

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Beatriz de S Thiago Ragon**

**Produzindo raízes profundas:** uma análise do lugar do ensino de História no currículo  
de Pedagogia

Juiz de Fora

2025

**Maria Beatriz de S Thiago Ragon**

**Produzindo raízes profundas: uma análise do lugar do ensino de História no currículo de Pedagogia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”. Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Saberes

**Orientador:** Marcus Leonardo Bomfim Martins

Juiz de Fora  
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ragon, Maria Beatriz de S Thiago .

Produzindo raízes profundas: uma análise do lugar do ensino de História no currículo de Pedagogia / Maria Beatriz de S Thiago Ragon. -- 2025.

193 p.

Orientador: Marcus Leonardo Bomfim Martins

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Ensino de História. 2. Pedagogia. 3. Currículo. 4. Formação de Professores. 5. Diferença. I. Martins, Marcus Leonardo Bomfim, orient. II. Título.

**Maria Beatriz de S. Thiago Ragon**

**Produzindo raízes profundas:** uma análise do lugar do ensino de História no currículo de Pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 17 de outubro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr(a). Marcus Leonardo Bomfim Martins - Orientador(a) e Presidente da Banca  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Elita Betania de Andrade Martins  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 12/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS, Professor(a)**, em 17/10/2025, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a)**, em 20/10/2025, às 20:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec, Usuário Externo**, em 14/11/2025, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2615230** e o código CRC **2B7F13A7**.

Dedico esta dissertação a todos os condenados da terra, os *ninguéns*: “os filhos de ninguém, os donos de nada. [...] Que não aparecem na história universal, que aparecem nas páginas policiais da imprensa local. Os *ninguéns*, que custam menos do que a bala que os mata” (Galeano, 2005. p. 71). Que possamos juntos plantar as raízes de mundos outros e futuros cheios de possibilidade.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é, antes de tudo, um sentimento de reconhecimento, acompanhado de um desejo de retribuir. Demarco que é apenas uma “tentativa”, pois algumas dádivas que recebemos não podem ser plenamente retribuídas, embora sejam sempre dignas de reconhecimento. A palavra *gratus*, de origem latina, também significa “agradável”, o que considero especialmente significativo, já que a gratidão nasce, muitas vezes, dos encontros alegres e transformadores que a vida nos proporciona. É a partir desse entendimento que procuro registrar alguns desses encontros, ciente de que jamais conseguirei abarcar todos aqueles que mereceriam ser lembrados e, assim, expresso meu agradecimento.

Antes de mais nada, me curvo diante da espiritualidade rogando que seja capaz um dia de retribuir um pouco o muito que recebi. Obrigada, Senhor, pela eterna oportunidade do recomeço e a todo o plano espiritual, aos nossos guias, amigos e familiares que já não se encontram no plano da matéria, por influenciarem o nosso caminho e serem suporte com todas as boas vibrações que emanam. Em especial, agradeço ao meu avô Nilton por toda inspiração, orientação e apoio nessa trajetória.

Começo, então, pelo meu primeiro encontro: meus pais. Agradeço minha mãe Claudia e meu pai Luiz primeiramente pelo seu encontro e paixão, sem os quais não teria ganhado a benção da vida e do espírito encarnado. Agradeço o amor incondicional, por todo rigor dispensado a minha escolarização, por me ensinarem o valor do trabalho, por me fazerem amar o coletivo e o conhecimento. Obrigada por me mostrarem a história das pequenas e das grandes coisas, por me fazerem querer um futuro outro e tentar construí-lo no agora. Obrigada por tanto.

Aos meus avós, o encontro que gerou os outros, todo amor do mundo. A Nilton e Helena, os professores que eu só sonho em ser. A Odete e Domingues, por me ensinarem o que é luta por um mundo melhor. Obrigada pela dedicação a nossa família, por educarem o corpo e o espírito, sempre dedicados ao próximo e a prática do bem. Por vocês eu tento ser.

Do meu primeiro encontro com a vida vieram também meus grandes amores: Anita e Luiz Gabriel. Companheiros de jornada, agradeço por seguirmos de mãos dadas neste mundo e por partilharmos o desejo de continuar lado a lado em todos os caminhos que ainda virão. Ao lado dos meus irmãos de sangue, não posso deixar de reconhecer também os meus irmãos de alma, meus primos. A cada um e a todos, minha gratidão por sempre estarem presentes. Obrigada, primos! Estendo ainda esse agradecimento aos meus

tios e tias, que tantas vezes assumiram o papel de “mães” quando foi preciso, deixando marcas de cuidado e acolhimento em minha história.

Ao Gabriel, pego emprestada as palavras de Guimarães Rosa porque só as minhas já não são mais suficientes: “Os outros eu conheci por ocioso [e feliz] acaso. A ti vim encontrar porque era preciso”. Obrigada por ser o mais alegre e importante de todos os encontros dessa encarnação, por ter sido suporte quando faltou chão e por estar quando não achei que precisava. Sabendo que não é a primeira, espero que essa não seja a última vida em que caminharemos juntos.

Agradeço profundamente porque, a partir do meu encontro com Gabriel, muitos outros encontros preciosos se fizeram possíveis. Obrigada, Célia e Jairo, pelo apoio constante e pelos incentivos que nunca me faltaram. Sou igualmente grata a toda a grande família que ganhei depois de encarnada - muito mais do que poderia merecer e, sem dúvida, uma das maiores dádivas da minha vida. Obrigada a cada um dos meus novos irmãos, primos e tios. Em especial, guardo com carinho a oportunidade de ter convivido com Victor, Carol, Sofia, Bento, tio Elcio, tia Maria e tia Norma. Sei que nos reencontraremos um dia.

Preciso agradecer aos meus amigos. Preciso, porque sem vocês eu nada seria. Preciso, porque sem a generosidade e o carinho de vocês, talvez não tivesse chegado até aqui. Agradeço então a Ana Beatriz, Rebeca, Octavio, Marcella, Guilherme, Mateus e Eduarda. Obrigada por sempre me acolherem, me fortalecerem e serem o refúgio necessários às mentes aflitas. Amo imensamente cada um de vocês.

Agradeço também ao amigo e querido orientador, Marcus Bomfim. Obrigada por cada momento que passamos juntos, pelo cuidado no caminho e por ter me apresentado esse mundo de possibilidades que é a pesquisa. Obrigada por cada palavra e por toda a partilha construída nesses anos que passamos juntos. Se começo a me sentir pesquisadora, devo isso ao nosso encontro. Obrigada por toda (des)orientação!

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH) e a todos os colegas que passaram por ali, em especial Hiago, Luiza, Fábio e Samara. Agradeço a todos pelas trocas instigantes e afetivas e por todo aprendizado tecido coletivamente nesse percurso investigativo.

Agradeço com profunda gratidão à banca examinadora, Carmen Teresa Gabriel e Elita Betania Martins, pelas contribuições e pela parceria que fortaleceu cada etapa desta pesquisa. Meu reconhecimento estende-se às suplentes, Mariana Amorim, Marcella Albaine e Yara Alvim, que muito antes deste mestrado já contribuía para minha

formação, direta e indiretamente. Obrigada por serem inspiração como pesquisadoras e professoras que habitam a academia com generosidade e compromisso ético.

Agradeço a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) por cada evento e momento de troca e partilha. Nos formamos autores a partir do acabamento que damos a palavra do outro, então, sem o outro não posso fazer-me. Agradeço às trocas com outras e outros autores e pesquisadores (seja via texto ou via diálogo), que me ajudaram a fazer essa dissertação.

Agradeço a todas as professoras que marcaram minha trajetória, pois cada uma contribuiu para que eu me tornasse a professora que hoje sou. E, porque ser professora é um exercício relacional, estendo minha gratidão a cada aluno que já tive, aos que tenho e aos que ainda terei. Tudo o que faço é por vocês e pelo que podemos construir juntos. Obrigada pela oportunidade de aprender e ensinar em cada encontro.

Por fim, agradeço também a Universidade pública, gratuita e de qualidade. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, a Faculdade de Educação e a Universidade Federal de Juiz de Fora como um todo, por me permitirem acessar um mundo que não sabia que existia. Obrigada por cada encontro, pela bolsa que possibilitou a exequibilidade dessa pesquisa, e por me fazer professora e pesquisadora.

Como estes agradecimentos foram tecidos em forma de prece, encerro de maneira não convencional: elevo um pedido por todos os esfarrapados do mundo. Por aqueles com quem nos encontramos nos desvãos da vida, com quem partilhamos dores, descobertas e esperanças. Juntos nos descobrimos, juntos sofremos, juntos lutamos, juntos sonhamos. Um mundo outro é possível, venceremos.

## RESUMO

RAGON, Maria Beatriz de S. Thiago. **Produzindo raízes profundas: uma análise do lugar do ensino de História no currículo de Pedagogia**. Juiz de Fora, 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2025.

A presente dissertação inscreve-se nas fronteiras entre os campos do Currículo, do Ensino de História e da Formação de Professores, com o objetivo de analisar o lugar do ensino de História nos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da região Sudeste, oferecidos por universidades públicas federais e estaduais. Para tanto, construiu-se um acervo empírico composto por diversos documentos curriculares voltadas para o ensino de História, coletados em 40 cursos distribuídos em mais de 125 campi universitários. A análise centrou-se em duas categorias consideradas instituintes e incontornáveis para o ensinar e aprender História: temporalidade e alteridade (Gabriel, 2019b). A pesquisa opera a partir de uma postura epistêmica pós-estruturalista, ancorada na teoria do discurso, que compreende a realidade como construída através de disputas de significação e questiona essencialismos, enfatizando o caráter político e contingente dos processos educativos (Laclau, 2005; Mouffe, 2009). O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro discute concepções de Educação, Pedagogia e Ensino de História, defendendo um projeto de formação docente comprometido com a construção de futuros plurais. O segundo capítulo explora o acervo empírico, analisando as disciplinas dedicadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia a partir de eixos articulados às categorias de temporalidade e alteridade. O terceiro capítulo dedica-se à análise teórico-política de como as noções de identidade, diferença, alteridade e temporalidade são mobilizadas nas obras mais recorrentes nas bibliografias dos cursos. As análises indicam que, embora haja uma preocupação incipiente com as categorias analisadas nos documentos curriculares, predominam abordagens fragmentares dos saberes histórico, reduzindo-os a conteúdos factuais ou a uma perspectiva instrumental. A dissertação defende que a formação para o ensino de História na Pedagogia precisa ser radicalmente (re)pensada como espaço de disputa por sentidos outros, que acolham a multiplicidade de temporalidades e a alteridade como eixos organizadores de uma prática docente ética, política e epistemologicamente comprometida com a invenção de futuros mais justos e plurais.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Pedagogia; Currículo; Formação de Professores; Diferença.

## ABSTRACT

RAGON, Maria Beatriz de S. Thiago. **Producing Deep Roots: An Analysis of the Place of History Teaching in Pedagogy curriculum.** Juiz de Fora, 2025. Dissertação (Master's in Education) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2025.

This dissertation is situated at the intersection of the fields of Curriculum, History Teaching, and Teacher Formation, with the objective of analyzing the place of History teaching in the Pedagogy degree programs in the Southeast region of Brazil, offered by federal and state public universities. Therefore, an empirical corpus was constructed, consisting of various curriculum documents related to History teaching, collected from 40 courses distributed across more than 125 university campuses. The analysis focused on two categories considered fundamental and indispensable for teaching and learning History: temporality and alterity (Gabriel, 2019b). The research operates from a post-structuralism epistemic stance, anchored in discourse theory, which understands reality as constructed through struggles for meaning and challenges essentialisms, emphasizing the political and contingent nature of educational processes (Laclau, 2005; Mouffe, 2009). The work is organized into three chapters. The first discusses conceptions of Education, Pedagogy, and History Teaching, advocating for a teacher education project committed to the construction of plural futures. The second chapter explores the empirical corpus, analyzing the disciplines dedicated to History teaching in Pedagogy courses based on axes articulated with the categories of temporality and alterity. The third chapter is devoted to a theoretical-political analysis of how notions of identity, difference, alterity, and temporality are mobilized in the most recurrent works in the courses' bibliographies. The analyses indicate that, although there is an incipient concern with the analyzed categories in the curriculum documents, fragmented approaches to historical knowledge prevail, reducing it to factual content or an instrumental perspective. The dissertation argues that education for History teaching in Pedagogy must be radically (re)thought as a space for disputing alternative meanings, which embrace the multiplicity of temporalities and alterity as organizing axes of an ethical, political, and epistemologically committed teaching practice aimed at the invention of more just and plural futures.

