



Fronteiras: Revista Catarinense de História

ISSN: 1415-8701

ISSN: 2238-9717

samira.moreto@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul

Brasil

Martins, Marcus Bomfim Leonardo
Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas
Fronteiras: Revista Catarinense de História, núm. 41, 2023, Enero-Junio, pp. 53-68
Universidade Federal da Fronteira Sul
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2023n41.13200>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672074280003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Fronteiras

Revista Catarinense de História

Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas¹

Historical knowledge in schools in times of denialism: ethical dilemmas and democratic experiences

Marcus Bomfim Leonardo Martins²

Resumo

O objetivo desse artigo é explorar interpelações ao conhecimento histórico escolar em um contexto nacional de tensionamentos à democracia, de recrudescimento do conservadorismo e do reacionarismo, e de negacionismos. A partir de uma abordagem discursiva inscrita em uma postura epistêmica pós-fundacional, as argumentações tecidas ao longo do texto articulam contribuições dos campos do Ensino de História, da Teoria da História, da Ciência Política, do Currículo, da Filosofia da Educação, e da Filosofia da Diferença. Mais do que denunciar a gravidade do quadro que produz efeitos sobre o valor de verdade do conhecimento ensinado/aprendido nas aulas de História, e sobre as práticas de professores(as) de História na educação básica e pesquisadores (as) do Ensino de História, busca-se romper com o imobilismo e apresentar uma linguagem de possibilidades calcada na ética e no compromisso democrático.

Palavras-chave: Conhecimento histórico escolar; Ensino de História; Democracia.

Abstract

This paper aims to explore questions posed to historical knowledge in schools in a national context of tension in democracy, of a return of conservative and reactionary ideologies and of denialism. Based on a post-foundational epistemic stance, the arguments throughout the text articulate contributions from the fields of History Teaching, Theory of History, Political Science, Curriculum, Philosophy of Education, and Philosophy of Difference. More than denouncing the severity of the circumstances that produces effects on the truth value of the knowledge taught/learned in history classes, and on the practices of history teachers in basic education and researchers in history teaching, the paper seeks to stop the current immobility and present possibilities based on ethics and democratic commitment.

Keywords: Historical knowledge in schools; History Teaching; Democracy.

¹ Esse texto é uma versão ampliada e adaptada da participação do autor na mesa *Contrapontos dialógicos: Ensino de História, ética e usos do passado*, realizada no âmbito da XIX Encontro Estadual de História – ANPUH-SC entre os dias 22 e 26 de agosto de 2022 no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hh4qh9B3ggw&t=84s>. Acesso em: 28 out. 2022.

² Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora. Brasil. E-mail: marcus.bomfim@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-3369-9260>

Introdução

Ainda que haja divergência sobre um possível marco inicial, se é que isso é possível e necessário de ser demarcado, é notório que o Brasil experimenta hoje um recrudescimento do conservadorismo, do reacionarismo e do negacionismo em todo o seu espectro social. A vitória, em 2018, na eleição para a presidência da República, de um candidato – assumidamente defensor da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), que nega o caráter golpista de sua implementação, que inúmeras vezes usou a tribuna da Câmara dos Deputados (a casa do povo) para saudar reconhecidos torturadores que atuavam no regime e debochar de suas vítimas, que mobilizou toda a sorte de *fake-news* para reabilitar uma pauta de costumes vinculada a preconceitos que expressam racismo, LGBTQIAP+fobia, misoginia, sexismo, machismo, patriarcalismo, dentre outros, e que, no contexto da Pandemia de Covid-19, além de ignorar as recomendações da comunidade científica para o enfrentamento do delicado quadro de emergência mundial de saúde (não evitou aglomerações, não se vacinou e se posicionou contra medidas de estímulo a vacinação), ainda fez propaganda de remédios sem comprovação científica, colocando a vida de milhões de pessoas em risco ainda maior, que diuturnamente tencionou a relação entre os Três Poderes da República, mostrando desprezo pela estruturação político-institucional da democracia – mostram que essa forma de pensar o mundo encontra eco em grande parte da população brasileira.

Mais grave é que, mesmo após quatro anos de governo de Jair Bolsonaro, parcela significativa da população brasileira continuou depositando sua confiança no presidente, dando-lhe uma expressiva votação quando de sua tentativa de reeleição em 2022³. Mesmo com a derrota no pleito para Luís Inácio Lula da Silva, não há dúvidas de que o *bolsonarismo*⁴ angariou um apoio considerável – que produz efeitos sobre todo o tecido social brasileiro – que faz com que ele precise ser considerado como agente político incontornável nas disputas pela significação do Social (LACLAU, 2011).

