

O lugar da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras no ensino superior

The Place of Theory of History in the Training of Historians at the Higher Education Level

BRENO MENDES*

CRISTIANO ALENCAR ARRAIS**

CARLOS OITI BERBERT JÚNIOR***

RESUMO No presente artigo, defendemos o argumento segundo o qual a teoria da história possui funções e significados próprios, desempenhando um papel fundamental para a formação de historiadores e historiadoras. Opomo-nos ao dualismo entre teoria e prática, ainda presente em muitos currículos universitários, na medida em que entendemos que a teoria da história, como disciplina curricular, concentra sua atenção

* <https://orcid.org/0000-0001-6408-4117>

Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de História
Avenida Esperança, s/n, Campus Samambaia, 74690-900, Goiânia, GO, Brasil
mendes.breno@gmail.com

** <https://orcid.org/0000-0001-7831-1376>

Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de História
Avenida Esperança, s/n, Campus Samambaia, 74690-900, Goiânia, GO, Brasil
cpaarrais@gmail.com

*** <https://orcid.org/0000-0002-9428-3755>

Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de História
Avenida Esperança, s/n, Campus Samambaia, 74690-900, Goiânia, GO, Brasil
carlosoiti@ufg.br



nos marcos de orientação inerentes aos processos reconstrutivos, elevando ao nível da consciência aquilo que só é percebido pelos discentes, na maioria das vezes, de forma intuitiva. Em defesa desse argumento, investigamos inicialmente o processo de formação da área de teoria da história no Brasil. Em seguida, procuramos mobilizar argumentos da teoria do currículo para analisar os projetos pedagógicos de uma dezena de cursos de graduação no Brasil, com o objetivo de compreender criticamente a relação entre a disciplina de teoria da história e os demais componentes curriculares. Por fim, propomos certas articulações entre teoria e ensino de história pela via da didática da história, com vistas a obter um ganho de orientação cultural.

PALAVRAS-CHAVE Teoria da história, currículo, didática da história

ABSTRACT This article argues that the theory of history holds inherent functions and meanings and plays a fundamental role in the formation of historians. We reject the dualism between theory and practice that persists in many university curricula. The academic discipline of the theory of history can be conceived of as focusing on the guiding factors inherent in reconstructive processes, raising to the level of consciousness what students often perceive only intuitively. To support our argument, we first investigate the formation process of the theory of history field in Brazil. Next, using the theory of curriculum, we analyze the pedagogical projects of a dozen undergraduate courses in Brazil, aiming to understand the relationship between the theory of history discipline and other curricular components. Finally, we propose linking theory and the teaching of history through the didactics of history to obtain a gain of cultural orientation.

KEYWORDS Theory of history, curriculum, didactics of history

O DUALISMO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: MAL DE ORIGEM DOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA

Para que serve a teoria da história? Quais as funções dos componentes curriculares de teoria da história no currículo da graduação em história? Apesar da notável consolidação dos campos de pesquisa em teoria da história e história da historiografia no país nos últimos anos, é pertinente o questionamento sobre o significado do ensino dessas áreas especializadas do saber. Tais reflexões são necessárias quando nos confrontamos com um “clichê historiográfico” segundo o qual “lugar de historiador ou historiadora é nos arquivos”. Existe ainda o argumento de que “todos os docentes de graduação tratam de teoria da história, em alguma medida, em suas aulas” – logo, seria dispensável dedicar atenção especial às reflexões teóricas. Esse tipo de posicionamento está assentado em uma espécie de realismo ou empirismo mitigado¹ que aponta para uma concepção em que a teoria da história pertence ao reino das abstrações filosóficas, afastando-nos da realidade e não sendo objeto de pesquisa historiográfica – entendida aqui como pesquisa empírica fundamentada na crítica documental (MARTINS, 2020). O impacto dessa postura na formação de historiadores e historiadoras é um rebaixamento da teoria à periferia do “real” trabalho do conhecimento histórico, dando a impressão de que os estudantes deveriam considerar as reflexões teóricas não mais do que uma atividade suplementar.²

A partir desse pano de fundo, pretendemos no presente artigo refletir sobre a relevância do componente curricular de teoria da história

-
- 1 Em termos de epistemologia da história, podemos definir como empirista/realista a crença de que a história é uma prática científica fundada na leitura de documentos por meio dos quais é possível uma reconstrução objetiva e segura da realidade dos fatos do passado. A ideia básica é que somente a experiência empírica pode ser objeto do conhecimento histórico. Logo, para os historiadores e historiadoras empiristas/realistas, a teoria da história se perde em abstrações que afastam os historiadores e as historiadoras da realidade do passado. Ver Munslow (2009) e Reis (2011).
 - 2 KLEINBERG, Ethan; SCOTT, Joan; WILDER, Gary. *Teses sobre teoria e história*, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36775977/Teses_sobre_Teoria_e_Hist%C3%B3ria_TRADU%C3%87%C3%83O. Acesso em: 14 jan. 2023.

na formação profissional de historiadores e historiadoras. Nesse sentido, defendemos o argumento de que a teoria da história, como um campo específico do conhecimento histórico, guarda profunda relação com os desenvolvimentos da filosofia – especialmente no que concerne à epistemologia, à filosofia da linguagem, à ética e à filosofia política –, embora se distinga dela por concentrar sua atenção nos marcos de orientação inerentes aos processos reconstitutivos empreendidos por profissionais da área de história. Essa reflexão abarca desde sistemas explicativos e convicções filosóficas prévias que incidem sobre o modo como o passado é representado na forma de narrativa histórica até as operações metodicamente reguladas e a dimensão pragmática do conhecimento histórico. Dessa maneira, um de seus principais objetivos é elevar ao nível da consciência aquilo que só é percebido, na maioria das vezes, de forma intuitiva. A reflexão teórica não pode, portanto, reduzir sua tarefa à falácia de sua onipresença em todos os componentes curriculares. Ao contrário, a teoria da história tem a função específica de problematizar sua própria constituição como campo específico e questionar os seus respectivos mecanismos de funcionamento (RÜSEN 2010a, 2010b, 2010c). Diante disso, propomos a seguir uma reflexão mais específica sobre as funções e os significados da disciplina teoria da história nos cursos de formação acadêmica. Considerando que a regulamentação da profissão não opõe a atuação de historiadores e historiadoras³ nos âmbitos do ensino e da pesquisa, perguntamo-nos: quais contribuições a teoria da história pode trazer para a formação de

3 O artigo 4º do texto publicado no *Diário Oficial* dispõe: “I – magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, desde que seja cumprida a exigência da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB quanto à obrigatoriedade da licenciatura; II – organização de informações para publicações, exposições e eventos sobre temas de História; III – planejamento, organização, implantação e direção de serviços de pesquisa histórica; IV – assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de documentação e informação histórica; V – assessoramento voltado à avaliação e seleção de documentos para fins de preservação; VI – elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos”. BRASIL. Lei nº 14.038, de 17 de agosto de 2020. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14038.htm. Acesso em: 14 jan. 2023.

bons profissionais hoje? Os currículos dos cursos de graduação são condizentes com o perfil profissional que desejamos formar?

Não seria exagero sustentar que, no contexto brasileiro, os estudos de teoria da história já não se enquadram mais naquilo que Koselleck (2014, p. 277) chamava de “indigência teórica da ciência histórica”. De fato, ao observarmos os currículos dos cursos de graduação no país, percebemos que existe uma disciplina consolidada, ainda que apareça sob diferentes configurações como “introdução à história” ou “introdução aos estudos históricos”, “teoria da história” ou “teoria e metodologia da história” (CAVALCANTI, 2021).

