



Exú nas escolas: educação antirracista e entrelugares da branquitude na teoria da história ensinada

*Exu in schools: antiracist education and inbetweenness of
whiteness in the theory of history teaching*

*Exu en las escuelas: educación antirracista y entre-lugares de la
blanquitud en la teoría de la historia enseñada*

João Eudes Alexandre de Sousa Júnior [*]

[*] João Eudes Alexandre de Sousa Júnior é professor na Rede Pública Estadual do Ceará. Mestre em Ensino de História (UFC). Esp. em Tecnologias Formação de Professores e Sociedade (UNIFEI). Preceptor do Programa de Residência Pedagógica (Capes-UFC). Membro do Observatório do Ensino Médio/CE (UFC). E-mail: alex.slara@outlook.com.

Resumo: Este artigo destaca a importância da consciência histórica e da educação antirracista na formação de professores e critica o ensino de História eurocentrado. Objetiva-se evidenciar a permanência da mentalidade colonizada através do negacionismo aplicado às relações étnico-raciais nos ambientes formais de ensino. A metodologia buscou evidenciar carências de orientação dos sujeitos respondentes quanto à falta de empatia histórica e alteridade, por meio do uso de questionário estruturado, orientado por uma leitura qualitativa das fontes. Concluiu-se que a história ensinada tem papel fundamental na educação antirracista e contra-hegemônica em função da reconfiguração do lugar da branquitude sob a ética da responsabilidade.

Palavras-chave: História ensinada, antirracismo, branquitude.

Abstract: This paper aims to present the importance of historical consciousness and antiracist education in teacher training while criticizing Eurocentric History teaching. The aim is to highlight the persistence of a colonized mentality through negationism applied to ethnic-racial relations in formal teaching environments. The methodology sought to reveal deficiencies in the guidance of the respondents regarding a lack of historical empathy and alterity through the use of a structured questionnaire guided by a qualitative reading of sources. It was concluded that taught history plays a fundamental role in antiracist and counter-hegemonic education in terms of reconfiguring the place of whiteness in the ethics of responsibility.

Keywords: Taught history, antiracism, whiteness.

Resumen: Este artículo destaca la importancia de la conciencia histórica y la educación antirracista en la formación de docentes, al tiempo que critica la enseñanza de la Historia eurocéntrica. El objetivo es resaltar la persistencia de la mentalidad colonizada a través del negacionismo aplicado a

las relaciones étnico-raciales en entornos formales de la enseñanza. La metodología buscó revelar las deficiencias en la orientación de los encuestados en lo que respecta a la falta de empatía histórica y alteridad, mediante el uso de un cuestionario estructurado guiado por una lectura cualitativa de las fuentes. Se concluye que la historia enseñada desempeña un papel fundamental en la educación antirracista y contrahegemónica en función de la reconfiguración del lugar de la blanquitud en la ética de la responsabilidad.

Palabras clave: Historia enseñada, antirracismo, blanquitud.

Introdução

A pandemia de Covid-19 desnudou a agenda excludente e segregacionista que o capital privado vinha, paulatinamente, impondo sobre a educação brasileira e, de forma mais contundente, após o golpe de 2016. Entenda-se, portanto, que a recente virtualização das relações humanas, mais que produzir inovações pedagógicas, transportou para o ciberespaço rotinas e práticas já empregadas, bastante conservadoras e tradicionais, revestidas pela velha – e sempre atual – roupagem “inovadora” do pragmatismo, do aprender a aprender, do aprender-fazendo e suas metodologias (in)ativas, onde tudo se aprende, mas “ninguém ensina”, pois tudo seria mérito do “próprio esforço”. Tudo isso, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) denomina de “personalização”, vêm de forma cada vez mais egocêntrica e individualista, reforçando recortes sociais de classe, raça e gênero, por meio de preconceitos aos quais a escola pode, e deve, intervir de modo não punitivista.

Da protocooperação existente na relação tradicional entre ensino e aprendizagem, passou-se, no “Novo” Ensino Médio, para uma dicotomia entre ensino ou aprendizagem. Se o ensino precisa ser cada vez mais “personalizado”, com qual limite simultâneo de alunos e alunas que um(a) professora(a) pode trabalhar? Se um(a) *personal trainer* ou um(a) *personal stylist* atender um grupo de 50 pessoas ao mesmo tempo, ainda é um atendimento personalizado? Bem, vê-se que é impraticável o ensino personalizado nas condições das escolas públicas brasileiras, em sua maioria. Por isso os documentos da governamentalidade não falam de ensino, mas de aprendizagem personalizada, um flagrante de desonestidade epistêmica.

Não se trata de que os(as) estudantes não possam “personalizar” o próprio aprendizado a partir das condições materiais de cada um(a), isso seria um absurdo ainda maior, pois iria tolher a autonomia daqueles que conseguem lograr êxito em tal empreitada. O ponto é que, pela (de)forma do Ensino Médio de 2017, em instituições privadas, isso se dá por outras vias – considerando a

intencionalidade da agenda privatista sobre a educação nacional –, mas que não se efetivam na escola pública, pois há uma impedância política que obsta o êxito nesse setor. Não somente no currículo oculto, mas também no currículo real, os agentes do empresariamento trabalham para que as duas dimensões não se desenvolvam simultaneamente, protagonismo e autonomia juntos, na escola pública, é progressista demais para a religião capitalista permitir que ocorra, como regra.

Já houve, no Ceará, esse afã, uma formação para o Ensino Médio que buscava, ao mesmo tempo, garantir autonomia e protagonismo, chamava-se Aprendizagem Cooperativa. Metodologia “sepultada viva” após as manifestações de estudantes e ocupações de escolas em 2016. A Aprendizagem Cooperativa, como existia, apesar do nome, enfatizava o ato de ensinar e aprender, como via de mão dupla, ensino-aprendizagem de fato. Críticas sobre reduzir a importância dos(as) professores(as)? Sim, haviam muitas, por isso mesmo foi tão incentivada, publicizada e congratulada pelos sistemas de ensino, mas por um curto período, só até se mostrar importante instrumento garantidor, para estudantes, de autonomia e protagonismo contra-hegemônicos.

Não foi o fato de não prover a aquisição dos conteúdos devidamente organizados e sistematizados que “matou” a Aprendizagem Cooperativa, quem decretou seu fim foram as mesmas estratégias de empresariamento da educação que obstam as iniciativas populares de educação antirracista e contracolonial (Santos 2015),¹ que alijaram a BNCC (2018) da crítica ao etnocentrismo da branquitude. A História, assim como a Aprendizagem Cooperativa, ainda possui seu nome nos currículos, ambas escanteadas e readaptadas. Com isso, a Aprendizagem Cooperativa ainda é mobilizada em discursos que buscam destacar apenas seu potencial em estimular o protagonismo em atividades colaborativas com foco na aprendizagem. Quanto à História, é justamente sobre isso que trata este artigo.

Objetiva-se, com este texto, evidenciar a permanência da mentalidade colonizada através do negacionismo aplicado às relações étnico-raciais nos ambientes formais de ensino, via formação de professores, revelando, inclusive, como uma espécie de “racismo acadêmico” se perpetua através da manutenção de bibliografias eurocentradas. Com isso, conservando a existência de um ensino de história pautado pela branquitude, desconexo de uma aprendizagem histórica crítico-significativa e antirracista, voltada à vida prática. Posto que, mesmo como dimensões distintas, ensino e aprendizagem são indissociáveis, configurando um mutualismo obrigatório, por isso mesmo, de relação interespecífica que se quer harmônica.

¹ Bispo dos Santos compreende por contracolonialismo “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida” (Santos, 2015, p. 48).

A metodologia empregada neste estudo se deu em função do desenvolvimento do pensamento histórico, possibilitando evidenciar carências de orientação dos sujeitos respondentes quanto à falta de empatia histórica e alteridade. Por meio do uso de questões objetivas e questionário estruturado, procurando evidenciar a importância de competências específicas da história ensinada por meio da didática reconstrutivista da história (Schmidt 2020). A pesquisa exploratória buscou revelar a autopercepção dos respondentes sobre o preconceito em ambiente escolar, ensejando a contraposição entre os dados colhidos e análise documental de uma literatura que se configura como causa indissociável da naturalização da mentalidade colonizada, pilar da segregação nas relações étnico-raciais no processo de ensino-aprendizagem.