No contexto educacional, as principais pautas e repercussões do bolsonarismo estão relacionadas a projetos de militarização de escolas públicas, regulação do *homeschooling* (educação domiciliar) e tentativas de aprovação de leis inspiradas no movimento Escola Sem Partido. O que é comum a todos esses projetos, a despeito de suas particularidades, é a ideia de

³ Segundo o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), Jair Bolsonaro recebeu 58.256.354 votos no segundo turno da eleição presidencial, o que corresponde a 49,1% dos votos válidos.

⁴ Variadas pesquisas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais vêm se debruçando sobre o termo e disputando o seu significado. Para os fins desse texto, estou entendendo o *bolsonarismo* como uma forma de ler o mundo calcada no neoconservadorismo e no reacionarismo político e social.

que as escolas e seus professores e professoras têm liberdade demais, o que colocaria em risco o direito das famílias de controlarem a educação dada a seus filhos e filhas. No caso específico da disciplina História, a principal queixa é que esse excesso de liberdade se traduz em autorização para uma suposta doutrinação esquerdista.

Ainda que o Escola Sem Partido venha enfrentando importantes barreiras jurídicas à sua implementação, fato é que já há algum tempo vem produzindo efeitos para as relações de ensino-aprendizagem, sobretudo nas aulas de História. Docentes dessa disciplina vêm praticando autocensura na seleção de conteúdos ou de abordagens para o tratamento deles na construção das narrativas históricas escolares por receio de serem interpelados por pais, gestores ou mesmo pelos próprios estudantes. Paira no ar uma vigilância sobre a docência e o conhecimento histórico ensinado que, no limite, intenta questionar a profissionalidade docente e tornar determinadas memórias ou opiniões como equivalentes ao conhecimento histórico validado e legitimado para ser ensinado nas escolas da educação básica. Um efeito extremo desse contexto é, pois, a circulação de versões negacionistas que reivindicam legitimidade nas aulas.

Considerando esse contexto nacional de tensionamentos à democracia, de recrudescimento do conservadorismo e do reacionarismo, e de negacionismos, o objetivo desse artigo é explorar seus efeitos no processo de configuração do conhecimento histórico escolar. A partir de uma abordagem discursiva inscrita em uma postura epistêmica pós-fundacional (LACLAU, 2005; 2011; MARCHART, 2009) – que sublinha o caráter precário, provisório e contingencial dos fechamentos de sentido realizados nos processos de significação do Social – compreende-se aqui que o que está em jogo é a construção discursiva de um passado a ser ensinado nas escolas com vistas a determinados projetos de futuro, afinal, como sustenta Burity (2008, p. 41):

Não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos ou naturais, em sistemas de significação que situem e hierarquizem esses fatos no mundo, e que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam no mundo.

A postura epistêmica assumida tem como um de seus focos de interpelação a questão do fundamento no processo de nomeação/significação das coisas do mundo. O fundamento, deixa de ser visto como transcendental, natural, a-histórico e a-político, e passa a ser concebido como elemento estratégico e, portanto, político – situado nos jogos da linguagem – mobilizado nas construções discursivas do mundo. Assim, deixo claro que os enunciados que aqui serão

produzidos não são mais do que apostas político-epistemológicas circunscritas ao jogo da linguagem e que tencionam ocupar lugar de fundamento contingente nas disputas por significações no terreno fronteiriço entre os campos da História e do Ensino de História. Não se tratam, pois, de pressupostos e, tampouco, de dogmas. Por isso, diz-se dessa postura epistêmica que ela é pós-fundacional e não anti-fundacional. Dessa forma, torna-se possível afirmar que não há uma essência que garanta definitivamente o que é o conhecimento histórico escolar, mesmo que haja estabilizações duradouras de determinados significados hegemonizados. E, justamente pelo entendimento de que “tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento” (BURITY, 2008, p. 36), que, na primeira parte do artigo apresentarei argumentos para sustentar uma definição de conhecimento histórico escolar que contempla dimensões epistemológicas e político-sociais para o enfrentamento do quadro brevemente traçado até aqui, e que repercute também no ofício da docência.