Como sabemos, os primeiros cursos universitários de história e geografia no Brasil foram criados na década de 1930 e tinham como principal objetivo a formação de professores para a educação básica (FERREIRA, 2013). Desde o seu nascimento, os currículos de história no ensino superior padecem, por assim dizer, de uma doença congênita: o dualismo entre teoria e prática. No momento inicial, vigorava o modelo que posteriormente ficou conhecido como “3+1”, no qual as disciplinas de “formação pedagógica” da licenciatura costumavam ser realizadas ao final do curso, em um ano de estudos especiais após a conclusão da formação específica (bacharelado) nos três primeiros anos⁴ (NASCIMENTO, 2013). Em todo o percurso formativo da época, porém, notamos uma sintomática ausência: componentes curriculares específicos de teoria da história.⁵

4 Ao analisar o currículo de história e geografia da USP, Roiz (2007, p. 77-78) sustenta que, “no conjunto, o curso de Geografia e História, limitava-se a caracterizar aos alunos, as grandes linhas da História mundial e nacional, os aspectos geográficos do processo e a formação histórica e linguística do território brasileiro (...). Nos cursos primava-se pela formação do professor ‘secundário’ e de um ‘espírito crítico’ nos alunos, mas ainda não se pensava na formação do especialista em história, ou num ‘ofício de historiador’”.

5 Uma exceção teria sido o currículo do curso de geografia e história da Universidade de Porto Alegre (UPA), projetado em 1936, que previa uma cadeira de “filosofia da história” e uma de “metodologia da história e da geografia”. O documento não chegou, contudo, a ser implantado. Em sua reformulação, sintomaticamente, as duas disciplinas que mencionamos foram suprimidas. Ver Rodrigues (2013).

A partir desse pano de fundo, podemos compreender melhor o debate em torno da institucionalização da disciplina de teoria da história no Brasil. Para todos os efeitos, o marco legal é a Lei 2.594, de 8 de setembro de 1955, que dispõe sobre o desmembramento dos cursos de história e geografia nas Faculdades de Filosofia e abre espaço para a cadeira de “introdução aos estudos históricos”.⁶ Se é verdade que o currículo é um “território disputado”, como sentenciou Miguel Arroyo (2011), não é menos real que as mudanças curriculares são campos de batalha nos quais podemos encontrar diversos militantes e aspirantes a heróis. Na narrativa canônica dos “combates pela historiografia” nos currículos acadêmicos, o protagonismo costuma recair sobre José Honório Rodrigues. Nos anos 1940, após uma temporada na Universidade de Columbia (EUA) patrocinada por bolsa da Fundação Rockefeller, ele havia iniciado uma espécie de cruzada com o intuito de empreender pressão política e acadêmica para inaugurar uma disciplina de introdução aos estudos históricos.⁷ Tal mobilização encontrou forte oposição por parte do *establishment* acadêmico recém-formado, registrada em tom ressentido pelo historiador carioca: “No Rio de Janeiro, o baronato feudal que se apossara das quatro únicas cadeiras de História, opôs, tanto na Faculdade Federal como na Estadual, todo seu esforço, toda sua repulsa à ideia renovadora” (RODRIGUES, 1957, p. 437).

A institucionalização das reflexões de cunho teórico sobre a história aconteceu nos quadros da disciplina de introdução aos estudos

6 BRASIL. Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955. Dispõe sobre os desdobramentos dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-norma-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2023.

7 “Ensinar num plano universitário os fatos sem a teoria seria o mesmo que limitar-se, nos cursos jurídicos, a ministrar a lei e os códigos sem a teoria e a interpretação (...). Na história, como em qualquer ciência, os progressos referentes ao esclarecimento conceitual, teórico e metódico são tão necessários quanto o conhecimento dos fatos (...). No Brasil, onde o apetite pela história é tão grande e tantos são os que a ela se dedicam, seria urgente e indispensável a inauguração de curso universitário dessa natureza. O que já se fez em direito e em filosofia com a cadeira de *Introdução*, dever-se-ia fazer com a história” (RODRIGUES, 1957, p. VIII, grifos dos autores).

históricos,⁸ cujo principal objetivo era “familiarizar os alunos com os aspectos conceituais e metodológicos subjacentes à pesquisa histórica” (OHARA, 2020, p. 35). De acordo com o minucioso estudo comparativo realizado por Roiz (2020), podemos assinalar que as primeiras cadeiras dedicadas à área de teoria da história foram estabelecidas em 1955 na Universidade do Brasil (atualmente, UFRJ), em 1956 na USP e 1961 na UFPR. Em 1957, foi criada a cátedra de metodologia e teoria da história do curso de geografia e história da Universidade de São Paulo, ocupada por Jean Glénisson.⁹ Todavia, “a inexistência de disciplinas introdutórias, ou de caráter teórico-metodológico, não deve levar a supor a ausência do estudo da historiografia” (NICODEMO; SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 157). Um bom exemplo disso é o conteúdo programático da disciplina de história moderna ministrada por Cecília Maria Westphalen na Universidade do Paraná, que dedicava suas primeiras aulas às reflexões sobre “fontes e conceitos” e sobre “métodos e divisão da história moderna” (ROIZ, 2020, p. 316).

Vale lembrar que, a despeito da notável atuação de José Honório Rodrigues na institucionalização dos estudos teóricos, havia outros importantes defensores dos estudos de teoria da história e de historiografia. Se ampliarmos o escopo de observação para além das universidades

8 Depois de garantir que os estudos teóricos não se confundiam, de maneira alguma, com a filosofia da história especulativa, Jean Glénisson (1961, p. 5) delineava entre os seus propósitos na disciplina de introdução aos estudos históricos a ênfase em aspectos metodológicos e historiográficos: a) “iniciar o estudioso na concepção contemporânea de história”; b) “mostrar sumariamente os caminhos percorridos pela história até atingir sua problemática atual”; c) “assinalar, de passagem, as correntes inovadoras que permitem discernir a provável evolução de nossa disciplina nos anos por vir, concedendo-se, evidentemente, grande lugar à história da história, pelo menos a partir dos anos 1850-1900, que presenciaram o triunfo do método crítico”; d) “revelar o método e as técnicas, pôr ao alcance do amador de história o instrumento que poderá convertê-lo em historiador consciente”.

9 A presença de Glénisson integra o conjunto de intelectuais franceses que estabeleceram as bases do ensino superior no Brasil em diversas áreas de ensino, a partir do final da década de 1930. Como observa Roiz (2020, p. 104), “veremos que nesse caso também as tentativas de construção de certas tradições foram comuns, mas igualmente se formavam em meio a disputas pelo poder, cuja expectativa era dar forma a como se deveria escrever a história, especialmente, a história do Brasil”.

federais, encontraremos a atuação de um “ilustre desconhecido”, Roberto Piragibe da Fonseca, docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Desde 1943, Fonseca ministrava a disciplina de propedêutica e metodologia da história¹⁰ nos cursos de geografia e história da PUC-RJ. Com a separação dos cursos, a propedêutica deu lugar à teoria da história. Além disso, no âmbito da PUC-SP, existem registros de que o holandês radicado no Brasil José van den Besselaar também ministrava cursos de introdução aos estudos históricos, tendo publicado suas reflexões na *Revista de História* da USP, em uma série de dez artigos entre 1954 e 1958.¹¹ Conforme observado por Itamar Freitas (2020), é possível identificar uma disputa intelectual a respeito da originalidade da introdução dos estudos teóricos nos currículos universitários, havendo uma posição que notadamente reivindica um “pioneirismo católico”.

