definição do que deveria ser ensinado como História.

O contexto educacional do fim dos Oitocentos foi fortemente marcado pelas reformas empreendidas nos primeiros anos da República, quando o Estado brasileiro busca-



va redefinir os fundamentos morais e intelectuais da instrução pública (Haidar, 1972). Nesse ínterim, a escola passou a ser concebida como espaço estratégico de construção da cidadania e de consolidação do novo regime político. As reformas curriculares que se seguiram à Proclamação da República instituíram uma reorganização profunda dos saberes escolares, traduzindo no campo educacional o projeto de modernização científica e laica que orientava o discurso republicano. O Ensino Secundário, em especial, foi reestruturado segundo uma lógica mais sistemática e disciplinar, inspirada em modelos europeus de racionalização do conhecimento e na crença de que a educação deveria formar o espírito científico e patriótico do aluno (Vasconcelos, 1999).

Nesse processo, o Ensino de História foi alvo de uma redefinição significativa. A antiga narrativa de caráter moral e exemplar, herdada do período imperial, cedeu lugar a uma abordagem cronológica e evolutiva, organizada por períodos — Antiguidade, Idades Média, Moderna e Contemporânea — e orientada por noções de História Universal (Vechia; Lorenz, 1998). Bittencourt aborda que:

Os excertos “históricos” selecionados, eram, geralmente, narrações provenientes da tradição oral ligadas aos feitos de grandes personagens, como reis e “descobridores” e “cientistas” que passavam, lentamente, a concorrer com os “heróis” das Histórias sagradas (Bittencourt, 1993, p. 212).

Essa transformação do conteúdo e da forma de narrar o passado expressa uma mudança mais profunda na função atribuída ao ensino histórico. A passagem das “histórias exemplares” para uma organização cronológica e civilizatória não apenas redefiniu o repertório de personagens e eventos, mas também reposicionou o próprio sentido da História escolar. A inclusão formal da História Antiga e Medieval nos programas de ensino simbolizou, assim, não apenas uma ampliação temporal do conhecimento histórico, mas também a tentativa de situar o Brasil dentro de uma genealogia civilizacional de alcance ocidental. Ao adotar essa estrutura, a escola republicana aspirava formar um sujeito nacional que reconhecesse no passado europeu as origens da modernidade e da cultura política que o novo regime pretendia incorporar.

Essa reconfiguração do currículo exigiu materiais didáticos compatíveis com as novas exigências pedagógicas e ideológicas. Os compêndios escolares tornaram-se, então, peças centrais na concretização das reformas, pois traduziam, em linguagem acessível e organizada, o ideário científico, laico e evolutivo que se buscava instituir (Vidal; Faria Filho, 2003). Por meio deles, o Ensino de História transformou-se em um campo de disputa simbólica entre diferentes projetos de formação: de um lado, a persistência de um modelo humanista e literário, ainda influenciado por valores morais e religiosos; de outro, o esforço de legitimar uma história “científica”, sustentada pela crítica das fontes, pela cronologia e pela ideia de progresso. A tensão entre esses paradigmas refletia as ambiguidades de uma República que, ao mesmo tempo em que



reivindicava a modernidade, mantinha-se presa a tradições pedagógicas e culturais herdadas do Império. Nesse viés:

A introdução do ensino de História nas escolas públicas foi fator determinante do crescimento de compêndios [...] a preocupação quanto à determinação de uma periodização para a História brasileira marcada pelos eventos que levaram à constituição da nação brasileira, domesticando o tempo para a construção do sentimento de nacionalidade (Bittencourt, 1993, p. 214).

Essa observação revela que a organização temporal e temática dos conteúdos históricos não era apenas uma escolha didática, mas uma estratégia de formação nacional. Ao “domesticar o tempo”, o ensino de História contribuía para fixar uma narrativa linear e teleológica que vinculava o passado colonial e imperial ao projeto republicano, legitimando-o como desfecho natural da trajetória civilizatória brasileira. A consolidação dessa nova ordem educacional coincidiu com a expansão do mercado editorial voltado para o ensino. As editoras, atentas às reformas e à demanda crescente por materiais adaptados ao currículo republicano, passaram a investir em coleções didáticas, concursos oficiais e campanhas de divulgação que legitimavam seus títulos como instrumentos de modernização pedagógica (Razzini, 2004). Nesse movimento, o livro didático deixou de ser apenas um produto de circulação restrita para tornar-se um elemento constitutivo da cultura escolar, articulando interesses econômicos, científicos e ideológicos.

O Estado, por sua vez, assumiu um papel cada vez mais regulador, definindo programas, listas de obras e critérios de adoção que moldavam o perfil do que se considerava um “bom compêndio”. Essa relação entre poder público e editoras consolidou uma verdadeira economia moral da instrução, na qual o controle do conteúdo histórico implicava também o controle simbólico sobre as formas de narrar a nação. O compêndio de História emergia, assim, como um espaço de convergência entre a pedagogia republicana e as lógicas do mercado, traduzindo em linguagem escolar os valores de civilização, progresso e identidade nacional que o novo regime buscava difundir (Pasche; Gondra, 2016).

A crescente presença de manuais escolares nas livrarias e nos anúncios de periódicos da virada do século atesta não apenas a ampliação desse mercado, mas também a progressiva legitimação do livro didático como mediador entre o Estado, os professores e o público estudantil. A circulação dos compêndios ultrapassava o espaço da sala de aula, alcançando jornais, revistas e catálogos editoriais que difundiam novas concepções sobre o ensino e a formação cívica. Nesses impressos, é possível observar tanto a promoção das obras e de seus autores quanto os discursos de autoridade que vinculavam o manual à ciência, à moralidade e à utilidade pedagógica (Tavares, 2012).



Para compreender essas dinâmicas, como dito anteriormente, este estudo apoia-se em duas frentes documentais complementares. A primeira consiste no levantamento realizado na Hemeroteca Digital Brasileira, cujos periódicos reúnem anúncios, resenhas e notas sobre a publicação e a circulação de livros didáticos de História ao longo da década de 1890. O levantamento concentrou-se nos periódicos publicados entre 1890 e 1899, com especial atenção ao *Jornal do Commercio*, em razão da recorrência de anúncios relacionados ao mercado editorial escolar. As buscas foram realizadas por meio da ferramenta de pesquisa da própria plataforma, utilizando palavras-chave como “compêndio”, “História”, “manuais didáticos”, “História Universal” e “História Antiga”. A seleção dos registros considerou anúncios, notas e referências vinculadas à circulação de obras destinadas ao ensino secundário, especialmente aquelas relacionadas ao ensino histórico e às reformas educacionais do período republicano. Esses registros possibilitam rastrear a presença pública das obras, identificar padrões de divulgação e compreender a forma como o discurso sobre o ensino histórico era construído na imprensa. A partir desse procedimento, foi possível identificar os títulos mais recorrentes, suas editoras e estratégias de divulgação no contexto da expansão do mercado didático no final do século XIX.

A segunda base de análise é o conjunto de dados sistematizados por Conceição Aparecida Cabrini em sua pesquisa sobre os compêndios escolares publicados pela Alves & Cia, que oferece uma visão de longo prazo sobre o processo de institucionalização do livro didático no país. O cruzamento dessas fontes possibilita observar tanto as continuidades entre o período imperial e o republicano quanto as inovações introduzidas pela nova ordem educacional, permitindo identificar os lugares de circulação, os temas privilegiados e as estratégias de legitimação que marcaram a consolidação do Ensino de História no Brasil republicano.

Ao analisar os títulos e suas respectivas estratégias de divulgação, torna-se evidente que os compêndios não se limitavam a transmitir fatos ou datas: eles organizavam o conhecimento histórico de acordo com uma lógica pedagógica, enfatizando modelos civilizacionais e trajetórias evolutivas que legitimavam os valores do novo regime. Essa estrutura narrativa refletia, também, o impacto das descobertas arqueológicas e das teorias evolucionistas que circulavam na Europa do século XIX, as quais ofereciam novas formas de compreender as origens da humanidade e a linearidade do progresso (Bethencourt, 2018; Fagan; Marcoantonio 2019). Ao incorporarem essas perspectivas, os compêndios buscavam situar o Brasil dentro de uma História Universal do desenvolvimento humano, reforçando a ideia de uma marcha civilizatória que ligava a Antiguidade ao presente republicano. A recorrência de certos autores e coleções revela, ainda, a existência de uma “linha editorial” que combinava autoridade científica, prestígio literário e adequação às expectativas do currículo escolar.

Esse mapeamento inicial proporciona, portanto, uma base para a análise das obras que circulavam no mercado didático do período, possibilitando identificar os títulos

mais recorrentes, suas editoras e as estratégias de divulgação mobilizadas na imprensa. A apresentação desses dados fornece não apenas um panorama da circulação de compêndios escolares, mas também evidencia as relações entre produção editorial, expansão do ensino secundário e consolidação da cultura escolar republicana no Brasil dos anos 1890.

Compêndios anunciados pela Hemeroteca Nacional Digital

A seguir, será apresentado o conjunto de compêndios que se destacou nesse contexto, detalhando títulos, autores e editoras. Posteriormente, serão incorporados os dados sistematizados por Conceição Aparecida Cabrini, que se referem especificamente à produção da Casa Editora Alves & Cia. A opção por privilegiar essa editora decorre de sua importância crescente no cenário nacional durante as últimas décadas do século XIX, quando se consolidou como uma das principais livrarias e editoras do país, responsável por difundir obras escolares e literárias em larga escala.

O levantamento desses compêndios permite observar não apenas a diversidade de obras em circulação, mas também as estratégias editoriais que sustentaram a consolidação do Ensino de História no contexto republicano. A recorrência de determinados autores, editoras e temas demonstram a formação de um repertório histórico escolar relativamente estável, marcado pela valorização da História Universal, da Antiguidade e das narrativas civilizatórias. Nesse sentido, o diálogo entre os anúncios da Hemeroteca e o catálogo analisado por Cabrini permitem demonstrar de forma mais precisa como a Alves & Cia se tornou um agente central na consolidação do Ensino de História no Brasil republicano (Bragança, 2016), articulando autores nacionais, traduções e reedições de clássicos europeus.

Tabela 1 — Compêndios de História Antiga anunciados no Jornal do Commercio (1890-1899).

Autor	Obra	Editora	Ano de Publicação	Ano do Anúncio/ Edição/Página
Abbate Millot	<i>História Universal</i>	Garnier	1802	1890, ed. 219, p. 05.
Jorge Weber	<i>História Universal</i>	Democrática	1882	1890, ed. 219, p. 05.
Cesar Cantú	<i>História Universal</i>	Democrática	1838	1891, ed. 68, p. 07.
Consiglieri Pedroso	<i>História Universal</i>	Livraria do Povo	—	1891, ed. 294, p. 09.
Julio A. de Menezes	<i>História Universal</i>	—	—	1891, ed. 188, p. 04.
F. Pereira	<i>História de Roma</i>	J. L. Monteiro	—	1892, ed. 309, p. 08.

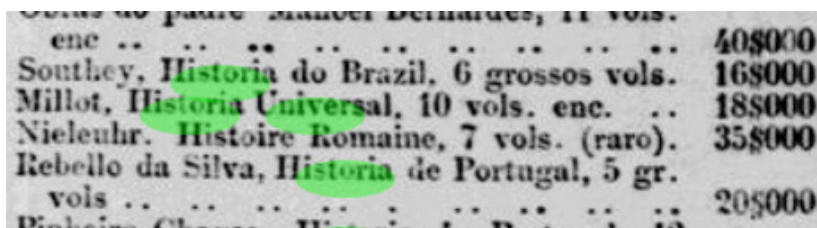
(Continua)

(Continuação)

Autor	Obra	Editora	Ano de Publicação	Ano do Anúncio/ Edição/Página
Dr. Moreira Pinto	<i>Noções de História Universal</i>	Alves & Cia	—	1893, ed. 11, p. 12.
Berquó	<i>História Antiga do Oriente</i>	Alves & Cia	—	1893, ed. 11, p. 12.
Berquó	<i>História da Grécia</i>	Alves & Cia	—	1893, ed. 11, p. 12.
Berquó	<i>História Universal</i>	Alves & Cia	—	1893, ed. 11, p. 12.
D. Maria Emília Leal (trad.)	<i>História Universal (trad.)</i>	Alves & Cia	—	1893, ed. 11, p. 12.
Victor Duruy	<i>História Universal</i>	B. L. Garnier	1865	1893, ed. 189, p. 09.
João Ribeiro	<i>História Antiga</i>	Alves & Cia	1892	1893, ed. 11, p. 12.
Pedro Parley	<i>História Universal</i>	A. Pinheiro	1869	1899, ed. 335, p. 11.
Mattoso Maia	<i>História Antiga</i>	Azevedo & C.	—	1899, ed. 19, p. 08.
—	<i>História Universal</i>	Jaime Moniz	—	1897, ed. 157, p. 01.
Bredow (Gottfried G. Bredow)	<i>História Universal</i>	—	—	1898, ed. 43, p. 06.
Dr. Joaquim M. de Lacerda	<i>História Universal</i>	Garnier	—	1897, ed. 61, p. 06.

Fonte: Jornal do Commercio (1890).

A análise dos anúncios de compêndios de História publicados pelo *Jornal do Commercio* entre 1890 e 1899 atesta padrões claros de circulação e divulgação que refletem tanto a dinâmica do mercado editorial quanto as prioridades do currículo escolar republicano. Destaca-se, inicialmente, a presença de obras de longa duração, como Abbade Millot (1802), Jorge Weber (1882) e Cesar Cantú (1838), que continuaram sendo promovidas décadas após sua primeira edição. Essa persistência sugere que determinados títulos alcançavam um estatuto de referência, funcionando como obras “clássicas” do repertório histórico, capazes de legitimar o Ensino da Antiguidade e da História Universal perante professores e alunos. Conforme mostra o anúncio publicado em 1890 (Figura 1), a obra de Abbade Millot continuava a ser promovida como referência para o ensino da História Universal, destacando sua autoridade e relevância pedagógica.

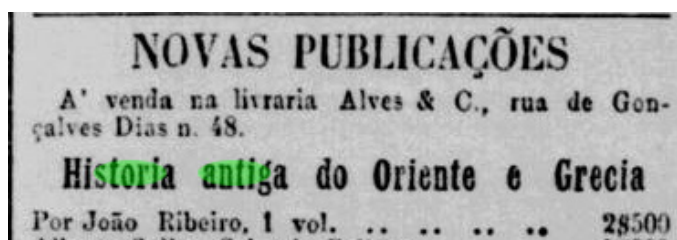
Figura 1 – *História Universal* – Abbad Millot

enc ..	40\$000
Southey, <i>História do Brazil</i> , 6 grossos vols.	16\$000
Millot, <i>História Universal</i> , 10 vols. enc. ..	18\$000
Nieleuhr. <i>Histoire Romaine</i> , 7 vols. (raro).	35\$000
Rebello da Silva, <i>História de Portugal</i> , 5 gr.	20\$000
vols ..	
Pinhoiro Chaves ..	

Fonte: *Jornal do Commercio* (1890, ed. 219, p. 5).

Após a permanência de títulos clássicos de longa duração, observa-se, a partir de 1892, a presença de novos autores nacionais que passam a ocupar espaço nas páginas de anúncios do *Jornal do Commercio*. Entre eles, destaca-se João Ribeiro, cuja *História Antiga* foi publicada pela Casa Editora Alves & Cia em 1892. O anúncio (Figura 2) evidencia a entrada do autor no circuito escolar republicano, apresentando sua obra como um compêndio atualizado e adaptado às novas diretrizes do Ensino de História.

A promoção de *História Antiga* pela mesma editora responsável por nomes consagrados, como Berquó e Moreira Pinto, demonstra a estratégia de Alves & Cia em consolidar um catálogo voltado à instrução pública, a fim de equilibrar tradição e renovação. Ao mesmo tempo, a presença de Ribeiro entre os anúncios de obras estrangeiras e de traduções sugere que sua produção se insere em um esforço mais amplo de nacionalização do saber histórico, valorizando a autoria brasileira no campo didático.

Figura 2 - Anúncio do Compêndio *História Antiga do Oriente e Grécia* – João Ribeiro

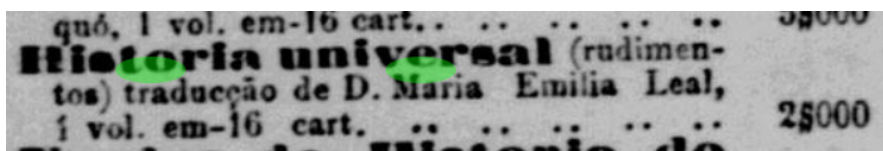
Fonte: *Jornal do Commercio* (1892, edição. 89, p. 8).