**Keywords:** History Teaching; Pedagogy; Curriculum; Temporality; *Difference*.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Representação imagética da rede subterrânea construída pelas raízes das árvores

Imagem 2 – Distinção entre a raiz de tipo pivotante e a raiz fasciculada

Imagem 3 – Distribuição dos cursos de Pedagogia públicos e presenciais na região Sudeste

Imagem 4 – Cursos de Pedagogia em Universidades federais e estaduais presenciais em Minas Gerais

Imagem 5 – Cursos de Pedagogia em Universidades federais e estaduais presenciais no Rio de Janeiro

Imagem 6 - Cursos de Pedagogia em Universidades federais e estaduais presenciais em São Paulo

Gráfico 1 – Termos - chave encontrados nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia de Minas Gerais

Gráfico 2 – Autores que mais aparecem nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia de Minas Gerais

Gráfico 3 - Termos - chave encontrados nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro

Gráfico 4 - Autores que mais aparecem nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro

Gráfico 5 - Termos - chave encontrados nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia de São Paulo

Gráfico 6 - Autores que mais aparecem nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia de São Paulo

Gráfico 7 - Termos - chave encontrados nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia do Sudeste

Gráfico 8 - Autores que mais aparecem nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia do Sudeste

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Disciplina relacionadas aos Ensino de História nos cursos de Pedagogia no estado de Minas Gerais

Tabela 2 - Disciplina relacionadas aos Ensino de História nos cursos de Pedagogia no estado do Rio de Janeiro

Tabela 3 - Disciplina relacionadas aos Ensino de História nos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo

## Sumário

INTRODUÇÃO - AS OLIVEIRAS QUE PLANTAMOS NO PRESENTE .....	13
CAPÍTULO 1 – Por um Ensino de História de raízes profundas .....	26
1.1. Por que raízes? .....	32
1.2. Que sentidos de Educação para que docência? .....	42
1.3. Educar para uma utopia dos sonhos (im)possíveis .....	59
1.4. Mapeando o terreno: levantamento bibliográfico .....	69
CAPÍTULO 2 – Rastros de sementes na formação de pedagogas para ensinar História .....	73
2.1. As tantas Minas Gerais .....	77
2.2. Entre o mar e a montanha, o Rio de Janeiro .....	87
2.3. Irrefreável São Paulo .....	93
2.4. Espírito Santo sobre o rosa e o azul-celeste .....	97
2.5. Suspeitar do que parece fácil demais: um balanço do Sudeste .....	99
CAPÍTULO 3 – Extraíndo o azeite: o eu, o outro e o tempo .....	106
3.1. Em meio a identidade e a diferença: a alteridade .....	111
3.2. Tempo e suas transformações: da ontologia clássica às cosmopercepções plurais .....	127
3.3. As concepções de tempo e alteridade no Ensino de História .....	137
3.2.1. Circe Bittencourt .....	139
3.2.2. Selva Fonseca Guimarães .....	154
3.2.3. Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli .....	158
3.2.4. Ana Maria Monteiro .....	162
3.3. E agora, José? .....	169
Últimas (in)conclusões .....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	180
Anexo 1 .....	194

## INTRODUÇÃO - AS OLIVEIRAS QUE PLANTAMOS NO PRESENTE

*Se as oliveiras conhecessem as mãos que as plantaram, seu azeite se transformaria em lágrimas.*

- Mahmud Darwich (provérbio palestino)

Por que pensar a formação docente? Existe alguma especificidade do ensinar História? Início esse trabalho com perguntas aparentemente simples, mas que se desdobram em tantas outras que nos orientaram no decorrer do percurso constitutivo dessa pesquisa. Pensar a formação docente envolve a complexificação dos processos de objetivação e subjetivação (Gabriel, 2018) que orientam a maneira como os sujeitos se constituem como professores. Os currículos de licenciatura são espaços de disputa e produção de sentidos, nos quais saberes são legitimados ou excluídos a partir de lógicas discursivas que buscam alçar-se a condição de hegemônicas para definir um sentido de docência.

Mas isso não é algo trivial, até porque, qual sentido de docência é esse que estamos disputando? Apostamos que formar para ensinar História, por exemplo, exige a criação de laços com a ciência histórica, a construção de sentidos que ultrapassem o passado e o presente, projetando-se em tempos futuros e formas outras de ser no mundo. Formar para ensinar História significa assumir um compromisso político com a multiplicidade do mundo e com a transformação social, “um compromisso ético com as vidas de cada estudante/singularidade que vive no acontecer da aula de História” (Pacievitch, et Al. 2023, p. 90). Mas quem ensina História nos anos iniciais da escolarização? Não são professoras<sup>1</sup> especialistas de História, mas pedagoga-professoras<sup>2</sup>. E é nesse fértil terreno de questionamentos e incertezas que nos perguntamos: como os cursos de licenciatura em Pedagogia orientam a formação para o ensino de História?

---

<sup>1</sup> Durante todo esse trabalho optei por usar os conceitos de professora e pedagoga no feminino. O Brasil é um país em que 79,5% de todos os docentes de escolas regulares, técnicas e EJA, são mulheres, de acordo com dados do Censo Escolar de 2023. Dado o recorte desse trabalho, vale salientar que nos Anos Iniciais da Educação Básica esse número se torna ainda maior, alcançando os incríveis 96,2%. Então, ainda que normativamente em nossa gramática, a concordância do plural seja predominante masculina, faço essa escolha para melhor contemplar o perfil de nossas docentes.

<sup>2</sup> Uma opção político-discursiva que adotamos neste trabalho consiste na utilização sistemática do termo pedagoga-professora, que cumpre uma dupla função epistemológica: primeiro, salientar as particularidades didático-pedagógicas inerentes ao exercício docente nos Anos Iniciais da Educação Básica; segundo, reafirmar o valor da formação específica em Pedagogia. Essa escolha terminológica reflete nosso posicionamento teórico-metodológico que reconhece a docência nos primeiros anos escolares como uma prática profissional singular, que demanda saberes especializados construídos no âmbito dos cursos de Pedagogia.

Questiono, porém, se para além do aspecto profissional, será que a maneira como nos relacionamos com a História de alguma forma orienta a nossa relação com o mundo e uns com os outros. Em momentos de crise planetária como o que enfrentamos, com a crise do Antropoceno<sup>3</sup> aparentemente cada vez mais inevitável, a esperança no futuro tende a se esvair. E quais as possíveis consequências dessa dificuldade de sonhar outros mundos e esperar outros futuros? Qual torna-se o papel da escola e da professora nesse contexto? Será que esse cenário de crise e esgotamento das relações não influenciam na maneira como pensamos e articulamos a Formação de Professores?

É inegável que os efeitos dessa crise são cada vez mais palpáveis, sentimos sua força atravessando nossas carnes a todo momento. E o Ensino de História<sup>4</sup> não está isento ou mesmo apartado dessas disputas por um mundo outro<sup>5</sup>. Evidentemente que *o que é, para que é e o porquê* ensinar História passam a fazer parte da contestação por outras possibilidades de habitar o presente. Mia Couto (2011, p. 8) nos alerta que

A esperança não morre por si mesma. A esperança é morta. Não é um assassinio espetacular, não sai nos jornais. É um processo lento e silencioso, que faz esmorecer os corações, envelhecer os olhos dos meninos e nos ensina a perder a crença no futuro.

Em meio a esse assassinato que nos sangra os olhos, o futuro, cada vez mais distante, parece que não chegará. Sem a pretensão de cair na ilusão salvacionista de que a Educação sozinha é capaz de transformar a dura realidade que parece se impor ou mesmo de apresentar o ensino de História como um caminho único de modificação do presente, faço a defesa que, em prol de construir outras possibilidades, precisamos plantar no agora as oliveiras que perdurarão.

---

<sup>3</sup> Não pretendemos nos debruçar sobre o debate do Antropoceno nesse primeiro momento, mas aqui o estamos entendendo como “uma época em que os efeitos da humanidade estariam afetando globalmente nosso planeta” (Artaxo, 2014, p. 15), mas buscando pensar para além dos aspectos climáticos e ambientais, de forma que “o Antropoceno configura também uma época de esgotamento dos modelos clássicos de imaginação política do Ocidente” (Seixlack, 2023, p. 725).

<sup>4</sup> Destaco uma distinção política dentro dessa complexa lógica de articulação discursiva, resultante de lutas hegemônicas e constantes tensões universal-particular que a todo momento utilizaremos nessa pesquisa, ao optar por utilizar “Ensino de História”, “ensino de História”, “história” e “História”. No âmbito do GEPACEH optamos por, ao usar as letras maiúsculas, referir-nos aos campos disciplinares do Ensino de História e da História. Ao utilizar “ensino” com E minúsculo, nos referimos ao ato de ensinar, enquanto “história” com h minúsculo refere-se a um sinônimo de passado.

<sup>5</sup> Buscando romper com uma ideia de “puxadinhos”, em que vamos acrescentando cada vez mais “outros” que ficam a margem, mas não ocupam a estrutura, fazemos um jogo sintático ao pospormos o termo “outro”. Ao trabalharmos com “outro” precedendo e adjetivando o substantivo, indicando a construção de algo diferente daquilo que já conhecemos ou esperamos, porém em uma relação habitual. Ao deslocarmos o adjetivo para depois do substantivo, buscamos dar uma ênfase diferente, em que a ideia de “outro” ganha mais destaque, sugerindo uma mudança radical com uma conotação de estranhamento. Assim, um mundo outro seria algo radicalmente diferente do que está posto, não pensando numa coleção/reunião de vários “outros”, mas no surgimento de algo novo a partir do hibridismo das diferentes demandas que integrarão esse habitar o mundo. Esse jogo de palavras se repetirá durante toda a dissertação.

As oliveiras são árvores de crescimento lento, mas longevas. Estima-se que as árvores presentes no jardim palestino Getsêmani (termo que vem do aramaico “prensa de azeite”) tenham pelo menos 2500 anos. As oliveiras têm pouca altura, com o tronco retorcido, marcado pelas intempéries da vida, mas com profundas raízes que as mantêm em pé mesmo nos maiores momentos de crise. Por conta dessas características de resistência e resiliência, a oliveira se tornou um símbolo de luta dos palestinos (Bakr, 2022), transformando inclusive a maneira como esse povo se relaciona com a natureza e com o clima. A época da colheita da azeitona na Palestina é sagrada, existem regras tácitas de tratar as oliveiras com respeito e o azeite<sup>6</sup> se torna elemento essencial de sua cultura.

Desde outubro de 2023, temos presenciado uma intensificação e sistematização do genocídio do povo palestino. Ismail Kandaré, ao discutir o processo de desnacionalização dos povos, descreve cinco fases pelas quais ele ocorre:

a primeira, a eliminação material; a segunda, a eliminação da ideia de rebelião; a terceira, a erradicação da cultura, da arte e dos costumes; a quarta, a extinção ou mutilação da língua e a quinta, a extinção ou enfraquecimento da memória nacional (Kandaré, 2001. S/P)

Diante desse cenário de busca pela completa aniquilação, um dos ataques mais sistemáticos que “israel”<sup>7</sup> vem perpetrando contra o povo palestino é a queima e destruição das oliveiras, um símbolo cultural e histórico vital, em um esforço para erradicar a memória e a identidade cultural palestina. No entanto, apesar dos intensos esforços para arrancá-las, as oliveiras insistem em florescer. Enquanto houver oliveiras, ainda que regadas por lágrimas, haverá Palestina.

Faço uma escolha política de apresentar as oliveiras palestinas, já que não posso negar os efeitos do tempo presente nessa dissertação. Se a todo momento nos sentimos bombardeados por imagens terríveis desse extermínio em curso no território palestino, não podemos negar que esse cenário retrata uma das crises que vivemos e é escolhido por escancarar alguns dos maiores escárnios da violência e da brutalidade humana. Poderíamos aqui usar de pano de fundo tantas outras histórias atravessadas por essa crise. Citar a perseguição sistemática e quase institucionalizada às populações negras no Brasil, falar do vertiginoso aumento dos crimes de ódio associados a questões de gênero e sexualidade globalmente, das atrocidades cometidas no Sudão em nome do

---

<sup>6</sup> Para conhecer mais sobre a relação do azeite com a vida dos palestinos, leia o relato de Dima Seelawi, disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/uma-historia-sobre-o-azeite-da-palestina-e-o-que-ele-representa-para-cada-familia/>. Acesso em: 23/10/2023

<sup>7</sup> Aqui nos referimos a “israel” com inicial minúscula e entre aspas por acreditarmos na ilegitimidade do plano de intervenção de 1947 da Organização das Nações Unidas sob o território palestino. Para maiores informações sobre essa discussão recomendamos Said (2012), Sacco (2010) e Ameni (2024).

“desenvolvimento”, mas escolhemos tratar da questão palestina pela relação com a metáfora epistemológica que pretendo desenvolver no decorrer dessa dissertação e como uma maneira de ilustrar essas tantas crises que enfrentamos e de fazer emergir essas realidades.