Mais do que um “mito das origens”, o processo de articulação do campo é sincrônico aos primórdios da reflexão acadêmica sobre a escrita da história do Brasil, conforme indicam Nicodemo, Santos e Pereira (2018) sobre o uso do termo *historiografia*. Em outras palavras, esse termo é incorporado ao vocabulário historiográfico como uma categoria que delimita o interesse de certos historiadores e de certas historiadoras em refletir sobre o processo de desenvolvimento da escrita da história em solo brasileiro. Atualmente, a área de pesquisa está consolidada e conta com a Sociedade Brasileira de Teoria da História e História da Historiografia (SBTHH), além de importantes periódicos especializados (*História da Historiografia* e *Revista de Teoria da História*)

10 “As preleções daquele curso extracurricular de 1943 foram publicadas na revista *Verbum*, em 1953 e, em 1956, surgiam como conteúdo da cadeira obrigatória para o curso de formação de professores, legitimada nacionalmente com a autonomia das graduações de História e Geografia” (FREITAS, 2020, p. 278).

11 Em nota de rodapé, o editor da *Revista*, Eurípedes Simões de Paula (in BESSELAAR, 1954, p. 407), destacou a inovação da proposta do professor holandês, a despeito da sua extensão pouco comum para artigos acadêmicos: “iniciamos a publicação do interessante trabalho do Prof. Dr. José Van Den Besselaar que, por representar uma necessidade para os nossos alunos desprovidos de bons manuais, não tivemos dúvidas em estampar, apesar do seu tamanho. Nos números seguintes publicaremos as outras três partes e, finalmente, depois de todo publicado será reunido em livro e aparecerá na coleção de Cadernos da Revista de História”.

e eventos específicos para as discussões do campo intelectual (SNHH e GTs de teoria da história na ANPUH).

Certamente, desde sua organização inicial, os debates em torno do lugar da teoria da história na formação dos futuros profissionais amadureceram de modo significativo. O que importa reter desse breve panorama são duas características intrínsecas à nossa cultura historiográfica: a) a dicotomia entre teoria e prática nos currículos de história; b) a ênfase na função propedêutica e metodológica¹² da teoria da história. Nosso argumento central é que o primeiro ponto, mais do que nunca, precisa ser redimensionado. Salta aos nossos olhos a persistente dicotomia entre teoria e prática nos componentes curriculares de teoria da história e história da historiografia, nas chamadas “disciplinas de conteúdo” e também nos estágios supervisionados voltados para o ensino de história. Por essas e por outras razões, “precisamos falar sobre o currículo de história” no ensino superior.¹³ Quanto ao segundo tópico, cumpre ressaltar que ele diz respeito apenas a uma das diversas funções da teoria da história para os estudos históricos. Essa redução implica uma versão instrumental do procedimento autorreflexivo, voltada prioritariamente para a metodização historiográfica, e não para a práxis teórica. Como sabemos, existem diversos caminhos para a construção de uma agenda para a tarefa da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras. De nossa parte, por um lado, concordamos com Estevão Martins (2020, p. 46), que apresentou uma proposta sobre a possibilidade de integrar ensino e pesquisa, bem como articular a dimensão epistemológica do conhecimento histórico com seus impactos sociais, éticos e políticos:

12 “Essa ênfase metodológica estreita o caminho disciplinar da história, cegando pesquisadoras(as) e leitores(as) às outras vias de acesso ao passado. Por outro lado, treinamento em teoria expõe a lógica, armadilhas e vantagens por trás da escolha de qualquer destes caminhos”. KLEINBERG, Ethan; SCOTT, Joan; WILDER, Gary. *Teses sobre teoria e história*, 2018, p. 2.

13 BENTIVOGLIO, Julio. Precisamos falar sobre o currículo de história. In: *Café História*, 15 maio 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/curriculo-de-historia/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

cinco aspectos constituem a agenda da tarefa de uma teoria da história (1) a possibilidade de conhecimento confiável em geral (aspecto gnosiológico), (2) a possibilidade de conhecimento científico demonstrável (aspecto epistemológico), (3) a base empírica (aspecto historiográfico), (4) a interface disciplinar (aspecto curricular da formação profissional), (5) o impacto público (aspecto social).

Por outro lado, em concordância com a ponderação realizada por Araujo (2013, p. 37), de que o futuro da relação entre áreas como teoria e história da historiografia “dependerá de nossa capacidade de priorizar o diálogo com as demais subdisciplinas históricas”, nos tópicos seguintes procuraremos responder positivamente a alguns dos distintos questionamentos sobre o modo como a disciplina teoria da história pode contribuir para a formação de historiadores e historiadoras hoje.

A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA HISTÓRIA PARA AS “DISCIPLINAS DE CONTEÚDO”

Como já ficou claro, acreditamos que para melhor compreender a função da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras é indispensável levarmos em consideração os currículos dos cursos superiores de História,¹⁴ afinal, o currículo busca não apenas normatizar os conteúdos e métodos de ensino, mas também apontar para uma dimensão antropológica e identitária da formação de historiadores e historiadoras (SILVA, 1999).

14 “Após a legislação, a principal porta de entrada que os pesquisadores possuem para estudar um curso qualquer, da educação básica ao nível superior, são os seus respectivos currículos. É por meio deles que temos acesso ao ordenamento dos conteúdos e à distribuição da carga horária, o que nos permite acessar evidentemente as matérias eleitas como prioridade para o processo de ensino aprendizagem em questão e os critérios de organização dessas matérias no conjunto de um curso, especialmente porque hoje já pomos em cheque (sic) a naturalização da organização dos conteúdos de uma instituição escolar” (COSTA, 2018, p. 148).

Para tanto, selecionamos, por amostragem, em uma análise qualitativa, materiais que explicitam os elementos normativos que incidem sobre o processo formativo dos futuros profissionais de história, os projetos pedagógicos de curso (PPCs)¹⁵ de uma dezena de cursos superiores de universidades públicas em todas as regiões do país (UFES, UFG, UFPI, UFPR, UFRN, UFPA, UnB, UFRJ, UEMS e UFRGS). Nessa amostra, nota-se claramente que o conjunto de questões que são direcionadas às disciplinas de teoria da história é distinto daquele consolidado, por exemplo, nos programas de cursos da área de história do Brasil. Como disciplina formalmente inserida no currículo profissional, a teoria da história pode, inclusive, pleitear uma abordagem transdisciplinar e problematizadora do objeto “história do Brasil”.

Para termos uma ideia da enorme diversidade, vejamos um breve panorama das definições contidas nas ementas. Não existe um consenso sobre o número de componentes curriculares ou a carga horária dedicados aos estudos de teoria da história na formação inicial de historiadores e historiadoras. Na visão de Erinaldo Cavalcanti (2021, p. 145), há “uma verdadeira constelação de proposições, temas e objetivos de estudos presentes nas disciplinas de Teoria da História”. A despeito disso, de acordo com o levantamento desse autor, é possível encontrar certa convergência em questões relacionadas à metodologia e à historiografia. Na UFPR, a disciplina teoria da história se concentra no “estudo de conceitos fundamentais da teoria da História, suas características, problemas e desdobramentos”;¹⁶ na UFPI, seu recorte contempla problemas

15 Importante destacar que, para nós, os projetos pedagógicos “não são operacionalizados como sinônimos de verdade. Tampouco espelham uma realidade. Não são reflexo de uma suposta realidade que se encontra presente nas faculdades e/ou nos departamentos. Eles são traços constituintes das práticas que concorrem para criar os percursos formativos dos professores de História. São registros fragmentários que representam parte das disputas que envolvem as condições que permitem, nesse tipo de documento, inserir algumas informações, ao passo que proíbem outras” (CAVALCANTI, 2021, p. 138).