Ainda nesse movimento de ampliação do catálogo de compêndios históricos, chama atenção a presença de traduções voltadas ao público escolar brasileiro, como a *História Universal* traduzida por D. Maria Emília Leal (Figura 3). Publicada pelo livreiro de Francisco Alves, a obra reforça o papel das traduções na formação de um repertório didático acessível, que articulava o prestígio de autores estrangeiros à legitimação de editoras e intelectuais nacionais.

A tradução assinada por D. Maria Emília Leal não apenas realça a mediação linguística e cultural necessária à circulação de obras europeias no Brasil, mas também sugere uma forma de participação feminina no campo editorial e educacional da época — ainda que restrita ao espaço da tradução. Ao ser publicada pela mesma editora

que promoveu os compêndios de outros autores, a obra traduzida reforça o projeto editorial da Alves & Cia de consolidar um catálogo de referência em História, capaz de atender às demandas do novo ensino republicano sem renunciar à tradição erudita herdada do século XIX.

Figura 3 - Anúncio do Compêndio *História Universal* – D. Maria Emília Leal



Fonte: *Jornal do Commercio* (1893, ed.11, p. 12).

Observa-se, portanto, um interesse consistente às publicações nacionais, como João Ribeiro (1892) e Mattoso Maia (1899), bem como traduções de autores estrangeiros, como a *História Universal* traduzida por D. Maria Emília Leal (1893). A diversidade de autores e de origens dos textos indica a circulação de saber histórico de alcance internacional, adaptado ao contexto brasileiro, e a preocupação das editoras em oferecer materiais que correspondessem às exigências do ensino republicano.

O levantamento também revela estratégias editoriais claras. A predominância de editoras como Alves & Cia e Garnier sinaliza concentração no mercado escolar, com algumas casas monopolizando a produção e divulgação de títulos considerados adequados ao novo currículo. A repetição de anúncios de obras como *História Universal* em diferentes anos (1890, 1891, 1893, 1897, 1898 e 1899) enfatizam não apenas a durabilidade desses compêndios no mercado, mas também a intenção das editoras de manter obras consagradas em circulação contínua, reforçando sua legitimidade junto aos professores e às escolas.

Finalmente, a comparação entre o ano de publicação e o ano do anúncio mostra que, enquanto algumas obras antigas permaneciam relevantes para o mercado, novas publicações, rapidamente se inseriam na dinâmica de circulação e divulgação. Esse panorama confirma que os compêndios de História atuavam como mediadores entre tradição e inovação pedagógica, combinando autoridade literária, rigor científico e adequação curricular, desempenhando papel central na consolidação do ensino de História na primeira década da República.

Em conjunto, os anúncios analisados demonstram que a circulação dos compêndios não ocorreu de forma espontânea ou neutra. A permanência de certos títulos, a centralidade de editoras como Alves & Cia e a associação entre autoridade científica e utilidade pedagógica revelam a existência de um processo de seleção e legitimação do saber histórico escolar. Mais do que simples materiais de apoio, os compêndios atuavam como instrumentos de organização curricular e de difusão de uma determinada

visão de passado, alinhada aos projetos de modernização e nacionalização do período republicano.

Por meio dos anúncios e registros levantados da Hemeroteca, percebe-se o papel central da livraria Alves & Cia na difusão desses compêndios. Tal presença encontra correspondência nos dados sistematizados por Conceição Aparecida Cabrini, que analisou o catálogo editorial da empresa. O levantamento de Cabrini aprofunda a amplitude da produção escolar da editora, confirmando sua posição como um dos maiores livreiros do país, responsável por propagar obras de Ensino Primário e Secundário e consolidar um modelo de livro didático nacional.

Ao confrontar as duas bases documentais, é possível observar tanto a permanência de títulos e autores — como Berquó, Moreira Pinto e João Ribeiro — quanto a diversificação das áreas temáticas que compunham o catálogo da editora. Esse cruzamento revela a coerência de um projeto editorial que unia tradição, erudição e atualização pedagógica, contribuindo para a legitimação do livro didático de História como instrumento essencial da cultura escolar republicana.

Compêndios publicados pela editora Alves & Cia no levantamento de Cabrini

Embora o foco deste estudo se concentre na década de 1890, os dados organizados por Maria Cristina Cabrini incluem obras publicadas pela Editora Alves & Cia até as primeiras décadas do século XX. A incorporação desse recorte mais amplo não tem por objetivo ampliar o escopo cronológico da pesquisa, mas sim evidenciar a continuidade e a permanência das obras e dos autores que já figuravam na década de 1890. O catálogo analisado por Cabrini explana como títulos inicialmente lançados ou divulgados naquele momento — como os de Berquó, Moreira Pinto, João Ribeiro e Maria Emília Leal — foram reeditados e atualizados nas décadas seguintes, indicando que o investimento da editora em compêndios de História Antiga consolidou uma linha editorial duradoura, que atravessou gerações e se manteve como referência no Ensino Secundário brasileiro.

Tabela 2 — Compêndios publicados pela Editora Francisco Alves entre o final do século XIX e início do século XX

Nome do autor	Nome da obra	Edição	Ano
A. Moreira Pinto	<i>História Universal</i>	2ª edição	1886
Berquó	<i>História Antiga do Oriente</i>	—	1887
Berquó	<i>História Antiga da Grécia</i>	—	1887
Berquó	<i>História Universal</i>	—	1889
João Ribeiro	<i>História Antiga do Oriente e Grécia</i>	2ª edição	1894
Maria E. Leal	<i>Rudimentos de História Universal</i>	2ª edição	1899
Sá e Benevides	<i>Lições de História da Civilização</i>	3ª edição	1912
Sá e Benevides	<i>Pontos de História Geral</i>	—	1912
Jônatas Serrano	<i>Epítome de História Universal</i>	—	1913

Fonte: Cabrini (1994).

A comparação entre os dados da Hemeroteca Digital Brasileira e os registros sistematizados por Cabrini confirma a centralidade da Editora Alves & Cia na difusão e consolidação dos compêndios de História entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. As duas fontes, ao serem cotejadas, expõem um processo de continuidade editorial que vai do esforço inicial de atender às reformas republicanas até a formação de um catálogo estável e diversificado, voltado à instrução secundária e à cultura cívica.

Na década de 1890, os anúncios do *Jornal do Commercio* já destacavam autores que estão presentes também na listagem da Cabrini. Essa recorrência comprova que os nomes mais difundidos na imprensa eram, de fato, parte estruturante do catálogo da Alves & Cia, o que demonstra uma política editorial coerente e de longo prazo. Enquanto na Hemeroteca essas obras aparecem em fase de promoção e circulação, nos registros de Cabrini elas figuram em edições subsequentes — 2ª ou 3ª —, o que indica reedições constantes e permanência de demanda.

A tabela de Cabrini também revela a ampliação temporal do catálogo: a partir da década de 1910, surgem novos títulos como *Lições de História da Civilização*, de Sá e Benevides, e *Epítome de História Universal*, de Jônatas Serrano. Essa sequência exemplifica a consolidação de um gênero editorial: o compêndio de História tornou-se produto duradouro e adaptável às transformações dos programas oficiais (Vechia; Lorenz, 1998).

Essa permanência editorial sugere que a consolidação do Ensino de História esteve diretamente vinculada à estabilização de determinados modelos narrativos e pedagógicos. A continuidade das reedições demonstra que a escola republicana não buscava apenas ampliar o acesso ao conhecimento histórico, mas também fixar interpretações específicas do passado consideradas adequadas à formação moral e cívica dos estudantes. Nesse processo, a editora Alves & Cia desempenhou papel decisivo ao transformar o compêndio histórico em um produto escolar durável e nacionalmente difundido.

Considerações finais

Ao reunir autores do final do século XIX e do início do XX, o catálogo da Alves & Cia mostra como a editora construiu uma linha de continuidade entre gerações de intelectuais que se dedicaram à escrita didática da História. Assim, a comparação entre as duas tabelas mostra que a Alves & Cia não apenas acompanhou o movimento de renovação pedagógica dos anos 1890, mas também transformou esse momento em base para sua consolidação como uma das maiores editoras escolares do país (Bragança, 2016), sustentando, por décadas, a circulação de narrativas históricas voltadas à formação cívica e nacional.

Verifica-se a complexidade do mercado didático que se formava nos primeiros anos da República por meio do levantamento dos compêndios. As reformas educacionais empreendidas nesse contexto exigiram novos materiais pedagógicos, e os anúncios e registros analisados validam que o livro didático de História se tornou um dos principais instrumentos de mediação entre o projeto republicano, a cultura escolar e o mercado editorial (Guimarães, 2011).

A análise das duas bases documentais demonstrou que a circulação dos compêndios de História, na década de 1890, esteve diretamente associada ao processo de consolidação da cultura escolar republicana e à expansão do mercado editorial voltado ao ensino. Os anúncios publicados na imprensa não atuavam apenas como instrumentos comerciais, mas como mecanismos de legitimação pedagógica, capazes de atribuir autoridade científica e utilidade escolar a determinados autores e obras.

O cruzamento entre os registros da Hemeroteca Digital Brasileira e o catálogo editorial analisado por Cabrini também apontam a centralidade da Editora Alves & Cia na estabilização de um repertório histórico escolar voltado à formação cívica e nacional. A permanência de certos títulos, suas sucessivas reedições e a recorrência de narrativas centradas na História Universal e na civilização indicam que o livro didático participou ativamente da definição dos conteúdos considerados legítimos para o Ensino de História na Primeira República.

Dessa forma, o artigo contribui para compreender o compêndio escolar não apenas como suporte pedagógico, mas como agente ativo na institucionalização da disciplina História e na construção simbólica dos projetos educacionais republicanos.

Referências

BARNABÉ, Luis Ernesto. *A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: história, disciplina escolar e impresso (1820-1865)*. 2019. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2019.

BETHENCOURT, Francisco. *Racismos: das cruzadas ao século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: FTD, 1993.

BRAGANÇA, Aníbal (org.). *Rei do livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2016.

CABRINI, Conceição Aparecida. *Memória do livro didático: os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FAGAN, Brian; MARCOANTONIO, Janaína. *Uma breve história da arqueologia*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2019.

GUIMARÃES, Anselmo. Culturas escolares nas escolas primárias na segunda metade do século XIX: o livro *Noções de Literatura Nacional*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E LIBERDADE, 5., 2011. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2011. p. 1-9.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 1972.

JORNAL DO COMMERCIÓ, Rio de Janeiro, anno 68, n. 1, 1890-1899. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_08&PagFis=0. Acesso em: 16 out. 2025.

PASCHE, Aline de Moraes Limeira; GONDRA, José Gonçalves. Impérios do privado: notas sobre mitologias do Estado educador no Brasil (1850-1890). *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 70, p. 79-100, 2016.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004. Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004. p. 1-20.



SANTOS, Evandro. Entre antigos e modernos: escrita da história e lições morais no Brasil do século XIX. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 25, n. 47, p. 253-278, 2018.

TAVARES, André Luiz Cruz. *A presença da História Antiga nos compêndios didáticos de História da Primeira República e a construção identitária nacional*. 2012. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2012.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. Discurso proferido por ocasião da abertura das aulas do Colégio de D. Pedro II aos 25 de março de 1838. In: CARVALHO, José Murilo de Carvalho (org.). *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 244-246.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2003.



A África de “Z. do P.”: produção de história(s) da África como saber escolar no início do século XX¹

“Z. do P.’S” Africa: African history(ies) as school knowledge in early 20th century Brazil

La África de “Z. do P.”: producción de historia(s) de África como saber escolar a inicios del siglo XX

Jonatas Roque Ribeiro*

Resumo: Este artigo analisa a crônica “Uma lição de História Pátria”, publicada na imprensa em 1925 e assinada por “Z. do P.”, pseudônimo do professor José Eutrópio (1887-1929). O texto examinou como determinados temas do passado e de uma memória histórica acerca da África poderiam se constituir em saber escolar. Sua narrativa mobilizou uma noção de saber pedagógico que prescrevia o que, como e por que ensinar conteúdos então associados à história da África. O objetivo deste artigo é investigar esse pensamento educacional e compreender a tentativa de elaboração de um saber escolarizado sobre determinada concepção da história africana. Sustenta-se a hipótese de que, para “Z. do P.”, a escolarização de certos conhecimentos sobre o continente africano e suas diásporas poderia representar uma estratégia de legitimação desses saberes no contexto do universo educativo escolar. A inserção da história da África na história escolar expressava uma leitura política original, orientada a oferecer outras possibilidades para o ensino da história do Brasil e a redimensionar o papel histórico das populações negras na formação da sociedade brasileira. Em termos metodológicos, este artigo baseia-se na análise de fontes veiculadas pela imprensa do início do século XX, como crônicas, artigos de opinião e textos de crítica.

Palavras-chave: História da África; saberes escolares; história da escolarização; história da educação.

* Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5074-4401>



Abstract: This article analyzes the chronicle “Uma lição de História Pátria”, published in the Brazilian press in 1925 and signed “Z. do P.”, the pseudonym of Professor José Eutrópio (1887-1929). The chronicle examined how certain themes related to the past and the historical memory of Africa could be constituted as school knowledge. Its narrative mobilized a pedagogical understanding that prescribed what, how, and why to teach content then associated with African history. The article aims to investigate this educational thinking and to understand the attempt to construct school-based knowledge grounded in a particular conception of African history. It argues that, for “Z. do P.”, the schooling of specific knowledge about the African continent and its diasporas represented a strategy to legitimize such knowledge within the educational field. The inclusion of African history within school history reflected an original political reading, aimed at offering alternative approaches to teaching history and at reframing the historical role of Black populations in the formation of Brazilian society. Methodologically, this study is based on the analysis of sources published in the early twentieth-century press, such as chronicles, opinion pieces, and critical essays.

Keywords: History of Africa; school Knowledge; history of schooling in Brazil.

Resumen: Este artículo analiza la crónica “Una lección de Historia Patria”, publicada en la prensa brasileña en 1925 y firmada por “Z. do P.”, seudónimo del profesor José Eutrópio (1887-1929). La crónica examinaba cómo ciertos temas del pasado y de la memoria histórica sobre África podían constituirse en saber escolar. Su narrativa movilizaba una noción de saber pedagógico que prescribía qué, cómo y por qué enseñar contenidos entonces asociados a la historia de África. El objetivo de este artículo es investigar ese pensamiento educativo y comprender el intento de elaborar un saber escolarizado sobre una determinada concepción de la historia africana. Se sostiene la hipótesis de que, para “Z. do P.”, la escolarización de ciertos conocimientos sobre el continente africano y sus diásporas podría representar una estrategia de legitimación de estos saberes en el campo educativo. La incorporación de la historia de África en la historia escolar expresaba una lectura política original, orientada a ofrecer otras posibilidades para la enseñanza de la historia de Brasil y a redimensionar el papel histórico de las poblaciones negras en la formación de la sociedad brasileña. Desde el punto de vista metodológico, este artículo se basa en el análisis de fuentes publicadas en la prensa de inicios del siglo XX, como crónicas, artículos de opinión y textos de crítica.

Palabras clave: Historia de África; saberes escolares; historia de la escolarización en Brasil.



Introdução

“A escuridão da escravatura não nos pertence”

(Eutrópio, 1925, p. 2)

A frase que abre este artigo integra o texto “Uma lição de História Pátria”, publicado em duas partes na coluna de crônicas políticas “Fatos e Notas”, uma das seções do *Correio de Minas*, jornal editado em Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. Assinado sob o pseudônimo “Z. do P.”, o texto discorre sobre a possibilidade de empregar determinados aspectos de uma história da África no contexto da educação escolar, com o objetivo de construir saberes destinados à formação intelectual e moral da infância. No trecho em destaque, o narrador aborda especificamente o mito da origem do negro brasileiro, que, em sua interpretação, não deveria remeter a um presumível passado escravo ou às memórias da escravidão, mas, sim, reportar-se à África e a um idealizado passado africano.

Tal estratégia retórica, que também resume os principais argumentos defendidos no texto, tinha não apenas a intenção de estabelecer um saber escolar voltado à transmissão de conhecimentos e à socialização de ensinamentos para a formação de valores cívico-pedagógicos – fundamento teórico caro à historiografia da história escolar no início do século XX –, mas também de fomentar um ideal de respeitabilidade racial. Essa ideologia buscava promover hábitos políticos capazes de moldar, disciplinar e proteger a infância negra diante das violências e das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira do período.