Na segunda parte do texto, opto por explorar uma discussão sobre avaliação da aprendizagem da História escolar por entender que essa prática didático-pedagógica e curricular consiste no principal mecanismo de legitimação de um conhecimento verdadeiro na escola. Por fim, procuro destacar o caráter incontornável da dimensão ética no exercício da docência em História se o que vislumbramos é a construção de uma sociedade radicalmente democrática.

Em que definições de *conhecimento histórico escolar* investir?

Associar o adjetivo escolar ao substantivo conhecimento histórico implica, simultaneamente, reconhecer a especificidade do saber que circula em sala de aula e explorar o caráter comum do substantivo conhecimento histórico. Nesse sentido gostaria de construir uma argumentação para explorar a indagação que serve como título da presente seção a partir de três eixos, quais sejam: a historicização do processo de constituição da História como disciplina escolar e científica; o reconhecimento das finalidades distintas da História acadêmica e da História escolar; e a discussão sobre o valor de verdade do conhecimento histórico escolar.

A História como conhecimento surge vinculada a uma perspectiva didática (*magistra vitae*). Reconhecida como mestra da vida, ela serviria como referência para a tomada de decisões, pois os exemplos dela emanados permitiriam a repetição do que deu certo e a refutação do que deu errado. Tal perspectiva, que conserva ainda grande receptividade social, pode ser expressa por meio do lema ‘aprender com o passado para não repetir os erros no presente’, que soa como mantra, inclusive nas escolas. Ainda que essa História repercutisse

uma visão predominantemente política associada a decisões de governantes, normalmente alçados à condição de heróis, evidenciando uma amplitude bastante restrita tanto do que era dito, como de a quem era endereçada, sua estruturação narrativa possuía uma intencionalidade educativa.

O processo de transformação da História em disciplina científica no século XIX a afastou da perspectiva educativa. A principal estratégia nessa linha foi o abandono da retórica, percebida aqui como elemento capaz de promover persuasão. Naquele contexto, admitir uma intencionalidade corresponderia a comprometer seu caráter científico, afinal, a ciência ali era calcada em noções bastante enrijecidas de neutralidade e objetividade para a produção do conhecimento. Havia uma crença na absoluta necessidade de separação entre sujeito e objeto, de forma que a ‘verdadeira’ verdade só poderia emergir se não houvesse a contaminação do objeto pela subjetividade do sujeito que o observa.

É também no século XIX que a escola emerge como lugar de educar a muitos de uma só vez⁵. Era preciso tornar a História, agora científica, objeto de ensino, afinal, sua função passa a ser projetar uma identidade nacional de forma a justificar o Estado-Nação que ora emergia no Brasil. O desafio consistia em vincular a estética positivista do conhecimento histórico (verdade única e incontestável) a seleções didático-pedagógicas para legitimar a ordem social e produzir um tipo específico de civismo, calcado em questões morais igualmente específicas. Como afirma Laville (1999, p. 126):

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada.

Essa História ‘neutra’ e ‘verdadeira’ que era (e continua sendo) ensinada tem no eurocentrismo o seu fundamento. O fio da narrativa é a grande saga do capitalismo, experimentada de forma linear, progressiva, e com missão civilizatória pelo *homem branco cristão europeu*. A centralidade da experiência desse tipo ideal, que simboliza o pensamento moderno ocidental, sinaliza um apagamento, silenciamento ou subjugação de outros grupos ou

⁵ Refiro-me aqui a muitos em oposição a uma educação domiciliar, como era comum nas casas das elites, e não como sinônimo de universalização do acesso à educação escolar, o que só foi obtido no Brasil no final do século XX.

marcadores sociais de diferença e reverberam a naturalização de um currículo de História quadripartite. Nesse sentido, é pertinente a crítica feita por Boaventura de Sousa Santos (2007) quando este afirma que o processo de definição do que *é* e do que *não é* conhecimento assenta-se em epistemicídios, ou seja, no desprezo de uma imensa riqueza de experiências cognitivas que não se reduzem à experiência do *homem branco cristão europeu*.

Compreender a História acadêmica/científica como (re)produção de um passado ‘verdadeiro’ a partir de fontes metodologicamente tratadas e teoricamente informadas, e revisão pelos pares para sua validação e História escolar como mecanismo de inteligibilidade do mundo e produção de outro tipo de civismo (democrático e participativo) parece-me uma chave de explicação potente para distinguir as finalidades desses dois tipos de discurso histórico, o que justificaria a qualificação como *escolar* para nomear o conhecimento histórico que é objeto das relações de ensino-aprendizagem. Investir nessa distinção, que está longe de ser consensual no campo do Ensino de História, implica o reconhecimento do conhecimento histórico escolar como conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar, mas que tem no conhecimento acadêmico/científico sua principal referência (MONTEIRO, 2003).