Ressalto aqui que operarei através de uma abordagem discursiva pautada no pós-estruturalismo para orientar o nosso olhar durante a pesquisa. Apostamos na sua potência analítica e nas leituras sociais e políticas que ela permite ao radicalizar a crítica as leituras essencialistas de mundo. Nosso objetivo não é disputar um monopólio da noção de verdade, mas

explorar a potência de ferramentas analíticas elaboradas em matrizes epistêmicas disponíveis nos debates onto-epistemológicos contemporâneos para pensar as nossas questões de pesquisas, produzir interpretações do social e desse modo participar das disputas pela instituição de mundos outros possíveis. (Gabriel, 2023. p. 32)

Aqui, não queremos negar ou mesmo ignorar os fundamentos, mas buscar questionar o seu estatuto ontológico, criticando a ideia de essência e entendendo que estamos a todo tempo discursivamente significando e, portanto, produzindo a realidade (Laclau, 2005). Concordamos, então, com Marchat (2009), ao apontar que

O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz à suposição da ausência total de todos os fundamentos, mas sim supõe a impossibilidade de um fundamento último, o que é algo inteiramente diferente, porque implica na crescente consciência, por um lado, da contingência e, por outro lado, do político como momento de uma fundação parcial e, definitivamente, sempre incompleta. (Marchat, 2009, p. 15)

Ou seja, a lente do pós-estruturalismo diz respeito a uma aposta de compreensão do real a partir da sua infinidade de formas e manifestações, das inúmeras possibilidades de “alcançar-se múltiplas verdades, contingentes e precárias” (Martins; Gabriel, 2016. p. 695). E apresento a adoção dessa postura teórica nessa dissertação fazendo uma aposta que

A posicionalidade do pesquisador é a ferramenta primordial para a [...] criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos. (Gataldo, 2014, p. 12. Apud Martins, 2019)

Sendo assim, deixo claro que essa é nossa postura teórica, pois nos possibilita reorientar reflexões para desestabilizar o estatuto ontológico dos fundamentos absolutos e metafísicos que estamos estabelecendo como bases para o ensinar e aprender História. Nesse sentido, pretendo defender um Ensino de História de raízes profundas. Aqui, a metáfora das raízes não aponta para uma essência, o que estaria em contradição com a postura epistêmica assumida, mas para um processo contínuo de transformação e

expansão. Assim como as raízes que estão em constante movimento na busca por expansão em busca de nutrientes e de reelaboração e criação, quero pensar a noção de raízes profundas no Ensino de História buscando romper com qualquer sentido anterior atribuído a palavra no que se refira a fixidez e estaticidade.

Acredito na potência heurística que o termo raízes nos abre, ao articular a lógica de movimento a um orientador comum, um centro que não é único, mas que diz da vontade de inserir-se na disputa política pelo incontornável (Derrida, 1967), pelo indispensável, pelo *comum* (Laval; Dardot, 2016), em sala de aula ao ensinar História, seja esse ensinar articulado pela professora de História ou pela pedagoga-professora. Retomarei essa discussão e buscarei me debruçar sobre a lógica das raízes no Capítulo 1.

Dessa forma, apostamos que ensinar História é fazer uma escolha política de quais concepções sobre o tempo, sobre o passado, o presente e o futuro que ofereceremos aos nossos alunos, isso significa “adotar, mesmo que inconscientemente, dado regime de historicidade, certa ordenação dos tempos, dada concepção de sua distribuição, concatenação, sentido e significado” (Albuquerque Jr, 2016. p. 24) e quais são sujeitos estão articulados e emergem nessas cronopolíticas<sup>8</sup> (Turin, 2021). Ou seja, essa articulação incontornável de tempo/temporalidade e alteridade/diferença em sala de aula se apresentam como raízes a serem cultivadas no ensino de História.

E é lógico que essas escolhas dizem respeito a algumas perguntas, conscientes ou não, que orientam a nossa prática da docente e os sentidos de escola que defendemos. Que humanos queremos formar? Para que futuros queremos formar? Será que

Desejamos produzir seres frios, calculistas e racionais, em seu ódio e em seu crime, como foi a máquina nazista, ou queremos produzir pessoas sensíveis, capazes de vivenciar e se solidarizar com a dor do outro? Para isso, o Ensino de História seria um excelente instrumento, permitindo que vivenciemos e compreendamos as dores alheias, [...] para que [os nossos alunos] estabeleçam outras relações com o tempo, com o seu tempo, que não seja uma relação de boçal ignorância e insensibilidade. (Ibid, p. 40)

Este trabalho surge, então, de uma aposta em um futuro outro. Esbarramos em perguntas que nos pareceram inevitáveis durante a pesquisa, ainda que não sejam o nosso objetivo maior a priori: Precisamos estudar História? Que História estamos ensinando?

---

<sup>8</sup> Aqui, *cronopolítica* se refere a formações discursivas que objetivam hegemonizar uma forma de experiência e elaboração temporal. As estruturas não são neutras; operam por meio de sincronizações e acelerações que buscam impor ritmos específicos à vida social, como se observa na lógica neoliberal que dissolve fronteiras entre trabalho e lazer, ou na modernidade que elegeu o “progresso” como eixo temporal único. A cronopolítica, portanto, refere-se às disputas pela temporalização do mundo - isto é, pelos modos como o tempo é organizado, vivido e significado, visando estabilizar, ainda que contingente e precariamente, certas ordens temporais em detrimento de outras. Destincharemos melhor a discussão sobre essas disputas pela temporalização e sua articulação com o par alteridade/diferença no Capítulo 3.

Como formamos as professoras que irão ensinar História? Essas perguntas, há muito tempo já incorporadas ao repertório clássico do campo do Ensino de História, não se apresentam como problemas a serem definitivamente resolvidos, mas como questões cujas respostas vão sendo discursiva e contingentemente produzidas, ressignificadas e disputadas no próprio movimento do campo. Nesse sentido, acredito que a discussão está longe de se esgotar, principalmente no que se refere ao ensino de História para crianças. Ensinar História para crianças não é apenas simplificar a linguagem e apresentar uma narrativa pronta e engendrada, mas é formar raízes profundas e contribuir para os processos de subjetivação dos sujeitos interpelados pela aula (Miranda, 2003).

Embora não seja objetivo específico deste trabalho aprofundar os processos de ensino-aprendizagem de História para crianças, torna-se necessário sinalizar alguns elementos que caracterizam as especificidades do ensinar História para esse público. Afinal, falar da formação de pedagogas-professoras para ensinar História interpela esses processos. Durante muito tempo, amparado especialmente em uma tradição piagetiana, prevaleceu a ideia de que “os estudantes passam por estágios de desenvolvimento que vão do mais concreto ao mais abstrato, do sensório-motor ao operatório-formal” (Pereira, 2019, p. 39). Esse entendimento levou a uma concepção de que as crianças seriam incapazes de operar com ferramentas próprias do pensamento histórico, restringindo o ensino de História, nos anos iniciais, à memorização passiva de fatos e acontecimentos. Acreditava-se, portanto, que sujeitos em processo de alfabetização não seriam capazes de compreender conceitos considerados mais abstratos, como tempo, identidade e alteridade, categorias que defendemos como incontornáveis ao ensino e à aprendizagem em História.

Entretanto, com o avanço das pesquisas, foi se percebendo que “As crianças não são receptoras passivas, mas sujeitos que constroem interpretações e atribuem sentidos às experiências que vivenciam e às informações que recebem.” (Schmidt; Garcia, 2008, p. 73), e, nesse sentido, é possível perceber que elas participam ativamente da aprendizagem em História quando são estimuladas a investigar, perguntar, pesquisar e produzir suas próprias narrativas sobre o passado. Nesse sentido, elementos típicos do ensino de História, como tempo e a alteridade, tornam-se indispensáveis de serem trabalhados nos Anos Iniciais. Afinal, o “processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo.” (Cooper, 2006, p. 8), para que seja possível a compreensão “de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós.” (Cooper, 2006, p. 15)

Ainda assim, o ensino de História para crianças continua, muitas vezes, sendo excessivamente associado apenas às dimensões do cotidiano, sustentado pela crença de que as crianças “não estão aptas a aprender História, pois se trata de um conhecimento que requer pensamento abstrato” (Oliveira; Caimi, 2014, p. 94). Além disso, outra concepção importante que circula sobre a aprendizagem em História é a de que para saber História é necessário primeiro saber ler e escrever e depois é possível construir sentidos sobre o passado. No entanto, concordamos com Oliveira e Caimi (2014, p. 95) ao apostar que “há de se contrapor à ideia de que a apropriação de conteúdos históricos está intimamente relacionada com a necessidade prévia do domínio da leitura e da escrita”, de forma que a aprendizagem em História caminhe junto com os processos de alfabetização.<sup>9</sup>

É claro que não pretendemos, porém, supor que seja a mesma coisa ensinar História para crianças e jovens e adultos, até porque “a criança recolhe, no seu caminhar pelo mundo, imagens bem diferentes daquelas recolhidas pelo adulto. Ela olha as margens e este olhar instiga uma produção de sentidos próprios” (Medeiros, 2010. p. 335). Concordamos com Benjamin (1994) que o olhar da criança anuncia outras formulações e percepções do entorno e da projeção de semelhanças da realidade. Então, é claro que “as histórias de adultos e de crianças se entrelaçam e se interrelacionam, entrecruzando conteúdos do passado individual e do passado coletivo” (Medeiros, 2010. p. 337), mas é preciso reconhecer que elas se organizam de forma diferente.

Portanto, partimos do pressuposto que ensinar História para crianças exige superar a visão de que elas são incapazes de compreender conceitos históricos por limitações cognitivas, mas que ensinar História para crianças diz de demandas e objetivos diferentes do ensino de História nos Anos Finais e no Ensino Médio. Esses espaços exigem formações específicas. Até porque já se sabe que a criança “não interpreta a história como uma série de acontecimentos sem nenhuma ligação” (Oliveira, 2005. p. 169). O ensino, portanto, precisa estar articulado com a realidade da criança, mas não pode se limitar a ela, de forma que seja trabalhado em constante diálogo com outras dimensões da vida social, como o regional, o nacional e o estrutural (Pereira, 2019, p. 43).

---

<sup>9</sup> É importante ressaltar que esta crítica à primazia da escrita como condição para o aprendizado histórico não significa negar a importância dos processos de alfabetização na escolarização. Pelo contrário, reconhece-se que a leitura e a escrita constituem compromissos de todas as áreas do conhecimento (Neves, 2011), inclusive da História, em que “os conhecimentos históricos podem servir de apoio na leitura [...] na medida em que todo texto é datado historicamente” (Seffner, 2011. p. 119). A proposta aqui, porém, é ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento histórico para além do texto escrito, sem abandonar o desenvolvimento da leitura e escrita, mas integrando-as a outras linguagens e formas de significação.

Além disso, apostamos em uma concepção investigativa do ensino de História, que desde os anos iniciais estimule as crianças a compreenderem que o passado é uma construção interpretativa, fruto de debates, escolhas e disputas de sentidos (Oliveira; Caimi, 2014). Ou seja, aqui queremos investir em um sentido de ensino de História para crianças que não as conforme em um lugar passivo de

“alheidade” ou “outridade”. Esse modelo vê a criança como outro, ou seja, como alguém excluído de muitas esferas da vida social e cultural. Também a exclui de uma episteme sobre a própria ideia de infância, como também de uma compreensão ética e estética sobre a vida e as pessoas, além de outras esferas de inserção (Kohan, 1999). (Medeiros, 2010. p. 334)

O objetivo é, então, construir desde os primeiros anos da escolarização noções e conceitos básicos para a compreensão da História, a partir da historicização dos sujeitos, das relações, das temporalidades e da própria cultura. Nesse sentido, o ensino de História nos anos iniciais pode elaborar as “noções que permitem à criança o domínio do tempo e dos espaços vividos no tempo presente e, ainda, a compreensão histórica de outros tempos e espaços num processo criativo” (Fonseca, 2009. p. 65).

As reflexões apresentadas até aqui evidenciam a importância de cada vez mais se pensar o ensino de História nos anos iniciais como um espaço de construção ativa de sentidos, no qual as crianças possam desenvolver noções sobre tempo, sujeitos e cultura em perspectiva histórica. Reconhecer as especificidades dessa etapa da escolarização e as potências do trabalho com o conhecimento histórico desde cedo reforça a urgência de considerar a formação das profissionais que vêm conduzindo esse trabalho. Foi a partir desse horizonte que emergiram minhas inquietações, que não nasceram de elaborações exclusivamente acadêmicas, mas se intensificaram ao longo da minha trajetória formativa, marcada por experiências nas escolas e sala de aula.

Durante a minha formação no curso de Licenciatura em História, essas questões suscitadas acima já me acompanhavam, especialmente a partir das experiências profissionais em escolas que vivenciei durante a graduação. Em todas fui designada para trabalhar no Ensino Fundamental 1, com crianças do 1º ao 5º ano, cujas aulas de História eram ministradas por pedagogas-professoras. Nessas ocasiões, frequentemente me perguntava sobre que História que estava sendo ensinada e se as pedagogas-professoras se sentiam seguras para abordar os conteúdos históricos em sala de aula.