Entre as tendências liberais da educação é quase consensual a defesa e reprodução dos ditos ‘quatro pilares da educação’, conforme organizados por Delors (1998) no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e, aprender a ser. Os conceitos por trás destas quatro “aprendizagens essenciais” foram pensados a partir da realidade eurocentrada de um Estado de bem-estar social que em muito difere da adaptação à lógica da globalização neoliberal no Sul global. Por isso, são princípios que carecem de materialidade quanto à congruência com entrelugares da chamada *periferia do capitalismo*, ou seja, os quatro pilares da educação não possuem respaldo epistemológico no que tange à sua efetividade em realidades contra-hegemônicas. No Brasil, a atualidade dos versos cantados por Elza Soares, sobre a realidade docente, evoca outros lugares de fala:

Estou vivendo como um mero mortal profissional/ Percebendo que às vezes não dá pra ser didático/
Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes/ Mesmo pisando firme em chão
de giz/ De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica/ Presa em uma enciclopédia
de ilusões bem selecionadas/ E contadas só por quem vence (Pererê e Dinucci 2018).²

Nesse sentido, a urdidura teórico-metodológica deste estudo primou por uma dupla camada de construção (científica e didática), não obstante à crítica reflexiva sobre a literatura de referência, conforme Xerez Neto e Cunha (2020), explicitando os limites e patologias dos(as) autores(as) recrutados: seja na inadequação teórica ao tema (adquirida); nas contradições entre técnica e teoria (transmitida); ou ainda, por uma patologia atávica, quando o próprio referencial apresenta vícios, como preconceitos ou desinformação.

Finalmente, foram destacados alguns parâmetros no tratamento dos processos de planejamento e avaliação da aprendizagem escolar em prol da criticidade e historicidade necessárias à educação antirracista, como consciência histórica, empatia histórica, diversidade e pluralidade

² Cf. <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/deus-e-mulher>.

cultural. Discute-se também as formas de apresentação do pensamento histórico através de dados coligidos com a participação de docentes da Educação Básica.

O fim da história ensinada: entrelugares da educação antirracista e contracolonialista

No início do século XXI – paralelamente à universalização da educação básica no país, política pública que, conforme Pimenta (2007), implica antes em demografização que em democratização da educação – observou-se a guinada rápida de uma tendência tecnicista (ou neotecnicista, como também se pode chamar o tecnicismo ultraliberal) nos espaços formais de ensino, atrelada a uma agenda política voltada para o aumento do número de escolas técnicas e profissionalizantes. Nesse período, pelo menos dois aspectos têm sido demandados das práticas escolares. O primeiro seria dar tônica ao protagonismo discente, como se atestam nos encontros pedagógicos e programas curriculares. Em segundo lugar, o apelo à introdução das novas tecnologias nos processos formativos, sobretudo após a disseminação daquilo que Schwab (2016) apontou como sendo a quarta revolução industrial, ou indústria 4.0.

Nenhuma das duas tendências se manifestou por força de lei específica, estão “diluídas” na legislação educacional, na Base Nacional e nas portarias do Conselho Nacional de Educação (CNE). Entretanto, essa incorporação tácita e quase “natural” de novas tendências curriculares não é observada com pautas contra-hegemônicas. Observou-se que, mesmo com leis específicas – 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 – ainda há grande dificuldade, ou mesmo resistência, em trabalhar História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas do país. Tal questão é abordada neste artigo de forma ainda pouco explorada, sob o enfoque da falta de letramento racial da classe docente e de como a literatura eurocentrada afeta a atuação dos professores e professoras de História.

O fim da história ensinada, isto é, sua finalidade em garantir que a aprendizagem histórica se volte à emancipação humana, é a base para que a consciência histórica da experiência humana no tempo opere em favor de leituras de mundo menos anacrônicas e, por seu turno, assumidamente contra-hegemônicas, reflexivas quanto ao aprendizado nas relações étnico-raciais, superando a dissonância cognitiva em prol do desenvolvimento de uma consciência de classe para si, aberta a ideias progressistas, avessa a ideologias excludentes, mas também contrária à barbárie capitalista. Portanto, afirma-se o sentido teleológico da história ensinada, confluência (não apenas convergência) entre a literacia histórica e a pedagogia crítica.

Nêgo Bispo chama de *confluências*, e não essa exorbitante euforia da monocultura, que reúne os birutas que celebram a necropolítica sobre a vida plural dos povos deste planeta. Ao contrário do que estão fazendo, *confluências* evoca um contexto de mundos diversos que podem se afetar. É um termo talhado de maneira artesanal e local, por um homem quilombola, um brilhante pensador marginal neste universo colonial, um crítico sempre tranquilo e bem-humorado das tendências políticas. Já a *convergência* política foi tema na América do Sul nos últimos quarenta ou cinquenta anos. Abraça ideias como a de que o peronismo argentino podia se fundir em uma política moderna, de que o Brasil ia conseguir juntar uma espécie de trabalhismo com o capitalismo e produzir uma nova experiência de gestão política neoliberal que substituísse o colonialismo... Pois Nêgo Bispo escapa dessa gramática dizendo que o que interessa a ele são as confluências, sendo, ao mesmo tempo, capaz de elaborar uma crítica que as articula a convergências e divergências. Sem negar os eventos políticos nem querer escapar do sentido histórico das coisas, ele diz que não precisamos ficar subordinados a essa mesma lógica e procura animar uma perspectiva em que as confluências não dão conta de tudo, mas abrem possibilidades para outros mundos (Krenak 2022, 21-22).

Para “existir” enquanto resistência progressista e contracolonialista, a história ensinada abre suas “brechas”. Se frente as estratégias da sociedade de vigilância os(as) usuários(as), conforme Certeau (2003), empregam táticas oriundas de um saber-fazer cotidiano que escapam às relações de forças estabelecidas pelos macropoderes, na sociedade colonizada, como pontuou Fanon (1968), o negro é visto como “impermeável à lógica e às ciências que reinam em toda a sua nudez” (Fanon 1968, 134). “O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores” (Fanon 1968, 31). Por isso é vital abrir “fendas” na estrutura cada vez mais globalizada dos sistemas de “embranquecimento” da educação formal, criar um *lugar* no tempo e no espaço, o lugar da aula, permeável à história de outros(as) alóctones em relação àqueles que detém a narrativa histórica.

A aula que se almeja aqui, só é possível como uma relação pessoal e intransferível entre docentes e discentes, uma “oficina” para o conhecimento contra-hegemônico, senão será somente conferência ou colóquio (Barca, 2004). Na aula-oficina, não ocorre só a (des)construção, há também reconstrução, manutenção, transformação, atualização, ressignificação e, até mesmo, nada disso. A aula não precisa ser útil, ela precisa ser humana (Krenak 2020). O foco na utilidade leva ao utilitarismo, mas na construção do conhecimento não existe utilidade que prescindia a emancipação.

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas (Rancière, 2002, 30).

Importa para a história ensinada as observações feitas por Oliveira e Candau (2010) ao concluírem que – o racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores, mesmo quando os sacraliza – deve-se encontrar um *lugar* ocupado por *epistemes* fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. Todavia, mais de uma década após essas considerações, em especial no contexto que se seguiu ao Golpe de 2016³, ainda persiste o problema levantado por

³ Coma a aprovação das contas da gestão de Dilma Rousseff, de 2015, pela Comissão Mista de Planos, Orçamento Público e Fiscalização (CMO), desfaz-se a narrativa das ditas “pedaladas fiscais” (Cappelli, 2022, n.p.).

Munanga (1999), de sujeitos negros delimitados por um “sonho de embranquecimento”, por vezes concretizado nas relações afetivas e concepção da prole.⁴

O sonho de realizar um dia o “*passing*” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas (Munanga 1999, 109).

Vale lembrar que a existência de “tipos” distintos de narrativas e formas variadas de mobilização da consciência histórica, especialmente quanto a ação docente sobre a produção do conhecimento histórico, por si, já engendram a possibilidade de mudança entre estados da consciência histórica. No entanto, demandar mobilização da consciência histórica é diferente da ideia de propor “conscientizar” alguém historicamente, quanto à interseccionalidade dos lugares de fala (Akotirene 2020). Existe, em todos e todas, uma consciência temporal sendo mobilizada, hodiernamente, importa fazê-la instrumento de uma educação antirracista.

É oportuno diferenciar, pelo menos em História, um(a) professor(a)-pesquisador(a) de um(a) pesquisador(a)-professor(a). Não se relaciona apenas ao fato de voltar os estudos ao campo do ensino-aprendizagem. Antes de qualquer outra adjetivação, todos os sujeitos são historicamente construídos, por isso, mesmo a aula de História que promova pesquisa em História, é subaproveitada quando prioriza apenas figuras representativas de certos grupos, geralmente a branquitude, como sujeitos históricos, sendo ideologicamente excludente.

À moda do historiador, podem ser construídas perguntas no sentido de se procurar entender, informar, descrever, seja que objetivo for proposto, no que tange a questões como: que historiador se pretende formar? Para quê? Qual ou quais os compromissos do historiador bacharel e/ou licenciado? Para essas perguntas não há respostas, a não ser aquelas de ordem instrumental do tipo – o bacharel serve para atuar em... o licenciado serve para atuar em... Assim, não se consegue deduzir qual é a concepção de “historiador pesquisador” e de “historiador professor” e para que sociedade, com que finalidade ele é formado. No entanto, parecem estar explícitas concepções de “historiador pesquisador e historiador professor” bem diferenciadas (Schmidt 2020, 152).