Na mesma linha de argumentação, Plá (2013) entende que o conhecimento histórico escolar não é apenas uma adaptação do conhecimento histórico acadêmico, tampouco um objeto desvirtuado política e ideologicamente. Trata-se de um conhecimento produzido em outro lugar e que possui uso distinto, que constrói seus próprios regimes de historicidade e que possui suas próprias formas de verificabilidade. É uma forma particular, histórica e cultural de significar o passado. Para ele:

Ainda que vinculado de várias maneiras com o conhecimento científico, tem outra procedência que não é a fonte histórica ou o rigor acadêmico, e sim o uso público do passado dentro de uma sociedade. O resultado desse processo é o que denomino de conhecimento histórico escolar. (PLÁ, 2013, p. 475, tradução nossa).

Em outros termos, trata-se de incluir na cadeia equivalencial desse conhecimento escolar, elementos outros que não aqueles exclusivamente da ciência de referência, como destaca Gabriel (2017):

Trata-se assim de apostar na possibilidade de pensar a história-ensinada não mais como uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem *epistemológica* e *axiológica* (ética-político-cultural) com grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações de sentidos do mundo. (GABRIEL, 2017, p. 25, grifos nossos).

Os grifos assinalados no excerto apontam para a definição de limites no processo de configuração desse conhecimento, pois se esse saber não é o mesmo, tampouco uma versão reduzida do historiográfico, é preciso que haja mecanismos de preservação da sua condição de ‘verdadeiro’, para que ele seja legitimado para ser ensinado nas escolas. É, pois, no campo da Epistemologia que essas configurações são forjadas em meio às disputas que sinalizam a ausência de incompatibilidade entre questões de ordem política e epistemológica, principalmente quando o que está em jogo é um conhecimento que se diferencia dos demais pela centralidade de questões temporais para pensar a humanidade, o que implica, necessariamente, o apelo às questões axiológicas. Reflexões no campo da epistemologia reconhecem a diversidade de formas de conhecimento e seus processos de validação (MONTEIRO, 2007), pois a validade de apostar na epistemologia está na possibilidade de afirmar a existência de conhecimentos verdadeiros, válidos para serem ensinados em uma determinada área disciplinar (GABRIEL, 2017). Ou seja, defender a participação decisiva da cultura escolar no processo de produção dos saberes escolares não significa um “tudo pode”, pois, o conhecimento escolar, nessa abordagem, é visto como “conhecimento com rigor teórico e metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações”. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192).

Assim, a epistemologia que confere o valor de verdade ao conhecimento histórico escolar não deve ser apenas aquela situada na ciência histórica mas, como defendem Guimarães (2009) e Penna (2014), uma epistemologia que incorpore em suas reflexões questões relativas à função social dos saberes por meio do ensino. Incorporando questões de poder ao campo da epistemologia, Gabriel (2017) cunha o conceito de Epistemologia Social Escolar para dar conta das dimensões política e histórica como constituintes da noção de saber válido e legítimo para ser ensinado e aprendido nas escolas.

Reafirmar apenas a epistemologia da História como *lócus* de legitimação da História escolar contribuiria para um apagamento da sua especificidade, pois colocaria como polos binários e antagônicos a ciência e os valores, esvaziando a dimensão política que lhe é inerente pela função social que lhe é atribuída na formação cidadã específica do espaço escolar, e que contempla uma complexa teia de relações. Essa perspectiva deriva da crença de que o conteúdo de ensino é uma representação bastante fiel do conhecimento científico produzido pelos historiadores, fazendo com que quando a distância é percebida, é vista como falsificação ou obstáculo à aprendizagem da ‘verdadeira’ história, reafirmando uma crença na equivalência

epistemológica entre ambos os saberes. É, pois, a dimensão axiológica do conhecimento histórico escolar que se pretende mitigar quando se nega a sua especificidade epistemológica.