Afinal, estando próxima de concluir o curso e com mais de quatro anos dedicados especificamente à licenciatura em História, eu mesma ainda me questionava sobre minha segurança para ensinar. As dúvidas que surgiam não apenas refletiam minha preocupação

peçoal ou particular, mas também destacavam a complexidade de ensinar História no ambiente escolar, algo que me levou a ponderar sobre o lugar do ensinar História na formação docente das pedagogas.

Conforme essa inquietação foi crescendo, ainda na graduação, resolvi cursar as disciplinas voltadas para o ensino de História no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde realizei minha formação. Queria saber o que estava sendo discutido pelas discentes do curso. Quando a cursei, no primeiro semestre de 2023, a disciplina *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História* era ministrada por uma professora com formação inicial em História. A disciplina estava dividida em duas unidades: 1) *A História escolar: entre a memória e a história*, voltada para pensar as especificidades da História escolar e a situando enquanto uma prática de leitura e significação do mundo e 2) *Ensinar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: conceitos e habilidades para o desenvolvimento do pensamento histórico da criança*, em que o estudo foi dedicado à História ensinada e aprendida pelas crianças e o que significa ensinar História nos Anos Iniciais.

A disciplina foi muito rica, com importantes discussões sobre as especificidades do ensinar História nessa etapa de escolarização, e pareceu fomentar o interesse das discentes em aprofundar as questões apresentadas. No entanto, essa é apenas uma disciplina, com quatro horas de aulas semanais durante o decorrer de apenas um semestre. É uma disciplina que se vê perdida em meio a trinta e cinco disciplinas obrigatórias (UFJF, 2022) e tantas outras eletivas e optativas. É o suficiente? Ou mesmo, precisa ou deveria ser o suficiente?

Contudo, é possível que as pedagoga-professoras, que têm a árdua tarefa de ensinar para uma criança todas as áreas do conhecimento inclusive a História, façam isso? O que algumas pesquisas (Assis; Ruckstadter; Noda, 2022; Azevedo, 2022; Rosa, 2021) têm apontado é que há um enorme desafio relacionado à formação das pedagogas-professoras que não possuem uma formação específica em História, gerando insegurança ao ministrar essa disciplina.

No entanto, concordamos que “conhecer os procedimentos do ofício do historiador não garante, por si só, um trabalho pedagógico qualificado” (Silva, K. 2014, p. 57), pois ensinar História exige não apenas domínio do conteúdo, mas também saberes didático-curriculares, pedagógicos e contextuais. Porém, acreditamos ser incontornável a articulação das práticas didáticas com o conhecimento histórico. É nesse sentido que

questiono: Que elementos estruturantes do conhecimento histórico precisam se fazer presente na formação em Pedagogia?

Levando em consideração que “em definitivo o outro é objeto da história, de maneira incontornável” (Dalongeville, 2001, p.92), partimos do pressuposto<sup>10</sup> da imprescindibilidade da defesa política de apreensão dessas duas categorias que estamos apostando como instituintes do pensamento histórico: temporalidade e alteridade, que “desempenham função discursiva de corte radical entre o que é/está sendo e o que não é/está sendo significado como ‘ensino de História’.” (Gabriel, 2019b, p. 155). A forma como essas categorias são trabalhadas nos cursos de formação de professoras impacta diretamente a maneira como elas serão compreendidas por essas profissionais. Esse processo, por sua vez, impacta de forma relacional os discentes que, ao serem orientados por essas professoras, também terão acesso a essas categorias e a maneira como são articuladas ao ensino e a aprendizagem de/em História.

Por temporalidade, então, nos referimos aos diversos debates teóricos em torno da categoria “tempo” e ao seu papel central na organização e estruturação do pensamento histórico, sendo um ponto chave de tensão na concepção do que significa o fazer historiográfico nas diferentes “crises de historicidade”, perceptíveis em meio “a aceleração do ritmo das transformações, que tendem a esgarçar os fios das tramas que se tecem entre ‘espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativas’ (Koselleck, 1990)” (Gabriel, 2019b, p. 155). Já por alteridade, nos referimos a capacidade de reconhecer o outro como algo diferente do “eu”, mas que nunca será alcançado, por mais que tentemos nos colocar “no lugar” desse outro (Derrida, 1967). Diz respeito a produção de outros (Irigaray, 2002), ao trabalhar processos de subjetivação e identificação na produção da diferença. Destacamos assim o importante papel do Ensino de História no trato com a alteridade para compreensão da diferença e no combate a leituras de mundo essencialistas.

Essa pesquisa se justifica, também, pela ausência de uma preocupação específica do campo do Ensino de História com a temática, como será apresentado no Capítulo 1. Muito tem se discutido sobre os processos de ensino e aprendizagem da História por crianças (Medeiros, 2010; Seffner, 2001), as especificidades de se ensinar História nos anos iniciais do fundamental (Fonseca, 2009; Oliveira, 2003), o lugar da História na escola (Pereira, 2021; Cooper, 2012) e a importância do ensino de História na infância (Juiz de Fora, 2020). Pouco, porém, temos pensado a formação inicial das pedagogas

---

<sup>10</sup> Dialogando com Martins, “aqui todos os pressupostos são/serão entendidos como apostas políticas, e não como entes *essencialmente* verdadeiros” (Martins, 2019, p. 34)

voltada para o ensino de História. Dessa forma, o objetivo central desse trabalho é *entender se e como os cursos de Licenciatura em Pedagogia buscam realizar discussões sobre temporalidade e alteridade nas disciplinas obrigatórias voltadas para o ensino de História.*

Nesse sentido, foi construído um acervo empírico com documentos curriculares de universidades públicas federais e estaduais da região Sudeste, onde identificamos 40 cursos de Pedagogia em mais de 125 *campi* na região. A produção dos dados foi realizada principalmente através de plataformas públicas, com informações adicionais obtidas diretamente das coordenações e secretarias dos cursos. Esse levantamento inclui Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e ementas e programas de disciplinas. Concentramos, ainda, nossa pesquisa nos cursos presenciais de Pedagogia, dada a necessidade de um recorte visto o aumento de cursos de Pedagogia a distância nos últimos anos. Sendo assim, com objetivo de busca por respostas para a nossa questão central, divido essa dissertação em três partes.

Como essa pesquisa se encontra na fronteira entre tantas áreas (Ensino de História, Formação de Professores, Currículo), no primeiro capítulo, fizemos uma defesa da aposta na centralidade da temporalidade e da alteridade como elementos incontornáveis para se ensinar História, e a necessidade de estarem alinhados com uma aposta de futuro. Se queremos construir um mundo outro, é preciso que o presente comece a ser diferente. Em termos educacionais, isso diz respeito a uma concepção do que é currículo e como ele pode contribuir para essas construções como espaço de luta de processos de significação e identificação, sobretudo quando mobilizados pelas demandas de identidade e diferença. Diz respeito a uma concepção de Educação, de Ensino de História, do porquê fazemos uma defesa da formação inicial de professoras, e de um projeto de mundo.

É justamente por conta dessas fronteiras que essa dissertação se insere na Linha 2 – “Linguagens, Culturas e Saberes” – do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, uma vez que investiga as relações entre linguagem, cultura, currículo e formação docente. Ao analisar como os saberes históricos, notadamente as categorias de temporalidade e alteridade, são significados e articulados nos projetos pedagógicos e nas disciplinas dos cursos de Pedagogia da região Sudeste, este trabalho problematiza os processos de produção de sentidos sobre o ensino de História e sua relação com a construção de identidades docentes. Além disso, ao focar na formação inicial de professoras que atuarão nos Anos Iniciais, a dissertação busca contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente, as políticas curriculares e as

transformações sociais, articulando-se, portanto, com os eixos centrais de investigação propostos pela linha.

Outro ponto importante é que, perceber-se-á que a todo momento alterno entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural na escrita desse texto. Faço isso como uma forma de demarcar que esse trabalho só existe porque sou fruto de um coletivo que contribui para a materialização dessas ideias em forma de palavras sobre o papel, já que “cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante” (Deleuze, 1995. S/P). Não sou só eu ou só nós, mas algo que surge desse encontro. Ressalto, em especial, a inscrição dessa pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF). Esse trabalho só é possível por causa dos tantos diálogos e debates proporcionados no âmbito do grupo.

Ou seja, ao tomar o ensino de História como objeto de pesquisa e investigar seu lugar nos cursos de Pedagogia, este trabalho articula problemas teórico-metodológicos dos campos do Currículo e do Ensino de História, analisando como as políticas curriculares e os textos documentais significam e constroem a formação docente, essa dissertação se insere em uma rede de produção. A pesquisa dialoga diretamente com o escopo do grupo ao focar na docência, especificamente na formação inicial de pedagogas-professoras, e ao priorizar a análise de saberes e práticas docentes a partir de categorias incontornáveis para o ensino de História, como temporalidade e alteridade, abordadas em sua dimensão política, contingencial e epistemológica. Além disso, ao problematizar como a diferença e a multiplicidade de temporalidades são (ou não) incorporadas nos currículos de formação, a dissertação busca contribuir para a reflexão sobre a produção do conhecimento histórico escolar e suas implicações na construção de identidades docentes, alinhando-se aos objetivos do GEPACEH de investigar as interfaces entre currículo, avaliação e ensino de História em contextos de diversidade e disputa por significação.

Dito isso, no Segundo Capítulo realizo a análise das disciplinas dedicadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia, examinando parâmetros como carga horária, objetivos de aprendizagem, palavras-chave e bibliografias obrigatórias, com especial atenção às categorias de temporalidade e alteridade. O objetivo é compreender como esses elementos impactam a formação das pedagogas e suas futuras práticas docentes. Parte-se do pressuposto que se esperamos que uma professora saiba ensinar História, é preciso

fortalecer a sua formação e muni-la de ferramentas para tal tarefa e, por isso, a aposta na formação docente como caminho para a articulação de novos futuros.

Já o terceiro capítulo dedica-se à articulação teórico-política de quatro categorias entrelaçadas (identidade, diferença, alteridade e temporalidades), analisando suas diferentes concepções da filosofia ocidental até perspectivas plurais outras. Em seguida, analiso como essas categorias são mobilizadas nas obras mais recorrentes nas bibliografias dos cursos, buscando identificar que sentidos e possibilidades de ensino de História são produzidos, com ênfase não na correção conceitual, mas nos imaginários que habilitam ou limitam um ensino plural e aberto à diferença. Quais raízes estão sendo cultivadas nas formações analisadas?

## CAPÍTULO 1 – Por um Ensino de História de raízes profundas

*Um agricultor, ansioso por ver sua colheita florescer, começou a semear sem dar a devida atenção ao solo. Ele não se preocupou em preparar a terra, não a revolveu, nem adicionou nutrientes essenciais. Arado superficial, sementes jogadas ao vento e água em abundância pareciam ser suficientes. As primeiras mudas até brotaram, mas logo as folhas amarelavam, os caules se curvavam, e as raízes, rasas e fracas, mal se agarravam ao solo. A cada rega, a água escorria sem penetrar, e os nutrientes, escassos, não alcançavam as raízes superficiais. Ao ver que cresciam, o agricultor não percebeu os sinais de que estavam malnutridas. Não cuidou de adubar o solo, nem de podar as folhas danificadas. Sem um solo fértil e rico, as plantas não conseguiram absorver os nutrientes necessários para florescer. Com o tempo, elas começaram a murchar, e o campo, que prometia uma colheita farta, se transformou em um terreno ressecado, incapaz de sustentar qualquer vida. A falta de cuidado com o cultivo resultou em um terreno vazio e estéril, marcado pela negligência e pelas plantas mortas.<sup>11</sup>*

A metáfora do agricultor que negligencia o preparo do solo ilustra o que queremos discutir no Capítulo 1 desta dissertação: a necessidade de preparação do terreno formativo nos anos iniciais da escolarização para que o ensino de História floresça. Ainda que o ensino de História já seja visto como uma possibilidade de ampliação do mundo que vivemos (Pereira; Torelly, 2020) e como espaço de transformação e deslocamento dos sujeitos implicados nos processos de ensino de aprendizagem pelo campo (Albuquerque Jr, 2016), ele ainda se apresenta muitas vezes na rede básica como “uma disciplina meramente expositiva, em que os acontecimentos são expostos de forma linear e o papel da criança é somente como sujeito assimilador” (Miranda, 2003. p. 169). Em uma ânsia de colher os frutos, esquecemos do cuidado necessário à construção da História e, assim, “o tratamento conceitual da temporalidade histórica [e da alteridade] é, por vezes, escamoteado e diluído em meio a outros componentes tidos como ‘mais importantes’, talvez por se remeterem à esfera do tangível” (Miranda, 2003. p. 39).