“Z. do P.” foi um dos pseudônimos adotados por José Eutrópio (1886-1929), homem negro, formado em Direito, que atuou como professor, inspetor escolar, jornalista e também no teatro de revista. No contexto específico da publicação de “Uma lição de História Pátria”, exercia a função de colaborador no *Correio de Minas*. Escrito na terceira pessoa do plural, o texto sugere que seu narrador se via como parte daqueles sobre quem – ou por quem – falava, isto é, as populações negras. Traço recorrente de sua produção intelectual, José Eutrópio costumava embaralhar as fronteiras retóricas de seus narradores-personagens, que geralmente construíam enunciados dirigidos a – e formulados a partir de – um “nós” coletivo (Ribeiro, 2025b). Por essa razão, neste artigo, toda referência à autoria ou ao narrador de “Uma lição de História Pátria” corresponde diretamente a “Z. do P.”²

Nesse exercício de reflexão sobre os conteúdos escolares de História Pátria, José Eutrópio discutiu as possibilidades de inserir na História-ciência, concebida como operação intelectual com a qual se identificava, um conjunto de conhecimentos sobre a África. Seu objetivo era pensar como esses saberes poderiam compor os conteúdos ensinados na escola primária. Nesse debate, ele questionou os parâmetros para a construção de narrativas sobre a formação da nação, do povo e da cultura brasileira,



não apenas no universo da educação escolar, mas também no imaginário coletivo. Ao publicar essa crônica política, buscava discutir a ideia de identidade nacional a partir da valorização das contribuições das populações negras àquilo que, então, se entendia como cultura brasileira. Por meio de leituras positivas, ainda que por vezes idealizadas, de uma África mítica – portanto, imaginada –, José Eutrópio refletiu sobre as necessidades sociais e os projetos políticos de seu tempo. Assim, sua crônica, sob a autoria de “Z. do P.”, informava mais sobre o Brasil e suas realidades na década de 1920 do que sobre a África contemporânea ou sobre uma escrita da história dos povos africanos.

Essa forma de pensamento parece ter sido elaborada de modo consciente e oferece a oportunidade de analisar as ações político-intelectuais de um indivíduo que, por meio de seus diversos ofícios, especialmente no magistério e no jornalismo, dedicou-se ao exame e ao debate sobre as desigualdades raciais vigentes na sociedade brasileira. A escola e seus processos de escolarização, nas primeiras décadas do século XX, foram uma das lentes pelas quais observou o fenômeno histórico do racismo. Essas perspectivas intelectuais levaram José Eutrópio a escrever sobre os significados políticos de pensar a inserção de temáticas de uma história da África como parte da história escolar. O objetivo deste artigo é justamente analisar esse pensamento educacional, bem como estudar a tentativa de elaboração de um saber escolarizado sobre uma determinada concepção de história da África, na intenção de “contribuir para um melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, foi considerado essencial na formação das novas gerações” (Souza Junior; Galvão, 2005, p. 393). Nosso propósito foi, com base na sugestão de Vera Valdemarin (2010), compreender esse processo de transformação de valores, princípios e finalidades em práticas pedagógicas, por meio da escolarização de saberes históricos.

Em termos metodológicos, analisamos minuciosamente o texto “Uma lição de História Pátria”, publicado em duas partes em março de 1925 no *Correio de Minas*. Em algumas passagens, recorremos a outros textos da produção intelectual de José Eutrópio. Considerando que este artigo é parte de um estudo biográfico mais amplo, diversos aspectos da sua vida aparecem como cenário e contexto, ainda que escapem ao recorte temático adotado. Trata-se, portanto, de um exame de sua obra em seu conjunto.

África(s) inventada(s)

Para uma adequada compreensão do universo político que alimentou o pensamento educacional de José Eutrópio, torna-se necessário situar sua trajetória intelectual em um cenário mais amplo de produção de tradições de pensamento e de ação política voltadas à inclusão racial no início do século XX (Alberto; Hoffnung-Garskof, 2018). Nesse contexto, ele não elaborou concepções teóricas de base científica sobre raça





ou sobre hierarquias raciais, no entanto, mobilizou e dialogou com os debates raciais então em circulação, especialmente nas obras de intelectuais de diferentes regiões do Ocidente, que desenvolveram estudos histórico-sociais que rejeitavam a definição biológica de raça como fundamento teórico para a compreensão das relações sociais.

Por este olhar, é possível considerar os argumentos presentes em “Uma lição de História Pátria” não apenas como parte constituinte, mas também como resultado de uma trajetória intelectual que só pode ser plenamente compreendida quando inserida em uma ampla rede de circulação transnacional de ideias sobre inclusão racial no início do século XX. Nesse sentido, guiados por uma abordagem ancorada na história transnacional da educação, conforme propõem Eugenia Roldán Vera e Eckhardt Fuchs (2021), tomamos José Eutrópio como um *hub*, a partir do qual buscamos identificar as comunidades de referência com as quais dialogou, visualizando, assim, as redes construídas por meio do estabelecimento de interlocuções com intelectuais negros e seus pensamentos políticos. Na interpretação de Maria Rita Toledo e Diana Vidal (2024), o conceito de *hub* possui eficácia heurística, pois oferece subsídios para compreender os modos como se estruturaram determinados processos de movimentação, dispersão, fragmentação ou compartilhamento – simbólico e material – de ideias em diferentes cronologias e contextos históricos:

Hubs são “nós atrativos”, que apresentam potencial disseminador de tendências e informações, com contatos pessoais numerosos e capacidade de influência nas ligações. Podem tanto designar indivíduos, quanto grupos, corporações ou qualquer tipo de coletivo. Mas na dinâmica das redes, também, o que se considera por *hub* pode se apresentar apenas como um nó, no deslocamento da perspectiva de análise (Toledo; Vidal, 2024, p. 3).

No início do século XX, o pan-africanismo, enquanto expressão política dos modernismos negros, foi precisamente um dos espaços de poder a partir dos quais se constituíram *hubs* – pontos de intersecção nos quais processos de circulação transnacional de ideias, culturas e pensamentos foram constantemente experimentados e difundidos. Segundo Wilson Moses (1996, 1998, 2004), o pan-africanismo desse período pode ser interpretado como um rótulo que abrangia um vasto espectro de expressões político-culturais nas ciências, artes visuais, literatura, música e poesia, refletindo tanto aspectos da cultura popular quanto posições assumidas individualmente ou coletivamente por diferentes comunidades negras em contextos transnacionais. Um dos fundamentos políticos do pan-africanismo, em sua diversidade de manifestações culturais, foi a elaboração de uma “cultura política negra” (Gilroy, 2001) de solidariedade racial transnacional, pautada na produção e difusão de signos e mensagens positivas referentes ao negro e ao continente africano.

No interior dessa “cultura política negra” foram estabelecidas ideias, valores, crenças e símbolos que constituíram uma visão de mundo compartilhada e uma leitu-



ra coletiva de um passado comum entre indivíduos e comunidades afro-diaspóricas. Essa “comunidade de memória” (Appiah, 2014), forjada no âmbito dos movimentos pan-africanistas, criou vocabulários, ideologias e mitos que Valentim Mudimbe (2013) chamou de “lugares epistemológicos de invenção de imaginários sobre a África”. De fato, segundo Valter Roberto Silvério e Hasani Elioterio dos Santos, movimentos político-culturais negros do início do século XX, como o pan-africanismo,

“podem ser analisados como uma forma de intelligentsia que inaugurou uma tradição de prática cultural e política focada em inventar um ‘novo negro’ na modernidade, a partir de signos e mensagens positivas referentes à África, em articulação com os(as) negros(as) nas Américas nos anos 1920” (Silvério; Santos, 2025, p. 8).

Além disso, segundo os autores:

São formas de ação social que emergem em toda diáspora africana e podem ser interpretadas em termos dos intervalos de tempo e espaço, permitindo negros(as) e africanos(as) se identificarem como membros de uma comunidade transnacional a partir de signos, significantes e mensagens positivas que levem em consideração as experiências de negros(as) em diáspora e africanos(as) no continente em “articulação” (Silvério; Santos, 2025, p. 17).

Nessa conjuntura de intensa produção político-intelectual de imaginários sobre culturas políticas de solidariedade racial, Valentim Mudimbe (2013) observou que muitas dessas representações – em geral ocidentalizadas – sobre a África, foram trabalhadas como categorias estéticas e políticas necessárias para que indivíduos e comunidades afro-diaspóricas elaborassem formas coletivas de comportamento político que privilegiassem suas percepções, vivências e sensibilidades. Ainda assim, na interpretação do autor, esse complexo sistema de representações se pautou e difundiu no imaginário social imagens ocidentais e colonialistas do continente africano que, geralmente, pouco ou nada refletiam sobre as realidades históricas, sociais e culturais dos diversos povos que o habitavam (ver também Bhabha, 1998; Achebe, 2012). Essa recomendação é especialmente relevante porque José Eutrópio, assim como muitos intelectuais de sua geração que se dedicaram a pensar e debater discursos e representações sobre a África e seus povos, o fez a partir de lugares epistemológicos de invenção de imaginários sobre o continente, para usar o argumento de Valentim Mudimbe (2013).

Nesse contexto político-intelectual, muitas vezes de dimensões transnacionais, marcado pela invenção de imaginários – históricos, míticos ou ambos – sobre a África, expressões como “africanismos” e “sobrevivências africanas” passaram a adquirir eficácia heurística, permitindo a construção social de discursos e imagens acerca do que então se considerava dispositivos culturais genuinamente africanos (Albuquerque,



2002; Brasil, 2016; Butler, 1998; Oliva, 2009; Reis, 2016; Santos, 2012). Por exemplo, no Nordeste, em especial na Bahia, desde o final do século XIX, surgiu uma profícua produção intelectual, tanto em círculos formados por intelectuais brancos quanto em coletivos negros. Esses grupos criaram narrativas, históricas e simbólicas, que identificavam algumas práticas culturais baianas, sobretudo soteropolitanas – como a culinária, a música, a indumentária e a religião –, como fundamentos de uma identidade brasileira com influência africana. Na interpretação de Paulina Alberto:

Em Salvador, cidade com uma profunda herança cultural africana na qual os censos [do início do século XX] registravam uma população majoritária de pessoas negras, as lideranças religiosas do Candomblé desenvolveram, em conjunto com intelectuais regionalistas, uma visão diferente sobre os traços africanos “puros” (não misturados) com base nos laços contínuos com a África. Eram essas tradições africanas autênticas que deviam ser reconhecidas como pilares de uma identidade brasileira multiétnica (Alberto, 2017, p. 162).

José Eutrópio não esteve alheio a esse debate, já que foi leitor das obras de Manuel Querino, intelectual negro baiano considerado um dos fundadores da moderna antropologia afro-baiana. Querino ganhou notoriedade no início do século XX, no campo dos estudos sobre folclore e cultura popular, com pesquisas sobre o que então se denominava “sobrevivências africanas” na Bahia. José Eutrópio, todavia, preferiu por razões que ainda desconhecemos, construir outras interpretações históricas sobre os significados políticos dos “africanismos” presentes na formação social do povo brasileiro. Seja como for, esteve imerso nesse universo cultural de invenção de imaginários sobre o continente africano e produziu perspectivas intelectuais originais em meio a esse cenário político.

“Para uma verdadeira história da marcha da nossa civilização”

A narrativa de “Uma lição de História Pátria” foi estruturada em duas partes, publicadas em edições distintas do *Correio de Minas*. No primeiro texto, desenvolveu-se o exercício político de pensar a construção de uma história da África passível de compartilhamento em diferentes ambientes sociais do Brasil de meados da década de 1920. O segundo texto, por sua vez, empreendeu o trabalho teórico de refletir sobre como esse passado e memória históricas acerca da África poderiam se constituir em saber escolar. Nesse caso, a narrativa adotou como premissa uma dimensão normativa e prescritiva de metodologia de ensino, fundamentada em uma noção de saber pedagógico, ou seja, uma discussão sobre como, por que e a partir de quais métodos ensinar o que então se considerava temáticas de uma história da África.





Foi a partir da trajetória no magistério – como professor de História no ensino secundário, de Pedagogia no curso normal, de disciplinas das humanidades no nível superior, além da atuação como inspetor escolar municipal e inspetor técnico ambulante – que José Eutrópio produziu interpretações amplas e pertinentes sobre debates historiográficos em voga no início do século XX, tais como a produção do conhecimento histórico, a memória histórica, a identidade nacional e a estruturação de conhecimentos pedagógicos e saberes escolares. Em outro trabalho, analisamos com maior atenção o pensamento educacional de José Eutrópio, forjado a partir dos diálogos com a *historia magistra vitae* (a “história mestra da vida”), isto é, um regime de historicidade fundamentado na tese de que determinadas experiências e exemplos pretéritos ofereciam referencial legítimo para a compreensão da História (Ribeiro, 2025a).

Na condição de “pensador da História” (Gontijo, 2003) inserido na cultura científico-intelectual do início do século XX – marcada pelo pragmatismo epistêmico e pela escassez de fundamentação teórica consistente –, o pensamento educacional eutropiano explicitava como a História, ao menos a história escolar, deveria ser escrita, num momento em que os conceitos de História e historiador adquiriram contornos progressivamente mais científicos e menos filosóficos. Nesse contexto político-intelectual, José Eutrópio elaborou uma concepção específica de história escolar da África, interpretada como um saber com finalidades próprias, passível de ser ensinado e transmitido nas instituições de educação formal.

“Z. do P.” iniciou a narrativa de “Uma lição de História Pátria” apresentando uma espécie de justificativa para legitimar sua proposta, ou seja, convencer o leitor e, mais amplamente, o debate público sobre a relevância e até mesmo a necessidade da adoção de um saber escolarizado sobre a África a ser ensinado na escola primária. Nas suas palavras, seria “uma imperdoável falta ignorarmos a história da nossa origem de povo brasileiro” (Eutrópio, 1925, p. 2). Para ilustrar seus argumentos, prosseguiu:

A história do continente negro, terra dos nossos ilustres antepassados, da raça heroica e produtiva que alicerçou com suor e sangue a estrutura econômica do Brasil, deve ser lembrada e conhecida por todos. Porque esta história é a mais antiga, a mais autêntica, a mais instrutiva e a mais sublime de quantas há sobre a terra: a África é o berço de onde vieram os primeiros construtores da grandeza da nossa pátria, da alma da nossa nacionalidade e do engrandecimento da nossa terra. É preciso sabê-la.

Nesse exercício de produção do passado, narrar a história significava ordenar e dar sentido a um conjunto de experiências sociais ou culturais consideradas relevantes, mas que, usualmente, eram silenciadas na produção historiográfica do período, especialmente naquela voltada à história escolar. Não por acaso, “Z. do P.” citou alguns intelectuais que haviam se dedicado a refletir sobre a presença da África na formação cultural brasileira, como Gonzaga Duque, Mário Behring, Carlos Góes e Manuel Ray-



mundo Querino. No caso desse último, foi mencionado por “Z. do P.” como autor de uma obra recente que “habilitava o elemento africano nos fastos de nossa história, dando destaque à sua contribuição para a formação da pátria” (Eutrópio, 1925, p. 2)³.

Apesar de não haver uma menção explícita às obras desses intelectuais utilizadas na construção dos argumentos de “Uma lição de História Pátria”, é possível afirmar que eles produziram saberes diversos sobre a África, em diferentes momentos históricos e com distintas finalidades. Essa produção variou desde materiais didáticos voltados para a educação escolarizada, como no caso de Gonzaga Duque e Carlos Góes, até trabalhos de caráter histórico sobre tradições e manifestações populares, como os de Mário Behring. Este último tipo de produção estava profundamente alinhado aos historicismos que emergiram no contexto de formação do Estado republicano brasileiro, sobretudo na produção e circulação de conhecimentos sobre histórias regionais.⁴

Essa produção intelectual foi forjada em um cenário marcado por representações políticas diversas, e muitas vezes antagônicas, sobre a África, que emergiram no debate público. Esses imaginários ora elaboravam concepções míticas e idealizadas, ora produziam discursos racializados, responsáveis por estabelecer e difundir estereótipos negativos e racistas sobre o continente e seus povos. Em outros casos, resultavam na construção de estratégias políticas voltadas ao apagamento ou ao silenciamento da história e da memória da África como elementos de um regime de historicidade para a reflexão sobre o passado da nação brasileira (Guimarães, 2019; Moraes, 2015; Nascimento, 2011). Esse expediente político esteve presente no horizonte de expectativas de muitos intelectuais envolvidos na produção editorial de manuais didáticos para a história escolar. Como afirma Patrícia Santos Hansen (2001, p. 119), “até o fim da primeira metade do século XX, alguns dos manuais mais representativos de história do Brasil haviam ignorado questões relacionadas à presença do negro no país, como a escravidão e a miscigenação”.