16 UNIVERSIDADE Federal do Paraná (UFPR), Departamento de História. *Programa das disciplinas*. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/1o-semester-de-2022/>. Acesso em: 14 jan. 2023. Todas as ementas citadas ao longo deste parágrafo estão associadas a disciplinas como “teoria e metodologia da história”, “teoria da história” e “introdução aos estudos históricos”. Buscamos contemplar a diversidade de instituições em distintas regiões do Brasil.

similares, associados à “natureza do conhecimento histórico. Os conceitos fundamentais da história. As suas formas de explicação. O seu campo atual de estudos”.¹⁷ Na UFRN, a ementa aborda as “Concepções teórico-metodológicas da História articuladas às diferentes perspectivas de produção do conhecimento histórico”;¹⁸ na UFPA, a disciplina objetiva “analisar os fundamentos teóricos das concepções e dos modelos históricos associados ao romantismo, idealismo, positivismo e marxismo”;¹⁹ na UnB, a ementa se concentra em “conceito de história. Pesquisa e escrita da história. O campo histórico e os gêneros da historiografia contemporânea. Problemas teóricos fundamentais”;²⁰ segundo o programa da disciplina na UFRRJ, espera-se que “cada participante seja capaz de, basicamente, apropriar-se de conceitos e procedimentos metodológicos que possibilitem a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico”.²¹ Direção semelhante é indicada no programa da UFES: “Discutir diferentes concepções de história no senso comum e no universo dos saberes”;²² enquanto na UEMS a disciplina

17 UNIVERSIDADE Federal do Piauí (UFPI), Centro de Educação à Distância. *Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em história na modalidade à distância*. Disponível em: <https://sipac.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=314954&key=dffe4d4f288a5e7ffed56ddfe526b22e>. Acesso em: 14 jan. 2023.

18 UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande Do Norte (UFRN), Departamento de História. *Dados do componente curricular teoria da história*. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

19 UNIVERSIDADE Federal do Pará (UFPA), Faculdade de História. *Projeto pedagógico do curso de história*. Disponível em: http://www.campuscameta.ufpa.br/images/textos/ppc_curso_historia_cameta.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

20 UNIVERSIDADE de Brasília (UnB), Departamento de História. *Projeto político-pedagógico do curso de história – licenciatura – diurno*. Disponível em: http://www.his.unb.br/images/Documentos/Novos_Projetos_Politicos_Pedagogicos/Licenciatura_Diurno_em_Histria.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

21 UNIVERSIDADE Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Instituto de Ciências Humanas e Sociais. *Disciplina teoria e metodologia da história I*. Disponível em: http://www.ufrj.br/cursos/historia/paginas/doc_disciplina/TeoriaMetodologiaHistoriaI.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

22 UNIVERSIDADE Federal do Espírito Santo (UFES), Departamento de História. *Projeto pedagógico do curso de história (com ementas das disciplinas 661 e 662)*. Disponível em: <https://historia.ufes.br/sites/historia.ufes.br/files/field/anexo/PPC%20de%20Historia%20-%20661%20e%20662%20versao%20digital%20Prograd.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

destaca “o estatuto epistemológico da história. História, historiografia e historicidade”.²³

Ademais, no que diz respeito às chamadas disciplinas obrigatórias “de conteúdo”, ainda hoje é possível observar o predomínio do recorte cronológico e eurocêntrico. As “armadilhas do quadripartismo histórico”,²⁴ nos termos de Jean Chesneaux (1995), permanecem atuais, não obstante o recente fortalecimento das discussões sobre pós-colonialismo, decolonialidade e suas críticas ao eurocentrismo (WALSH, 2017; SETH, 2021). Diante disso, cabe a provocação: “reclamou-se do peso da cronologia na nova BNCC (...), mas a divisão das disciplinas obrigatórias adotadas em nossos cursos de graduação em História não segue uma cronologia tradicional da velha História Política que remonta ao século XIX”?²⁵ Muito se fala sobre a notável influência francesa, via Escola dos *Annales*, sobre os cursos brasileiros de graduação em história (COSTA, 2021). Um de seus paradigmas, a história orientada por problemas, tem ocupado, contudo, um lugar marginal na organização dos currículos, pois a maioria das disciplinas permanece orientada pela cronologia cujos marcos remetem à “velha história política”.

Nesse sentido, um caso digno de nota é o PPC do curso de história da Universidade Federal do Pará aprovado em 2015. À primeira vista, ele parece querer escapar das armadilhas do quadripartismo histórico, na medida em que deixa de apresentar os tradicionais componentes curriculares relacionados aos chamados quatro períodos históricos da “história geral”. Um olhar mais atento, porém, revela que houve uma mudança no rótulo, mas não na mentalidade cronológica. Assim, o núcleo duro do quadripartismo passou a ser ocupado, sucessivamente, pelos seguintes componentes equivalentes: “Formação do pensamento

23 UNIVERSIDADE Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Curso de História. *Projeto pedagógico*. Disponível em: <https://www.uems.br/cursos/subpagina/graduacao?0=historia-licenciatura-amambai&1=Projeto-Pedagogico>. Acesso em: 14 jan. 2023.

24 “O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal” (CHESNEAUX, 1995, p. 95).

25 BENTIVOGLIO, Julio. Precisamos falar sobre o currículo de história. In: *Café História*, 15 maio 2017.

clássico (História Antiga), História do Feudalismo (História Medieval), Formação dos Estados Nacionais (História Moderna), História das Revoluções (História Contemporânea I), História do Imperialismo (História Contemporânea I) e História do Tempo presente (História Contemporânea II).²⁶ Embora o título aponte para uma história temática, há uma persistência da organização quadripartite.

Além do mais, de modo geral, é possível observar um distanciamento entre as disciplinas obrigatórias de conteúdo e as reflexões teóricas, algo que também acontece em relação às questões didáticas. Em outros termos, a maioria das disciplinas incluídas no núcleo formador dos cursos superiores de história foca na transmissão de conhecimento sobre determinado tema, sem enfatizar a dimensão teórica e didática da abordagem de seus respectivos objetos. Como sugere Villalta (1992, p. 227): “Se se contrapõe textos diversos sobre um mesmo assunto, não se investigam a fundo as diferenças existentes entre seus pressupostos teóricos, a metodologia de pesquisa utilizada e, até mesmo, suas conclusões”. Via de regra, o recorte temático estabelecido nas ementas dos programas é entendido como uma unidade conceitual previamente existente, cujos contornos temporais e espaciais delimitam a área de estudos. Observem-se, por exemplo, as ementas a seguir:

História do Brasil 1: O aparelho administrativo do Império colonial português e os mecanismos de controle metropolitano. Trabalho indígena, comércio atlântico de escravos e a escravidão negra. A formação social e interétnica da América Portuguesa. Religião e cultura na América Portuguesa. O controle das normas, domínio metropolitano, administração, fisco e justiça. Interiorização da Colônia. Revoltas e movimentos sociais. Mudanças sociais e cultura na Corte carioca.²⁷

26 UNIVERSIDADE Federal do Pará (UFPA), Faculdade de História. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em história*. Disponível em: https://historia.ufpa.br/images/PDF/Projeto_Licenciatura_Histria.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