Quem nunca ouviu durante a vida escolar frases como “Não vou explicar isso agora porque no Ensino Médio vocês vão ver melhor”, “Esqueçam tudo que viram com a ‘tia Tetéia’, porque agora vocês vão ver como é de verdade”? Em muito ainda construímos

---

<sup>11</sup> Elaborei essa breve parábola com o objetivo de ilustrar metaforicamente a importância do cuidado com uma formação inicial para o ensino de História no processo de escolarização, tal como o preparo do solo é indispensável para o florescimento das sementes.

uma História unívoca nos anos iniciais, uma História inexorável, repleta de personagens fantasiosos e acontecimentos inquestionáveis. Essa pode até ser uma história, mas com certeza não contempla a pluralidade e a diversidade da História. Por que insistimos em apresentar a História dessa maneira para nossas crianças? Por que construir uma disciplina que precisará ser desconstruída depois?

Uma educação voltada para a memorização de datas, personagens e acontecimentos não leva em consideração que a criança, mesmo a da mais tenra idade, é um sujeito em construção e que já se apropria e ressignifica o mundo em que está inserida (Miranda, 2010). A aula de História não pode ser o lugar da simplificação e redução do conhecimento histórico, mas o lugar de complexificação de saberes, no sentido de apresentar memórias, narrativas, epistemologias e temporalidades diversas, que não necessariamente fazem parte do cotidiano do estudante. Enxergar a aula de História como um espaço de múltiplos movimentos educativos, como um lugar de deslocamento, tornando possível a diversidade, a produção de subjetividades e a aproximação com aquilo que não é familiar (Albuquerque Jr, 2016), é olhar para o passado não como determinante do presente, mas como possibilidade para a construção de outros futuros.

Dessa forma, apostamos que esses múltiplos movimentos educativos se dão na relação com a temporalidade e alteridade, que são chaves de leitura potentes para pensar o que é o ensinar e o aprender História, por se tratar de duas “categorias instituintes do pensamento histórico” (Gabriel, 2019b. p. 155). Quando estamos falando de alteridade, estamos retornando ao sentido etimológico da palavra, como *aquilo que é do outro*. Apostamos na alteridade porque entendemos que o ensino de História influi sobre os processos de subjetivação dos estudantes ao ser um espaço de criação de identidades, já que

o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, [...] que o significado ‘positivo’ de qualquer termo - e, assim, sua identidade - pode ser construído. (Hall, 2021. p. 110)

Nesse sentido, a construção dessa identidade “está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes” (Laclau, 1990. p. 33). Ou seja, existem jogos políticos de busca pela hegemonia e pela definição do que é e do que não é e, dessa maneira, o ser no mundo é relacional posto que os atos de significação estão inseridos em cadeias articulatórias de identidades e de diferenças. Mas, mais do que isso, entendemos a alteridade como condição para a

existência de uma escola como espaço político democrático. Ou seja, apostamos na articulação de conteúdos e conhecimentos escolares mobilizados

em função de alteridades e temporalidades que abrangem não uma forma de ser *como o outro*, mas sim de ser *com o outro* em meio a valores que se singularizam em relações democráticas com a diferença (Biesta, 2017) na construção do conhecimento histórico escolar legitimado. (Bastos, 2024. p. 23)

No que se refere a importância da articulação de múltiplas temporalidades no ensinar História, nos questionamos sobre o *como* acessar, então, esses outros tempos dos quais emergem tantas outras formas de ser e habitar o mundo? O tempo, por si só, é uma abstração. Ele se torna humano, passível de ser experienciado e compreendido, quando é organizado e significando através da narrativa (Ricoeur, 1994). Isso significa dizer que, na sala de aula, não ensinamos fatos isolados ou conceitos dispersos, mas sim narrativas que os articulam e os dotam de sentido.

A operação narrativa, tal como propõe Ricoeur (1994), é justamente o processo de configurar elementos soltos - eventos, personagens, situações - em um enredo inteligível, capaz de produzir sentido para quem narra e para quem escuta. Nesse movimento, a narrativa histórica escolar não é apenas uma sequência de conteúdos, mas uma trama que organiza o tempo e, conseqüentemente, possibilita a compreensão dos diferentes modos como sujeitos e sociedades vivem, significam e transformam o mundo. Assim, a narrativa construída pela professora em sala não é um fim em si mesma, mas um convite para que os estudantes possam, também, se apropriar da História, operando suas próprias refigurações sobre aquilo que foi narrado (Ricoeur, 1994).

Essa possibilidade de refiguração<sup>12</sup>, de ressignificar o que foi configurado na narrativa, abre espaço para que a aprendizagem em História vá além da memorização de informações. Permite que os estudantes construam percepções próprias de tempo, reconhecendo nele não apenas uma sucessão cronológica, mas uma multiplicidade de temporalidades que se entrelaçam, se sobrepõe, se tensionam e, muitas vezes, se contradizem.

---

<sup>12</sup> Não é nosso objetivo adentrar as discussões sobre o conceito de “refiguração”, mas é necessário demarcar o que estamos entendendo sobre o conceito. Brevemente, Ricoeur (1994) propõe que a relação da narrativa com experiência é distinguida em três momentos: Pré-figuração, Configuração e Refiguração. Nesse sentido, a refiguração é o momento em que a narrativa, ao ser recebida e interpretada, transforma a experiência vivida através da própria narrativa. É a maneira como a narrativa ao relacionar-se com a experiência, a reconstrói e ressignifica. A refiguração, nesse sentido, é um processo hermenêutico, onde a interpretação da narrativa leva a uma nova compreensão da realidade. Para saber mais sobre, recomendo Ricoeur (1994) e Salles (2012).

Mas como acessar a temporalidade? Como fazê-la emergir no ensino de História? Ricoeur (1994) defende que a temporalidade só se torna acessível pela linguagem. Ou seja, ela se manifesta nas formas possíveis de contar uma história, seja ela historiográfica ou escolar. Contar uma boa história, portanto, não é um exercício menor ou periférico, mas uma operação epistemológica central (Nicolazzi, 2014). Nesse sentido, concordo com Martins e Gabriel (2022) ao afirmarem que “se a intriga é a ordenação temporal, o enredo é a possibilidade de tornar familiar o não familiar” (p. 154). A construção do enredo, então, permite que as professoras atribuam sentidos à História, transformando a aprendizagem em uma experiência que pode, efetivamente, ampliar as percepções temporais dos estudantes. Ou seja, o enredo é a história que se quer contar e a intriga é o desenvolvimento da narrativa.

Assim, o enredo é transformado em intriga através dos fechamentos provisórios de sentido. A maneira como as professoras narram a história, a incumbe de sentido e transforma a aprendizagem da História, de forma a possibilitar que o estudante seja interpelado por essas categorias instituintes do pensamento histórico podendo, potencialmente, ampliar suas percepções temporais. Esse processo, portanto, não é neutro. Envolve a “escolha do que vai oferecer a seus alunos: que ordem, que trajetória, que percurso, que caminho surgirão. Um curso, como o próprio sentido da palavra indica, deve ser uma trajetória articulada em um lapso de tempo” (Albuquerque Júnior, 2016. p. 23). Logo, toda proposta de ensino de História, consciente ou não, assume um determinado regime de historicidade, isto é, uma forma de ordenar, significar e dar sentido ao tempo (Albuquerque Júnior, 2016).

É nesse ponto que a articulação entre temporalidade e alteridade se torna central. Se a ordenação do tempo é constitutiva do narrar, ela nunca é neutra, pois é atravessada pelos modos como olhamos (ou deixamos de olhar) para o outro. Narrar a História é, necessariamente, escolher quem aparece e quem desaparece, quais experiências são tornadas visíveis e quais são silenciadas. Por isso, pensar o currículo de História como “espaço-tempo híbrido, produtor de identidades narrativas” (Gabriel, 2019a) significa assumir que ele não é um espelho da realidade, mas um espaço privilegiado de sua produção, um campo de disputas onde se joga a produção de sentidos sobre o passado, o presente e o futuro.

Não queremos aqui, então, defender a incorporação de novos conteúdos a serem ensinados nas aulas de História do ensino fundamental I na escola, ainda que isso tenha sua imensa relevância e necessidade. Essa inclusão é insuficiente se não pensarmos

maneiras de articular o currículo de História como “espaço-tempo híbrido produtor de identidades narrativas” (Gabriel, 2019a). Trata-se, como pergunta Martins (2019, p. 20), de refletir se “os conteúdos têm sido mobilizados para objetivos mais amplos ou esgotam-se em si mesmos”. Ou seja, trata-se de pensar novas abordagens curriculares, inclusive para os conteúdos já estabelecidos como necessários a serem ensinados e aprendidos em História, pensando a alteridade e a multiplicidade temporal como eixos articuladores possíveis na articulação com qualquer conteúdo no processo de configuração do conhecimento histórico escolar.

A relação entre temporalidade e alteridade se torna ainda mais evidente quando consideramos que as temporalidades podem ser experimentadas ontologicamente como “movimentos de reversibilidade, dilatação, contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro” (Martins, L. 2022, p. 23). Em muitas culturas, o tempo é vivido como gesto, ritmo, coreografia, voz e memória corporal, inscrito na própria experiência sensível do mundo. Isso exige, portanto, que o ensino de História seja capaz de abrir espaço para essas múltiplas percepções temporais, fugindo da armadilha de uma narrativa única, linear e eurocentrada.

Nesse sentido, elas se manifestam como um movimento, o que leva muitas culturas a perceberem-nas como o “local de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade, conhecimentos esses emoldurados por uma certa cosmopercepção” (Ibid, 2022. p. 22).

Por isso, pensar a História como narrativa em trânsito, aberta às refigurações dos sujeitos que dela participam (Ávila, 2021), é também pensar a sala de aula como lugar de abertura à alteridade, um espaço onde se disputam os sentidos do tempo, da história e do próprio currículo. É nesse horizonte que se inscreve a centralidade do sonho na proposta desta pesquisa: sonhar, aqui, não é uma fuga da realidade, mas uma prática que rompe com a colonização do tempo e permite imaginar formas outras de habitar o mundo, modos outros de narrar, ensinar e viver a História.

Portanto, para a compreensão das temporalidades e das alteridades que atravessam tanto a configuração do conhecimento histórico escolar, como do ensinar e aprender esse conhecimento, é importante que sejam feitas discussões sobre essas categorias no processo de formação de professoras. Construir um ensino de História que aproveite as aporias do presente, aberto para múltiplas possibilidades, de forma a “pensar a história

em trânsito, em suma, para além de qualquer tentativa de fixá-la em limites normativos perenes” (Ávila, 2021, p. 21), é estar aberto às refigurações dos estudantes das “narrativas históricas legitimadas pelos regimes de verdade em voga nessa área disciplinar que os interpelam na sala de aula” (Martins; Gabriel, 2022. p. 152), e é necessário fortalecer a formação para tal desafio.

Essa abertura à refiguração das narrativas históricas pelos estudantes não é um gesto ingênuo ou conciliatório, mas profundamente político. Destaco, aqui, que a todo momento mobilizaremos os conceitos de “política” e político” como proposto por Mouffe (2005). Apostamos no sentido de “político” enquanto o espaço ontológico da disputa, do antagonismo, do conflito e da precariedade de sentidos. Longe de querer encerrar essas disputas, pretendemos apostar nos “agonismos” e gerenciar de maneira democrática os conflitos, apostando que é nesse espaço de disputa e talvez no caos, que possibilidades outras de ser e estar no mundo surgem. Talvez porque esse caos nos lembre de um momento da infância em que ainda não falávamos línguas, mas nos comunicávamos apenas pelo idioma do caos, onde “todos nós usufruímos do momento divino em que a nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino.” (Couto, 2011. p. 12)

Por sua vez, “política” se apresenta como “as tentativas de controlar a força dessa contingência por meio de diferentes dispositivos que intervêm com o intuito de reafirmar e/ou desestabilizar operações hegemônicas” (Gabriel, 2019c. p. 1549). Ou seja, politicamente, buscaremos a todo momento produzir fechamentos contingentes e provisórios de sentidos de conceitos que nos ajudam a realizar as análises aqui desejadas. Dessa forma, o jogo político se inscreve “justamente na disputa pela demarcação dessas fronteiras, por meio da produção de diferentes dispositivos que ora reforçam sentidos hegemônicos, ora os subvertem, produzindo outras hegemonias e outros antagonismos” (Gabriel, 2019b. p. 147).

Reafirmamos, ainda, a potência político-epistemológica da escolha do referencial teórico pós-estruturalismo usado como lente para as análises propostas por essa pesquisa, que implica “abrirmos mão de certezas e verdades apoiadas em fundamentos metafísicos que se situam fora do jogo da linguagem” (Gabriel, 2013, p. 4). Primeiramente, localizo que essa pesquisa é feita *em* Ensino de História, e não *sobre*. Parece uma escolha simples, mas como assumo neste trabalho o papel central da linguagem nos processos de significação do mundo, e não apenas de representação, buscaremos derrubar os fundamentos últimos, operando com fechamentos contingentes, precários e provisórios

de sentido, criticando a ideia de essência, ao apostar que “não existe um sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas “positividades plenas.” (Gabriel, 2013, p. 5).