Sublinhar essa especificidade exige a refutação da “tese do descompasso” – calcada na ideia simplista de que o conhecimento escolar é tão somente uma simplificação do conhecimento acadêmico/científico para fins de ensino – que vê erro onde há diferença. O conhecimento histórico escolar incorpora a relação com saberes históricos produzidos pela ciência histórica, com o senso comum, com a memória de diversos grupos de interesse (religiosos, movimentos sociais, etc.), com os constrangimentos da cultura escolar e da cultura da escola, com o contexto espaço-temporal em relação a aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

A relação com os múltiplos saberes históricos não pressupõe equivalência entre seus valores de verdade. Assim, tenho apostado em um valor de verdade para o conhecimento histórico escolar que articula conteúdos – (ciência histórica didatizada), ou seja, a partir de uma dimensão epistemológica – e dimensões axiológicas (demandas de diferença com foco na vida, nos direitos humanos e na democracia radical), ou seja, considerando sua dimensão político-social. (MARTINS, 2019, 2020, 2021).

Assim, entendo que um caminho potente para o enfrentamento dos negacionismos em sala de aula é recuperar essa dupla dimensão do conhecimento histórico escolar, que embora não seja todo ele produzido na escola, tem na relação de ensino-aprendizagem a finalização de seu processo de configuração.

Ensino de História e experiências democráticas

Destacar a importância da democracia na aula de História é reafirmar o valor de verdade do conhecimento histórico escolar. Mas, para isso, é preciso explicitar o entendimento de democracia com o qual se está operando. Dialogando com Mouffe (2015), sublinho que falar em democracia não é falar em consenso, mas conflitos, dissensos e negociações e antagonismo. Para a autora, “reconhecer a inerradicabilidade da dimensão conflituosa da vida social, longe de solapar o projeto democrático, é a condição necessária para compreender o desafio diante do qual a política democrática se encontra (MOUFFE, 2015, p. 4).

A mobilização de tal sentido de democracia implica, para pensar o ensino de História, privilegiar a *pluralidade de vozes e de perspectivas*; o *público* – em contraposição ao privado (lar/família) e ao individualismo; a *diferença* – que é cultural e institui práticas de significação

do mundo em meio a relações de alteridade. Esses elementos já ampliam significativamente o escopo do que politicamente defendo que deva orientar as narrativas históricas em sala de aula. Eles ajudam a romper com narrativas frias e disciplinadas (ÁVILA, 2021), dirigidas a mentes artificialmente separadas de seus corpos desejantes, narrativas que não tocam, não afetam e não produzem experiências, tornando praticamente impossível a identificação com um civismo democrático, afinal, não conheço pesquisa alguma que aponte que a posse e o acúmulo de conteúdos historiográficos produzem, automaticamente, subjetividades democráticas.

Eventos do campo do Ensino de História como o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (Enpeh), Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas EH), Simpósios da Associação Nacional de História (Anpuh), Seminários do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) têm mostrado que tem havido uma ampliação do escopo das narrativas em sala de aula, sobretudo incentivadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história africana, afro-brasileira e indígena no Brasil. Ao mesmo tempo essa ampliação provoca reacionarismos que se expressam em questionamentos ao ofício do historiador e da docência, em tentativas de equivaler conhecimento histórico escolar e opinião, negacionismo científico, etc.

Considerando a cultura escolar e suas relações de poder, expressas e/ou tácitas, gostaria de focar em um aspecto que considero indispensável para a reafirmação/legitimação da ampliação do escopo democrático das narrativas históricas que circulam nas salas de aula da educação básica: a avaliação. Na cultura escolar e na sociedade ela assume papel de espaço legitimado de validação de saberes e formas de se relacionar com esses saberes, além de indutor de formas de aprendizagens (MARTINS, 2020). Nesse sentido, argumento que pouco adianta ampliar o escopo democrático de narrativas históricas em sala de aula sem que isso possa ser manifestado nos momentos de avaliação.

Cunhei a expressão “avaliação democrática das aprendizagens históricas” (MARTINS, 2020) para argumentar favoravelmente a uma avaliação no âmbito dessa disciplina que oportunizem possibilidades de refigurações de narrativas históricas que, simultaneamente, garantam espaços de subjetivação, identificação e objetivação na relação com o conhecimento histórico escolar, e preservem o valor de verdade da narrativa refigurada em meio aos processos avaliativos. Assim, tenho defendido (MARTINS, 2019; MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020) aprendizagem histórica, em diálogo com Paul Ricoeur (1997), como *refiguração narrativa*. É no ato de refiguração, que a identidade narrativa se manifesta. É ali que as narrativas oferecidas pelo professor são ressignificadas à luz das experiências e expectativas. É

ali que se desenvolve o a “competência narrativa”, que sintetiza as dimensões do tempo, do valor e da experiência. Ela “resulta de um aprendizado, e se reconstrói continuamente, em função das novas experiências e mudanças na realidade e do diálogo com novos argumentos” (CERRI, 2010, p. 274).