27 UNIVERSIDADE Federal de Goiás (UFG), Faculdade de História. *Ementas, bibliografias*

História do Brasil Independente I: Estudo dos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais da História do Brasil, com ênfase no período monárquico, a partir da análise de temas e problemáticas que serão delimitadas nos programas específicos de cada docente, entre os quais: estrutura e políticas de Estado, atores políticos e movimentos sociais, relações e estruturas econômicas e sociais, produção e representações culturais, instituições e valores ideológicos. O estudo desenvolvido ao longo da disciplina poderá articular o estudo crítico de textos historiográficos à análise de documentos históricos, apontando para uma revisão bibliográfica ampla e atualizada e estimulando a pesquisa na graduação.²⁸

Essas ementas seguem um caminho comum aos PPCs dos cursos superiores de história. Com algumas variações, no interior desse recorte os docentes têm a possibilidade de recorrer a diferentes abordagens e modelos explicativos, de acordo com os seus interesses. Por exemplo, é possível optar por uma abordagem mais tradicional, concentrada numa dimensão político-econômica dos primeiros séculos de colonização portuguesa nas Américas ou em eixos temáticos menos convencionais, como abordagens a partir dos problemas de gênero. Os professores podem escolher enfatizar o trabalho com diferentes tipos de fontes para destacar a dimensão polifônica do passado, como reforçam algumas das ementas pesquisadas.²⁹ Todavia, as reflexões mais propriamente teóricas e historiográficas ficam em segundo plano, como se o ofício do

básicas e complementares dos componentes curriculares. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/108/o/EMENTAS_2020.pdf?1580221134. Acesso em: 14 jan. 2023.

28 UNIVERSIDADE de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. *Disciplina: FLH0341 – História do Brasil Independente I.* Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0341&verdis=10>. 14 jan. 2023.

29 A flexibilidade na articulação entre conteúdos e métodos, diga-se de passagem, evidencia que, para além do currículo prescrito, é importante considerar o “currículo em ação”, isso é, aquilo que efetivamente acontece na sala de aula, e também o “currículo moldado pelos professores”, que diz respeito ao planejamento dos docentes que ministram o componente curricular. Ver Sacristán (2000); Costa (2018). Essas questões excedem, entretanto, os limites dos objetivos deste artigo.

historiador e da historiadora se resumisse a apenas coletar documentos, estabelecer fatos e encaixá-los em contextos históricos preexistentes em uma narrativa cronológica:

a história acadêmica atualmente existente promove um essencialismo disciplinar fundado sobre o fetichismo metodológico. Trata aparências reificadas (isto é, imediatamente observáveis, preferencialmente evidências arquivísticas) como incorporações do real e contendo toda a verdade acerca das relações sociais, e avalia méritos acadêmicos com base em como este método empirista foi empregado da forma adequada. O campo tende a produzir mais acadêmicos do que pensadores(as), considerando-os eruditos em termos meramente tecnocráticos.³⁰

Cabe, contudo, salientar que os recortes cronológicos e temáticos estabelecidos pelos projetos pedagógicos de cursos e seus respectivos ementários atendem, antes de mais nada, aos objetivos e propósitos de cada campo historiográfico especializado. Algumas dessas disciplinas já estão, inclusive, consolidadas na historiografia brasileira. No entanto, as condições formais impostas a tais disciplinas, próprias do compartimentalismo curricular de um curso de graduação, impedem uma verticalização reflexiva acerca dos modos de representação do passado. Isso ocorre porque, entre outros aspectos, o conjunto de disciplinas de conteúdo elencadas nos PPCs privilegia a dimensão do passado como *res gestae*, dando ênfase menor ao seu entendimento como *rerum gestarum*.³¹ Por consequência, os componentes curriculares deixam de se concentrar nos processos de conceitualização que estabeleceram as condições de

30 KLEINBERG, Ethan; SCOTT, Joan; WILDER, Gary. *Teses sobre teoria e história*, 2018, p. 2, grifos no original.

31 *Rerum gestarum* refere-se àquilo que é narrado, e *res gestae* diz respeito às coisas realizadas no passado. De acordo com Koselleck (2006), somente com o conceito moderno de história há uma confluência, por assim dizer, entre a história como narrativa/conhecimento e a história como conjunto de acontecimentos.

possibilidade de um conjunto de temas como recortes historiograficamente viáveis e legítimos. Da mesma forma, eles não se podem deter na análise teórica da abordagem que é aplicada com vistas a obter o efeito de unidade para aqueles recortes temáticos.³² Uma disciplina de conteúdo

tipicamente se concentra em reunir um *corpus* de trabalhos significantes em um subcampo específico no qual os estudantes encontram informação (aprendendo narrativas mestras); dominar com maestria tópicos espaçotemporais (que será avaliada em exames específicos); e a técnica (o emprego mais ou menos bem sucedido de métodos históricos normativos, que poderão ser utilizados ou modificados pelas pesquisa dos próprios estudantes) (...) como se “fazer história” fosse uma atividade técnica autoevidente e estudantes precisassem simplesmente desenvolver os hábitos metodológicos de reunir evidências factuais a serem contextualizadas e narradas.³³

Soma-se a isso que o processo de curricularização dos conteúdos envolve um conjunto de escolhas implícitas que, em muitas ocasiões, são tratadas como naturais ou óbvias, mas estão longe de o serem. Hierarquizações, afiliações políticas e teóricas, organicidade do corpo docente, bem como as trajetórias individuais são apenas algumas das condicionantes do processo de seleção de conteúdo em uma ementa. Como sabemos, todo currículo envolve relações de saber e de poder.

32 “A história crítica não aplica teoria à história, nem pede por maior integração da teoria nos trabalhos históricos como que vinda de fora. Ao contrário, ela busca produzir história teoricamente orientada e teoria historicamente fundamentada. A história crítica trata seriamente os arranjos, processos e forças não contíguas e não-aproximadas, sejam eles estruturas sociais, simbólicas ou psíquicas; campos e relações; ou ‘causas’ que possam ser separadas de seus ‘efeitos’ por continentes ou séculos. A história crítica reflete sobre suas próprias condições históricas e sociais de possibilidade. Especifica suas premissas, orientações e as implicações teóricas dos seus argumentos”. KLEINBERG, Ethan; SCOTT, Joan; WILDER, Gary. *Teses sobre teoria e história*, 2018, p. 5.

33 KLEINBERG, Ethan; SCOTT, Joan; WILDER, Gary. *Teses sobre teoria e história*, 2018, p. 3.

Selecionar um tipo de conhecimento é uma operação de poder, pois confere visibilidade a determinados interesses, ao passo que promove o silenciamento de outros (SILVA, 1999). Nos currículos universitários que analisamos, o pequeno percentual médio de disciplinas obrigatórias de história do Brasil (quatro ou cinco) frente às disciplinas concentradas no espaço europeu (entre seis e oito) sinaliza a permanência da visão subalterna nos currículos de história no Brasil.³⁴ Isso é, em que pesem as décadas de crítica ao pensamento eurocêntrico, as amarras do colonialismo na historiografia persistem.

Como “*a história disciplinar em geral coloca entre parênteses a reflexão sobre as suas próprias condições de possibilidade*”,³⁵ uma das contribuições da teoria da história para as disciplinas de conteúdo é incentivar a problematização dos elementos formais envolvidos na investigação do passado histórico. Seria evidenciado, dessa maneira, que a historiografia, assim como os fatos históricos, não falam por si mesmos, não são autoevidentes ou existem desligados de conceitos, pressupostos teóricos e motivações políticas. De igual modo, a simples remissão ao contexto histórico³⁶ deve ser desmistificada, porque “o contexto sempre levanta tantas questões quantas parece responder”.³⁷ De outra forma, como poderiam ser explicadas as escolhas historiográficas realizadas pelos professores no âmbito de aplicação de suas abordagens didáticas?