Apostamos, inclusive, que esses fechamentos e disputas são travadas no âmbito do *discurso*, que aqui entendemos como categoria teórica, ou seja, “um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham papel constitutivo” (Laclau, 2005. p. 86). Partimos do pressuposto que a realidade não existe a priori, mas vai sendo politicamente constituída através do discurso, que seria a arena no qual tentamos objetivar o real através de disputas, assim, “todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência” (Laclau, Mouffe, 2015. p. 180). Dessa forma,

Por discurso não entendemos algo essencialmente restrito às áreas da fala e da escrita, como temos declarado várias vezes, mas sim um conjunto de elementos no qual as relações exercem uma força constitutiva. Isto significa que estes elementos não são preexistentes ao complexo relacional, mas que se constituem por meio dele. (Laclau, 2005, p. 92)

Fazemos, então, uma aposta política de que essas categorias, temporalidade e alteridade, precisam ser exploradas durante a formação de professores para o ensino de História, de forma que elas sejam incontornavelmente articuladas nos processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina. Esse capítulo se propõe a discutir e defender alguns sentidos mínimos que entendemos ser incontornáveis ao ensino de História.

### 1.1. Por que raízes?

Une surenchère qui tente de changer le sens [...],  
d'en faire muter le sens, tout en gardant le vieux  
mot ou en prétendant lui rendre son sens le plus  
digne.<sup>13</sup>

Jacques Derrida (2008. p. 307)

Antes de avançarmos na análise sobre a formação das pedagoga-professoras, retomo o título desta pesquisa - *Por um ensino de História de raízes profundas* - e buscarei enfrentar o aparente paradoxo que ele encerra. Afinal, como sustentar a metáfora das “raízes” dentro de um referencial pós-estruturalista que justamente desestabiliza noções de fundamentos fixos e origens unívocas? Evoco a epígrafe dessa seção para dizer que quero investir na disputa pelo sentido do termo “raízes”, de forma que ela se apresente de

---

<sup>13</sup> “Uma proposta que tenta mudar o sentido [...], fazer mudar o sentido, mantendo a velha palavra ou pretendendo render a ela o seu sentido o mais digno” (Derrida, 2008. p. 307. Tradução livre)

outra forma nesse trabalho. Assumo aqui o risco calculado dessa possível contradição para argumentar que as raízes, longe de serem entendidas como essências estáveis, se apresentam como operadores de contingência: imagens de uma profundidade que não almeja fixar sentidos, mas sim deslocá-los.

Concordo com Burity (2010) ao defender que “não há ação social sem significação”, de forma que o desafio reside na disputa pelas palavras, apostando que elas não são apenas palavras, mas parte de um processo de significação. Partimos do pressuposto da impossibilidade de um fechamento definitivo de sentido (Laclau, 2000), mas aposto, também, na impossibilidade de entrar nessa disputa por um mundo outro sem a tentativa de fechamentos provisórios de sentidos que queremos alçar a condição de hegemônicos (Marchat, 2009). Nesse sentido, a “profundidade” das raízes não indica uma essência anterior ou um fundamento último, mas sim a intensidade e a extensão de uma articulação discursiva que busca estabilizar - ainda que precariamente - certos significados, para alçá-los a condição de hegemônicos, operando por meio de fixações parciais em um campo social intrinsecamente aberto (Laclau; Mouffe, 2004).

Inspirados na noção derridiana de rastro (*trace*), onde todo significado é simultaneamente constituído e diferido, proponho pensar as “raízes profundas” como redes de vestígios entrelaçados, que se aprofundam justamente porque se ramificam e se transformam. Essa perspectiva permite articular a potência política de um ensino de História que se assume como herdeiro de lutas passadas (e, portanto, marcado por ausências e presenças), mas que as relança no presente e no futuro como campos abertos de reinterpretação. O desafio, como veremos, é evitar que a metáfora naturalize e estabilize o que é construção do saber histórico escolar, daí a necessidade de tensioná-la com as ferramentas do pós-estruturalismo.

As raízes estão sempre em busca de novos nutrientes e a adaptar-se em diferentes espaços, sem a pretensão de um fundamento estável, pois são quase que por natureza o próprio movimento. Aprofundar as raízes não significa fixar-se em uma única verdade, mas abrir possibilidades, permitindo que essas raízes possam ser podadas, transplantadas e reorganizadas conforme novos contextos e necessidades que surgem. Em vez de buscar uma base definitiva, a ideia de raízes profundas refere-se à criação de traços passados (Derrida, 1967) e heranças (Gabriel, 2023) que deixamos para as gerações futuras, em um movimento de constante renovação e multiplicidade, mais aberto ao devir do que a qualquer fixação rígida de sentido. Nessa chave, a “profundidade” é sinônimo de enraizamento contingente, um esforço hegemônico de criar ancoragens provisórias em

meio ao fluxo incessante de significação, já que “a prática da articulação consiste no caráter parcial dessa fixação” (Laclau; Mouffe, 2004, p. 154), e é justamente nessa parcialidade que reside sua força política.

Sendo assim, a profundidade que buscamos atribuir às raízes no ensino de História se relaciona à lógica de uma tentativa de hegemonização contingente. Trata-se de uma aposta política explícita em elevar à condição de hegemônicos, ainda que precariamente, elementos que julgamos incontornáveis para o ensino de História: a temporalidade/tempo como experiência plural e a alteridade/diferença como constitutiva da vida. A “profundidade”, portanto, é a qualidade de uma articulação discursiva que busca enraizar, de forma provisória e através de uma disputa política por sentido, estes eixos como centrais para a prática pedagógica, resistindo às fixações rasas e abrindo espaço para a constante reconfiguração do próprio saber histórico escolar.

Dessa forma, apoiando-me nas pesquisas feitas pela professora Suzanne Simard (1997, 2015, 2023), buscaremos ressignificar as raízes como uma rede viva e relacional, em expansão e interdependência. As micorrizas (associações simbióticas entre fungos e raízes de plantas, onde ambas as espécies se beneficiam) formam sistemas subterrâneos dinâmicos, que não visam uma origem ou um centro essencial, mas que se organizam em fluxos de troca, apoio mútuo e adaptação. A formação de uma rede racional formativa muito nos interessa ao pensar um ensino de História que não busca uma origem fixa dos saberes, mas que se nutre das múltiplas conexões possíveis, entre tempos, sujeitos, epistemologias e práticas escolares.

As raízes aqui se apresentariam como um centro que não teria apenas a função de orientar e organizar a estrutura que se apresenta, mas operar com o que Derrida (1967) chama de “jogo da estrutura”. As raízes, ou o centro da estrutura, “permite o jogo dos elementos no interior [...]. Uma estrutura privada de centro representa o próprio impensável” (Derrida, 1967. p. 230). Dessa maneira, na busca pela significação e pelos fechamentos provisórios de sentidos mínimos do que defendemos como importantes para a disputa pelo Ensino de História, fazemos uma aposta nas raízes, mas entendendo que

o centro pode ser dito, paradoxalmente, na estrutura e fora da estrutura. Está no centro da totalidade e, contudo, dado que o centro não lhe pertence, a totalidade tem o seu centro noutro lugar. O centro não é o centro. (Derrida, 1967. p. 230)

Defender a ausência de uma estrutura fixa e de uma significação universal ou transcendental ao mesmo tempo que proponho a criação de raízes profundas que se apresentam como possíveis centros dos jogos de significação e criação, diz de uma

“coerência na contradição [que] exprime a força de um desejo” (Derrida, 1967. p. 231), de estar implicado nessa disputa. Apostar na impossibilidade de um fundamento último que dê conta de solucionar tudo, mas ser movido de algum modo por um “desejo do centro na constituição da estrutura, e o processo da significação ordenando os seus deslocamentos e as suas substituições a essa lei da presença central”, sem perder de vista, no entanto que essa presença central “nunca foi ela própria”, mas está em constante processo de ser “deportada para fora de si no seu substituto.” (Derrida, 1967. p. 233).

Segundo Mouffe (2015, p. 8), embora “parte significativa da minha argumentação seja de natureza teórica, meu objetivo principal é político”. Nesse sentido, meu propósito ao propor essa articulação teórica é inserir-me na disputa pelo *o quê, como e por quê* se trabalha (ou se trabalhará) o ensino de História, especialmente nos Anos Iniciais de escolarização, dado o recorte deste trabalho. Alinho-me, assim, à proposta de construção de uma “vibrante esfera pública ‘agonística’ de contestação” (Mouffe, 2015, p. 3), na qual diferentes projetos políticos possam disputar hegemonia e, nessa disputa, assumo meu lugar de intervenção e minha aposta do que deve ser o ensino de História. Apostamos, então, na desestabilização de fluxos de sentidos hegemônicos, mas também no investimento em outros sentidos particulares que considero, ainda que contingencialmente, potentes para pensarmos outras possibilidades de articulação do ensino de História.

Assim, parte do nosso objetivo é investir numa lógica coletiva do ensinar-aprender. Simard (1997) demonstrou que as árvores de diferentes espécies podem trocar carbono por meio de redes subterrâneas formadas pela relação simbiótica entre as raízes das plantas e os fungos do solo. Em seu estudo, a autora mostra árvores como pinheiros (*Pinus contorta*) e abetos de Douglas (*Pseudotsuga menziesii*) podiam trocar carbono por meio dessas micorrizas. Ela faz isso ao utilizar isótopos de carbono radioativo ( $^{14}\text{C}$ ) para rastrear o movimento do carbono entre as árvores e isolar o papel das hifas fúngicas (as estruturas do fungo micorrízico).

Por que é importante entender esse processo? Esse desenho experimental foi crucial para distinguir a transferência entre raízes das outras possíveis rotas (como vapor d’água ou solo), mostrando o destaque dessas estruturas na conexão entre as plantas e chegando à conclusão que “This study provides field evidence for a potential mechanism

by which the balance of competitive and facilitative interactions among trees in forests could be influenced.”<sup>14</sup> (Simard, 1997. p. 582)

Diferentemente do que se pensava antes então, as árvores não apenas competem por recursos, mas também colaboram entre si através de suas raízes, especialmente em momentos de estresse, e a relação com outras espécies (como os fungos) permite uma maior conexão entre o ecossistema. Inclusive, árvores mais saudáveis podem fornecer carbono para árvores mais enfraquecidas, mantendo o ecossistema mais resiliente. Essa dinâmica de deslocamento de recursos e informações, principalmente por meio das micorrizas, é ainda mais marcante com o que a autora chamou de “árvores mãe” (Simard, 2023), em que as maiores e mais antigas árvores da floresta suportam plântulas e árvores vizinhas. Beiler (2010) ainda vai destacar que árvores centrais em redes micorrízicas compartilham recursos com suas “descendentes”. Ou seja, florestas mais antigas retêm uma forma de “memória ecológica”. Dessa forma, a biodiversidade e a resiliência da floresta dependem da manutenção das conexões simbióticas entre espécies, que evoluíram ao longo do tempo, e principalmente entre as árvores.

Essa rede de conexões entre árvores (Imagem 1) foi o que a autora chamou de “World wide web” (Simard, 2015), fazendo uma analogia à internet, pois permite comunicação, troca de nutrientes, sinalização de perigos e suporte mútuo entre árvores. Essas redes, porém, investem em múltiplos centros: as chamadas “árvores mães” supracitadas. Essas árvores centrais (que no geral são “A árvore maior e mais antiga do entorno, profundamente conectada a suas vizinhas pela rede micorrízica subterrânea.” (Simard, 2023. p. 14)) atuam como núcleos de comunicação e suporte, interligando-se com outras árvores, especialmente mudas e plantas jovens, por meio de redes de hifas micorrízicas, que funcionam como veias invisíveis da floresta. Ou seja, elas redistribuem recursos, como nutrientes e água, às plantas menores ou mais frágeis, muitas vezes aumentando a taxa de sobrevivência das mudas.

---

<sup>14</sup> “Este estudo fornece provas de campo de um potencial mecanismo através do qual o equilíbrio das interações competitivas e facilitadoras entre as árvores nas florestas pode ser influenciado.” (tradução nossa). Ou seja, a pesquisa oferece provas de campo de que a micorriza comum modifica a dinâmica ecológica da floresta, possibilitando cooperação entre espécies, e não apenas competição.