Pensar a aprendizagem histórica como refiguração narrativa possibilita reafirmar a pertinência de extrapolar as concepções cognitivistas de aprendizagem, que em nosso campo têm servido para corroborar a memorização de conteúdos como principal característica da aprendizagem, na direção de uma concepção de aprendizagem concebida como *resposta*, a partir do diálogo com Biesta, para quem:

podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e produzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém (BIESTA, 2017, p. 97).

Buscando dar conta dos demais processos que interpelam a aprendizagem, tenho operado também com a categoria *tradução* como forma de ampliar as possibilidades de uma avaliação democrática no âmbito da História escolar. A mobilização dessa categoria se dá a partir, sobretudo, de Ricoeur (2011), Bhabha (1998) e Derrida (2006, 2017). A despeito das diferentes inscrições/filiações teóricas desses autores, o que lhes é comum é o reconhecimento de que a diferença exige tradução ou, em outros termos, que a tradução existe em função da diferença. Assim, interessa-me explorar as avaliações de História como um lugar privilegiado para as práticas de tradução em função do caráter intercultural e fronteiro desse espaço, reconhecendo, no entanto, que a necessidade de tradução se dá não apenas no contexto de comunidades extralinguísticas, mas também em comunidades intralinguísticas. A depender dos sujeitos, das experiências, do espaço-tempo e das contingências no qual se desenvolve a avaliação de História, ela pode ser percebida como espaço extralinguístico ou intralinguístico. Seja como for, o exercício da tradução mantém-se como uma necessidade de comunicação cultural (BHABHA, 1998).

No caso das narrativas históricas que circulam nos espaços escolares brasileiros, a reprodução do que já existe implica sublinhar um pensamento narcísico (PEREIRA; TORELLY, 2020) marcado pelo eurocentrismo como seu fio condutor, colocando em risco, ou mesmo tornando impossível a percepção da pluralidade de temporalidades, povos, culturas ou modos de vida, elementos estes incontornáveis para um projeto democrático de sociedade.

É possível, pois, perceber que a tradução sempre articula um modo de relação com o outro, constituindo-se, pois, em ocasião propícia para a percepção do outro e de si mesmo. Trata-se, portanto, de um problema ético. A aprendizagem, defendida aqui como a refiguração da própria língua, demanda o desejo de acolhimento da língua do outro sem que isso signifique uma tradução perfeita, que só existe como sonho, uma vez que sua existência concreta aboliria a diferença. Paul Ricoeur entende que “(...) o sonho da tradução perfeita equivale ao desejo de um ganho para a tradução, de um ganho que seria sem perda. É justamente desse ganho sem perda que é preciso fazer o luto até a aceitação da diferença incontornável do próprio e do estrangeiro.” (RICOEUR, 2011, p. 29).

Esse movimento implica correr riscos durante o processo avaliativo e assumir um compromisso, *a priori* e incalculável, com uma tomada de decisão num terreno indecidível. A tomada de decisão em uma avaliação de História, que assuma um compromisso com aprendizagens históricas nas perspectivas que aqui vêm sendo defendidas, desestabiliza a autoridade do gabarito construído previamente às respostas dos estudantes. A decisão em terreno indecidível é o que interrompe a regra, o possível, e sempre é a decisão em vista do outro em mim (DERRIDA, 2017). A decisão é relacional. Não impedir, *a priori*, que no contexto de um processo avaliativo da História escolar a diferença possa emergir nas refigurações narrativas e nas traduções discentes não significa que qualquer resposta possa ser legitimada.

Negociamos todo tempo as decisões a serem tomadas, *sempre teremos que nos responsabilizar por elas*, inscrevendo-as *a posteriori* em uma razoabilidade (LACLAU, 1990). A responsabilidade permanece em pauta, porque *a ausência de garantias não só não impede a decisão*, (...), como não é espaço para inconsequência ou imobilismo. (LOPES, 2018, p. 107, grifos meus).

É preciso, pois, ousar nas avaliações, articulá-las aos processos de ensino-aprendizagem e permitir, ou ao menos não impedir, que se constituam como espaços de subjetivação, identificação e objetivação do conhecimento histórico escolar. Isso implica assumir as dimensões epistemológica e axiológica do conhecimento histórico escolar, ampliar os sentidos do que pode ser considerado aprender História na escola e afirmar a profissionalidade docente, afinal, é ele que tomará a decisão. Tudo isso atravessado por questões éticas.