A despeito disso, outras interpretações, igualmente atravessadas por leituras políticas diversas, circularam naquele contexto. Esse foi o caso de alguns artigos do jornalista Mário Behring, que tematizaram a história de Zumbi, do Quilombo dos Palmares e aspectos da vida do lendário Chico Rei, publicados em revistas de grande circulação, como o *Almanaque Brasileiro Garnier* e a *Kosmos*, fontes que acreditamos terem servido de referência para “Z. do P.”. Para Carolina Vianna Dantas (2012, p. 127), os escritos de Mário Behring “ênfatizaram tanto determinados procedimentos metodológicos para a escrita da história quanto episódios, figuras e datas do passado”. Ainda segundo Dantas (p. 127), “trata-se de uma produção diversa e multifacetada, mas determinada a afirmar os laços do regime republicano com o passado, incluindo aí uma avaliação da participação ativa de negros e mestiços na história pátria”.

Ao dialogar com essa produção intelectual diversa, “Z. do P.” indicava tanto as fontes nas quais buscava inspiração para seu argumento, quanto uma forma de estabelecer um modelo de referência para a inserção de temáticas de uma história da África



como parte da história escolar. O gênero biográfico foi um fundamento epistêmico do regime de historicidade da *historia magistra vitae* ao qual o narrador de “Uma lição de História Pátria” se apoiou para defender seus argumentos. Assim, ponderou que “a biografia dos grandes homens encerra lições dignas de serem meditadas e aproveitadas por todos, mormente, pela nossa infância” (Eutrópio, 1925, p. 2). Ainda, de acordo com seu raciocínio:

Apreciando os homens extraordinários que concorreram para a glória e a grandeza do nosso progresso civilizatório, não deve ficar esquecida a vida do povo heroico de Zumbi, de Chico Rei, de Luiz Gama, de José do Patrocínio e de tantos outros grandes homens que civilizaram o Brasil. Para uma verdadeira história da marcha da nossa civilização, a vida desses espécies-tipos de nossa humanidade encerram lições que devem ser completamente adotadas na formação do caráter da infância, porque lhes apresentam bons exemplos: esclarecem, moralizam e concorrem para a sua formação mental e moral (Eutrópio, 1925, p. 2).

De fato, a proposta de “Z. do P.” dialogou com o fundamento teórico da então chamada “pedagogia do exemplo”, isto é, uma concepção pedagógica na qual a biografia desempenhava o papel educativo de personificar padrões éticos de comportamento, capazes de sensibilizar e apelar para a empatia e as emoções da infância em seu processo de formação escolar. Circe Bittencourt (1993, p. 218) observou que, no início do século XX, “houve um esforço de educadores de diversas tendências na composição de galerias de ‘brasileiros ou brasileiras ilustres’, cujos feitos deveriam ser conhecidos e divulgados pela escola e, em especial, pela História”. Na interpretação de “Z. do P.”, trajetórias como as de Zumbi, Chico Rei, Luiz Gama e José do Patrocínio foram associadas a uma espécie de gênese do sentimento de nacionalidade no Brasil. Escrita em evidente tom apologético, sua narrativa defendia a razão de aquelas biografias serem interpretadas como exemplares de virtudes cívicas e símbolos fundadores da pátria brasileira. Todavia, uma figura mitológica de Zumbi ganhou destaque na narrativa de “Z. do P.”:

Veja-se, por exemplo, a epopeia de Zumbi dos Palmares, o grande herói da liberdade da raça brasileira. Da vida desse nobríssimo homem aprende-se a conhecer as aplicações da honra, a apreciar a glória, a valorizar as boas virtudes. Esta e tantas outras biografias de grandes homens ensinam a amar a pátria, por isso merecessem ser imitadas em tudo para que sejam admiradas no que representam de generoso e nobre (Eutrópio, 1925, p. 2).

Esse Zumbi, com sua mensagem sentimentalizada de fraternidade política de base racial, centrada na figura masculina do herói guerreiro – benevolente, mas disciplinado e combativo –, pode revelar algo sobre a ideia de cidadania presente nessa retórica.





A questão oferece, ainda, elementos para refletirmos sobre o motivo da escolha de Zumbi, e não de outras figuras históricas, como personagem privilegiada a ser elevada à condição de herói no contexto da escolarização de saberes sobre a África. A imagem de Zumbi que “Z. do P.” aparentemente desejava projetar era a de uma referência em termos de comportamento e hábito políticos, não apenas para as infâncias negras escolarizáveis ou escolarizadas, mas também como símbolo sentimental de comunhão nacional.

Tratava-se, portanto, de uma herança cultural comum a todos os brasileiros, independentemente da ascendência. Zumbi deveria representar o heroísmo e o pertencimento legítimo das populações negras à história da nação e do povo brasileiros. Nesse sentido, ainda que “Z. do P.” não tenha inserido explicitamente “Uma lição de História Pátria” no debate público mais amplo sobre ideias nacionais de mestiçagem, é possível que um de seus objetivos tenha sido fomentar, no contexto do universo educativo escolar, discussões sobre fraternidade racial, isto é, um projeto de nação baseado na defesa da igualdade racial, tanto no acesso aos direitos de cidadania quanto no pertencimento político. Podemos ler essa concepção de igualdade racial, sutilmente presente no pensamento educacional de “Z. do P.”, como um ideal de relações raciais não discriminatórias, bem como um pacto político de participação e (re)posicionamento das populações negras no seio da nação brasileira, na conjuntura social do pós-abolição.

Ao que parece, “Z. do P.” reconhecia que sua personagem Zumbi era uma representação menos comprometida com a descrição objetiva da realidade e mais interessada na construção de uma identidade nacional coletiva, na qual o herói africano e a epopeia de Palmares funcionavam como lugares de memória e mitos políticos capazes de forjar essa identidade. O culto cívico à figura histórica de Zumbi e, assim como ao Quilombo dos Palmares, promovido durante a década de 1920, integrava uma tradição da cultura política do associativismo negro voltada à criação de heróis negros, que remontava aos movimentos abolicionistas do final do século XIX (Domingues; Gomes, 2013; Hertzman, 2024). Essa tradição também estava presente em algumas correntes historiográficas produzidas nos institutos históricos e geográficos, academias literárias e outras associações científicas congêneres. Para Silvia Hunold Lara (2022, p. 12-14):

Depois da criação dos institutos históricos, os historiadores passaram a investir na busca de fontes inéditas em arquivos brasileiros e portugueses, a fim de construir a história nacional. Os primeiros documentos sobre Palmares foram publicados nas revistas dessas instituições ainda no século XIX e início do XX e, depois, em anexos de obras dedicadas à sua história [...]. Desde o século XVIII, Palmares foi incorporado à história da América portuguesa – ou do Brasil – como um episódio carregado de sentidos [...]. A literatura abolicionista valorizou Palmares como símbolo da liberdade, dando à resistência dos mocambos e ao episódio do suicídio de Zumbi um peso decisivo, tomando-os como exemplo de redenção, sacrifício e insubmissão.



Nessa conjuntura política, “Z. do P.” não inventou um mito político original, mas utilizou referências já presentes no debate intelectual, bem como nas tradições e imaginários sociais, como estratégia para a construção de formas coletivas de identificação e identidade, de base racial e política, destinadas à infância em processo de formação escolar. Para o narrador, a inserção de temáticas relativas à história da África – especialmente por meio de biografias heroicas e de sua força educativa –, como parte da história escolar, oferecia um terreno fértil para que esses mitos políticos encontrassem boa receptividade. O civismo e a exaltação dos valores pátrios – pautados em ideais de igualdade racial, tanto em direitos quanto em comportamento político – compuseram o horizonte de expectativas no qual “Z. do P.” formulou sua concepção de temas da história da África como parte dos saberes escolares instituídos.

“Uma lição de História Pátria”

Já apontamos anteriormente que, em seu pensamento educacional sobre conhecimentos escolarizados, José Eutrópio privilegiou a elaboração de um discurso sobre a inserção de temáticas da história da África como parte da história escolar em relação ao exercício de formular uma teoria pedagógica destinada a transformar uma determinada concepção de história da África em saber efetivamente ensinado na escola. Essa concepção pedagógica, elaborada a partir de sua atuação como professor das “matérias de ensino” Pedagogia Prática e Organização Escolar na Escola Normal Santa Cruz de Juiz de Fora, entre 1915 e meados da década de 1920, orientou seu entendimento sobre a função pedagógica e os significados políticos dos saberes escolares, especialmente aqueles ensinados na educação primária.

De fato, a pedagogia de José Eutrópio seguia uma linha teórico-científica que compreendia os métodos e processos de ensino, isto é, a didática, como a manipulação dos meios de ensinar (Ribeiro, 2025b). A proposta de inserir temáticas da história da África como parte da história escolar foi forjada no interior desse pensamento educacional. Essas ideias pedagógicas eram informadas por um discurso normativo e prescritivo, que indicava como o professor deveria abordar, manipular e transmitir determinados conhecimentos por meio de um saber pedagógico. No que tange à história dos saberes pedagógicos e escolares, são inúmeros os estudos que analisam, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, os processos de produção, transmissão e difusão de conhecimentos tendo a escola como referência social (Chervel, 1990; Goodson, 1990; Hébrard, 1990; Forquin, 1992). Faria Filho (2008, p. 89), por exemplo, considerou que:

Pensar os conhecimentos escolares numa dimensão histórica, e como componente de uma cultura escolar, implica não apenas examinar a sua historicidade, mas também determinar as necessidades e forças sociais, incluindo



as escolares, que presidiram a sua elaboração enquanto conhecimento escolarizado. Tratar dos conhecimentos escolares numa abordagem que busca articular os estudos sobre a escolarização com aqueles referentes à história das disciplinas escolares permite-nos pensar na importância adquirida pelas disciplinas como produtoras e produto das transformações sofridas pela própria noção de aprendizagem.

Nesse sentido, em diálogo com André Chervel (1990), podemos considerar que, no início do século XX, definiam-se como saberes pedagógicos os conhecimentos produzidos no campo das ciências da educação, especialmente da Pedagogia, isto é, aqueles elaborados por pedagogos, educadores ou reformadores ligados a uma reflexão teórica e normativa sobre os processos de escolarização, elaborados na (e pela) instituição escolar. Por sua vez, o que denominamos saberes escolares “foram dispositivos de conformação de práticas escolares, mas também matéria de apropriação nos fazeres cotidianos da escola, constituintes de um modelo e de uma forma escolar, além de táticas de um saber fazer” (Carvalho, 1998, p. 38).

Esse formato de orientação pedagógica aparece na segunda e última parte de “Uma lição de História Pátria”. Nesse texto, “Z. do P.” estabeleceu uma prescrição metodológica segundo a qual determinados conhecimentos deveriam receber um tratamento didático para se constituírem como saberes da história escolar, especialmente da História Pátria. Esse procedimento baseou-se na adoção seletiva de certos conteúdos históricos em detrimento de outros:

Para esta lição de História Pátria, o estudo deve ser iniciado por meio de descrições simples dos episódios mais interessantes da vida de homens notáveis. É sempre conveniente munir-se de figuras que representem os acontecimentos que se vão descrever. O professor mostra-a e pergunta à classe se conhece o homem nela representado. Conta que esse homem viveu muito antes de nós e tornou-se célebre porque teve a glória de estabelecer a “República dos Palmares”, diz como se chamou e escreve na lousa por baixo de onde colocou a figura: *Zumbi, mártir da liberdade* (Eutrópio, 1925, p. 2.).

“Z. do P.” apresentou um dado curioso nesse trecho: sugeriu que a temática relacionada à história da África fosse trabalhada com base em recursos visuais, método didático amplamente utilizado nos processos de escolarização primária, especialmente nos conteúdos voltados ao ensino de História Pátria, conforme preconizavam os fundamentos pedagógicos do método intuitivo (Bittencourt, 2010; Fonseca, 2001). Indicou, inclusive, a possibilidade da existência de ilustrações sobre Zumbi que, talvez, circulassem no universo educativo escolar. A despeito de não ter oferecido elementos suficientes para aprofundar a discussão, tratou-se de uma observação relevante, sobretudo se considerarmos que uma das primeiras pinturas que retrataram Zumbi – elaborada em 1927 pelo artista branco Antônio Parreiras – passou, a partir dos anos



1950, a adquirir algum destaque no debate público e no imaginário coletivo daquele novo contexto político e cultural. De todo modo, a indicação feita por “Z. do P.” lança elementos para se pensar nas representações visuais presentes no processo de escolarização de saberes relacionados à história das populações negras no Brasil, no início do século XX.

Para além dessa especificidade, apareceu, nesse trecho da crônica, uma evidente perspectiva teórica da pedagogia do exemplo, perceptível na adoção do ensino de biografias como recurso pedagógico. A personagem histórica de Zumbi, da mesma forma, foi apresentada como um herói cuja vida deveria ser ensinada sob uma ótica cívico-pedagógica. Para esse fim, sua construção narrativa selecionou e reordenou fatos e episódios históricos de modo que esses saberes expressassem princípios e valores morais. Segundo Silvia Hunold Lara (2022, p. 15), a diversificada produção intelectual sobre África no final do século XIX e início do XX “acompanhou o movimento mais amplo em prol do reconhecimento das contribuições africanas e negras para a história do Brasil, que ora enfatizava as características africanas dos Palmares, ora as lutas empreendidas pelo negro brasileiro”. Ainda de acordo com a autora, “Palmares foi então se tornando um evento de significado nacional, associando-se a outros grandes feitos da história pátria” (Lara, 2022, p. 15).

“Z. do P.” esteve imerso nesse universo de pensamentos políticos sobre a África, observando-os, contudo, sob outras lentes. Em sua interpretação, uma forma de conferir legitimidade a determinados conhecimentos sobre a história do continente africano e de seus povos na diáspora seria a escolarização desses saberes. Dando continuidade à exposição de suas lições, aconselhou:

Ensine que Zumbi era africano, e explique que, naquele continente, usufruía de uma vida nômade e pastoril em imensas estepes, habitadas por imponentes hipopótamos, elefantes, orangotangos, girafas, zebras, leões, tigres, etc. À proporção que for transmitindo o conhecimento desses fatos vá formulando na lousa um esboço em que se registrem os fatos principais. Mostre no mapa a África, o Brasil e a Europa, ilustrando a localização de Portugal. Ensine que no século XVII, era rei de Portugal, D. Filipe III, contando alguns acontecimentos importantes do seu reinado. O seu governo protegia a escravidão negra, devido ao caráter dócil, mas valente do africano, a sua resignação para suportar trabalhos pesados, concorrendo assim para o tipo ideal do escravo trabalhador (Eutrópio, 1925, p. 2).

Entre as várias dimensões que compõem o funcionamento de um saber escolar – como conteúdos, métodos e práticas de ensino –, “Z. do P.” privilegiou a adoção de uma narrativa historiográfica pautada na construção de grandes quadros panorâmicos. Assim, elaborou-se uma história da África centrada numa imagem genérica e idealizada de povo e sociedade, marcada por uma natureza e fauna exuberantes, além

de certas formas de organização político-social. Houve, nesse sentido, um esforço para identificar essa África idealizada como o berço da formação social brasileira:

Ilustre contando que muitas pessoas da África foram enviadas para o Brasil para exercerem o fatigante trabalho do povoamento das nossas terras. Conte que, dentre esses emocionantes exemplos de abnegação sublime e incomparável, estava Zumbi. Explique que, durante a Segunda guerra holandesa, os escravos africanos, cansados de sofrer, começaram a fugir das fazendas e, refugiando-se na Serra da Barriga, aí organizaram uma república que se chamou, por ser a serra fértil em palmeiras, o quilombo dos Palmares. Conte que, esses africanos, realizaram a descoberta e conquista dos enormes terrenos que constituem hoje o coração do Brasil (Eutrópio, 1925, p. 2).