Portanto, a postura do que se entende aqui como pesquisador(a)-professor(a), dá-se quando o(a) historiador(a) encomia narrativas históricas, por ele(a) valoradas, antes da historicidade que aduz cada estudante presente em sala. Desse modo, o(a) pesquisador(a)-professor(a) é quem põe o cabedal de conhecimentos “pré-fabricados” à frente da forma como, enquanto ser docente, coloca-se no mundo através da ação trabalho, desumanizando sua prática, inclusive automatizando-a. Pior que isso somente aqueles(as) que se limitam à transposição didática secundária, atuando apenas como reprodutores(as) ou aplicadores(as) da instrução alheia, papel que,

4

Cf. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-16/do-genocidio-negro-a-palmitagem-debate-sobre-racismo-se-multiplica-e-enfronta-contradicoes.html>.

infelizmente, ainda é incentivado por programas de Mestrado Profissional quando exaltam a fabricação de produtos com “aplicabilidade” em sala de aula, mas descolados de suas epistemologias.

Já o(a) professor(a)-pesquisador(a) é aquele(a) que promove ação-reflexão-ação (Freire 2018), que prioriza a vida e não se deixa levar pela “beleza do morto”. Em História, significa saber não só que, em princípio, são todas e todos sujeitos potencialmente históricos, mas que culturalmente, e no espaço escolar, deve-se antes reconhecer a todos e todas como sujeitos de direito. Quiçá com isso, seja possível contribuir para que os(as) educandos(as) se saibam portadores, pelo menos, de um único direito, como preconizado por Fanon (2008, 189): “Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito, de exigir do outro um comportamento humano”. O que se propõe, antes de tudo, é que se exponham às ideologias que produzem os discursos, se de base excludente ou inclusiva.

Sabendo que não é coerente que alguém se compreenda como sujeito histórico sem antes se saber um sujeito de direito, sem uma ação docente voltada para a dimensão histórica da luta por direitos, distancia-se da História como elemento de transformação do presente. Corre-se o risco de perpetuar uma mentalidade colonizada, podendo isso ocorrer mesmo que se desloque o etnocentro da Europa para a América, a exemplo dos livros didáticos moldados pela branquitude em um país composto por 56,1% de pessoas negras (IBGE *apud* Agência do Senado 2020)⁵.

Outra possibilidade, igualmente tacanha, dá-se quando professores(as) lecionam uma história de “causas e consequências”, causalidades frente às quais os(as) estudantes se veem impotentes, pois seriam apenas produtos de um passado que não se pode mudar, naturalizando aspectos situacionais do capitalismo: trabalhar em troca de salário; existência da riqueza e miséria; um país com menos de 300 milhões de habitantes, produzir alimentos suficientes para sustentar uma quantidade bem maior de pessoas, mas possuir quase um terço de sua população em insegurança alimentar, etc. No entanto, tal cenário envolve uma complexa estrutura social edificada em favor da branquitude eurocêntrica.

Sobrepujar o modelo behaviorista em direção a um modelo autonomista não é tarefa fácil, muito por conta da dissonância cognitiva por trás de ambiguidades na consciência histórica que dificultam a formação das classes para si. Conforme argumenta Guajajara (2019), é preciso reaprender a contar a história do Brasil. “Que esperança há em alguém que é incapaz de responder (ou, pelo menos, de perguntar) quais são suas raízes culturais?” (Guajajara, 172).

⁵Cf. <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2020/08/negros-representam-56-da-populacao-brasileira-mas-representatividade-em-cargos-de-decisao-e-baixa>.

Ressaltar a defesa de um ensino-aprendizagem contra-hegemônico é de suma importância para que não se confunda a leitura marxista dos conceitos aqui mobilizados com outras formas de interpretação ou deturpação dos mesmos termos. Note-se, por exemplo, que o grupo Brasil Paralelo (2020)⁶ se apresenta como “progressista”, explicitamente a favor de um ensino que produza “autonomia” e “protagonismo”, bem como todas as fundações e institutos financiadores e partidários da ampliação do uso de novas “tecnologias educacionais” – ampliando o colonialismo digital⁷ – nas escolas. Todavia, divergindo substancialmente daquilo que este estudo preconiza ao empregar os mesmos vocábulos, elucidando-se que os mesmos signos podem operar significados antagônicos.

É sempre pertinente, portanto, desvelar a intencionalidade que carrega cada prática, metodologia, projeto educativo e tecnologia, como gênese do processo de rompimento com a naturalização dos mecanismos de controle, sobremaneira, acerca das reformas educacionais pautadas pela docilização de corpos e mentes. Uma etapa crucial nesse mister é operar uma distinção entre as ideias dos autores e autoras que cunharam as categorias teóricas para diferenciá-las das releituras e, principalmente, de algumas imprecisas, mas por vezes populares, alegorias ou versões que subvertem a lógica original dos conceitos.

Desconsiderar a historicidade dos conhecimentos desumaniza os saberes e naturaliza os conceitos, impossibilitando qualquer ação dinâmica sobre prática docente. A própria consciência histórica, conforme os autores e autoras recrutados neste trabalho, só evolui quando sua historicidade é pressionada.⁸ Assim, o desenvolvimento do pensamento histórico, dá-se pela mobilização intencional da consciência histórica em prol da ação educativa. Por isso este estudo não concebe ou admite as limitações de compartimentação da consciência histórica proposta por Rüsen (2007) – tradicional, exemplar, crítica e genética (Quadro 2) –, porém, sem rejeitá-las, entendendo que a linearidade sequencial e gradativa proposta pelo autor restringe a complexidade analítica que demanda o trato com qualquer acepção conceitual relativa à consciência (Hill 2011).

Admite-se ser estéril a busca por efetuar qualquer classificação puramente epistêmica das construções narrativas que os sujeitos operam sobre o passado em uma tipologia determinante à consciência histórica, sem antes considerar a dissonância cognitiva que interfere sobre as representações. No entanto, não se trata de uma refutação à tipologia rüseniana, apenas uma advertência quanto ao seu alcance e incompletude.

⁶ Cf. https://www.brasilparalelo.com.br/o-que-e-a-brasil-paralelo?utm_medium=home.

⁷ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=pwX5CCogav0>.

⁸ Por admitir a consciência histórica como fluida e não sólida, empregou-se a noção de pressão e não tensão.

Quadro 1- Tipologia da consciência histórica em Rüsen

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role-playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i>	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Fonte: Adaptado de Rüsen, 2011

De acordo com Miranda (2022), para Jörn Rüsen, o pensamento de Marx transitaria entre os níveis exemplar e crítico. Todavia, tal interpretação pode ser questionada, pelo menos em dois exemplos, a partir de duas obras de Marx, em coautoria ou organização de Engels, “A ideologia alemã” (2007) e o volume três do Capital (2017).

A forma característica que assumiu na Alemanha o liberalismo francês, que se baseia em reais interesses de classe, encontramos novamente em Kant. Nem ele, nem os burgueses alemães, de quem ele foi o porta-voz eufemístico, perceberam que na base dessas ideias teóricas estavam os interesses materiais dos burgueses e uma vontade condicionada e determinada pelas relações materiais de produção; por essa razão, ele separou essa expressão teórica dos interesses que ela expressa, fez das determinações materialmente motivadas da vontade dos burgueses franceses puras autodeterminações da “vontade livre”, da vontade em si e para si, da vontade humana, transformando-a, desse modo, em puras determinações conceituais ideológicas e postulados morais (Marx e Engels 2007, 210).

Considerando a relação da consciência histórica com o raciocínio moral orientado à vida exterior, em Marx, projeta-se uma narrativa crítica sobre a suposta autodeterminação da livre vontade liberal burguesa. Porém, quanto às formas de significação histórica e a relação da consciência histórica sob valores morais, o marxismo expressaria, na mobilização da consciência histórica, “uma ferramenta metodológica e investigativa para a investigação comparativa” (RÜSEN, 2001 71).

Em “O Capital”, Marx (2017), apesar de abrir o primeiro volume explicando a mercadoria e tecendo uma crítica a seu caráter fetichista, é somente no livro três que o autor expõe a genealogia do sistema capitalista. Neste ponto, recorrendo a Grespan (2019) para melhor apreender as considerações de Marx sobre o desenvolvimento das categorias lógicas do capital, entende-se que, “O Capital” é uma obra que vai do macro (v. 1) ao micro (v. 3) de modo senoidal. Somente no último dos três livros que Marx aprofunda questões mais cotidianas, conceitos generalistas da crítica à economia política, presentes no livro um, são “desmembrados” e se reordenam em outras formas.