34 BENTIVOGLIO, Julio. Precisamos falar sobre o currículo de história. In: *Café História*, 15 maio 2017.

35 KLEINBERG, Ethan; SCOTT, Joan; WILDER, Gary. *Teses sobre teoria e história*, 2018, p. 3, grifos no original.

36 Do ponto de vista ontológico, a melhor crítica à noção de contexto foi apresentada por Martin Heidegger (2012) em *Ser e tempo*. Não é segredo que a ciência histórica moderna tem na noção de *contexto* um de seus principais expedientes para compreender um evento e o historicizar. O grande problema, na perspectiva de Heidegger, é que, nesses termos, o *contexto* está enraizado na *historicidade imprópria*, uma vez que ele é visto como algo externo ao ser humano, como um lugar no tempo no qual ele deve ser simplesmente posicionado. Ao contrário, no caso da *historicidade própria*, o ser humano é temporal e histórico no fundo do seu ser, ele é sempre um ser-com, um ser temporal, um ser em um mundo.

37 KLEINBERG, Ethan; SCOTT, Joan; WILDER, Gary. *Teses sobre teoria e história*, 2018, p. 6.

A INTERFACE ENTRE TEORIA DA HISTÓRIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A dicotomia entre teoria e prática vem sendo apontada como uma pedra no caminho da formação de historiadores e historiadoras há algum tempo. Em busca de solucionar o problema, na última década tem havido uma aproximação recíproca entre os campos da teoria da história e do ensino de história (SEFFNER, 2000; GUIMARÃES, 2009; MENDES, 2021). Do ponto de vista institucional, um exemplo emblemático é o currículo do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA),³⁸ que tem como um de seus princípios norteadores a articulação do ensino de história com a teoria da história – que, diga-se de passagem, é uma das poucas disciplinas obrigatórias do curso.³⁹

De acordo com Estevão Martins (2020), podemos, grosso modo, dividir o campo do ensino-aprendizagem em história em duas grandes vertentes: a) *tradicional*: focada na cultura escolar e nos espaços formais institucionalizados de ensino, diz respeito ao “dar aulas de história”; b) *potenciadora*: focada nos efeitos formativos do desenvolvimento da consciência histórica na cultura histórica, diz respeito à didática da história. Levando isso em consideração, e diante das diferentes possibilidades de associar teoria da história e ensino de história, procuraremos nos concentrar no campo da didática da história, algo que, segundo Rösen (2010a, p. 41-42) coloca em evidência a *função mediadora* da teoria da história e sua importância para a formação histórica:

38 “Mas como seria esse mestrado? Seria mais um curso de atualização de conteúdo focado no fornecimento de informações factuais e interpretações relativas a esses eventos e temáticas? A despeito de algumas diferenças, um ponto foi consensual desde o início entre o grupo de professores participantes: o curso deveria ter a teoria da história e a historiografia como foco central. Isso queria dizer que o mais importante era trabalhar com o processo de construção do conhecimento histórico e com a premissa de que todas as temáticas abordadas deveriam estar relacionadas com a sua prática na sala de aula” (FERREIRA, 2016, p. 40-41).

39 Os outros componentes obrigatórios são “história do ensino de história” e “seminário de pesquisa”.

A teoria põe em evidência, pois, que a obtenção de competência profissional não é um processo de aprendizado que abstraia da vida humana concreta e que se refugia numa espécie de torre de marfim científica, mas sim, pelo contrário, que requer a produção de resultados que possuam relevância prática. A teoria lança, por conseguinte, uma ponte (...) entre o estudo e a profissão (...) a mediação operada pela teoria entre ciência e profissão não pode reduzir-se a uma mera instrumentalização da ciência em benefício da profissão, nem se voltar para a ciência “pura” em detrimento da aplicação dos conhecimentos por ela produzidos no contexto social do pensamento histórico.

Não obstante o louvável esforço de aproximação entre os campos de pesquisa da teoria da história e do ensino de história identificado por Erinaldo Cavalcanti (2021), ao investigarmos os PPCs dos cursos de história, verificamos que persiste um silêncio sobre questões de ensino e de aprendizagem nos planos de curso das disciplinas de teoria da história. Ao analisar os PPCs de 49 instituições federais de ensino superior, o pesquisador constatou que apenas 6 mencionavam o ensino de história como parte da agenda dos estudos teóricos. Em outros termos, “87,7% dos componentes curriculares oferecidos nas instituições entendem que não é do interesse da teoria refletir questões ligadas ao ensino” (CAVALCANTI, 2021, p. 149). Acrescentamos, ainda, que, quando os aspectos teóricos aparecem, eles costumam estar relacionados a questões metodológicas referentes ao melhor caminho para ensinar e transmitir conteúdo da disciplina. Em face disso, o nosso argumento é que, na articulação entre teoria e ensino de história, outra possibilidade frutífera seria redirecionar o foco, deslocando a ênfase dos métodos de ensino em direção à didática da história,⁴⁰ com seu interesse pela aprendizagem e pela formação histórica.

40 “Qual o papel da teoria da história na didática da história? Dificilmente se poderia contestar que a teoria tenha um papel a exercer no campo da didática. Afinal, todo conhecimento acerca

Além de ser o domínio propício para o exame epistemológico das condições de possibilidade de construção de conhecimento válido, a teoria da história auxilia na análise dos princípios que organizam as distintas constituições narrativas de sentido, no estabelecimento de uma correlação substantiva entre o mundo da vida e o conhecimento histórico. Situar no terreno existencial a interface entre didática da história e teoria da história implica uma concepção na qual a didática da história deixa de ser concebida como um simples repertório de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem para se constituir como um campo de reflexão sobre os vínculos entre o pensamento histórico e a vida prática:

O ensino de história não deve transmitir conteúdos do saber histórico como fins em si mesmos, mas sim prover por meio deles a capacidade de memória e orientação histórica. Ele precisa cultivar uma memória coletiva que deve agir como parte integrante da orientação cultural na vida presente e futura daqueles que estão em crescimento (RÜSEN, 2012, p. 120).

A relação entre experiência e conhecimento pressupõe um processo de mediação que é impossível realizar sem uma consideração acerca das categorias utilizadas no processo de transformação das carências de orientação em pontos de partida para a aprendizagem e para a formação histórica. Diagnóstico semelhante fora emitido por Koselleck (2006), ao enfatizar a importância de categorias antropológicas de espaço de experiência e horizonte de expectativa na constituição do tempo histórico. Assim, a capacidade de apreensão dos interesses da vida prática e sua articulação com o conjunto de habilidades cognitivas que permitem aos indivíduos se compreenderem no mundo nos conduzem para a constituição das identidades (SCHMIDT, 2012). Nesses termos,

do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação” (RÜSEN, 2015, p. 248).

a didática da história é marcada por sua dimensão autorreflexiva e tem o *aprendizado histórico* como conceito fundamental, o qual sustenta que aprender historicamente significa uma apropriação do passado com vistas ao agir no presente. “Logo”, sustenta Rüsen (2012, p. 76), “a aprendizagem histórica é impossível sem uma relação constitutiva com o presente”. Dito de outro modo, o foco na aprendizagem histórica propõe uma transformação do passado e, por conseguinte, do presente e das expectativas de futuro. O passado deixa, dessa maneira, de figurar como condicionamento fático – “tinha que acontecer desse modo” – em favor do reconhecimento da *historicidade*⁴¹ da experiência humana e de sua abertura para múltiplas realizações possíveis, seja no pretérito, seja no presente, seja no futuro.