Ainda que a narrativa de “Z. do P.” contenha equívocos quanto à veracidade de alguns relatos, provavelmente devido às fontes em que se baseou, é possível reconhecer sua intenção política. Ao interpretar genericamente a África e os africanos como um povo com cultura comum, buscava questionar e desconstruir estereótipos negativos associados aos negros na década de 1920. Um exemplo nesse sentido foi o destaque dado à imagem de bravura e coragem dos “africanos liderados por Zumbi”, apresentados como exemplos de amor ao próximo e dedicação à construção da sociedade colonial brasileira. O relato da violência e do sacrifício visava adornar de excepcionalidade a figura do sacrificado, tornando assim mais eficiente a sensibilização e o reconhecimento desse mito político:

Exponha que os africanos de Palmares, liderados por Zumbi, o grande homem sereno devotado à sua gente, foram os primeiros construtores da grandeza da pátria. Durou esse quilombo 64 anos, contando uma população de 20 mil pessoas. Constituindo um sério perigo para os colonos, o governo mandou combatê-lo, que só se deu depois da derrota de algumas expedições. Zumbi e seus companheiros preferiram a morte do que a vida na escravidão. Pergunte a classe se não considera uma desumanidade serem tratados assim seres que eram nossos semelhantes? Convide as crianças a copiarem o esboço sobre a epopeia de Palmares e a heroica vida de Zumbi, depois de ter recapitulado oralmente o que se ensinou (Eutrópio, 1925, p. 2).

“Z. do P.”, em sua lição pedagógica, não se preocupou em estabelecer fronteiras entre os saberes da História Pátria e aquilo que considerava saberes sobre a história da África e dos povos africanos. Ao que tudo indica, sua intenção foi demonstrar que ambos se situavam nos domínios historiográficos da história escolar, possuindo, portanto, legitimidade política enquanto conhecimentos a serem transmitidos na educação formal. Ao finalizar sua lição de História Pátria, “Z. do P.” recorreu novamente ao recurso

de provocar nos leitores formas de identificação com os conteúdos presentes em seu texto. Isso pode explicar a razão pela qual a escravidão foi propositalmente desvinculada da imagem da África e dos africanos.

Sob esse olhar, as formas compulsórias de trabalho, profundamente marcadas pelo escravismo vigente no império colonial português, presentes na organização política do Quilombo dos Palmares – aspecto que, inclusive, constava em documentos e registros históricos sobre essa comunidade e na literatura historiográfica dedicada àquela povoação (Lara, 2022) – não apareceram na narrativa de “Z. do P.”. Sua História Pátria da África, dos africanos, de Zumbi e do Quilombo dos Palmares figuraram como lugares de uma memória de consenso e harmonia. A escravidão foi mencionada no texto enquanto evidência histórica, mas as experiências dos “africanos liderados por Zumbi” e, por consequência, de seus descendentes, não se reduziram unicamente à escravidão ou à condição jurídica de pessoa escravizada. De fato, conforme pontuamos anteriormente, essa foi uma leitura política original que visava oferecer outras possibilidades para pensar saberes escolares sobre a história do Brasil, bem como redimensionar o papel histórico das pessoas negras na constituição da sociedade brasileira.

Considerações finais

Em nenhuma passagem da crônica “Uma lição de História Pátria” há referências explícitas ao possível significado do termo “Z. do P.” que assinou a autoria do texto. Considerando que José Eutrópio utilizou a biografia como recurso pedagógico em seu pensamento educacional sobre história escolar, é válido supor que “Z. do P.” fizesse alusão às iniciais de “Zumbi dos Palmares”, personagem histórica que, para ele, possuía aspectos da vida – como bravura, coragem, liderança, compaixão e abnegação – dignos de serem destacados como elementos para uma pedagogia do exemplo. No pensamento educacional eutropiano, uma determinada imagem da África poderia ser interpretada como o berço do espírito nacional, encobrindo inclusive a presença de outros episódios históricos com igual finalidade, tais como a independência do Brasil ou a proclamação da República. Assim, pretendia-se atribuir à África, aos africanos e a Zumbi, na liderança dos Palmares, o pioneirismo de um movimento político e ideológico voltado para a construção do sentimento de nacionalidade.

Tal perspectiva política do pensamento educacional de José Eutrópio também pode ser percebida em outra de suas ações no campo do magistério. Ainda em 1925, ele colaborou na produção do *Hinário Escolar*, uma coletânea de hinos cívico-escolares destinada ao ensino de Canto Orfeônico nas escolas primárias do estado de Minas Gerais (Vasconcellos; Bolívar, 1926). Dentre os 44 hinos que compõem a obra, José Eutrópio assinou cinco, entre eles o *Hino 13 de Maio*, dedicado à “magnânima data que marcou a obra da remição do povo brasileiro” (Eutrópio, 1926, p. 10). Entre as mensagens cívico-pedagógicas entoadas por suas estrofes estavam:



Salve, data imortal! Vibras as cordas
Mais sensíveis do nosso coração,
Pois, em meio de flores, nos recordas
O combate final à escravidão
Salve, Treze de Maio! Salve, aurora
Da República em terra do Brasil!
Que nos dera elevar-te em voz sonora
Nossas almas, num canto juvenil
(Eutrópio, 1926, p. 11).

Assim como operava com os saberes da história escolar, José Eutrópio realizou uma espécie de reapropriação crítica dos múltiplos significados políticos atribuídos à data de 13 de maio, dia em que foi legalmente abolida a escravidão no Brasil, em 1888, e que integrava o calendário das celebrações cívicas nacionais da época. Em sua narrativa, apresentada na forma de hino escolar, a escravidão não apareceu como o único quadro histórico para interpretar as experiências das pessoas negras, tampouco a abolição do trabalho escravo foi compreendida como resultado exclusivo da atuação das elites políticas e econômicas, ou seja, como uma doação aos escravizados, desprovidos de consciência e ação política. As letras do hino celebravam uma leitura histórica em que o fim da escravidão surgia como uma obra coletiva da “remição do povo brasileiro”, para usar uma expressão sua. Nesse sentido, tanto a inserção de temáticas de uma história da África como parte da história escolar quanto o hino escolar foram pensados não apenas como meios de produzir e difundir conhecimentos, mas também como estratégias para incorporar comportamentos e hábitos sociais capazes de sensibilizar as infâncias escolarizadas para uma prática política fundada numa noção de identidade coletiva informada pela ideia de igualdade racial.

Este projeto político do pensamento educacional de José Eutrópio, ao que tudo indica, não foi concretizado em prescrições legais ou regulamentares da política educacional vigente nos anos 1920, tampouco foi adotado amplamente por professores ou estudantes da escola primária em Minas Gerais. Ainda assim, a lição de História Pátria de “Z. do P.” oferece sugestões relevantes para a discussão sobre o processo político de construção e/ou transformação de determinados conhecimentos históricos em saberes propriamente escolares. No caso da história da África, de forma geral, e das temáticas relacionadas ao povo africano – enquanto ascendentes do povo brasileiro –, em particular, tratava-se, para José Eutrópio, de saberes que deveriam ser universalizados por meio dos processos de produção e disseminação de conhecimentos realizados na (e pela) escola, configurando-se assim como saberes escolares. Sob essa perspectiva, a história de Zumbi, do Quilombo dos Palmares e da abolição da escravidão deveria figurar como um instrumento pedagógico; seus significados, fossem históricos ou simbólicos, deveriam servir para educar as infâncias escolarizáveis e



escolarizadas – em sua diversidade racial – para a vida em sociedade, em um exercício político comprometido com os postulados da igualdade racial.

Referências

ACHEBE, Chinua. O nome difamado da África. In: ACHEBE, Chinua. *A educação de uma criança sob o protetorado britânico*: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 82-99.

ALBERTO, Paulina. *Termos de inclusão*: intelectuais negros brasileiros no século XX. Campinas: Editora da UNICAMP, 2017.

ALBERTO, Paulina; HOFFNUNG-GARSKOF, Jesse. “Democracia racial” e inclusão racial: histórias hemisféricas. In: ANDREWS, George R.; FUENTE, Alejandro de la (org.). *Estudos afro-latino-americanos*: uma introdução. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 313-374.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. Esperanças de Boaventuras: construções da África e africanismos na Bahia (1887-1910). *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 215-245, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200001>.

APPIAH, Kwame. *Lines of descent*: W. E. B. Du Bois and the Emergence of Identity. Cambridge and Londres: Harvard University Press, 2014.

BHABHA, Homi. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 105-128.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, 1993. Disponível em: <https://www.anpuh.org/revistabrasileira>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 69-90.

BRASIL, Eric. *A Corte em festa*: experiências negras em carnavais do Rio de Janeiro (1879-1888). Curitiba: Editora Prismas, 2016.

BUTLER, Kim. *Freedoms Given, Freedoms Won*: Afro-Brazilians in Post-Abolition São Paulo and Salvador. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia; CATANI, Denise (org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.



DANTAS, Carolina Vianna. De Zumbi a José do Patrocínio: a construção de uma história nacional e republicana nas primeiras décadas do século XX. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 5, n. 8, p. 126-150, 2012. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i8.296>.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/03. *Revista da ABPN*, [Goiânia], v. 5, n. 11, p. 5-28, 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/187>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DUQUE, Gonzaga. *Revoluções brasileiras: resumos históricos*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

EUTRÓPIO, José. Hino 13 de Maio. In: VASCONCELLOS, Branca de Carvalho; BOLÍVAR, Arduíno (org.). *Hinário escolar*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1926. p. 9-11.

EUTRÓPIO, José. Uma lição de História Pátria. *Correio de Minas*, Juiz de Fora, p. 2-17 mar. 1925.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-97.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima (org.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91-122.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 25-49, 1992.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

GLEDHILL, Sabrina. *(Re)apresentando Manuel Querino (1851-1923): um pioneiro afro-brasileiro nos tempos do racismo científico*. Salvador: Sagga Editora, 2021.

GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim: “pensador da História” na Primeira República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 129-154, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882003000100006>.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

GUIMARÃES, Ana Carolina de Carvalho. *Entre a vulgarização científica e a produção de estereótipos culturais: a África e os africanos nas páginas de Eu Sei Tudo (1917-1958)*. 2019. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.





HANSEN, Patrícia Santos. Uma visão escolar do negro uma década após a abolição: a escravidão na *História do Brasil* de João Ribeiro. In: PAMPLONA, M. A. (org.). *Escravidão, exclusão e cidadania*. Rio de Janeiro: Access, 2001. p. 119-147.

HARDMAN, Francisco Foot; LINS, Vera. Introdução. In: DUQUE, Gonzaga. *Revoluções brasileiras: resumos históricos*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. xi-xxiv.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

HERTZMAN, Marc. *After Palmares: diaspora, inheritance, and the afterlives of Zumbi*. Durham: London: Duke University Press, 2024.

LARA, Silvia Hunold. *Palmares & Cucaú: o aprendizado da dominação*. São Paulo: EDUSP, 2022.

MORAES, Fábio Cornagliotti de. *As aventuras de Tintim na África: representando o outro nas HQ's As Aventuras de Tintim no Congo (1931-1946)*. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOSES, Wilson Jeremiah. *Afrotopia: the roots of African American Popular History*. Cambridge: New York: Cambridge University Press, 1998.

MOSES, Wilson Jeremiah. *Classical black nationalism: from the American Revolution to Marcus Garvey*. New York: London: New York University Press, 1996.

MOSES, Wilson Jeremiah. *Creative conflict in African American Thought: Frederick Douglass, Alexander Crummell, Booker T. Washington, W. E. B Du Bois, and Marcus Garvey*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MUDIMBE, Valentim Yves. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Mangualde: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013.

NASCIMENTO, Dorval do. Raça, ciência e nação em livros escolares na Era Vargas (1930-1946). *Afro-Ásia*, Salvador, n. 44, p. 151-170, 2011. DOI: <https://doi.org/10.9771/aa.v0i44.21238>.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção da África no Brasil: os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. *Revista África e Africanidades*, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 1-27, 2009. Disponível em: <https://africaeaficanidades.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2025.

QUERINO, Manuel. O colono preto como fator da civilização brasileira. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 13, p. 143-158, 1980. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20815/13416>. Acesso em: 20 jul. 2025.





REIS, Carlos Antônio dos. *A África impressa: identidades e representações da África na imprensa negra paulista (1916-1978)*. 2016. 199 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2016.

RIBEIRO, Jonatas Roque. Escritas da História escolar: pensamento educacional e saberes históricos no início do século XX. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 14, n. 32, p. 1-23, 2025a. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v14i32.1335>. Acesso em: 26 mar. 2026.

RIBEIRO, Jonatas Roque. Letras políticas: produção cronística de um intelectual negro na imprensa dos anos 1920. *História Social*, Campinas, v. 19, n. 27/28, p. 412-445, 2025b. Disponível em: <https://doi.org/10.53000/hs.v19i27/28.5284>. Acesso em: 26 mar. 2026.

SANTOS, Rael Fizon. *A África na imprensa negra paulista (1923-1937)*. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SANTOS, Hasani Elioterio dos. Os legados da teoria da ação social de W. E. B Du Bois: modernismos negros e diáspora africana. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1-24, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2238-38752025v15i12>.

SOUZA JUNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e História da Educação: algumas reflexões. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300005>.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; VIDAL, Diana Gonçalves. Plantar, traduzir, minerar: Anísio Teixeira (1935-1947). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-26, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469851238>.

VALDEMARIN, Vera. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho; BOLÍVAR, Arduíno (org.). *Hinário escolar*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1926.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na História da Educação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301trad>.



Notas

- 1 O estudo contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (2022/15052-5). Versões anteriores foram apresentadas na 46ª ISCHE's Conference (Lille, France, entre 15 e 16 de julho de 2025) e no XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (Santiago de Chile, entre 20 e 23 de outubro de 2025). Agradecemos às e aos participantes desses eventos pelos comentários feitos a versões preliminares deste texto, pelos quais somos muito gratos e, também, reconhecemos o profissionalismo dos(as) pareceristas anônimos(as) da História & Ensino, pela leitura competente do texto. A responsabilidade pelas ideias, interpretações e argumentos aqui apresentados é exclusivamente nossa.
- 2 Ainda assim, nas citações e nas referências bibliográficas, adotamos o nome de José Eutrópio como identificação de autoria.
- 3 No caso de Manuel Querino, é possível que José Eutrópio tenha se referido ao artigo O colono preto como fator da civilização brasileira, publicado em 1918, no qual elaborou um sofisticado argumento em que posicionou o negro como agente ativo e peça fundamental nos campos da cultura, da organização social e dos mundos do trabalho na formação histórica da sociedade brasileira (Gledhill, 2021; Querino 1980).
- 4 Ao que tudo indica, José Eutrópio teve contato com Revoluções brasileiras, um manual escolar de História Pátria de Gonzaga Duque, publicado em 1898, no qual há um capítulo dedicado à história do Quilombo dos Palmares, com destaque para a personagem de Zumbi. Considerado uma obra de narrativa épico-dramática, o livro teve pouca adesão no meio escolar, mas conquistou certa aceitação em outros circuitos de leitura (Duque, 1998; Hardman; Lins, 1998).

Grupos juvenis luteranos na revista “O Jovem Luterano”: educação religiosa e social (1929 -1971)

Lutheran youth groups in the magazine “The Young Lutheran”: religious and educational sociability (1929 -1971)

Grupos juveniles luteranos en la revista “La Juventud Luterana”: sociabilidad religiosa y educativa (1929 -1971)

Elias Kruger Albrecht*

Patrícia Weiduschadt**

Resumo: O estudo se insere no campo da História da Educação e tem como objetivo investigar como o Sínodo de Missouri mobilizou a educabilidade e a convivência entre jovens luteranos por intermédio de grupos juvenis. Aqui mobilizados como ambientes propícios à educação e formação de comportamentos sociais (Elias, 1993). A pesquisa se baseia-se principalmente na revista “O Jovem Luterano”, veículo de comunicação voltado para o público jovem, que esteve em circulação de 1929 a 1971, e tinha como intuito orientar a vida social e religiosa dos jovens luteranos (Warth, 1979). Para essa análise, foram utilizados os referenciais teórico-metodológicos de Arendt (2005) e Bastos (2002), que ressaltam a relevância da imprensa em investigações histórico-educacionais. Compreende-se que a constituição dos grupos juvenis nas instituições religiosas funcionou como um espaço educativo e de socialização significativo, cuja finalidade era promover as predileções da instituição religiosa e influenciar as experiências, percepções e práticas identitárias da juventude luterana.

Palavras-chave: Revista O Jovem Luterano; grupos juvenis; Sínodo de Missouri.

* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Membro do grupo de pesquisa: Centro de Estudos e Investigação em História da Educação (CEIHE). <https://orcid.org/0000-0002-7381-8909>

** Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS. Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas- UFPEL. <https://orcid.org/0000-0001-6804-7591>



Abstract: This study takes place in the History of Education field and aims to investigate how the Missouri Synod mobilized education and fellowship among Lutheran youth through youth groups. Those groups were mobilized as environments catered to educating and training social behaviors (Elias, 1993). The research is mostly based on the “The Young Lutheran” magazine, a means of communication directed to young audiences, which circulated from 1929 to 1971 in Brazil, aiming to orientate the social and religious life of young Lutherans (Warth, 1979). The theoretical framework and research methodology of Arendt (2005) and Bastos (2002) were used for this analysis, which highlighted the relevance of the press in the study of history and education. It is further understandable that the formation of youth groups within religious institutions worked as a social and educational space, with the purpose of promoting preference for the religious institution as well as influencing the experiences, perceptions and identity practices of Lutheran youth.

Keywords: The Young Lutheran magazine; youth groups; Missouri Synod.

Resumen: Este estudio se lleva a cabo en el campo de la Historia de la Educación y tiene como objetivo investigar cómo el Sínodo de Missouri movilizó la educabilidad y la interacción entre los jóvenes luteranos a través de grupos juveniles. Estos grupos se movilizan como entornos adecuados para la educación y el entrenamiento de conductas sociales (Elias, 1993). La investigación se basa en gran medida en la revista “O Jovem Luterano”, un medio de comunicación dirigido al público juvenil, que circuló entre 1929 y 1971, con el objetivo de orientar la vida social y religiosa de los jóvenes luteranos (Warth, 1979). Para este análisis se utilizó el marco teórico y la metodología de investigación de Arendt (2005) y Bastos (2002), que destacó la relevancia de la prensa en el estudio de la historia y la educación. Es comprensible además que la formación de grupos juveniles al interior de las instituciones religiosas funcionara como un espacio social y educativo, con el propósito de promover la preferencia por la institución religiosa, así como influir en las vivencias, percepciones y prácticas identitarias de la juventud luterana.

Palabras clave: Revista O Jovem Luterano; grupos de jóvenes; Sínodo de Missouri.



Palavras iniciais

A pesquisa se encontra inserida no campo da História da Educação, realizada no contexto do Sínodo de Missouri, organização religiosa que chegou ao Brasil no ano de 1900, motivada por um projeto missionário luterano enviado pelo *Synode von Missouri*/EUA e oficializada como igreja no Brasil no ano de 1904¹. Em 1920, passou a denominar-se Synodo Evangélico Luterano do Brasil e, a partir de 1953, como Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Tal instituição mobilizou a educabilidade e a convivência entre jovens luteranos por intermédio da mobilização de grupos juvenis por meio de organização departamental e produção de impresso destinado ao público jovem, visando auxiliar na construção da identidade luterana (Albrecht, 2024).

O estudo tem como base a revista “O Jovem Luterano” (figura 1), meio de comunicação direcionado aos jovens, criado e coordenado pela organização religiosa Sínodo de Missouri. Com edições mensais, o periódico começou a ser publicado na língua alemã em 1929, sob o nome de *Der Waltherliga-bote* (Mensajeiro da Walther Liga). Em 1940, com a nacionalização do ensino e a proibição da circulação de literatura estrangeira², a revista passou a ser redigida em língua portuguesa, adotando a designação O Jovem Luterano. O periódico continuou circulando até dezembro de 1971, quando suas edições foram encerradas e incorporadas como um caderno à revista Mensageiro Luterano³.

O impresso foi criado pela *Waltherliga Brasilans*⁴, atual Juventude Evangélica Luterana do Brasil – JELB, com o objetivo de colaborar com os interesses da igreja e levar aos jovens uma leitura de bases religiosas. Dava ênfase à educação e ao entretenimento, além de em aproximar os jovens luteranos de diferentes regiões do país (Der Waltherliga-Bote, 1929a)⁵. A revista foi produzida e editada pela Casa Publicadora Concórdia⁶, cujos editores e principais colunistas estavam direta ou indiretamente ligados à instituição religiosa, entre eles pastores, professores e jovens seminaristas.

Como igreja missionária, o Sínodo de Missouri se autodenominou como instituição luterana confessional. Atuou em diferentes frentes de trabalho como ensino, educação cristã, ação social, comunicação e missão, com o objetivo de alcançar o maior número de fiéis. Apesar das divergências doutrinárias com outras orientações luteranas, o Sínodo de Missouri operou de forma semelhante às instituições luteranas radicadas na Alemanha, tendo como características principais a preocupação com a organização comunitária, centrando-se no binômio escola e igreja, e no fomento de material impresso circulante para adultos, crianças e jovens, bem como na produção e circulação de materiais didáticos e doutrinários (Albrecht, 2019, 2024; Weiduschadt, 2007, 2012).

Análises voltadas para o setor educacional (Arendt, 2005; Bastos, 2002) ressaltam a relevância do uso de publicações periódicas em pesquisas históricas, cujo objetivo é investigar interesses específicos em um contexto histórico determinado. Segundo os

autores, essas publicações são fontes importantes para entender como eram as dinâmicas sociais, culturais e educativas de uma determinada época. Elas oferecem uma visão sobre os modelos de ensino, as práticas pedagógicas e os desafios que existiam na formação das identidades naquela época. Além de registrarem como o pensamento educacional foi mudando ao longo do tempo, apresentam uma visão geral das necessidades e desejos das comunidades. Os periódicos contribuem, assim, significativamente para o entendimento das transformações no campo da educação e de suas implicações sociais. Concorda-se com esses autores ao entender que tais publicações fornecem informações relevantes para aqueles que desejam entender as múltiplas relações entre a produção, circulação e apropriação de um texto que surge a partir das configurações sociais e conceituais características de uma época ou de um lugar (Chartier, 1990).

Dito isso, entende-se conveniente apresentar algumas capas da revista produzidas em diferentes momentos históricos para melhor visualizar o campo empírico do trabalho.

Figura 1 – Capas da Revista O Jovem Luterano das décadas de 1930, 40, 50, 60 e 70.



Fonte: Biblioteca do Seminário Concórdia⁷.



A metodologia adotada foi a análise de documentos, com ênfase na revista “O Jovem Luterano”, que foi tanto a fonte quanto o objeto deste estudo. Apesar de este estudo se ater às primeiras duas décadas de circulação da revista, por se tratar de um período em que se tem uma maior propagação de ações voltadas à formação de grupos juvenis, foi analisada também a revista piloto, lançada em dezembro de 1928, que traz as motivações imbricadas na criação do periódico, e os 42 anos (1929 – 1971) de edições mensais do folhetim, resultantes em cerca de 500 revistas, aproximadamente. Considerando que elas não tiveram grandes oscilações em número de páginas, girando em torno de 16 a 18 laudas por edição, somou-se uma média aproximada de 8.500 páginas analisadas. As informações coletadas a partir da leitura da revista foram registradas por meio de alocações eletrônicas no *Word*, por aproximação de assunto, para facilitar a análise do conteúdo, seguindo as orientações dos autores acima citados.

Os temas abordados incluíam meditações, conhecimentos bíblicos e catequéticos, o papel do jovem na igreja, cuidados com a saúde e o bem-estar físico e social. Também eram dadas orientações para as moças e aos rapazes sobre seu papel na sociedade, vida conjugal e família. Além disso, havia atividades de recreação para serem feitas durante os encontros de jovens e um espaço para os leitores compartilharem assuntos relacionados ao cotidiano dos departamentos juvenis. Relevante, ainda, era o chamado caderno de cultura, com abordagens históricas e contemporâneas. Logo, os documentos foram analisados seguindo as ponderações de Bacellar (2008) sobre a necessidade de contextualizar os documentos com o tempo e o contexto em que foram produzidos.

É importante destacar que a formação de grupos de jovens está integrada a diversos segmentos religiosos, incluindo católicos, evangélicos, luteranos, entre outros. Perondi (2008) aponta que esses grupos não se limitam a servir como um espaço para práticas religiosas e institucionais da igreja, mas oferecem uma variedade de experiências que favorecem acolhimento, escuta, identificação e senso de pertencimento. Dessa forma, esses jovens vislumbram oportunidades e projetos, tanto para si quanto para a instituição religiosa que os mobiliza.

Desta maneira, o presente texto se dedica a problematizar como a instituição Sínodo de Missouri potencializou a educabilidade e a convivência — aqui entendida como formação de comportamentos sociais (Elias, 1993) — de seus jovens por intermédio desses grupos juvenis. Vale lembrar que a juventude é aqui compreendida como uma construção cultural (Elias, 1993), que está conectada a contextos sociais e históricos, e não limitada a uma faixa etária específica. Ela se desenvolve de maneira singular no processo de formação humana, segundo as relações intersubjetivas estabelecidas em cada contexto social, conforme esclarecido por Pais (1990), referenciadas por um conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas.



O Grupo Juvenil: espaço educação e socialização da juventude Luterana

Para iniciar a discussão, é preciso deixar claro que a organização de grupos de jovens nas igrejas não é algo exclusivo da tradição luterana ou do Sínodo de Missouri. Essa prática pode ser encontrada em várias outras religiões, como nas comunidades católicas, evangélicas e também em outras igrejas luteranas. Sofiati (2004) observa que as instituições religiosas, devido à sua capacidade de inserção nos diversos espaços da sociedade, consolidaram-se como uma das principais mobilizadoras de organizações juvenis nos tempos atuais.

No entanto, como uma entidade voltada para a missão, o Sínodo de Missouri se preocupou em capacitar seus fiéis para que pudessem contribuir efetivamente nas atividades da congregação e também para o fortalecimento e crescimento da religião luterana. Para isso, uma das abordagens de trabalho mais promovidas pelo Sínodo são os departamentos, que constituem organizações auxiliares dentro da igreja, focadas em reunir indivíduos com base em faixas etárias⁸ e *status* civil⁹. Esses agrupamentos, na atualidade, “têm como um dos seus objetivos primordiais auxiliar a IELB em seus programas, especialmente no que se refere à missão, educação, ação social e expansão” Art. 126 – IV, Das Organizações Auxiliares, (JELB, 2015).

Conforme esclarece Buss (2006), desde o momento da sua criação até os dias atuais, dentro desses espaços são desenvolvidos projetos variados em harmonia com os programas de ensino, educação cristã, comunicação, ação social, missão e administração da IELB. Os departamentos atuam de “acordo com a doutrina e praxe da IELB e em conformidade com a Bíblia e as confissões luteranas” Art. 128 – IV, Das Organizações Auxiliares, (JELB, 2015).

No que se refere ao departamento juvenil, ele visa “congregar os jovens luteranos e incentivar e orientar os trabalhos das uniões juvenis para uma vida e atuação cristã mais eficiente” Art. 6º – I, Das Organizações auxiliares, (JELB, 2015). O trabalho visa promover a instrução e o entretenimento dos jovens luteranos, respeitando os princípios da instituição religiosa e contribuindo para a conservação dos jovens no seio da Igreja (Waltherliga Brasilians, 1928, p. 1).

Objetivos estes que estão sintetizados na capa da revista “O Jovem Luterano” desde o momento da sua criação quando ainda se chamava *Der-Waltherliga-bote*:

- 1ª, contribuir para que a juventude luterana permaneça fiel à igreja;
- 2ª, intensificar o estudo da Bíblia;
- 3ª, cooperar na educação e instrução dos futuros membros da igreja;
- 4ª, promover o convívio cristão da mocidade, cultivar esportes, organizar horas recreativas e divertimentos que não ofendam a religião;

5ª, unir toda a juventude luterana do Brasil para um trabalho geral e profícuo no seio da igreja. (Der Waltherliga - Bote, 1930, contracapa).

Essas cinco finalidades norteavam tanto o trabalho nos grupos juvenis quanto a produção da revista a eles dirigida. Segundo a “*Waltherliga Brasiliens*” (1928), era importante que todos os jovens fossem orientados por um programa uniforme, tanto no material de leitura, ensino, entretenimento, bem como no trabalho das associações de jovens, que até poderiam fazer adaptações às condições locais para uma melhor compreensão, mas que deveriam seguir essas orientações. Nesse contexto, são abordadas questões éticas, doutrinárias, educacionais e comportamentais, além de convenções sociais como esporte, cultura e lazer, que, entre outras finalidades, buscam fomentar e desenvolver o ensino, o aprendizado e a integração dos jovens luteranos (Albrecht, 2024).

A formação educacional no luteranismo, conforme Weiduschadt (2012), começa logo na infância, por meio das escolas dominicais, espaços dedicados ao aprendizado de narrativas bíblicas e à orientação religiosa. Ao longo da fase escolar, as crianças são submetidas a uma educação mais direcionada, denominada “instrução” ou “ensino confirmatório”, momento em que são ressaltados os principais ensinamentos da fé cristã sob a perspectiva luterana, denotando um interesse particular na educação da juventude, por visar prepará-los para a inserção na vida social e religiosa. Logo, a ênfase na educação juvenil não é meramente um ato institucional, mas reflete a preocupação da instituição luterana em formar indivíduos que não apenas compreendam sua fé, mas que também sejam capazes de aplicá-la em sua vida cotidiana. Em corroboração às afirmativas, especialmente no que diz respeito à formação do indivíduo, Elias (2011) enfatiza a interdependência entre o contexto social e institucional, sugerindo que a educação não é apenas um ato de transmissão do conhecimento, mas um processo que molda comportamentos e valores. Desse modo, o foco da união juvenil consistia em oferecer aos jovens uma educação ética e moral pautada em princípios cristãos, bem como propiciar a aquisição de conhecimentos úteis para a vida (Der Waltherliga-Bote, 1936).

A revista “O Jovem Luterano” esclarece que “o programa de educação cristã da Liga Walther suplementa o da escola paroquial, continua a edificação da fé dos jovens e ensina a servir a nossa amada igreja” (O Jovem Luterano, 1941a, p. 58). Afirmativas estas que evidenciam que a formação educacional no luteranismo é uma jornada que começa na infância e se desenvolve ao longo da juventude. Sendo assim, era importante que o jovem tivesse a oportunidade de participar dos programas de educação promovidos pela igreja, pensando no crescimento espiritual, social e cívico da juventude luterana. Nesse sentido, o conjunto de práticas doutrinárias, éticas e comportamentais mobilizados nesses espaços contribuiria para a configuração de uma identidade luterana, conforme esclarece Albrecht (2024). Tal compreensão fundamenta-se na



premissa de que a identidade resulta de um processo civilizatório influenciado pelas configurações sociais nas quais o sujeito está inserido (Elias, 2011). Segundo Elias, a vida social é um processo em movimento, em que as ações dos indivíduos influenciam e são influenciadas pelas instituições.

De acordo com Romig (2021), o Sínodo de Missouri demonstrou significativa preocupação com as liberdades que os jovens adquiririam ao serem confirmados na fé, um rito equivalente à crisma católica, que no luteranismo marca a transição para a vida adulta. Essa preocupação decorre do receio de que tal transição pudesse levar a um distanciamento das normas estabelecidas pelas comunidades e dos ensinamentos da igreja, permitindo que os jovens tomassem decisões consideradas equivocadas pela visão do Sínodo, prejudicando suas próprias vidas. Dessa forma, era fundamental que os jovens se unissem a uma sociedade juvenil logo após a confirmação, pois, nesse ambiente, além de receberem orientações para a vida, teriam a oportunidade de experimentar a convivência cristã, como será demonstrado a seguir:

As tentações para a nossa juventude, depois da confirmação, são muito fortes. Já muitos dos nossos jovens caíram no pecado da impudicícia e da indecência. Frequentando o cinema com os seus filmes indecentes, por má leitura, por má companhia, pelos bailes, pelo jogo, pela bebedice etc. Depois da confirmação, eles entram no mundo que os atrai com as suas tentações e sedução, e a União Juvenil tem o objetivo de guiar os jovens durante a idade crítica [...] entre a confirmação e o casamento (O Jovem Luterano, 1940a, p. 6-7).

Com o intuito de minimizar a pouca participação dos jovens nas celebrações religiosas após a confirmação, a Igreja Luterana traçava estratégias para manter e reaproximar os adolescentes da instituição eclesial, dos cultos e demais atividades religiosas. Arendt (2005) nos ajuda a entender e questionar essas abordagens educativas e formativas implementadas pela instituição luterana, visando impactar a vida e as relações sociais da juventude luterana. Para a autora, toda estratégia é racional quando tem por objetivo legitimar um discurso e impor modelos culturais. Logo, tem-se uma deliberação que indica uma relação de estabilidade e poder que sustenta e controla um espaço social.