### **Imagem 1 – Representação imagética da rede subterrânea construída pelas raízes das árvores**



Elaborado pela autora (2025)

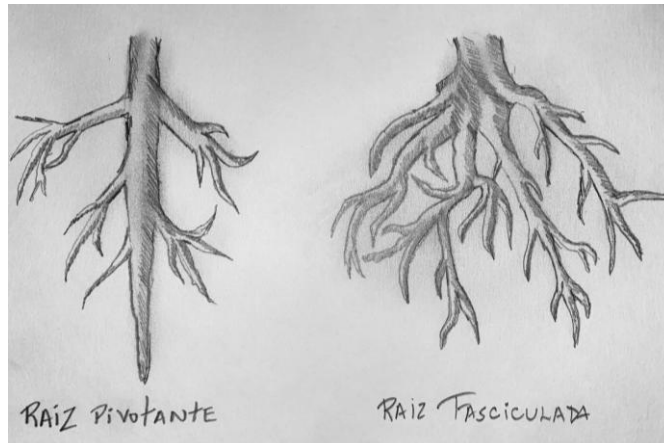
Além disso, Simard ressalta que essas árvores reconhecem sua própria prole, transferindo mais recursos para suas descendentes do que para outras árvores. Esse dado, baseado em experimentos com isótopos e rastreamento molecular, revela um grau de sofisticação ecológica e relacional surpreendente e que demonstra uma relação de ancestralidade que até então parecia muito restrita ao humano. Essa “árvore-mãe” e suas raízes se apresentam como uma vontade central em uma imensa rede, pois “Cada árvore estava conectada a dezenas de outras através de uma complexa rede subterrânea - um verdadeiro sistema nervoso da floresta.” (Simard, 2023. p. 120) que constrói a “sabedoria da floresta”. Essa sabedoria diz respeito a uma inteligência ecológica coletiva, construída pela cooperação, pela resiliência e a interdependência rizomática das árvores, de forma que “O conhecimento da floresta não reside em uma única árvore, mas na interconexão entre elas.” (Ibid, 2023. p. 121).

Essas belíssimas descobertas fortalecem a nossa defesa de um Ensino de História de raízes profundas, entendendo as raízes não como essência ou fixidez, mas como redes vivas de conexão, troca e transformação. Ao demonstrar que as árvores não apenas competem por recursos, mas colaboram ativamente entre si por meio das redes micorrízicas, especialmente em contextos de crise, Simard revela uma lógica de interdependência ecológica que pode inspirar práticas pedagógicas mais coletivas e sensíveis. Esse modelo descentralizado de relação, orientado por múltiplos centros, fornece uma potente metáfora para o ensino de História que propomos: um ensino que se ancora em vínculos na multiplicidade e na diferença, que valoriza a memória, a ancestralidade e a interconexão, mas sem reduzir-se a uma origem única ou a uma

narrativa essencialista. Assim como na floresta, a potência heurística das raízes no ensino de História está na sua capacidade de expandir-se, de criar novas rotas e de sustentar, a partir do comum, a construção coletiva de saberes que aqui defendemos como indispensáveis.

Nesse sentido, outro ponto importante que queremos demarcar é a necessidade de desvincular as raízes de qualquer noção unívoca de origem. Retomando a oliveira como metáfora epistemológica, observamos que sua gênese já é, desde o princípio, plural: brota de azeitonas produzidas por outras árvores, que por sua vez carregam histórias múltiplas. Embora seu sistema radicular, quando oriundo de semente, apresente inicialmente uma raiz pivotante (estrutura vertical que sugere centralidade), seu desenvolvimento revela uma transformação radical: ao crescer, a planta substitui essa raiz principal por um sistema fasciculado (Ribeiro, 2020), logo é composto por ramificações secundárias que se espalham em rede (Imagem 2). Esse processo ilustra nossa defesa de que a origem não é um fundamento estável, mas um movimento de dispersão e multiplicação, assim como o conhecimento histórico escolar, que se expande e se complexifica ao incorporar novas camadas de significação.

#### **Imagem 2 – Distinção entre a raiz de tipo pivotante e a raiz fasciculada**



Elaborado pela autora (2025)

Acredito que essa imagem nos ajude a pensar a lógica de múltiplas origens, principalmente quando nos apoiamos no conceito de rastro de Derrida. O rastro, para o autor, seriam as pistas ou marcas de algo que nos escapa,

Uma vez que o rastro não é uma presença, mas o simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia, ele não tem propriamente lugar, o apagamento pertence a sua estrutura. Não apenas o apagamento que sempre deve poder surpreendê-la, sem o qual ela não seria rastro, mas indestrutível e monumental substância, mas o apagamento que desde o início o constitui como rastro, que o instala na mudança de lugar e o faz desaparecer na sua aparição, sair de si na sua posição. O apagamento do rastro precoce (die Frühe Spur) da

diferença é, portanto, "o mesmo" que o seu sulcamento no texto metafísico. Este deve ter guardado a marca daquilo que perdeu ou reservou; pôs de lado. (Derrida, 1991. p. 58)

As raízes das oliveiras, pivotantes ou fasciculadas, nos reforçam que nenhuma origem é pura ou autossuficiente: assim como a semente da oliveira já carrega em si marcas de outras árvores (seus “rastros”), os saberes históricos também são sempre tecidos por camadas de significação anteriores, que nunca estão plenamente presentes, mas insistem como referências difusas, um movimento em que a origem se desloca e se diferencia, tornando-se ela mesma uma rede de vestígios.

Na sala de aula, isso nos desafia a relançar as heranças não como verdades fixas, mas como rastros a serem reinterpretados (Gabriel, 2023). Afinal, assim como a oliveira só cresce porque suas raízes se abrem ao solo e ao tempo, o conhecimento histórico diz respeito ao reconhecimento que herdar é sempre reelaborar: não basta “apenas aceitar essa herança”, mas é preciso “relançá-la de outra maneira e mantê-la viva (Derrida; Roudinesco, 2004.p. 12). Trata-se de reconhecer os rastros do passado para inscrevê-los em novos contextos, permitindo que as ramificações do sentido continuem a brotar, apostando, contudo, na defesa do indispensável ao ensinar e aprender História.

A metáfora das raízes também nos convida a refletir sobre os processos do educar sobre o tempo que se toma e a paciência necessária para colher frutos. Assim como no cultivo, o ensino de História exige um cuidado contínuo, em que o ato de semear futuros, por meio da problematização do passado e do presente, não garante resultados imediatos. Ou melhor, sequer garante alguma coisa. Cada semente tem seu próprio ritmo de crescimento, influenciado por uma confluência de fatores: o solo onde é plantada, o clima que a envolve, e o cuidado que recebe ao longo do processo. Da mesma forma, o desenvolvimento de cada estudante é desdobramento de múltiplas variáveis: suas subjetividades, experiências, contextos sociais, históricos e culturais. Assim como algumas plantas florescem e outras não, o percurso educativo varia para cada pessoa que é atravessada pelo processo de ensinar e aprender.

A subjetividade discente e as especificidades que cada um carrega são como as condições únicas que influenciam se uma planta se adapta ou não ao ambiente. O solo pode ser fértil, mas o clima desfavorável; a semente pode ser promissora, mas sem cuidado, não vinga. O papel do ensino, então, é também reconhecer e incorporar essas nuances para trabalhar com elas, de forma que as raízes possam encontrar o espaço e os

nutrientes que precisam para crescer. Nem todas as plantas crescem no mesmo ritmo ou da mesma forma, e essa pluralidade é parte central do processo educacional.

Essa incerteza, a meu ver, é a boniteza presente no educar. Não existem certezas, mas é no improvável, no inesperado e no risco, aqui entendido como “uma aventura criadora de algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir uma lição dada” (Freire, 2020a. p.77), que vemos o desabrochar de sementes que não imaginávamos possíveis, para o surgimento de experiências e sonhos que, muitas vezes, fogem aos planos e às expectativas. Cada estudante pode transformar a sala de aula de formas que não havíamos previsto. O que parecia incerto se revela, muitas vezes, como uma fonte de riqueza e criatividade, desafiando-nos a deixar de lado certezas rígidas para acolher o que o inesperado tem a oferecer.

Há uma boniteza particular em aceitar que nem todas as sementes crescerão da mesma maneira, independente do cuidado com o preparo do solo, e que, muitas vezes, os frutos mais saborosos são aqueles que surgem de condições improváveis. Educar, portanto, é também aprender a se encantar com o improvável, com os pequenos momentos de crescimento que não estavam previstos, com as trajetórias que desafiam o esperado e com as raízes que encontram seu caminho em meio a terrenos incertos. Ensinar é lançar-se em um terreno de possibilidades, mas de incertezas, onde o conhecimento, assim como as raízes, não se fixa em verdades absolutas, mas se transforma continuamente. A incerteza que acompanha o ato de educar não é um sinal de fracasso, mas um espaço de abertura para futuros outros e caminhos. Educar é apostar na imprevisibilidade do crescimento, com a paciência de quem sabe que os frutos podem demorar ou, em alguns casos, talvez não surjam. E, ainda assim, é justamente nesse risco que reside a potência transformadora do ensino.

Justamente por conta de tantas incertezas e riscos que as raízes precisam ser profundas ao educar. Ao se enraizar mais fundo, deixam marcas que tendem a resistir mais ao tempo e às transformações, mesmo sem a pretensão de criar um fundamento último e imutável. Raízes rasas são facilmente arrancadas, vulneráveis às intempéries, enquanto raízes profundas têm a capacidade de atravessar camadas de solo, se adaptando a novos contextos. A metáfora das raízes profundas nos ajuda a pensar a educação como um processo que, mesmo diante de incertezas e transformações, deixa marcas resilientes, não como fundamentos fixos, mas como vestígios (Derrida, 1967) que persistem e se reinventam. Essas raízes não buscam verdades absolutas, mas sim disputar os rastros que

permanecem, mesmo em meio a crises, como heranças de saberes, experiências e valores que alimentam a possibilidade de um mundo outro.

Então, por que defender um ensino de História de raízes profundas? Quero pensar as raízes como a busca por um “comum”, como um processo contingente e aberto, sempre sujeito a rearticulações e conflitos. Ou seja, a formação de raízes como um princípio de ação coletiva. Concordamos com Gabriel (2019) ao defender que o “comum” não deve ser confundido com a homogeneização imposta por políticas como a [Base Nacional Comum Curricular] BNCC<sup>15</sup>, onde o termo é reduzido a um instrumento de controle neoliberal, nem com a ideia de um “bem comum” apropriável pelo Estado ou pelo mercado. Ao contrário, trata-se de um princípio político em constante construção, aberto a conflitos e rearticulações.

Nesse sentido, um ensino de História de raízes profundas não seria aquele que se fixa em narrativas imutáveis, mas aquele que se enraíza em um “comum insurgente” (Gabriel, 2019). Esse comum “não é algo dado ou natural, mas sim construído através de práticas sociais e disputas hegemônicas” (Gabriel, 2019. p. 10), resistindo tanto ao apagamento quanto à instrumentalização. Se raízes rasas são facilmente arrancadas por ventos políticos e pedagógicos passageiros, as profundas atravessam camadas do tempo, adaptando-se sem perder sua força constituinte. Ao invés, então, de discutir um currículo padronizado (como um “tronco comum” que descaracteriza as necessidades específicas de cada contexto escolar), defende-se um espaço de coprodução, onde o conhecimento não é propriedade, mas “inapropriável”.

O comum a partir da lógica do inapropriável (Dardot; Laval, 2017) quer dizer que “uma vez instituído, um comum não é alienável; a partir de então ele se instala na esfera de coisas que não podem ser apropriadas. Isto significa que ele escapa da lógica proprietária em qualquer de suas formas (privada ou estatal)” (Laval; Dardot, 2016. p. 5). É nesse sentido que a profundidade das raízes na educação, e especialmente no ensino de História, está em sua capacidade de “instituir o inapropriável”, criando marcas que, ainda que metamorfoseadas, sustentam-se como resistência. Ou seja, “o que importa é menos o direito de propriedade de um bem comum do que a participação democrática coletiva do uso desse bem instituído como comum” (Gabriel, 2019. p. 18).

A noção de “sentidos mínimos” para o ensino de História, como proposta por Nilton Mullet Pereira (2023), contribui para alargar a compreensão desse comum

---

<sup>15</sup> Para saber mais sobre a BNCC, o seu contexto de criação e as implicações para o Ensino de História, conferir Lima (2024), Almeida (2021), Santos e Andrade (2021), Pinto, et Al. (2023).

insurgente que aqui defendemos. Em vez de uma fixação de conteúdos previamente determinados, Pereira propõe um conjunto de orientações pedagógicas e epistemológicas que sustentam a experiência histórica escolar como uma prática formativa e política. Entre esses sentidos, importa-nos destacar aqui as categorias de tempo e alteridade, que não operam apenas como eixos temáticos, mas uma abordagem que provoca o ensino de História a se abrir à pluralidade de temporalidades e à escuta radical do outro. A presença desses sentidos mínimos se alinha ao que propomos como raízes profundas: não aquilo que fixa, mas o que sustenta, que resiste e que se transforma, orientando práticas educativas comprometidas com a imaginação de mundos outros.

Essa articulação entre o comum, as raízes e os sentidos mínimos nos interessa para repensar, também, quem são os sujeitos que ensinam História nos anos iniciais. Ao trazer à tona a força política e heurística da metáfora das raízes, nossa proposta demanda que voltemos o olhar para a formação de quem enraíza essas práticas na escola. Como se formam, então, as pedagoga-professoras que ensinam História? Que disputas atravessam a constituição de uma identidade comum para essas docentes? Sabemos que essa identidade está longe de ser unívoca, pois carrega consigo os traços da histórica marginalização das professoras dos anos iniciais no campo da História escolar, bem como as contradições presentes na organização dos cursos de Pedagogia no Brasil.