O lugar da ética no ensino de História

Indagar sobre esse lugar permite problematizar uma tradição da escolarização, de forma geral, e do ensino de História, particularmente, que é a centralidade da moral. Não é à toa que

o conservadorismo e o reacionarismo falam em sempre em nome “da moral e dos bons costumes”. A instituição escolar, forjada na racionalidade iluminista típica da Modernidade, acostumou-se a ser vista, e continua se organizando para tal, como lugar do ‘tu deves’. É assim que a ideia de moral se manifesta e não é coincidência seu vínculo estreito com perspectivas religiosas judaico-cristãs.

Desse modo, amparado em Nietzsche, é possível considerar toda moral como servil, mesmo no caso de sua internalização sob o nome de autonomia. Voltarei a esse ponto mais à frente. Já a ética desloca-se do “tu deves” para o “eu quero”. Ela reconhece uma vinculação à valores, percebidos não de forma dada ou em caráter essencialista, mas politicamente selecionados. Assim, a ética possui uma potência para a criatividade (BILATE, 2022).

Essa ligeira distinção entre moral e ética nos apresenta alguns desafios quando o que está em jogo são as promessas feitas em nome do ensino de História. É possível continuar apostando na formação do sujeito autônomo e com consciência histórica sem cair em um ensino de História moralista? Quais os limites dos valores para que o ensino dessa disciplina não resvale para um ‘tudo pode’ ou para uma autoexpressão individualista exacerbada em nome da ética?

Como abordado na primeira seção do texto, a articulação entre determinadas narrativas históricas e práticas didático-pedagógicas específicas serviam ao civismo patriótico. Amar a pátria e seus símbolos e heróis, enaltecer as glórias do passado como estratégia para conceber um certo futuro grandioso, exaltar a cordialidade do nosso povo fazendo submergir as tensões e os conflitos de várias ordens, respeitar os mandamentos divinos, as autoridades políticas... tudo isso desencadeava um processo de ensino de História alicerçado em silenciamentos e apagamentos que ajudavam a (com)formar o cidadão brasileiro e a manter o status quo da nossa sociedade.

Há bastante tempo muito se denuncia sobre o caráter elitista e eurocêntrico dessa articulação que contribui para marginalizar a maior parte do que se pode chamar de povo brasileiro. Nesse sentido, o campo do Ensino de História, de forma muito pertinente, reivindica novas concepções de sujeito, o reconhecimento de outras memórias, a exposição da conflitualidade que nos constituiu e constitui, enfim, contar a história que a História não conta. Mais uma vez recorro ao exemplo das Leis 10.639/03 e 11.645/08 como efeito dessas demandas absolutamente legítimas se o que queremos é uma sociedade radicalmente democrática.

No entanto, como caminhar nessa direção mantendo uma estrutura narrativa moralista e mexendo apenas em peças que não colocam em risco essa própria estrutura? Em recente *live*⁶ do projeto de extensão *Bate Papo Sobre Ensino de História*, o professor Mauro Coelho da Universidade Federal do Pará (UFPA), notoriamente conhecido por seus estudos sobre os povos originários do Brasil, afirmou que a despeito da importância da incorporação dessa temática nos currículos escolares, a abordagem predominante tem sido em perspectiva moralista cujo objetivo parece ser apenas que negros e povos originários possam ser reconhecidos em suas diferenças, e tolerados por isso. E o termo é esse mesmo, tolerados.

Essa forma moralista de abordagem não desloca a narrativa hegemônica, pelo contrário, a fortalece à medida que uma demanda democrática é incorporada a ela, fragilizando, portanto, as lutas pela sua substituição. Incluir outros grupos sem mexer no fio de sentido da narrativa só tende a naturalizar um processo político de subalternização que produz efeitos perversos de subjetivação por meio da escola e do conhecimento histórico escolar.

Nesse sentido, concordo com Pereira (2021), que em recente artigo afirmou, já em seu título, que “não há ética no ensino de História sem a problematização do tempo”. Assim, pensar o lugar da ética no ensino de História diz respeito a querer problematizar o tempo colonizado que serve como fio hegemônico das narrativas históricas que circulam na sociedade de tal forma que um modelo de temporalidade passa a ser visto como o próprio tempo. Esse tempo colonizado que limita as formas de pensar e de agir para além das referências do homem branco europeu que forjou uma série de binarismos valorativos cujo primeiro termo remete a si mesmo e o segundo termo remete ao ‘outro’ produzido a partir de si mesmo, como progresso e atraso, civilizado e bárbaro, por exemplo. O tempo colonizado é moralista, e não ético.