Entre as estratégias adotadas, destaca-se a revista “O Jovem Luterano”, que serviu como um importante recurso pedagógico e social. Nela é observado que “a igreja está sempre a favor de adiantar e organizar programas e materiais para ajudar a educar a juventude na doutrina e na aplicação dos princípios cristãos” (O Jovem Luterano, 1940c, p. 113). A publicação não apenas informava, mas também moldava valores, atitudes e comportamentos desejáveis, criando uma identidade coletiva e contribuindo para a formação de um sentimento de pertencimento entre os jovens. O texto menciona ainda que a sociedade juvenil trabalha para levar aos jovens “um programa coeso,



íntegro e adaptado às nossas necessidades” (O Jovem Luterano, 1940c, p. 113). O que reforça a atuação de agentes educacionais dentro da igreja que se dedicam a atender às particularidades da juventude.

Nesse contexto, Reimnitz (1947, p. 15) observa que.

A Igreja Luterana, porém, não se contenta com a confirmação dos seus jovens membros, para depois os entregar a seus caminhos sem se importar mais com eles. A igreja mãe ainda tem a Liga Walther¹⁰, “WaltherLeague”, cuja tarefa suprema é orientar os jovens da igreja e levar avante o seu conhecimento cristão, *grifo nosso*.

Para manter a influência da Igreja sobre os jovens após a confirmação, a revista “O Jovem Luterano” lembra ser necessário envolvê-los em programas de cunho educativo e recreativo. Era preciso “promover atividades que incentivem os jovens a permanecer na igreja, após a sua confirmação” (Der Waltherliga-Bote, 1929b, p. 49). Assim, o trabalho estava centrado em fazer com que os jovens se afiliassem a uma sociedade juvenil logo após a confirmação. Não somente para aprimorar os conhecimentos adquiridos durante os anos que frequentaram o ensino confirmatório, mas também para resguardá-los daquilo que era visto pela instituição religiosa como um gatilho para levar o jovem luterano a desviar-se do seu cristianismo. Na União Juvenil, os jovens iriam encontrar orientações que norteariam suas ações em direção ao autocontrole dos seus impulsos afetivos e emocionais, formatando com isso comportamentos socialmente aceitos em sua teia de interdependência social e religiosa (Elias, 1993). Para Elias, o indivíduo se constrói a partir de uma forma particular de entrelaçamento social, sendo moldado pelas tradições institucionalizadas. Neste caso, para poder fazer parte, ser reconhecido como integrante daquela sociedade, o indivíduo precisa se adaptar a certos padrões sociais tidos como importantes para aquele grupo social. Logo, a educação no espaço juvenil é “tomada num sentido mais amplo, significa, instrução, disciplina, treinamento, adaptação, polidez e cortesia” (Der Waltherliga-Bote, 1932, p. 7).

O investimento nos grupos juvenis era uma maneira de “afastar a mocidade dos caminhos mundanos e uni-los mediante laços de amizade fraternal e ensinar moças e rapazes a viver em coletividade no seio da igreja” (Cruz, 2003, p. 19). Existia uma preocupação por parte da igreja luterana com certos círculos de amizades que poderiam desviar os jovens do conjunto de ensinamentos e princípios entendidos por ela como verdadeiros. Assim, a União Juvenil também tinha uma finalidade recreativa, afinal o jovem deveria ter ambiente e oportunidade para se divertir e desenvolver laços de amizade cristã (Der Waltherliga-Bote, 1934). E nada melhor do que a igreja oportunizar esses espaços de sociabilidade direcionados aos interesses da instituição religiosa em formar jovens que se diferenciavam socialmente por suas ações comportamen-

tais. Desta maneira, mobilizada por esforços pedagógicos civilizadores (Elias, 2011), a União Juvenil envolvia dispositivos disciplinares que orientavam a prática social do movimento jovem, favorecendo interlocuções que acionavam regras de comportamento socialmente desejáveis para o jovem luterano. O que reflete a ideia de que a identidade social, para ser construída¹¹, precisa ser cultivada e praticada.

Preocupado com o futuro dos jovens luteranos recém-confirmados, o Sínodo de Missouri deu início, em 1906, dois anos após se oficializar enquanto instituição religiosa no Brasil, a um trabalho voltado exclusivamente para o público jovem na comunidade Cristo¹² de Porto Alegre/RS, inspirado por iniciativas já existentes nos Estados Unidos¹³. A atividade que começou na capital do Rio Grande do Sul rapidamente se disseminou pelo interior do estado.

Em 1925, em um vilarejo conhecido como *Hartzpikade* (atualmente Picada Hartz), que na época fazia parte do município de Sapiranga-RS e hoje é Nova Hartz-RS, jovens de diversas cidades do estado se reuniram com lideranças da igreja para fundar a *Waltherliga Brasilans*, que mais tarde se tornaria a Juventude Evangélica Luterana do Brasil - JELB. Ela foi a primeira liga juvenil luterana na América Latina, com o propósito de apoiar a permanência dos jovens na igreja, promover a interação entre as uniões juvenis e atrair novos jovens para a congregação (Warth, 1979). Assim, é possível afirmar que a trajetória da JELB está intrinsecamente ligada à história da instituição luterana Sínodo de Missouri no Brasil, sendo que as Uniãos Juvenis são um autêntico laboratório para o desenvolvimento das futuras lideranças da igreja (Cruz, 2003). Assim, Albrecht (2024) esclarece que os propósitos educacionais, doutrinários e sociais envolvidos na constituição da JELB como um departamento dentro do Sínodo objetivaram proporcionar espaços de aprendizagem, de diálogo e de convivência entre jovens luteranos.

Para Albrecht (2024), a insistência na organização de grupo de jovens e na promoção de atividades sociais, culturais e esportivas se deve ao fato de que o Sínodo de Missouri sabia que a convivência com os pares permitia que os jovens incorporassem atributos gerais defendidos e aceitos pela referida instituição luterana. Ou seja, almejava-se organizar um circuito de socialização de jovens em um contexto específico, com regras e modelos de convivência pré-estabelecidos. Dessa maneira, estaria o jovem luterano inserido em um contexto sociocultural e histórico que forneceria as narrativas identitárias para sua constituição como pertencente àquele grupo social, configurando-se um apoio para que também as futuras gerações de jovens interiorizassem aquele modelo de organização social e comportamental como parte integrante de sua identidade.

Elias (1993) esclarece que é a partir da experiência obtida no interior do próprio grupo de vivência que os indivíduos modelam seus conceitos e configuram a sua identificação social. Para o autor, o sujeito é orientado por um *habitus* social sustentado por valores culturais e referências identitárias que configuravam a sua percepção em relação ao outro. Isso implica que a compreensão do 'outro' é construída a partir de



um referencial cultural que, por sua vez, é moldado por interações sociais. Como explica Hall (2014), é importante levar em conta a importância de considerar as múltiplas dimensões e influências que moldam a forma como os sujeitos se percebem e são percebidos no contexto social e cultural em que estão inseridos.

A revista “O Jovem Luterano”, ao discutir a importância do apoio da instituição religiosa na manutenção dos grupos juvenis, observa que “o investimento é necessário porque a juventude de hoje é a comunidade do amanhã, o Sínodo dos dias vindouros, a sociedade luterana viva, progressiva e frutífera do porvir” (O Jovem Luterano, 1940e, p. 174). Em outras palavras, a questão ia além de apenas dar continuidade à educação dos jovens que se iniciou na infância; tratava-se também de assegurar o futuro do Sínodo em solo brasileiro. Desse modo, o trabalho realizado pela União Juvenil era de vital importância, tanto na formação do caráter do jovem recém-confirmado quanto no assentamento das bases para o futuro da igreja.

A promoção das uniões juvenis era vista pelas lideranças da igreja como relevante para o progresso da instituição religiosa. Era preciso “induzir os jovens a tomarem interesse direto nos assuntos de sua comunidade; a contribuírem para o Reino de Deus; a se interessarem pelo trabalho missionário no país e no mundo” (Convenção [...], 1963, p. 21, *apud* Buss, 2006, p. 125). A revista destaca ainda essa perspectiva.

Por isso, não se esqueçam da finalidade da Liga Walther, não tenham medo do trabalho que exige; não deixem de reconhecer a necessidade de uma mocidade luterana fiel, instruída, inteligente, fundada e arraigada na palavra de Deus, membros futuros que conhecem as suas responsabilidades tanto quanto os seus privilégios (O Jovem Luterano, 1942, p. 143).

Além de ressaltar a importância de uma juventude luterana que seja leal, bem informada, perspicaz e motivada na palavra de Deus, o texto enfatiza a necessidade de um compromisso ativo entre os jovens, que demanda esforço coletivo e dedicação individual. O que reforça a ideia de que a Liga Walther não era apenas um grupo social, mas sim uma instância com um objetivo educativo e espiritual, encorajando os jovens a enfrentarem desafios e a se envolverem ativamente nas atividades da juventude luterana.

Promover as uniões juvenis era considerado pelas lideranças da igreja fundamental para o desenvolvimento da instituição religiosa no Brasil. Era preciso criar um “programa de educação e sociabilidade luterana para manter a mocidade no seio da igreja” (O Jovem Luterano, 1940, p. 113). O objetivo era não apenas transmitir conhecimentos doutrinários, mas também capacitar os jovens a aplicar esses ensinamentos em suas vidas práticas. Ao participarem de eventos educativos e de socialização promovidos pela instituição religiosa, os jovens eram imersos no contexto da comunidade e expostos a normas, valores e expectativas que moldavam sua percepção sobre o corpo



e os relacionamentos interpessoais e afetivos. Conforme esclarece Elias (1993), são as estruturas internas que orientam o comportamento, as decisões e percepções dos indivíduos de acordo com os valores e referências culturais do grupo ao qual pertencem.

Os encontros semanais da União Juvenil eram vistos como um espaço de socialização e construção de comunidade, visando manter os jovens envolvidos na vida da igreja. Nesse sentido, Cruz (2003, p. 22) ressalta a importância da união juvenil, uma vez que

Era a única forma de manter os jovens ainda ligados à congregação após a sua confirmação. A igreja luterana concentrou esforços para que os jovens se afastassem dos divertimentos mundanos, para que evitassem igrejas de doutrinas errôneas, que não procurassem cômulo entre outras igrejas.

A concentração de esforços da Igreja Luterana para evitar que os jovens frequentassem espaços vistos por ela como vulgares, indecentes, imorais e impuros¹⁴ e de outras influências externas reflete uma estratégia de preservação da fé e da identidade luterana. Ao concentrar esforços para que os jovens se envolvessem em atividades e eventos da própria Igreja, a intenção era criar um sentido de comunidade e pertencimento. Segundo Albrecht (2024), a participação em atividades religiosas e sociais na igreja proporcionava um ambiente seguro e encorajador, em que os jovens podiam desenvolver amizades e relacionamentos compatíveis com a fé luterana. A juventude luterana deveria, portanto, “cultivar uma sociabilidade cristã entre si e ser cautelosa quanto ao matrimônio misto” (O Jovem Luterano, 1940b, p. 84). Acreditavam que, para um casamento ser frutífero, era essencial que ambos os parceiros compartilhassem a mesma fé e frequentassem a igreja juntos. Portanto, a orientação para que os jovens evitassem procurar cônjuges em outras denominações religiosas estava ligada ao desejo de manter a unidade da fé dentro da família. Por isso acreditavam que o grupo juvenil era um ambiente propício para os jovens buscarem seus futuros cônjuges (Der Waltherliga-Bote, 1933). O ambiente da Igreja era visto como propício para os jovens conhecerem pessoas com interesses semelhantes e estabelecerem um relacionamento baseado em princípios espirituais.

Para centralizar a vida da mocidade na Igreja, não bastava apenas proibi-los de acompanhar os divertimentos do mundo; era preciso oferecer a eles algo para suprir o desejo legítimo e natural da juventude de se divertir (O Jovem Luterano, 1946). No entanto, era indispensável oferecer aos jovens oportunidades para que socializassem no espaço da Igreja. Isto é, oportunizar o estabelecimento de redes de sociabilidade no interior da comunidade (Helfenstein, 2014). Entendia-se que as relações sociais estabelecidas dentro da esfera religiosa refletiam na vida dos jovens fora dos portões da Igreja e traziam benefícios futuros às congregações.



Segundo eles, a formação dos grupos juvenis, além de afastar a mocidade dos caminhos profanos e uni-los por meio de laços de amizade fraterna e instruí-los a viver em comunidade na igreja, tinha ainda o propósito de promover a convivência entre jovens luteranos de ambos os sexos, de modo a fomentar o matrimônio entre eles (Der Waltherliga-bote, 1938). Conforme esclarece Albrecht (2024), isso garantiria a permanência do novo casal na instituição religiosa. Logo, é interessante observar em Elias (1993) que tal ação pode ser percebida como articulação estratégica no sentido de condicionar as relações sociais dos jovens aos propósitos da instituição religiosa. Nesse caso, a constituição dos grupos juvenis era uma maneira de manter os jovens ligados às congregações após a sua confirmação. Assim, as convivências sociais ficavam ligadas ao espaço da comunidade religiosa, ajudando na manutenção e na transmissão do pensamento educacional, social e religioso luterano.

Para garantir que a igreja mantenha sua influência sobre os jovens após a confirmação, a revista “O Jovem Luterano” enfatiza a importância de integrá-los em programas educativos e recreativos. Nesse contexto, propõe, por exemplo, que

Para evitar estagnação espiritual, é necessário que os jovens, moços e moças, se filiem a uma sociedade juvenil. Somente dessa maneira grande parte deles aprenderá a viver o seu cristianismo e compreenderá o que se espera de um membro vivo e ativo em nossa igreja. Deve começar o quanto antes, logo depois da confirmação a serem introduzidos no programa da liga, isto é, nos dois campos de sua atividade: o saber cristão e o serviço cristão (O Jovem Luterano, 1940d, p. 129).

Dessa forma, evidencia-se a preocupação da igreja em envolver os jovens em atividades educativas complementares, permitindo que continuem a aplicar e a desenvolver os conhecimentos que adquiriram ao longo dos anos no ensino confirmatório. A recomendação de que os jovens sejam introduzidos em programas de Liga Juvenil logo após a confirmação, indica uma estratégia educacional do Sínodo de Missouri, que entendia que eles precisavam de orientações complementares e de preferências oriundas da Igreja. Tais perspectivas de transmissão de conhecimentos são, na visão de Elias (2011), interdições psicossociais e comportamentais que figuram um modo civilizado de ser, cujo objetivo é tornar automático o comportamento socialmente desejável.

A proposta defende que a filiação a uma sociedade juvenil “[...] não é apenas benéfica, mas necessária para o desenvolvimento espiritual dos jovens, permitindo-lhes integrar-se mais plenamente à vida da igreja” (O Jovem Luterano, 1940d, p. 129). Argumentam que a participação ativa dos jovens na vida da igreja por meio de sociedades juvenis era crucial para evitar a estagnação espiritual e para preparar os jovens a viver uma vida cristã significativa. Os jovens precisavam “aprender a viver o seu cristianismo” e a União Juvenil se configurava como um espaço onde os jovens poderiam ter uma melhor compreensão sobre como aplicar os princípios cristãos em suas vidas



cotidianas. Afinal, é “na juventude que o jovem está dando os últimos retoques em seu caráter de homem/mulher” (O Jovem Luterano, 1964, p. 10). Com base nessa premissa, a União Juvenil surge como o espaço ideal para fornecer a orientação necessária, permitindo ao jovem edificar bases sólidas para o seu futuro na igreja e na sociedade.

Assim, ressalta-se a relevância de os jovens darem continuidade ao aprimoramento de suas habilidades e talentos por meio da participação na União Juvenil.

O ensino promovido na união juvenil é a continuação da instrução iniciada durante o período de preparação para a confirmação, serve para aprofundar e aplicar os conhecimentos já armazenados. Esta educação de base religiosa constitui e serve como uma preparação para a vida de membros da congregação e como membro da sociedade humana, como cidadão com o intuito de levar a mocidade a ver e julgar tudo à luz e à palavra de Deus (O Jovem Luterano, 1943. p. 37).

A revista menciona que a confirmação não é um ponto final, mas sim um marco que leva os jovens a um aprofundamento contínuo em sua fé. A ideia de continuidade sugere que a formação espiritual deve ser um processo dinâmico e contínuo. Ressalta que muitas vezes os jovens não estão completamente satisfeitos com os conhecimentos adquiridos durante a escola elementar e o ensino confirmatório, e frequentar os encontros semanais das uniões juvenis poderia contribuir para suprir essa carência por ensinamentos complementares para o desenvolvimento intelectual e espiritual. Uma vez que a realidade do meio rural levava muitos deles a pausar os estudos para auxiliar seus pais nas atividades agrícolas. Sendo assim, “a maior parte deles não continuará os estudos numa instituição de ensino secundário ou superior” (O Jovem Luterano, 1940b, p. 66).