O mais-valor, na forma de lucro, já não se refere à parte do capital desembolsada em trabalho, do qual ele deriva, mas ao capital total. A taxa de lucro é agora regulada por leis próprias, que possibilitam e até condicionam uma alteração dela mesma, com uma taxa constante de mais-valor. Tudo isso contribui para esconder cada vez mais a verdadeira natureza do mais-valor e, por conseguinte, o verdadeiro mecanismo que move o capital. Isso ocorre ainda mais por obra da transformação do lucro em lucro médio e dos valores em preços de produção, nas médias reguladoras dos preços de mercado. Aqui intervém um processo social bastante complexo, o nivelamento dos capitais, que, por meio de capitais específicos, estabelece uma separação entre, por um lado, o preço médio relativo das mercadorias e seu valor e, por outro, entre os lucros médios nas diferentes esferas da produção e a exploração real do trabalho (prescindindo completamente da análise dos investimentos individuais de capital em cada esfera particular da produção). Não só parece ser esse o caso, mas aqui, de fato, o preço médio das mercadorias não coincide com seu valor, isto é, com o trabalho nelas realizado, e o lucro médio de um capital específico é distinto do mais-valor que esse capital extraiu dos trabalhadores por ele empregados. O valor das mercadorias só aparece diretamente na influência da força produtiva flutuante do trabalho sobre a alta e a baixa dos preços de produção, sobre seu movimento, e não sobre seus limites últimos (Marx 2017, n.p.).

Com respeito diretamente à desigualdade social consequente do capitalismo contemporâneo e das formas de exploração imbuídas em outras. A sociedade de consumo que compra baseada em preços, mas omite outras categorias de valor como o lucro, oculta o mais-valor. O que Marx fez foi expor as contradições do capitalismo, sobremaneira no livro três de “O Capital”, principalmente quanto a alienação do valor, o que serve para mitigar a dissonância cognitiva, seja à época de Marx,

ou frente a atual infoproletarização. Exposição é basilar para formação humana, diversamente ao que fazem o idealismo alemão – “Nada pode ser mais curioso que a argumentação da propriedade privada em Hegel” (Marx 2017, n.p.) – e os reformadores empresariais da educação (Freitas 2012), que se aproximam com sensível grau de similitude mesmo em conjunturas espaço-temporais distintas.

Assim, mostra-se improdutivo qualquer tentativa de tipificação hermética que proponha fixidez à consciência histórica de forma mais ampla, cabendo à análise de cada caso e evento isoladamente. Pois se trata de uma relação de forças entre presente, passado e futuro que se constroi tendo a memória como suporte⁹, sob o arbítrio da dissonância cognitiva. É apenas no livro três da obra “O Capital” que Marx demonstra como a representação do capitalismo é a forma invertida da sua essência, ou seja, dissimular a exploração para simular uma liberdade. Conforme Grespan (2019), é esta inversão que muitos dos críticos de Marx não entenderam, e não entendem. Marx não trabalha com as abstrações conceituais “exploração” versus “liberdade”, mas demonstra as contradições da análise contingencial entre valor e preço.

Por isso é imprescindível a leitura de Marx ao se analisar experiências como o “Novo” Ensino Médio, implantado em 2022, principalmente quando se trata de entender que ‘valorizar a Educação’ é diferente de ‘valorizar à Educação’, mesmo que ambas possibilidades indiquem agregar valor. Nesse sentido, outra vez, Marx manifesta uma forma genética de significação histórica ao situar os sujeitos “de carne e osso” na esfera da transformação das representações que o conceito de mercadoria assume nas mentalidades, construção mesma que se mostra transversal à tipologia elencada no Quadro 2, inclusive, suscita uma compreensão dialética que extrapola a tipologia de Rösen, incidindo sobre aquilo que Schmidt (2021) chama de consciência histórica dialógica, delineando questões “relacionadas ao horizonte social dos sujeitos, gerando contrapontos e consensos, com a finalidade de analisar e superar situações de dominação e de gerar possibilidades de emancipação” (Schmidt, 2021, 172).

A branquitude autocentrada e a leitura do outro

Mas afinal, ao situar Rösen, seria em uma teoria histórica de base inclusiva ou excludente? Tal questão é articulada conectando em vários pontos deste texto, principalmente, dadas as vicissitudes interpretativas entre a ideologia inclusiva freireana e os projetos de “inclusão” (integração) neoliberais. Os autores e autoras que mais se aprofundam na leitura de Rösen também

⁹ Suporte em sentido ampliado, não obstando às noções de memória como matéria-prima ou ferramenta à produção do conhecimento histórico.

fazem parte da mesma branquitude da qual fala o autor, daí a dificuldade de análise. Porém, há certos posicionamentos bastante reveladores sobre essa problemática.¹⁰

As ideias de Jörn Rüsen, conforme o que talvez sejam todas as publicações brasileiras que versam sobre sua biografia, fazem dele um autor que transita entre *História, Filosofia, Pedagogia e Literatura*. O destaque repetitivo às áreas do conhecimento na mesma ordem enseja aquilo que Benjamin (1996) chamou de reprodutibilidade técnica, mas que, em História, pode ser melhor entendido pela definição de Certeau (1982), como sendo o processo de fabricação historiográfica. Desse modo, o próprio processo de pesquisa, artesanal e cauteloso, assumiria um ritmo fabril, da repetição tipicamente industrial, acelerado e pouco reflexivo. Tais considerações sobre a operação historiográfica, mais que uma análise descritiva, são uma crítica quanto ao reprodutivismo acadêmico, como se constatou com as minibiografias de Rüsen.

Foi possível observar, na literatura consultada, que a mesma citação é utilizada em diversas publicações, apenas para informar que “Jörn Rüsen estudou História, Filosofia, Pedagogia e Literatura alemã na Universidade de Colônia. Em 1966, concluiu sua tese sobre a teoria da História de Johann Gustav Droysen, um dos representantes teóricos do historicismo alemão” (Barom 2012, 21). Esse trecho é reproduzido por Barom (2012), por Barom e Cerri (2012, 992), também por Pina (2015, 285), e Rodrigues Júnior (2016, 399), em um contínuo de “retroreferenciação” *ipsis litteris*, a partir de um estudo de Wiklund (2008). Todavia, ao que parece, este último, o “original”, por sua vez, ou foi fonte para o verbete na Wikipedia¹¹, ou copiou da página. Chamo atenção com este fato, para lembrar do esmero que historiadores(as) devem ter com o método científico – não que este seja o caso dos trabalhos supracitados – como importante diferencial entre a produção historiográfica séria de suas versões “politicamente incorretas”. No caso em específico, melhor fonte seria o *Curriculum Vitae* de Jörn Rüsen disponível, em alemão e inglês, no site do autor¹².

Ademais, na fase de revisão da literatura, esta pesquisa não encontrou na bibliografia (em inglês ou português), a forma como Rüsen situa a si, dentro das correntes historiográficas. De

¹⁰ Mesmo na literatura nacional, Maria A. Schmidt, Luis F. Cerri, Estevão Martins e Ridson Miranda, todos somos parte da branquitude historicamente privilegiada, formados por uma História normalizada por nós, bitolados pela patologia narcísica do(a) branco(a) brasileiro(a), raramente capazes de dar-mo-nos conta da dissonância cognitiva pela via do autorreconhecimento – tanto isso é verdade que na primeira versão dessa nota, não havia me incluído entre os(as) privilegiados(as) – fato sintomático da própria branquitude, não acostumada a se admitir “objeto”, ou quando se remete a uma ancestralidade anacrônica de bisavós ou trisavós pretos ou indígenas, discurso tradicional das teses da mestiçagem manifestas em frases como: “um pouco de negro(a) eu tenho”. Problema analisado por Cardoso (2014) em sua tese “O branco ante a rebeldia do desejo: estudo sobre a branquitude no Brasil”. Eu, autor, não posso querer dizer-me pardo, só por ser brasileiro e não me apetecer com um passado escravocrata, sem nunca ter sido vitimado pelo racismo, sem me dar conta dos meus privilégios estruturais, e de como minha escrita era (e provavelmente ainda seja) eurocentrada.

¹¹ Cf. Jörn Rüsen (19 *Oktober 1938 in Duisburg*) ist ein deutscher Historiker und Kulturwissenschaftler. Disponível em: https://de.wikipedia.org/wiki/J%C3%B6rn_R%C3%BCsen. Acesso em: 31 ago. 2023.

¹² Cf. <http://www.joern-ruesen.de>.

acordo com Freitas e Oliveira (2021), Jörn Rüsen deve ser entendido como teórico geral da Educação e não, exclusivamente, enquanto teórico da aprendizagem disciplinar em história, dado que sua obra teoriza sobre habilidades mentais humanas: experimentar e interpretar o acontecido, orientar-se e estimular-se a agir na vida prática. Dimensões que, apesar de hipotéticas, ganharam bastante aceitação como fundamentais à produção histórica de sentido, como a humanidade se transforma e como o ser humano evolui em termos individuais (ontogênese). Entretanto, “não vai ser difícil encontrar quem classifique a sua obra como não original, ambígua, lacunar, confusa e excessivamente esquemática” (Freitas e Oliveira 2021, n.p.).

A ponderação necessária que enceta uma problemática ainda não muito propalada na literatura em português, assunto que aqui não é objeto de profunda investigação, dispõe sobre os problemas que Rüsen (2013; 2014) incita ao se movimentar entre o idealismo, a filosofia da história e o historicismo, em especial, ao se contrapor ao chamado “fim da história”.