Isso implica que a didática da história, em diálogo com a teoria da história, leva em consideração a subjetividade dos estudantes em formação e evidencia a dimensão pública e social do pensamento histórico. Segundo Rüsen (2012, p. 73), não existe consciência histórica sem aprendizagem histórica, a qual não é desenvolvida apenas na escola, mas também pela *cultura histórica*⁴² em seus diversos usos públicos do passado. Aliás, cumpre ressaltar que a aprendizagem passa ao largo do mero acúmulo de informações sobre o passado: “aprender é a aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência” (RÜSEN, 2012, p. 76). Além disso, a didática da história procura ampliar o processo de aprendizagem para além dos seus aspectos cognitivos, considerando também os elementos estéticos, afetivos, morais e políticos da cultura histórica. Podemos dizer que o

41 “Como conceito *filosófico*, o termo possui um significado muito mais amplo; significa ‘o modo de ser histórico do espírito humano’, uma característica fundamental de tudo o que é humano em contraste com o ser natural, quer dizer, como conceito filosófico *historicidade* reflete a temporalidade radical da existência [*Daseins*] humana” (RENTHE-FINK, 2021, p. 208-209).

42 “O conceito de cultura histórica (...) refere-se ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado. Em outras palavras, corresponde às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço (...). A base necessária para a constituição da cultura histórica reside no dado antropológico de que as ações humanas necessárias à vida são dotadas de sentido e finalidades” (GONTIJO, 2019, p. 66).

aprendizado histórico acontece quando o sujeito que aprendeu algo produziu orientação e inteligibilidade para a sua vida, e compreendeu o passado não mais como um condicionamento fático, mas como um entrelaçamento de experiências e expectativas.

Nesse sentido, no campo da cultura histórica, um bom exemplo de *aprendizagem histórica* em que houve uma resignificação do passado é o caso da história e da cultura afro-brasileira. Como sabemos, um marco legal desse processo é a Lei 10.639/03, que altera a LDB e dispõe sobre a obrigatoriedade, no âmbito da educação básica, que se estudem a “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”.⁴³ Argumentamos que uma das condições de possibilidade para a promulgação da referida lei é a valorização da experiência africana e afro-brasileira no campo da cultura histórica, fruto da atuação dos movimentos sociais negros na luta por reconhecimento dos seus direitos. Se partirmos da premissa teórica segundo a qual a experiência é produtora de conhecimento, podemos fazer coro a Nilma Lino Gomes (2017, p. 13) e afirmar: “o movimento negro é um educador”.⁴⁴ Diante disso, surge a pergunta: o que aprendemos com o movimento negro? Com efeito, a partir da atuação histórica dos movimentos sociais negros, aprendemos a trazer o debate sobre o racismo para a ordem do dia, questionando a invisibilização da desigualdade racial e também valorizando positivamente a

43 BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 jan. 2023.

44 “O movimento negro é educador porque gera conhecimento novo que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam em seu conjunto. A pedagogia e a epistemologia são, pois, duas dimensões do mesmo processo, e o enriquecimento cognitivo da sociedade ocorre tanto por via do que designo sociologia das ausências (a revelação-denúncia de realidade e atores sociais silenciados, ignorados, esmagados, demonizados, trivializados) como por via da sociologia das emergências (a revelação-potência de novos conhecimentos, de outras dimensões da emancipação e da libertação, de novas e ancestrais identidades, formas de luta e ação política)” (SANTOS, 2017, p. 10).

identidade étnico-racial e a cultura da população negra. A ideia de raça deixa, assim, de ser um instrumento de inferiorização para funcionar como elemento de mobilização política e social (GOMES, 2017).

Um exemplo notável da ressignificação da experiência histórica afro-brasileira é o episódio, ocorrido em 2020, no qual houve a restituição de mais de quinhentos objetos de cultos afro-brasileiros que passaram mais de um século sob o poder da polícia no Rio de Janeiro. Não obstante a Constituição Federal de 1891 instituisse a laicidade do Estado e a liberdade religiosa, o Código Penal de 1890, em seu artigo 157, estabelecia como crime contra a saúde pública as práticas de espiritismo e magia que visassem a curar moléstias. Tais práticas religiosas eram associadas ao exercício ilegal da medicina. Com base nesse artigo, entre 1889 e 1945, mais de meio milhão de peças de culto religioso foram apreendidas e depositadas nas dependências do antigo DOPS, Departamento de Ordem Social e Política.⁴⁵ Depois de décadas de reivindicação de líderes religiosos e ativistas do movimento negro, é possível dizer que houve aprendizado histórico e valorização de uma experiência que outrora era criminalizada. Identificamos, inclusive, uma “motivação didática” nas palavras do representante da chefia da Polícia Civil em uma audiência na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro: “Queremos mostrar o que o tempo faz, que a polícia que cooperou para a intolerância religiosa está sendo substituída por outra, que quer firmemente combater a intolerância para que o passado de erros não se repita”⁴⁶

Em termos de didática da história, seria possível afirmar que a valorização da experiência histórica afro-brasileira resultou em um ganho

45 SANCHES, Monica. Museu da República no Rio recebe peças históricas de religiões afro-brasileiras apreendidas pela polícia há mais de 100 anos. In: *GI*, 21 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/21/museu-da-republica-no-rio-recebe-pecas-historicas-de-religoes-afro-brasileiras-apreendidas-pela-policia-ha-mais-de-100-anos.ghtml>. Acesso em: 14 jan. 2023.

46 Citado por VIEIRA, Isabela. Grupo de trabalho definirá destino de peças religiosas apreendidas no século 20. In: *Agência Brasil*, 19 set. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-09/grupo-de-trabalho-definira-destino-de-pecas-religiosas-apreendidas-no-seculo>. Acesso em: 14 jan. 2023.

de sentido para a aprendizagem histórica, na medida em que promoveu uma relação na qual o passado foi ressignificado para alimentar projetos de futuro do presente, sendo que, em contrapartida, o presente ganhou novo sentido à luz de uma determinada interpretação do passado. O conhecimento histórico pode, assim, desempenhar a função de orientação e motivação, em busca de favorecer a crítica e a superação do racismo. Nesses termos, não seria exagero pensar, na esteira de Rüsen (2011, p. 280), em um “melhoramento” do ontem,⁴⁷ porque “‘melhor’ é um adjetivo que diz respeito ao novo *status* que ganham os fatos do passado no curso da sua interpretação”. Nesse processo, os sujeitos históricos que vivem hoje os efeitos gerados pelos fatos do passado, no caso o racismo e a desigualdade racial, podem compreender melhor a condição histórica em que estão inseridos, à luz da interpretação do significado do passado.