As condições socioeconômicas eram também um obstáculo para o jovem dar continuidade aos estudos. Assim, buscando suprir essa carência por mais conhecimentos, a revista observa que os encontros semanais de jovens, organizados pela igreja, funcionavam como uma espécie de curso secundário, proporcionando o aprendizado necessário para esse segmento da comunidade. Podemos perceber que a igreja estava assumindo um papel ativo na educação dos jovens, preenchendo as lacunas que não poderiam ser alcançadas pela educação formal, oferecendo a eles a formação necessária que atendesse às necessidades individuais e coletivas da comunidade juvenil. Conforme esclarece o excerto abaixo:

[...] lá os jovens aprendem o que é cooperação, auxílio mútuo, trabalho com e para o próximo. Um ensina o outro: há perguntas e respostas, há discursos e debates, ninguém fica inativo, todos contribuem, todos aproveitam. Os jovens têm a oportunidade de desenvolver seus talentos musicais, artísticos, culinários e manuais, além de enriquecer seus conhecimentos

em literatura, geografia, história, agricultura, engenharia e outras matérias, sem cursar uma escola secundária e ou superior (O Jovem Luterano, 1943, p. 37-38).

Como modalidade educativa, a União Juvenil criava espaços e condições que possibilitavam ao jovem envolver-se em atividades direcionadas tanto às questões doutrinárias quanto às discussões demandas cotidianas do universo juvenil. Expõe que o “programa de estudo está especialmente adaptado à mentalidade, aos problemas e ao modo de pensar dos adolescentes, assim como na escola se adapta a palavra à criança” (O Jovem Luterano, 1943, p. 37).

Como um espaço de aprendizagem religioso e social, a revista observa que as discussões promovidas na União Juvenil permeavam o ritmo evolutivo e o cotidiano da juventude luterana. Para tanto, “O Jovem Luterano” observa que, enquanto órgão oficial do Sínodo, “faz parte integral do trabalho entre os jovens no seio da nossa igreja e contribui, de sua parte, para que seja fomentado entre os jovens o estudo bíblico, a educação e a sociabilidade cristã” (O Jovem Luterano, 1949, p. 167). Dessa maneira, o periódico se colocava como um elo entre as Uniões Juvenis e a igreja luterana, e funcionava, também, como um demarcador da identidade juvenil luterana, uma vez que as publicações, segundo Arendt (2005) têm por finalidade assegurar indicadores sociais e comportamentais preestabelecidos.

Os jovens estavam ansiosos por mais conhecimento, porém era preciso assegurar o enquadramento apropriado para atender às aspirações e necessidades dos jovens luteranos. Era preciso ensiná-los a viver a sua liberdade de consciência e de religião, tomando o cuidado para que não se deixassem desviar por ideologias estranhas e anticristãs. Por isso, a União Juvenil deveria “ocupar-se primordialmente com atividades que promovem a educação da mocidade na igreja” (O Jovem Luterano, 1941b, p. 93), fomentando uma ampla gama de atividades educacionais voltadas especificamente para a formação espiritual, intelectual e moral dos jovens, garantindo o seu desenvolvimento na igreja e na sociedade em geral.

O periódico ressalta que a educação cristã da juventude se fazia necessária tanto para o crescimento pessoal do próprio jovem, que iria desenvolver e melhorar as suas faculdades mentais e o seu caráter, como para o progresso do Sínodo no Brasil, que garantiria a formação de futuros membros inteligentes e comprometidos com a obra da igreja, pois

Estamos fazendo uma grande obra, educando a juventude luterana brasileira na fé cristã. [...] com o programa de educação do intelecto, do coração e da alma, a igreja e o nosso Sínodo progredem. [...]. O método e o ambiente utilizados representam o ideal para o desenvolvimento das faculdades mentais e de um bom caráter do jovem luterano, e são próprios para a

preparação de bons cristãos e bons cidadãos (O Jovem Luterano, 1941a, p. 57-58).

Esses valores que precisavam ser difundidos podem ser referendados pelos estudos de Elias (2011), quando este observa que as mudanças no controle das emoções, atitudes e dos valores de cada sociedade são forjadas com base em expressões corporais coerentes com seus fins. Para o autor, o controle das emoções não é uma questão individual, mas uma construção social que reflete as expectativas e normas coletivas. Nesse caso, a educação da juventude luterana serviria para capacitar os jovens no que era pertinente à vida cristã e à manutenção da fé e, por consequência, estimular comportamentos éticos e sociais que os diferenciasssem dos demais grupos juvenis.

As atitudes que um membro juvenil deveria assumir em relação ao que aprendeu na escola, e principalmente no ensino para a confirmação, deveriam reverberar em sua vida cotidiana. Diante desta responsabilidade,

A juventude luterana é chamada a assumir uma posição atuante. Para tal, ela deve estar ciente do que está acontecendo no mundo. Deve conhecer ao fundo as verdades básicas do Evangelho. Sobremaneira deve ter condições influentes sobre a massa juvenil que ignora a verdade salvadora de Cristo (O Jovem Luterano, 1970, p. 3).

As atividades educacionais, culturais e religiosas desenvolvidas nos grupos juvenis deveriam ser um canal de diálogo para formação social e religiosa da juventude luterana. Cabia ao grupo juvenil zelar pela manutenção dos conhecimentos adquiridos, bem como levar aos jovens conhecimentos atualizados pelo crivo religioso. Era atribuída a eles a tarefa de construir uma sociedade luterana capaz de nortear os valores culturais vigentes segundo a crença luterana. Não menos importante era manter os jovens ligados às congregações após a sua confirmação e, assim, garantir a manutenção e a sucessão do pensamento educacional, social e religioso luterano.

Os encontros juvenis eram marcados por práticas educativas com um propósito intencional que visavam, de certa maneira, marcar a presença da instituição luterana Sínodo de Missouri, além de guiar o jovem no desenvolvimento de suas atividades ao longo da vida, alinhando-se aos valores éticos e morais da organização religiosa. Por intermédio dessas interações, os jovens desenvolveriam um senso de identidade e pertencimento alinhados aos princípios da instituição luterana.

Considerações finais

Dado o exposto, os propósitos educacionais, doutrinários e sociais envolvidos na constituição da Juventude Evangélica Luterana do Brasil objetivaram proporcionar es-



paços de aprendizagem, de diálogo e de convivência entre jovens luteranos (Waltherliga Brasiliens, 1928). A União Juvenil, nesse contexto, ocupou um papel fundamental na formação e educação dos jovens dentro da tradição luterana. Sua importância educativa se refletiu principalmente na promoção do crescimento espiritual dos jovens, por meio da participação em atividades religiosas e sociais e no aprofundamento da fé luterana. Por meio de tais processos educacionais, os jovens eram encorajados a vivenciarem os valores cristãos, como solidariedade, respeito e amor ao próximo. Além de forjar um circuito socializador com regras e modelos de convivência preestabelecidos, também forneceram narrativas identitárias para a constituição do jovem luterano como pertencente àquele grupo religioso.

Na organização de grupos juvenis, havia formação de competências, proporcionando oportunidades para que os jovens aprimorassem suas habilidades, organizando eventos e participando ativamente na comunidade. Na integração social funcionava como um espaço de convivência entre os jovens, fortalecendo laços de amizade e promovendo o senso de comunidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral dos jovens, alinhando suas vidas pessoais e espirituais aos princípios da fé luterana.

Por isso tudo, destaca-se a preocupação do Sínodo de Missouri em engajar os jovens em atividades educativas no espaço da igreja, para que eles pudessem desenvolver e aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo do ensino confirmatório. Além disso, há o esforço da entidade religiosa em resguardar os jovens de possíveis influências externas que poderiam afastá-los da comunidade eclesial. Logo, promover atividades educativas e criar espaços para a socialização dos jovens luteranos se torna uma estratégia para incentivar casamentos dentro do círculo religioso, contribuindo para o fortalecimento da Igreja. Assim, esse movimento se dá em um contexto no qual outros segmentos religiosos e ideológicos também realizam iniciativas voltadas à educação e sociabilidade dos seus jovens.

A instituição luterana mencionada tinha ciência de que investir na estruturação dos grupos juvenis para fins educativos e socializadores era uma forma de fortalecer e expandir a igreja. A interação com os colegas permitiria que os jovens assimilassem as características do grupo ao qual pertenciam. Ao criar um ambiente socializador para os jovens em um contexto específico, com normas e formas de convivência pré-estabelecidas, e levando em conta que as referências de identidade são moldadas entre pares, grupos sociais e familiares (Silva, 2014), a instituição firmava-se como um modelo de organização social e comportamental. Além disso, buscava que as gerações futuras internalizassem esse estilo de vida como parte fundamental de sua identidade, tendo em mente que a juventude adquire particularidades distintas em função do contexto sociocultural e histórico em que está inserida.



Entende-se, portanto, que a organização dos grupos juvenis junto às instituições religiosas serviu como um importante espaço educativo e socializador, destinado a influenciar a formação do pensamento sociocultural de jovens e adolescentes. Além de contribuir para a sobrevivência e o desenvolvimento da instituição religiosa, que estavam atrelados a esses grupos juvenis, que, ao se socializarem, aumentavam vínculos e arrebanhavam fiéis, acabando por constituir famílias luteranas que dariam continuidade à efetiva atuação dessa igreja.

Referências

ALBRECHT, Elias Kruger. *Cartilhas em língua alemã produzidas pelos sínodos luteranos no Rio Grande do Sul: usos e memórias* (1923-1945). 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5647/Elias%20Kruger%20Albrecht_Dissertacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 jun. 2023.

ALBRECHT, Elias Kruger. *A revista “O Jovem Luterano”: educação, doutrinação e sociabilidade na identidade juvenil do sínodo de missouri (1929-1971)*. 2024. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/14669/Tese%20Elias%20Kruger%20Albrecht.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 jun. 2023.

ARENDT, Isabel Cristina. *Representações de germanidade, escola e professor no allgemeine lehrerzeitung für Rio Grande do Sul [jornal geral para o professor no Rio Grande do Sul]*. 2005. 242 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2166/representacoes+de+germanidade.pdf;jsessionid=D-C18A50A7778ADACA226A3431F002FDE?sequence=>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PÍNSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-80.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: SOUZA, José Carlo Araújo; GATTI, Décio Júnior. *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados, 2002.

BUSS, Paulo Wille. *Um grão de mostarda: a história da igreja evangélica luterana do Brasil*. Porto Alegre: Concórdia, 2006. v. 2.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.



CRUZ, Luiz Antônio Pinto (org.). *Em Busca de um Sonho: a história da juventude evangélica luterana do Brasil*. Porto Alegre: Concórdia, 2003.

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, abr. 1929a.

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, out. 1929b.

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, abr./maio 1930.

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jun. 1932

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, nov./dez. 1933.

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jan./fev. 1934.

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ago. 1936.

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jun. 1938.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.

HALL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HELFENSTEIN, Janaina Cristiane da Silva. *Entre a vida comunitária e a vida conjugal: a composição das famílias luteranas de Imbituva, Paraná*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JELB - JUVENTUDE EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL. **Regimento**. Cacoal: JELB, 2015.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 1, jan. 1940a.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 1, maio. 1940b.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 1, jul. 1940c.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 1, ago. 1940d.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 1, nov./dez. 1940e.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 2, abr./maio. 1941a.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 2, jun./jul. 1941b.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 3, nov./dez. 1942.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 4, mar.1943.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 7, set. 1946.





- O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 10, nov. 1949.
- O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 25, abr. 1964.
- O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ano 31, jan. 1970.
- PAHL, Jon. *Re-creating America: youth ministry and social change, 1930-1999*. *Indef*, 2003. Disponível em: www.infed.org/christianyouthwork/recreating_america.htm. Acesso em: 30 set. 2023.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude -alguns contributos. *Análise Social*, Lisboa v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/41595/28477>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- PERONDI, Mauricio. *Jovens da pastoral da juventude infantil: aprendizados na experiência*. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15853/000692918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- REIMNITZ, Elmer. As fontes de energia do Sínodo de Missouri. *Igreja Luterana: Revista Técnica para Pastores e Professores da Igreja Luterana*. Porto Alegre, n. 1-2, p. 12-17. jan./ fev. 1947.
- ROMIG, Karen Laiz Krause. *O rito da confirmação luterana e o processo escolar dos pomeranos na Serra dos Tapes – RS (1938-1971)*. 2021. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7994/Dissertacao_KAREN_LAIZ_KRAUSE_ROMIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 mar. 2025.
- SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes com a questão nacional. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 95-131, 1997. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em: 6 mar. 2025.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SOFIATI, Flávio Munhoz. *Jovens e movimento: o processo de formação da pastoral da juventude no Brasil*. 2004. 188 f. Dissertação (Mestrado Sociologia da Religião) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://bdae.org.br/jspui/bitstream/123456789/1466/1/tese.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- WALTHERLIGA BRASILIANS. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, dez. 1928.
- WARTH, Carlos Henrique. *Crônicas da Igreja: fatos históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (1900-1974)*. Porto Alegre: Concórdia, 1979.



WEIDUSCHADT, Patrícia. *A revista “O Pequeno Luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas - RS (1931 - 1966)*. 2012. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

WEIDUSCHADT, Patrícia. *O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar*. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7625/Dissertacao_Patricia_Weiduschadt.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 mar. 2025.

Notas

- 1 Der Brasilianische District der Deutsche Evangelisch-Lutherische Synode von Missouri, Ohio und anderen Staaten (Distrito Brasileiro do Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, Ohio e outros Estados).
- 2 Conjunto de medidas adotadas durante o governo autoritário de Getúlio Vargas (1937-1945), como proibição da fala e da circulação de literatura estrangeira, entre outras medidas para diminuir a influência das comunidades de imigrantes estrangeiros no Brasil e forçar sua integração junto à população brasileira. Ver: Seyferth (1997).
- 3 Periódico da IELB criado em 1917, que continua em circulação até os dias atuais.
- 4 Primeira liga juvenil luterana na América Latina e a primeira organização auxiliar da instituição religiosa oficializada em solo brasileiro, em 1925 (Albrecht, 2024).
- 5 A tradução dos textos referentes à Waltherliga Brasilians e Der Waltherliga-Bote do alemão para a língua portuguesa foi realizada pelo autor e revisada pela Prof^a. Gisléia Simone Devantir Blank, que possui graduação em Letras – Português/Alemão pelo Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã – IFPLA da UNISINOS e mestrado em Letras pela UFPEL.
- 6 A Casa Publicadora Concórdia, até hoje em funcionamento em Porto Alegre, foi fundada no Brasil em 1923. Publicava e publica os periódicos e livros da instituição em questão. Seu formato recebeu influência da editora do Sínodo de Missouri nos Estados Unidos, a Concordia Publishing House dos Estados Unidos (Albrecht, 2019).
- 7 O arquivo completo da revista “O Jovem Luterano” encontra-se salvaguardado para pesquisa junto à biblioteca do Centro de formação teológica da Igreja Evangélica Luterana do Brasil — IELB, na cidade de São Leopoldo/RS.
- 8 Escola dominical (crianças); juventude mirim (crianças em período de ensino confirmatório); jovens (período concebido entre a confirmação e o casamento).
- 9 Servas (senhoras casadas); leigos (senhores casados) e terceira idade (pessoas acima de 60 anos)

- 
- 10 Antes de passar a adotar o nome de Juventude Evangélica Luterana do Brasil – JELB no ano de 1960, o agrupamento juvenil foi conhecido por outros nomes: inicialmente chamado Waltherliga Brasilians (1925-1939), Liga Walther (1940-1949) e Juventude Luterana do Brasil (1950-1959). Ver: Cruz (2003).
 - 11 No que diz respeito à produção social da identidade, conta-se com o suporte de Stuart Hall (2014), que enfatiza que a identidade é construída a partir da diferença e está ligada à maneira como os indivíduos se veem, são e desejam ser vistos no ambiente social e cultural em que estão inseridos.
 - 12 Instituição religiosa ligada ao Sínodo de Missouri.
 - 13 A Liga de Jovens Luteranos Norte-Americanos, ou Walther League USA, foi fundada em 1883 por um grupo de jovens ligados ao Sínodo de Missouri. Ver: Pahl (2003).
 - 14 Entre estes, a frequência a salões de baile, bares, prostíbulos, festas carnavalescas, uso abusivo de bebidas alcoólicas, cigarro, drogas, entre outros, “prazeres temporários do mundo”, que atentavam contra a alma do cristão, levando-o ao pecado (O Jovem Luterano, 1940e).