For one thing, philosophy of history has survived its epistemological and disciplinary critique. It has come to manifest itself in new forms in which the teleological substance of the traditional sense-concept can easily be recognized. This is confirmed, for instance, by the interpretation of the epochal turning-point of 1989 as the “end of history,” which, far from being an isolated case reflective of an a priori outmoded historical thinking, has triggered a lively debate on the potential of world historical developments for reaching an end or – indeed – an end-fulfilment. With this discussion about the end of history, Hegelian philosophy of history has revealed a surprising contemporary relevance, as has its postmodern variant, in which teleology becomes the telos of its own elimination (Rüsen 2013, n.p.).

Essa “transversalidade” da produção de Jörn Rüsen confere a sua obra uma densidade intelectual que, para além da complexidade das questões que ele opera, combina com um momento histórico específico da história do ensino de história no Brasil. O período em que a LDB completou uma década, iniciou uma série de embates sobre as reformas da educação básica, implementação de planos de cargos e carreiras para professores(as) desta etapa da escolarização, estímulo à formação continuada e a abertura dos programas de mestrado profissional em ensino (2006-2018), foi também momento da popularização, no país, de investigações nos campos da Educação Histórica e Didática da História. Conjunto de acontecimentos que levou Rüsen a ser mais recrutado como um pensador do ensino e da aprendizagem escolar, adjetivação que é incompleta perante aquilo que, segundo Freitas (2022), realmente é proeminente na teoria rüseniana, a saber, a intrincada vinculação entre cultura histórica e consciência histórica, a qual se pode acrescentar também a produção histórica de sentido.

Um cuidado a ser tomado quanto à aproximação com a Didática da História, em Rüsen, concerne à construção do saber histórico escolar, como constatou Pereira (2007) ao observar que

Jörn Rüsen e Hayden White, ambos representantes do paradigma normativista, são mutuamente excludentes, em particular, quanto à objetividade do conhecimento histórico.

[...] ambos autores entendem o caráter construtivo da narrativa como um elemento de mediação indispensável na produção do conhecimento histórico. No entanto, ao passo que Hayden White atribui maior importância ao que se perde em “precisão” (descritiva) no ato de narrar, Jörn Rüsen evidencia aquilo que se ganha em “sentido”, pelo mesmo ato (Pereira, 2007, 40).

Rüsen (2010) identifica “sentido” como o conjunto formado pela experiência no tempo e uma intencionalidade de ação a partir da mesma, momento que o autor nega uma teleologia do processo histórico. Todavia, a primeira versão publicada do volume “Razão Histórica”, data de 1983. Em publicação mais recente, integrando a coleção “*Making sense of history*”, Rüsen (2013) indica mais de uma maneira de conceituar “sentido”. De modo ampliado, “sentido é um conjunto de critérios superiores que definem a orientação cultural da ação e do sofrimento na vida prática humana.” (Rüsen, 2013, n.p., tradução nossa). Estritamente, haveria, ainda, uma forma tradicional de sentido-categoria da história e uma forma hermenêutica de sentido-conteúdo da contingência, este último sim, não teleológico. A categoria final seria o contrassenso (ou contra-sentido), este sentido negativo, contrariamente a negação de sentido, para o autor, possibilita uma abordagem racional.

Os predicados elencados por Rüsen (2013), combinam-se às definições de Ankersmit (2013) para o que apontou como sendo “teses pós-modernistas” ligadas à formação de sentido (*sinnbildung*): no que concerne à representação, “negatividade” é de maior significado do que “positividade”, pois as representações se devem ao conflito e à negação, não à confirmação (por uma via dialética); outra implicação seria a “intertextualidade” da representação histórica, pois, as representações negadas podem ser consideradas como “subtextos” do texto do historiador; a terceira tese e de maior importância, refere-se a plausibilidade das representações históricas, em grande parte determinadas pela interação entre as próprias representações, e não pela sua relação com o que é representado por elas, assim, sem representação não se teria o representado.

Há que se reconhecer um “descompasso” com algumas leituras sobre Rüsen, não somente por parte de seus críticos, como também de certas investigações fundamentadas em algumas das categorias centrais do pensamento do autor como consciência histórica, narrativa histórica, aprendizagem histórica, identidade e formação histórica de sentido. O erro é interpretar tais elementos como estáticos, especialmente quanto ao desenvolvimento da consciência histórica, desconsiderando a mobilidade que o autor imprime ao conceito, geralmente articulado somente em seu agrupamento tipológico que apenas serve à rotulagem, apartado da dimensão produtiva, que se divide em *funcional*, *reflexiva* e *operativa*. “[...] o pensamento é um processo genérico e habitual da

vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (Rüsen 2010, 54).

Segundo Rüsen (2014), no aspecto funcional, “a consciência histórica humana é tudo menos construtiva em sua atividade construtora de sentido; aqui ela é diretamente construída” (Rüsen 2014, 172). Já em sua dimensão reflexiva, “as práticas da interpretação, do processamento metodologicamente regulado das experiências e da configuração do saber histórico são determinadas pela predominância da subjetividade ativa” (Rüsen 2014, 172). Quanto ao modo operativo, também chamado de pragmático, traz a consciência da subjetividade para dentro da realidade, “no qual o labor histórico de interpretação se converte em elemento cultural da própria práxis vital humana, e isto de um modo que não está sob o controle da interpretação” (Rüsen 2014, 172). Nesse ponto, uma leitura apressada e superficial da obra de Rüsen poderia levar a um indício de fragilidade na categorização feita pelo autor.

Afirmar que a práxis humana não se dá por uma interpretação da realidade é uma premissa já refutada pela própria comprovação de manipulação da realidade que produzem os sujeitos ante a dissonância cognitiva. Entretanto, à luz do pensamento de Rüsen (2001; 2007; 2011; 2012; 2013; 2014), o que ele está explicando é justamente como a consciência histórica exerce influência sobre a vida prática de modo individual, e como determinados sujeitos agem aparentemente “descolados” da própria realidade. Dessa maneira, o caso do “pobre de direita” ou, para usar um exemplo colhido na pesquisa, um estudante autodeclarado negro, natural de Fortaleza, que encontra grande representatividade entre os vikings e a partir deles opera comportamentos de uma ancestralidade desconexa de seu espaço-tempo, não implica uma “falta” de consciência histórica.¹³ Todavia, pode-se considerar também, a construção virtual de um “lugar” de memória em que, como define Chauí (2014), dá-se em atopia e acronia.

Porque as interpretações realizadas em cada caso específico são expostas, no contexto de sua função orientadora, à dinâmica temporal da práxis vital humana de um modo que é, ele próprio, contingente – contingente na relação com a ordem temporal do conhecimento histórico (Rüsen 2014, 173).

Para promover uma formação crítica e significativa, não apenas uma adaptação de linguagens, metodologias e formas de ensino, mas oportunizando que os(a) educandos(a) atuem com autonomia reflexiva dos lugares onde estão e nos lugares aonde querem ir, demanda-se que a história ensinada se volte a uma cognição histórica situada no binômio espaço-tempo. A História não é a simples sobreposição de eventos amontoados e independentes da intervenção daqueles que,

¹³

Cf. <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2020/07/29/heranca-genetica-escandinava-dos-cearenses-seria-indireta--saiba-como-foi-feita-a-pesquisa.html>.

no presente, voltam-se ao passado. A determinação de que a consciência histórica evolui implica possíveis reconfigurações e ressignificações, ou mesmo retrocesso, da mesma, não se pode matar a consciência histórica dos vivos. A consciência histórica nunca é, ela está sendo.

Transitando através das séries tipológicas, há uma complexidade crescente em relação à identidade histórica. Começa com a inquestionada forma da autocompreensão histórica impressa pela tradição e que se estende até o frágil balanço gerado pelas formas genéticas multidimensionadas e multilaterais (Rüsen 2011, 73).

Fica evidente que tanto o campo da Didática da História quanto a Educação Histórica possuem mais aproximações com tendências pedagógicas “pós-modernas” e que retomam a dialética hegeliana. Rüsen (2014) busca – com ancoragem no historicismo e no idealismo alemão, em especial a partir de Droysen e Kant – a defesa de uma História “universal”, porém, segundo ele, aberta ao pluralismo, projeto com viabilidade certamente questionável.

Nesse ponto, faz-se necessário perceber a importância de trabalhar não só ideias e conceitos que concorrem para que os(as) estudantes se entendam como sujeitos históricos em si, mas como sujeitos para si, portanto, sujeitos de direitos. Esta pesquisa teve início na perspectiva de fazer dos(as) estudantes protagonistas de um processo com foco na aprendizagem, pensando a ação docente como mediação e o(a) professor(a) como facilitador(a), ledo engano: nada mais simplista, improdutivo, vão, excludente e contraditório frente aos objetivos de emancipação e criticidade. Porém, tal conjunto errático de ideias não vinha do “excesso” de BNCC e suas produções patronais, cartilhas e manuais, é bem mais complexo que isso.