Problematizar a seleção de conteúdos para os currículos e os temas de pesquisa poderiam ser facilmente apontados como lugares de exercitar a ética no ensino e na pesquisa sobre ele, mas pela definição de moral e de ética com a qual estamos operando, problematizar a seleção está no domínio da moral e não da ética, afinal, de que adianta incluir a história dos tupis ou dos bantus se a régua pela qual ela será medida e classificada é estranha a eles mesmos? É preciso ressaltar, no entanto, que não se trata da defesa do puro particularismo, pois como assinala Laclau (2011), trata-se de uma aventura autodestrutiva. Assim, um lugar possível para a ética no ensino de História é a exclusão da diferença que ameaça a presença de outras

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsNRUNKRpuQ> Acesso em 02 nov. 2022.

diferenças no espaço público, percebido como espaço comum daqueles que não têm nada em comum, como espaço da heterogeneidade ao invés da homogeneidade.

Se apontamos o caráter criativo da ética, seu lugar no ensino de História e na pesquisa não pode ser pré-determinado, sob o risco de voltarmos à moral. Assim, o limite parece ser reconhecer a infinidade de possibilidades de ensino e de pesquisa no/sobre o ensino de História, a partir da problematização do tempo colonizado, que pode implicar reabrir passados, estranhar o presente e vislumbrar futuros distintos do realismo capitalista (FISHER, 2020), reconhecendo que o limite a esse leque infinito de possibilidades é dado pela vida, pela democracia e pelos direitos humanos, afinal, infinitas possibilidades não é sinônimo de “tudo pode”.

Gostaria agora de retomar a questão sobre a possibilidade/pertinência de continuar defendendo a formação do sujeito autônomo e com consciência histórica por meio do ensino de História sem cair em uma perspectiva moralista. Atualmente muitos estudos no campo do Ensino de História, sobretudo na vertente da Educação Histórica, tem recorrido ao conceito de “consciência histórica” (RÜSEN, 2001) para projetar a formação por meio do ensino de História. Junto-me à Ávila (2021) e Pereira (2018) que denunciam o caráter pretensamente universalista desse conceito, o que dificulta uma postura ética. Sobre isso, gostaria de recorrer mais uma vez a Nietzsche para fazer uma provocação. Para ele, a consciência é apenas uma superfície que fica sobre o complexo afetivo e que, por isso, frequentemente ignora os afetos. A consciência é apenas uma parte do nosso psíquico, e não ele próprio. Nesse sentido, a conscientização do afeto o corrompe. Não valeria a pena, portanto, investir em uma ética dos afetos por meio do ensino de História ao invés de investirmos em uma conscientização histórica pretensamente universal?

Referências bibliográficas

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

BHABHA, Hommi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BILATE, Danilo. *Nietzsche, por uma ética dos afetos*. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2022.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. 1a ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: Léo Peixoto Rodrigues e Daniel de Mendonça (Orgs.). *Pósestruturalismo*

e *Teoria do Discurso*: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008, pp. 29-74.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional* 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: Mouffe, Chantal (org.). *Desconstrução e Pragmatismo*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

FISHER, Mark. *Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* Autonomia Literária, 2020.

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

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontojo (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. (p. 35-50).

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

LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LAVILLE, Christian. Guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: LOPES, Alie Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018, p. 83-115.

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos*. 2019. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. *Educação em revista*, v. 36, p. 1-18, 2020.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História. *Tempo e Argumento*, v. 13, p. 1-28, 2021.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias; GABRIEL, Carmen Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. *Revista História Hoje*, vol. 9, no 18, p. 145-169, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino (UEL)*, Londrina, v. 9, p. 1-35, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PENNA, Fernando. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: Ana Maria Monteiro [et al.]. *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. (pp. 41-52).

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

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

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

PLÁ, Sebastián. La ilusión científica de la didáctica de la historia: provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. In: Blázquez, Juan Carlos, Latapí Escalante, Paulina y Torres Salazar, Hugo, *Memoria del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre tradición y modernidad*, México, Reddieh, 2013, pp. 474-483.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* – Tomo III. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RICOEUR, Paul. *Sobre a tradução*. Tradução e prefácio: Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Brasília. 2001.

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

Recebido em 29/10/2022.

Aceito em 11/12/2022.