O processo de valorização da experiência histórica afro-brasileira também tem tido impacto, ainda que incipiente, nos currículos de graduação do componente curricular de teoria da história. Como sabemos, as políticas de ações afirmativas e o sistema de cotas étnico-raciais e sociais fizeram com que aumentasse consideravelmente a presença de grupos subalternizados nas salas de aula das universidades públicas. Segundo dados citados por Maria da Glória de Oliveira (2020), atualmente, nos cursos de graduação, cerca de 70% dos estudantes são de baixa renda, e os autodeclarados pretos e pardos compõem algo em torno de 51% dos graduandos e graduandas. Daí, muitos professores se estarem interrogando: “como podem os nossos programas de Teoria e Metodologia da História e Historiografia permanecerem os mesmos depois de tal mudança?” (RODRIGUES; SCHMIDT, 2017, p. 172). Bem entendido, mais do que a simples adição de novos objetos, trata-se de pensar como a categoria de racismo traz interrogações profícuas para repensarmos o modo como produzimos conhecimento histórico,

47 “Agora se deve ressalvar que o pensamento histórico, obviamente, não modifica os fatos do passado, as *res gestae*, os ‘feitos’. Quando se afirma que o passado se pode tornar ‘melhor’, não se está fazendo referência aos fatos em si, mas à razão de ser da interpretação deles, ou seja, à circunstância de que os seres humanos interpretam o passado de maneira a superar as condições determinantes do seu agir presente” (RÜSEN, 2011, p. 278).

a partir das relações étnico-raciais. Dizendo de outro modo, o objetivo é escapar às armadilhas de *produzir conhecimento velho por intermédio de novos atores sociais*.

Por fim, a interface entre teoria da história e ensino de história pela via da didática da história nos permite reposicionar o problema da *formação*⁴⁸ nos currículos dos cursos superiores de história, evidenciando que a formação histórica é muito mais do que um treinamento de competências e habilidades metodológicas do conhecimento. Como nos lembra Gadamer (2013, p. 46), é um equívoco acreditar que a metodologia científica esgota a compreensão da experiência da história e da *formação*, que é uma categoria histórica em constante aperfeiçoamento, pois “o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação”. Nessa perspectiva, a formação é concebida como uma categoria didática, um processo no qual os estudantes desenvolvem competências para interpretar e refletir sobre a experiência histórica, articulando a dimensão cognitiva com a vida prática. A compreensão mais abrangente de formação histórica opõe-se ao *ethos* fragmentado do especialista científico, pois sempre procura conectar-se com os fundamentos existenciais da orientação do agir. Trocando em miúdos, a história, antes de ser um ofício, é uma *formação* – portanto, os historiadores e as historiadoras serão sempre historiadores e historiadoras, não importa qual profissão estejam exercendo no momento. Ser historiador ou ser historiadora é tanto uma profissão como uma forma de estar no mundo e uma maneira de “pensar historicamente”. Por isso, a reflexão acerca do lugar da teoria da história nos currículos de história deve fomentar uma perspectiva

48 “Formação’ significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade (...) enfim, sempre que teoria e prática, saber e agir se sobrepõem, a formação sustenta o ponto de vista da relevância pragmática e da dignidade moral do saber cientificamente produzido. Tais pontos de vista surgem sempre que se recorre à ciência para compreender as situações práticas e para lidar com elas” (RÜSEN, 2010c, p. 95-96).

mais abrangente que a ênfase metodológica, patrocinando não apenas a mediação entre os compartimentalismos e as desarticulações disciplinares, como também o vínculo entre a história e a vida.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Valdeci Lopes de. História da historiografia como analítica da historicidade. *História da Historiografia*, v. 6, n. 12, p. 34-44, ago. 2013.
- ARROYO, Miguel. *Currículo: Território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BESSELAAR, José van den. Introdução aos estudos históricos. *Revista de História*, v. 9, n. 20, p. 407-493, out./dez. 1954.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *História da Historiografia*, v. 14, n. 36, p. 133-166, maio/ago. 2021.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.
- COSTA, Aryana. *De um curso d'água a outro: Memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- COSTA, Aryana. Clio no espelho: Um estado da arte sobre a história dos cursos superiores de História no Brasil. *História da Historiografia*, v. 14, n. 37, p. 251-281, set./dez. 2021.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *A história como ofício: A constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.
- FREITAS, Itamar. Objetividade histórica no *Manual de Teoria da História* de Roberto Piragibe da Fonseca (1903-1986). *Revista de Teoria da História*, v. 23, n. 2, p. 273-295, 2020.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. V. 1 – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2013.

- GLÉNISSON, Jean. *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Difel, 1961.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (Org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p. 66-71.
- GUIMARÃES, Manoel Salgado. Escrita da história e ensino da história: Tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *A escrita da história escolar: Memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 35-50.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Campinas: Ed. Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: Estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2014.
- MARTINS, Estevão de Rezende. Teoria da história: Usos, práticas, fins. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (Org.). *Teorizar, aprender e ensinar história*. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Faperj, 2020, p. 44-68.
- MENDES, Breno. *Limiar: Estudos de teoria, metodologia e ensino de história*. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.
- MUNSLOW, Alun. *Desconstruindo a história*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: Percurso histórico e periodização. *História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 265-304, jul./dez. 2013.
- NICODEMO, Thiago Lima; SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. *Uma introdução à história da historiografia brasileira (1870-1970)*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2018.
- OHARA, João Rodolfo de Munhoz. Teoria da História: Epistemologia, metodologia, teoria social...? In: RANGEL, Marcelo de Mello; CARVALHO, Augusto Bruno de (Org.). *História & Filosofia: Problemas ético-políticos*. Vitória: Milfontes, 2020, p. 35-44.

- OLIVEIRA, Maria da Glória de. Outros sujeitos, outras teorias: Reflexões para um programa de ensino de teoria feminista decolonial da História. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (Org.). *Teorizar, aprender e ensinar história*. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Faperj, 2020, p. 126-146.
- REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. *Revista de Teoria da História*, v. 6, n. 2, p. 4-26, dez. 2011.
- RENTHE-FINK, Leonhard von. Historicidade. *Práticas da História*, n. 12, p. 208-215, 2021.
- RODRIGUES, José Honório. *Teoria da história do Brasil*: Introdução metodológica. V. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. A formação superior em História na UPA/URGS/UFRGS de 1943-1971. *História da Historiografia*, v. 11, p. 122-139, abr. 2013.
- RODRIGUES, Mara Cristina de Matos; SCHMIDT, Benito Bisso. O professor universitário de história é um professor? Reflexões sobre a docência de teoria e metodologia da história e historiografia no ensino superior. *História Unisinos*, v. 21, n. 2, p. 169-178, maio/ago. 2017.
- ROIZ, Diogo. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. *Ágora*, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun. 2007.
- ROIZ, Diogo. A institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (1938-1971). *Diálogos*, v. 24, n. 3, p. 305-330, set./dez. 2020.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*: Teoria da História. Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2010a.
- RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*: Teoria da História II. Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. UnB, 2010b.
- RÜSEN, Jörn. *História viva*: Teoria da História III. Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UnB, 2010c.
- RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. In: SALOMON, Marlon (Org.). *História, verdade e tempo*. Chapecó: Argos, 2011, p. 259-290.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica*: Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W&A, 2012.

- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 9-12.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Crise paradigmática da aprendizagem da história: Uma visão a partir da teoria da consciência histórica. In: SILVA, Maria da Conceição; MAGALHÃES, Sônia Maria (Org.). *Ensino de história, aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos*. Goiânia: Ed. UFG, 2012, p. 27-39.
- SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso (Org.). *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000, p. 257-288.
- SETH, Sanjay. *História e pós-colonialismo: Ensaio sobre conhecimento ocidental, eurocentrismo e ciências sociais*. Lisboa: Imprensa de História Contemporânea, 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 223-232, set./ago. 1992.
- WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. V. 1. Quito: Abya-Yala, 2017.

Recebido: 27 out. 2022 | Aceito: 14 jan. 2023