Os perigos de uma consciência histórica única

A influência hiperliberal das tendências acrílicas ou crítico-reprodutivistas também produz uma epistemologia própria que, apesar de constituir uma produção acadêmica monocromática e de apenas um gênero, tem amplo alcance mercadológico. Por isso a literatura hiperliberal também atravessa esta dissertação, cuja qual, inicialmente, também parte de uma bibliografia saturada pelo o homem branco eurocentrado, com exceção de Isabel Barca, também branca e europeia.

Outro aspecto determinante que merece ser sublinhado remete à postura crítica e transformativa que se tenciona defender, daí a convergência dos objetivos dessa pesquisa com a pedagogia crítica e teorias de base marxista. Porém, Rüsen (2014) transparece que seu pensamento é refratário ao marxismo, fato que deve ser sopesado dentro dos estudos em ensino de história e aprendizagem histórica. Diversamente do que apontou Miranda (2022), isso não torna inviável aproximar a ciência da história de Rüsen à história ensinada com base marxista, pelo menos não no

que se refere à propositura de um sentido teleológico para a História, dado que Rüsen (2013) admite mais de uma possibilidade de produção dialética da história, inclusive com uma teleologia própria.

Por isso é indispensável atentar às maneiras como se reaviva de modo recorrente o tema da unicidade ou totalidade humana, não raro, negligentes às variações materiais que exercem força em um vetor contrário, reproduzindo segregação. Se as seções deste trabalho possuem como liame as relações de forças entre discursos e ideologias, tal nexos não se descola das representações temporais, conforme destacou Adichie (2019), histórias podem ser instrumentos para saquear e caluniar, despojando um povo de sua dignidade, mas também servem para empoderar e humanizar, recuperando a dignidade roubada. Certamente, a problemática que envolve os perigos de uma “história única”, são mais complexos que a microanálise das condutas (Revel 1998).

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente (Adichie 2019, 12).

Frente à problemática, dois aspectos ganham relevância por sua ubiquidade. O primeiro corresponde à necessidade de estar atento aquilo que Adichie (2019) chama de “história única do outro”, tema bastante sensível no trato de polarizações que buscam rotular indivíduos como sendo ‘A’ ou ‘B’, sem ter em conta que ninguém é “isso” ou “aquilo”, todos(as) são “isso”, “aquilo” e muito mais. Não haveriam caracteres suficientes no alfabeto para compartimentar a complexidade humana – equívoco já demonstrado em análise sobre o ensino por competências (Sousa Júnior 2024), em crítica ao *Big Five*, que tenta reduzir toda a psicoafetividade humana a cinco conceitos – enquanto projeta sobre outrem a própria limitação quanto à alteridade.

A forma como, ao mudar para os Estados Unidos, Adichie (2019) conta como as pessoas a questionavam sobre sua “autenticidade africana”, é bastante revelador daquilo que Cardoso (2014) chamou de branquitude negro-cêntrica, observando que o resgate histórico autobiográfico de pesquisadores(as) brancos(os) os(as) colocam como portadores(as) de uma universalidade, ao passo que se espera uma espécie de bairrismo provinciano dos elementos autobiográficos da produção dos(as) negros(as). “O professor me disse que meus personagens pareciam demais com ele próprio, um homem instruído de classe média: eles dirigiam carros, não estavam passando fome; portanto, não eram autenticamente africanos” (Adichie 2019, 11).

A constatação é que a percepção que os(as) estadunidenses têm sobre os povos africanos é tosca, “ainda como Rudyard Kipling, ‘metade demônio, metade criança’” (Adichie 2019, 11). E, ainda, a forma como ela mesma construiu, por múltiplas influências, uma noção igualmente preconceituosa sobre os(as) mexicanos(as), mas sem se eximir da própria responsabilidade, ou falta de empatia de cada indivíduo sobre os erros que reproduz, tudo isso faz de seu texto (ou vídeo)¹⁴ em questão, um manifesto decolonial, mesmo não sendo contra-hegemônico.

Um segundo aspecto, observável através de uma leitura mais atenta das reflexões feitas por Adichie (2019), trata da reprodução programada do vezo que há nas inúmeras “histórias únicas” que socialmente suportam aos estereótipos étnicos. Nesse sentido, não que Chimamanda Adichie tenha silenciado, pois ela, inclusive, expõe a brevidade e limitação da sua fala. O que se observa é uma “armadilha” que pode tornar claudicante a recepção sobre o perigo de uma história única de outrem. Tal problema se origina na tradução do original “*The Danger of the Single Story*”, posto que “*Story*”, na forma em que a autora emprega, tem um caráter indistinto sobre quaisquer narrativas no pretérito, que o sentido dado à História, em português, aduzindo à materialidade histórica do passado.¹⁵

O vernáculo é deveras aberto aos sentidos semânticos que o termo “história” pode assumir, a variação entre “*H*” (maiúsculo) para aquilo que foi verdade “real” e “*h*” (minúsculo) para toda e qualquer produção narrativa, causa uma certa absonância na compreensão daquilo que Adichie (2019) quer transmitir, procurando-se explicar como o *facto* “*Story*” influencia o *facto* “*History*”. Significa dizer que há “histórias” que passam a ser aceitas como “História”? Absolutamente não. Melhor seria recorrer ao termo “estória” em relação àquilo que a autora procura expressar sobre as idiossincrasias que envolvem o modo como certas “histórias” se tornam “estórias” – vice-versa – independentemente de seu respaldo no real, mas que influenciam quando no momento de “contar a História”.

¹⁴ A edição publicada pela Cia. das Letras é uma adaptação da palestra proferida por Chimamanda Adichie no TED Talk, em 2009. Mais de uma década depois, o vídeo é um dos mais acessados da plataforma. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 29 ago. 2023.

¹⁵ No direito à verdade *formal* é a que consta nos autos, “[...] resulta do processo, embora possa não encontrar exata correspondência com os fatos, [...] e verdade material, aquela a que chega o julgador, reveladora dos fatos, “tal como ocorreram” historicamente e não como querem as partes que pareçam realizados” (Alvim, 1998, p. 246). A verdade material, ou *verdade real*, é uma síntese; fruto de uma interpretação dialética, um ideal a ser perseguido que preza pela objetividade. No campo jurídico, a verdade material é objeto resultante de um processo. No entanto, *verdade formal* e *verdade material* não escapam da interpretação humana que é, por natureza, culturalmente construída sobre um lugar social permeado de parcialidade. Por isso o princípio da verdade material, ou real, tem por meta conhecer os acontecimentos de factuais. Porém, apesar dessa denominação, não guarda tanta sincronia com a “real verdade” (verdade fática). Isso porque o passado pode ser lembrado, mas não revivido. Disso o direito contemporâneo tem consciência, hoje, sabe-se que toda narrativa produz uma verdade formal, mas os conceitos de *verdade formal* e de *verdade real* mantêm suas aplicações didáticas.

Adichie (2019) não fala de perigo único, mas de perigo singular (*single*), pois ela mesma evidencia que está abordando uma singularidade episódica. Além das elucubrações da autora, há sim outros perigos, no plural, de uma História única, perigos que envolvem movimentos que vez por outra despontam como panaceia para as correntes historiográficas na defesa do projeto de uma História “universal”, “global”, “integrativa”, etc. Tantos nomes que não seria surpreendente alguém cogitar uma serialização mais mnemônica, uma *História Universal 5.0*, tão dissimulada quanto a própria ideia de uma História Geral (Universal).

Tudo isso concorre para ocultar o que constitui a estrutura: a distinção. A crítica social do julgamento feita por Adichie (2019) não é, nem se pretende, radical. A fala foi veiculada em formato da rede TED (*Technology, Entertainment and Design*), um balaústre da comunicação neoliberal no século XXI, bem como seus subprodutos (TED Talks, TEDx e TED-ed).¹⁶ A própria conferência proferida pela autora se inclina à culpabilidade individual quanto às projeções que os sujeitos fazem sobre outrem, forma de autocobrança e autorresponsabilização, característica da ideologia da aprendizagem que visa transmitir a ideia do ser como empreendedor de si (Antunes 2020).

É certo que qualquer forma única ou linear de ler o mundo é um risco. Todavia, um perigo maior é admitir como incauta à “*single story*” e laurear a nova roupagem que certas tendências “pós-modernas” dão à “*Total History*”. A cada nova “crise” de refugiados se atesta que não existe *cidadã(o) do mundo*, o que existe, para uma pequena parcela da população, é liberdade para consumir, o capitalismo é o verdadeiro cânone da globalização. Cabe, como fez Murray (2003), buscar compreender as vicissitudes de uma “história multiforme”, em que múltiplas versões do mesmo acontecimento tendem a compor narrativas que são mutuamente excludentes, dimensões que o(a) historiador(a) precisa considerar.

Através de uma breve pesquisa exploratória, por meio das percepções dos(as) respondentes, observou-se alguns diferentes tipos de preconceito que se fazem presentes no cotidiano escolar. O levantamento teve como público alvo somente docentes das etapas do Ensino Fundamental e Médio, convidados a responderem um questionário semiestruturado (Questionário Educação, Tecnologia e Sociedade). Aplicado a 32 professores e professoras, atuantes em instituições públicas e privadas, o instrumental auxilia na discussão das análises e considerações feitas neste artigo. Apesar da participação ter contado com professores e professoras das chamadas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), são apresentados aqui apenas os resultados referentes aos dados produzidos pelas respostas de profissionais com graduação em História, totalizando 21

¹⁶ Cf. <https://www.ted.com/about/programs-initiatives/tedx-program>.

voluntários(as). O questionário possibilita uma análise quali-quantitativa da contribuição de cada respondente, mas este estudo contemplou somente às questões objetivas e quantificáveis. Foram dispostas, nesta seção, apenas dados relativos ao tema Diversidade e Preconceito.

Quadro 2 - Escola e Preconceito: respostas de docentes com formação em História

Você já presenciou algum caso de:					Você se considera	Você já praticou algum ato de preconceito na escola?
racismo ou preconceito étnico na escola?	<i>LGBTfobia</i> na escola?	machismo/misoginia na escola?	capacitismo na escola?	discriminação religiosa escola?		
Não	Não	Não	Sim	Sim	Pardo/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Pardo/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Pardo/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Outro/a, Preta de pele clara	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Preto/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Não
Não	Sim	Sim	Não	Sim	Pardo/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, <i>LGBTfobia</i>
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Pardo/a	Sim, machismo/misoginia
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, machismo/misoginia
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, machismo/misoginia
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, machismo/misoginia, capacitismo
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Pardo/a	Sim, machismo/misoginia, <i>LGBTfobia</i>
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, machismo/misoginia, <i>LGBTfobia</i> , capacitismo

Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Preto/a	Sim, machismo/misoginia, <i>LGBTfobia</i> , capacitismo, preconceito religioso
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, machismo/misoginia, <i>LGBTfobia</i> , Injúria racial ou étnica., capacitismo, preconceito religioso
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, preconceito religioso

Fonte: O autor, via Formulários Google, 2022.

Partindo das informações contidas no Quadro 2, algumas escolhas procedimentais da pesquisa demandam a delimitação de um recorte temático de acordo com os objetivos já estipulados. Por isso, a caracterização do referido quadro é dividida em quatro parâmetros analíticos. Primeiramente, deu-se preferência por dispor as informações em uma tabulação que preservasse o nexos entre as opções de cada respondente, liame que se perderia caso cada pergunta fosse retratada separadamente.

Em segundo lugar, nota-se que as cinco perguntas iniciais servem para atestar como o ambiente escolar é perpassado por todas as categorias de preconceito aqui elencadas. Mesmo assim, a maioria dos(as) participantes afirma nunca ter cometido nenhum tipo de preconceito em seu ambiente de trabalho, posição que muito contrasta com a expressiva quantidade de respostas afirmativas iniciais. Logo, entende-se que admitir ou reconhecer posturas preconceituosas praticadas é algo que demanda não só honestidade como autoconsciência por parte dos(as) participantes da pesquisa. Note-se que apenas uma (1) pessoa autodeclarada branca reconheceu já ter cometido algum ato de discriminação étnico-racial, revelando que a branquitude obsta a efetiva conexão entre o lugar de fala e o racismo estrutural, produzindo uma “autoisenção” que atesta pouca alteridade e enceta carências da empatia histórica.

Um terceiro ponto que chama atenção é o fato de que, proporcionalmente, 65% dos(as) professores(as) de História são brancos, em escolas do Ceará, isso reflete ainda uma grave distorção de acesso da população negra a carreiras de nível superior. A política nacional de cotas para o ensino superior já tem mais de uma década, mas pelos dados coligidos, os resultados esperados das ações afirmativas, extremamente importantes, ainda têm um longo caminho de reparação histórica. Pela pesquisa aqui apresentada, a branquitude ainda permanece, em sua maioria, envolta pela colonialidade eurocêntrica, incapaz de reconhecer ou identificar atitudes discriminatórias e preconceituosas, isso introduz à ponderação seguinte.

A quarta observação remete à constatação de que as únicas pessoas que não testemunharam todos os tipos de posturas intolerantes listadas foram, justamente, aquelas que afirmaram nunca terem agido de modo preconceituoso. Conclui-se que não só a experiência é base da representação, como também a representação atua sobre a produção de sentido à experiência. Isso também explica porque o/a ‘machismo/misoginia’ é o tipo de manifestação discriminatória mais facilmente inclusa na autocrítica, excluindo-se tal forma de preconceito, mais de dois terços dos(as) participantes se autoproclamariam isentos de qualquer tipo de preconceito. Vale ressaltar que há um peso (ou conflito moral) de reconhecer atitudes que são, pelo ordenamento jurídico, ilegais, como no caso do racismo, *LGBTfobia* e intolerância religiosa, temática legalmente posta, mas ainda marginal nos currículos escolares.

As instituições educacionais acabam reproduzindo o racismo, entender a educação como uma extensão do discurso colonizador é importante, para podermos avançar e tencionar esses espaços. O novo ensino médio vem com uma proposta que reduz carga horária de disciplinas da base comum curricular, como: filosofia, sociologia e geografia, além de não ter espaço garantido para o cumprimento da Lei 10639/2003 e 11645/2008. O que esperar de um novo ensino médio que só pensam em atividades que abordem a temática apenas no mês de novembro? O racismo é cotidiano e a escola tem papel fundamental de exercer uma educação antirracista (Araújo e Soares, 12).

Uma pessoa branca, no Ceará, ser capaz de identificar atitudes típicas da cultura patriarcal, mas não do racismo estrutural ou recreativo, apenas atesta como ainda há uma construção social que favorece um tipo de masculinidade e um racismo velado. O que aparentemente é uma “vantagem”, em verdade aponta o contrário. O que de fato parece ocorrer é que as pessoas admitem e aceitam posturas machistas e misóginas sem qualquer receio. O ex-presidente Bolsonaro é um exemplo emblemático, pouco esforço fazia para evitar ser tachado de misógino e machista, mas por vezes negou atitudes racistas e capacitistas.¹⁷ Ou seja, essa “facilidade” em admitir a prática de machismo/misoginia, como aqui é comprovado, pressupõe também a perigosa noção de que tal forma de hostilidade seria uma violência “menor”, conseqüentemente, por tal perspectiva canhestra, passível de ser escusada. O que apenas comprova que mulheres negras são, indiscutivelmente, a camada mais penalizada de uma estrutura cumulativa de preconceitos e discriminação. Mesmo entre professores e professoras de História, a dissonância cognitiva afeta fortemente a mobilização da consciência histórica. A solução encontrada para projetar meios objetivos de evidenciar carências de orientação, serviu à identificação de questões históricas que ainda parecem distantes de encontrar solução, principalmente, por conta do avanço do fundamentalismo religioso no Brasil.

Considerações finais

¹⁷

<https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2022-05-13/racismo-a-homofobia--relembre-as-falas-preconceituosas-de-bolsonaro.html.ampstories>. Cf.

Os parâmetros propostos para aferir a cognição histórica aqui organizados, surgem da necessidade de criar indicadores de análise “abrangentes” para aproximar a aplicação de teóricos(as) da Didática da História e da Educação Histórica à uma educação antirracista de base inclusiva. A contribuição do estudo aqui apresentado reside na possibilidade de seu emprego como crivo reflexivo da atuação docente no dito “chão da escola”, imprescindível ao planejamento da formação continuada dos(as) agentes envolvidos(as) no processo educativo. Este texto não encerra nenhuma das possibilidades as quais buscou compreender, por conta das limitações próprias da feitura de um artigo. Para encerrar esse breve trabalho, retomar-se-á uma colocação bastante expressiva sobre a atenção que merece uma práxis voltada à mobilização da consciência histórica para uma história ensinada antirracista e contra-hegemônica.

Conforme os alicerces teórico-metodológicos deste artigo, o letramento histórico-racial permite aos sujeitos medrarem em sua capacidade de orientação intencional no tempo, isso implica mapear “pré-conceitos”, o que seria o ponto de partida para a desconstrução dos mesmos. Assim, entende-se como oportuno reavaliar o lugar da branquitude no debate racial, em prol de rediscutir o lugar de fala dos(as) brancos(as) e suas patologias. Concomitante a isso, da mesma forma que existem esforços para impessoalizar a redação acadêmica em prol de seu caráter científico, oportuno também que haja um empenho de escrita em direção a posturas de alteridade e compreensão de mundo mais plural. A naturalização de termos racistas, misóginos, homofóbicos, transfóbicos e etnocêntricos, só foram questionados pelo esforço de movimentos em defesa da diversidade.

Desqualificar, descaracterizar, descontextualizar e impermeabilizar os(as) não-brancos(as), são ainda práticas recorrentes. A manutenção social dos privilégios atua sob a lógica do silenciamento: “isso é exagero”, “não precisa de tanto melindre”, “não tem porque se ofender” ou mesmo, “isso é mimimi”. São posições bastante semelhantes àquelas que Moreira (2019) indica ao evidenciar a reprodução do racismo recreativo, por vezes, escusadas por conta de sua “não intencionalidade”, ou do agir “sem querer”, sempre buscando justificativas para uma autoisenção.

Quando um livro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem por título “Caminhos do homem” (Brasil, 2017), quando se empregam termos como “lista negra”, “negro de alma branca”, também ao se projetar na universalização do passado uma fuga da responsabilização histórica, ou mesmo, a escolha de um referencial teórico – sem problematizar suas patologias – são todos exemplos de mobilização da consciência histórica em favor do arbitrário cultural dominante, perpetuando o racismo estrutural e outros mecanismos de discriminação, preconceito e dominação. Importa que as pessoas (des)envolvam o pensamento histórico porque é significativo questionar onde estão “as mulheres” nos “Caminhos do homem”, e quais são esses

homens e essas mulheres, são brancas, pardas, retintas? É significativo perceber quais termos afetam quais interlocutores e qual teoria está embasando qual tipo de conhecimento histórico.

Por fim, é possível considerar que uma educação antirracista atua não só na efetivação do protagonismo consciente e autônomo dos sujeitos frente a alienação da sociedade contemporânea, ainda fortemente pautada por demandas da branquitude, mas contribui também para uma percepção não relativista da ética da responsabilidade. Esse é um importante desafio para a história ensinada, incontornável e imprescindível à consecução de justiça sociocultural e histórica.

Referências Bibliográficas

Adichie, Chimamanda Ngozi. 2019. *O perigo de uma história única*. Tradução: Júlia Romeu. São Paulo: Cia. das Letras.

Akotirene, Carla. 2020. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra.

Alvim, José Eduardo Carreira. 1998. *Elementos de teoria geral do processo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense.

Antunes, Ricardo. (Org.). 2020. *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo.

Araújo, Aldevane de Almeida; Soares, Emanuel Luis Roque. 2019. “Identidade e relações étnico-raciais na formação escolar. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades”. *Rev. Pemo*, 1 (1): 1-14. <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3628>.

Barca, Isabel. 2004. “Aula Oficina: do Projeto à Avaliação”. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*, 131 – 144. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6272134/mod_resource/content/1/Isabel%20Barca.pdf.

Barca, Isabel. 2020. *O desafio de ligar a teoria à prática em Educação Histórica*. Vídeo online. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7DiYz4iyUh8>. Acesso em: 22 jan. 2023.

Barom, Wilian Carlos Cipriani. 2015. “A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores”. *Revista História Hoje*, 4 (8): 223-246. <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/200/147>.

Barom, Wilian Carlos Cipriani. *Didática da história e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)*. 2012. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1342>.

Barom, Wilian Carlos Cipriani; Cerri, Luis Fernando. 2012. “A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história”. *Educação & Realidade*, 37 (3): 991-1008. http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

Benjamin, Walter. 1996. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/11148-guia-pnld-2018/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3/2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 21 de novembro de 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

Cappelli, Paulo. Contas do impeachment de Dilma deverão ser aprovadas pelo Congresso. *Metrópolis*, nov. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/paulo-cappelli/contas-do-impeachment-de-dilma-deverao-ser-aprovadas-pelo-congresso>. Acesso em: 31 jan. 2023.

Cardoso, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. 2014. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. <http://hdl.handle.net/11449/115710>.

Cássio, Fernando. (org.). 2019. *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo.

Cerri, Luís Fernando. 2011. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Certeau, Michel de. 1982. *A Escrita da história*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Certeau, Michel de. 2003. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução: Efharaím Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1.

Chauí, Marilena. 2014. *A ideologia da competência*. Organizador: André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Delors, Jacques (Org.). 1998. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez.

Echeverría, Bolívar. 2010. *Modernidad y blanquitud*. Tlalpan: Era.

Fanon, Frantz. 1968. *Os Condenados da Terra*. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Fanon, Frantz. 2008. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.

Freire, Paulo. 2018. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, Itamar; Oliveira, Margarida Maria Dias. 2022. “Aprendizagem histórica como atos integrados de experimentar o passado, interpretar o passado, orientar-se e estimular-se a agir na vida prática – Jörn Rüsen”. *Resenha Crítica*, 07 de agosto. <https://www.resenhacritica.com.br/a-cursos/3-aprendizagem-historica-na-teoria-da-historia-de-jorn-rusen/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Freitas, Luis Carlos de. 2012. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, 33 (119): 379-404. <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>.

Grespan, Jorge L. da Silva. 2019. *Marx e a crítica do modo de representação capitalista*. São Paulo: Boitempo.

Guajajara, Sonia. 2019. “Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade”. In: Cássio, Fernando. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo.

Hill, Christopher. 2011. *Consciência*. Tradução: Alzira Allegro. São Paulo: Ed. Unesp.

Krenak, Ailton. 2022. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras.

Marx, Karl. 2013. *O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital* [recurso eletrônico]. Tradução: Rubens Enderle. 1 ed. São Paulo: Boitempo. (Marx-Engels).

Marx, Karl. 2017. *O Capital: crítica da economia política: livro III: o processo global da produção capitalista* [recurso eletrônico]. Tradução: Rubens Enderle. 1 ed. São Paulo: Boitempo. (Marx-Engels).

Marx, Karl; Engels, Friedrich. 2007. *A ideologia alemã: crítica mais recente a filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e o socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo.

Miranda, Augusto Ridson De Araujo. *Nos meios-terminos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE*. 2022. Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106112>.

Moreira, Adilson. 2019. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra.

Munanga, Kabengele. 2019. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Murray, Janet. 2003. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Tradução: Elissa Daher e Marcelo Cuzziol. São Paulo: Unesp.

Oliveira, Luiz Fernandes de; Candau, Vera Maria Ferrão. 2010. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”. *Educação em Revista*, 26 (1): 15–40. <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvOp4v/?format=pdf&lang=pt>.

Pereira, Ana Carolina Barbosa. 2007. *Que Objetividade para a Ciência da História? O Índio Brasileiro à luz da teoria da história, de Rüsen a Hayden White*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília. <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/1076>.

Pererê, Edgar; Dinucci, Kiko. 2018. “Exú nas Escolas”. In: *Deus é mulher*, editado por Elza Soares. Rio de Janeiro: Deck Discos.

Pimenta, Carlos Alberto Máximo. 2007. “Juventude, violência e políticas públicas”. *Revista Espaço Acadêmico*, (75). <https://www.sociologiaemos.pro.br/wp-content/uploads/2019/04/JUVENTUDE-VIOL%C3%8ANCIA-E-POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS.docx>.

Pina, Max Lanio Martins. 2015. “O ensino de história na perspectiva de Jörn Rüsen”. *Rev. Hist. UEG* 4 (1): 284-292.

Rancière, Jacques. 2002. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica.

Revel, Jacques. 1998. Microanálise e construção social. In: *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*, editado por Jacques Revel. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 15 - 38.

Rodrigues Junior, Osvaldo. 2016. “Apropriações da teoria de Jörn Rüsen nos manuais destinados a professores de História no Brasil (2001-2015)”. *Territórios e Fronteiras*, 9 (2): 396-416.

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/609>.

Rüsen, Jörn. 2001. *Razão histórica: teoria da História os fundamentos da ciência da história*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB.

Rüsen, Jörn. 2007. *História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.

Rüsen, Jörn. 2011. “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”. In: *Jörn Rüsen e o ensino de História*, organizado por Schmidt, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel; Martins, Estevão de Rezende, 51-78. Curitiba: UFPR.

Rüsen, Jörn. 2012. “Forming Historical Consciousness - Towards a Humanistic History Didactics”. *Antíteses* 5 (10): 519-537. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193325796002>.

Rüsen, Jörn. 2013. “Sense of History: What does it mean? With an Outlook onto Reason and Senselessness”. In: *Meaning and representation in history* [ebk], editado por Jörn Rüsen. New York: Berghahn Books, (Making sense of history, v. 7).

Rüsen, Jörn. 2015. *Humanismo e didática da história*. Curitiba: W.A. Editores.

Santos, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: INCTI, 2015.

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

Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. 2021. “Didática Reconstrutivista da História e a formação da consciência histórica dialógica”. *Territórios e Fronteiras*, 14 (2): 166-184. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1149>.

Schwab, Klaus. 2016. *A quarta revolução industrial*. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro.

Sousa Júnior, João Eudes Alexandre. 2024. “Abominável reforma do Ensino Médio: entre a privatização do ensino público e a negação de futuros possíveis”. *Revista Temas em Educação*, 33 (1): 1-30. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/68682/39439>.

Wiklund, Martin. 2008. “Além da Racionalidade Instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen”. Tradução: Pedro Spinola Pereira Caldas. *História da Historiografia*, 1 (1):19-44. <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/24>.

Xerez Neto, Jary de; Cunha, Alex Sander da. 2020. *Estruturas metálicas*: manual prático para projetos, dimensionamento e laudos técnicos. 2 ed. São Paulo: Oficina de Textos.