A próxima seção desta dissertação se dedicará a examinar essas tensões, partindo da constatação de que a figura da pedagoga-professora que ensina História está inserida em meio a disputas, ambivalências, apagamentos e resistências. Trata-se de compreender como se configuram, ao longo do tempo, as formações oferecidas nos cursos de Pedagogia, as ausências curriculares relacionadas ao ensino de História e as formas pelas quais essas docentes constroem, apesar disso, práticas potentes de enraizamento histórico nas escolas. Seguiremos, assim, lavrando o solo em busca de rastros, marcas e movimentos que nos ajudem a pensar outras possibilidades para a formação docente e para o ensino de História nos Anos Iniciais.

## **1.2. Que sentidos de Educação para que docência?**

O curso de Pedagogia vive historicamente uma crise conceitual e identitária devido à dificuldade de definição do que é a própria Pedagogia e do que seria a especificidade da prática profissional da pedagoga (Gonçalves, 2010; Libâneo, 2012; Medeiros, et. Al, 2021). Inserido dentro de uma forte contradição “entre o desejo de

instruir, a necessidade de educar e a utilidade de estudar” (Barroso, 2006, p. 120), os sentidos do trabalho docente e pedagógico vão sendo disputados.

É comum reduzirmos a ideia de “pedagogia” ao modo como se ensina ou as técnicas de ensino, a associando a metodologias e procedimentos de ensino. Para Libâneo (2005), porém, a Pedagogia seria “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.”, ou seja, “ela investiga a realidade educacional em transformação” (pp. 29 – 32). Pimenta e Anastasiou (2008) compreendem a Pedagogia como um “campo teórico da prática educacional que não se restringe à didática da sala de aula nos espaços escolares, mas está presente nas ações educativas da sociedade em geral.” (2008, p. 66). Dessa maneira, uma defesa da Pedagogia enquanto um campo independente que busca pensar não só os múltiplos processos educativos e suas transformações, mas as diferentes facetas do ensinar e aprender, tem ganhado cada vez mais força no campo educacional.

Raramente, porém, essas foram as preocupações mais predominantes da Pedagogia. Pensando o caso brasileiro especificamente, a figura da pedagoga surge em 1939 com a criação do primeiro curso superior de Pedagogia a partir da promulgação do decreto 1190/39 (Brzezinski, 1996). O seu objetivo principal era a ocupação de cargos técnicos em educação e, quando pedagoga licenciada, lecionar nas instituições responsáveis pela formação de professores primários (as chamadas Escolas Normais). Ainda que na década de 1960, com a aprovação dos pareceres CFE 251/62 e 252/69, o curso passe por diversas reformulações curriculares, ele mantém essa forte dicotomia entre bacharelado e licenciatura (Gatti, 2009).

Quando levamos em consideração que a partir da Constituição de 1988 as crianças passam a ser entendidas como sujeitos de direito e a Educação passa a ser entendida como um dever do Estado, os objetivos formativos do curso de Pedagogia se inserem ainda mais em um importante campo de disputa. Principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabelece que a necessidade da formação superior para a atuação em qualquer nível da educação básica, “a LDB/1996 determina forçosamente a extinção dos cursos normais [a nível médio] e a reconfiguração dos cursos de Pedagogia para atender a uma demanda pragmática, mudando a direção desse campo do conhecimento” (Azevedo, 2023. p. 144).

Com a resolução CNE n. 1, de 10/4/2006, novas diretrizes curriculares foram fixadas à Pedagogia,

inaugurando nova fase para o curso no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. O pedagogo passa a assumir o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais. (Ferreira, 2011)

Dessa maneira, a licenciatura também vai se destacando dentro dos espaços de formação em Pedagogia, e, nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para o curso vão cada vez mais reforçando a necessidade de

o curso abordar o exercício da docência e as diferentes funções do trabalho pedagógico tanto nas escolas como em contextos não escolares, o que deverá estar explicitado no projeto pedagógico da instituição formadora assim como em suas Atividades Complementares e Estágio Curricular. (Martins, E. 2008. p. 6)

Essas disputas refletem a concepção social e popular sobre o que significa ser professora. Entre o sagrado e o profano, o papel da professora se encontra em um complexo caleidoscópio de imagens (Barroso, 2006). De um lado, temos a figura da professora redentora, que ensina por amor à docência, movida pelo altruísmo e pela vontade de transformação social, o que acaba por desprofissionalizar e relativizar a importância da formação especializada e das competências docentes. De outro, a professora é vista como responsável por todos os males da sociedade, alienadora, sobrecarregada com a demanda por resultados imediatos dos estudantes, sem a autonomia necessária para resistir à lógica de mercado.

Porém, como já apontado, a história da formação de professoras no Brasil carrega marcas profundas de precarização e controle. A organização dos antigos cursos normais de nível médio reflete uma concepção aligeirada de formação, que tinha como principal objetivo habilitar, de forma rápida e técnica, jovens (majoritariamente mulheres) para atuarem na docência das séries iniciais (Araújo; Santos, 2013). Esses cursos ofereciam uma formação que priorizava conteúdos normativos e moralizantes, tentando reduzir a prática docente a uma reprodutora da ordem social vigente (Chamon, 2020). Já na década de 1930, Anísio Teixeira afirmava que as escolas normais pretendiam ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e profissional, mas “falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (apud Chamon, 2020). Era uma lógica de formação centrada na disciplinarização, no desenvolvimento de habilidades técnicas e na formação de sujeitos obedientes.

Essa concepção de docência não se limitava ao processo formativo, mas também se refletia na organização da escola, marcada por um sistema rigoroso de vigilância e controle, especialmente exercido por pedagogas que atuavam como supervisoras, administradoras e inspetoras. Rangel (2007) aponta que, com a consolidação do modelo

tecnocrático da educação no Brasil, a supervisão pedagógica assumiu um caráter profundamente gerencial, orientado por uma lógica de produtividade, eficiência e normatização.

Coube às inspetoras e supervisoras a função de garantir que as práticas docentes estivessem alinhadas às diretrizes oficiais, muitas vezes mais preocupadas com a ordem, a disciplina e o cumprimento burocrático das tarefas do que com os processos reais de aprendizagem. Como observam Araújo e Santos (2013), essa atuação representava uma forma de privatização endógena da escola pública, na qual a lógica empresarial, pautada na mensuração de resultados e na vigilância constante, se infiltrava nas práticas pedagógicas, transformando o trabalho docente em mero cumprimento de metas e protocolos.

Essa lógica de vigilância e controle não desaparece e, hoje em dia, assume novos contornos. O que antes se expressava em uma vigilância direta e na garantia da ordem escolar, hoje se manifesta através de dispositivos de controle mais sofisticados, como avaliações externas e modelos de gestão baseados na lógica da produtividade e da responsabilização individual (Laval, 2019). Nesse cenário, torna-se evidente o sentimento de deslocamento e ameaça vivido pelas professoras, que percebem sua autonomia profissional sendo constantemente tensionada. Nesse sentido,

os professores têm a impressão que sua identidade profissional está ameaçada, não só pelas mudanças de papéis que se esperam deles, mas também por aquilo que eles sentem serem pressões e medidas institucionais [...] visando reduzir a sua independência, fazer-lhes perder aquele estatuto de especialista, a quem foi delegada, com plena responsabilidade, a missão de ensinar (Ballion, 1998. p. 220)

Esse deslocamento não é acidental, mas parte de uma lógica que fragiliza a docência, esvazia os saberes pedagógicos e transforma o ato de ensinar em mera execução de tarefas previamente determinadas. Como escapar a essas dicotomias impostas a docência? Durante muito tempo apostou-se na profissionalização docente como forma de combater “as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução condição de professora à tia” (Freire, 2020c. p. 48), sendo a utilização da ideia de “tia” como maneira de reforçar o caráter quase voluntarista do que é ser professora, e com o objetivo de criar uma identidade comum do que é ser professora. Porém, concordamos com Gabriel e Senna (2021), ao salientar que o termo ‘profissional’ quando empregado com o intuito de adjetivar à docência, principalmente no que se refere às reformas e políticas educacionais e aos programas de formação docente, tem se apresentado como um *significante vazio*.

Ou seja, ele se esvazia de sentidos particulares, “uma vez que para exercer essa função discursiva aglutina diferentes demandas por meio da lógica da equivalência, deixando outras de fora por meio da lógica da diferença” (Senna, Gabriel, 2021. p. 45). Identificamos, então, seu esvaziamento pois ao abandonar “sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável” (Laclau, 2018. p. 120), transitando ora em “atender às demandas iniciais de valorização dos professores, ora reforçar práticas de subalternização da docência” (Senna, Gabriel, 2021. p. 49).

Para além desse contexto de transformação do ser professora, em que encontramos, observamos também novas concepções de escola articuladas a “agentes sociais privados [que] apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos” (Macedo, 2014. p. 1533). Reforçando a postura epistêmica adotada nessa pesquisa, queremos romper com o currículo como “camisa de força”, buscando enxergá-lo como “ato de percorrer”, de forma a abrir “possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente – que percorre e age nesse percurso” (Gabriel, 2019. p. 73). Adotando essa postura,

O Currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, é discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, T. 2007. p. 150)

Longe de procurar uma abordagem ontológica de currículo ou uma forma de essencializá-lo, a questão central aqui é entender quais são as escolhas feitas na construção curricular e, já que selecionar e privilegiar certos tipos de conhecimento ou práticas metodológicas são jogos de poder, o que podem significar as presenças e, sobretudo, as ausências nos currículos tidos como “oficiais”. O que significam as seleções de conhecimento dentro dos cursos de Formação em Pedagogia? Quais são as prioridades ao se formar uma pedagoga-professora? Que sentidos de pedagoga, de professora, de Educação e de Ensino de História que vem sendo evocados e articulados nos currículos de formação pedagoga-professora?

O currículo e suas escolhas de conhecimento são uma questão de identidade, de uma cadeia articulatória de equivalências e diferenças e de suas representâncias. Como partimos do pressuposto a linguagem está a todo tempo dotando de sentido e produzindo a realidade, a disputa está justamente nos sistemas de significação, é por meio das

representações que essas identidades e diferenças passam a existir e a se ligar a esses sistemas de poder (Silva, T. 2021). Questionar, então, quais identidades aparecem e quais são deixadas de fora, é questionar o que está sendo privilegiado nesses sistemas de representação do currículo e o que eles sustentam.

Compreender o currículo como ato de percorrer, como território, autobiografia e prática discursiva (Gabriel, 2023), permite reposicioná-lo como espaço de resistência frente às imposições de uma lógica neoliberal, tecnicista e mercantilizada que tem avançado sobre a formação docente, especialmente no curso de Pedagogia. Essa concepção rompe com a ideia de currículo como instrumento prescritivo, homogêneo e normativo, e o reinscreve como campo de disputa por sentidos, onde se organizam identidades, projetos de mundo e modos de ser professora. Nesse movimento, resistir é reconhecer que o currículo não está dado, mas é constantemente produzido, tensionado e reinventado nas relações que docentes e discentes estabelecem, tanto nas escolhas de conteúdo quanto nas práticas pedagógicas que performam no cotidiano dos cursos de formação.

Assumir o currículo como prática discursiva é também compreender que suas seleções (aquilo que se inclui ou se omite) são efeitos de relações de poder, e que, portanto, questionar essas escolhas é um ato político e epistemológico. Nos cursos de Pedagogia, esse entendimento se materializa na possibilidade de construir percursos formativos que rompam com a lógica da formação reduzida ao “saber fazer” operacional e instrumental, que atende às demandas do mercado, e afirmem, em contrapartida, uma formação situada e comprometida com a pluralidade de saberes, de experiências e de existências. Nesse sentido, o currículo se torna espaço de resistência na medida em que se abre às vozes historicamente silenciadas, às epistemologias subalternizadas e aos *sonhos* de mundos outros, deslocando a formação docente da lógica da reprodução para a lógica da invenção e da transformação.

É justamente nesse entendimento do currículo como espaço de resistência, território de disputa e produção de subjetividades que localizamos a urgência de discutir a formação de professoras para o ensino de História nos cursos de Pedagogia. Quando reconhecemos que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas uma prática discursiva que produz e legitima determinados saberes, passamos a compreender que a formação docente não se limita a uma sequência técnica de competências, mas se configura como um campo atravessado por escolhas políticas, epistemológicas e culturais. Nesse cenário, currículo é um ato de criação de percursos formativos que sejam

capazes de tensionar as narrativas hegemônicas, abrir espaço para epistemologias plurais e afirmar a potência dos saberes docentes como produção legítima de conhecimento.

É nessa perspectiva que a discussão sobre o ensino de História nos cursos de Pedagogia se torna ainda mais urgente. Afinal, se compreendemos que a História não pode ser ensinada como uma narrativa única, linear e fechada, é necessário garantir que a formação das pedagogas-professoras dialogue com a produção do conhecimento histórico, que se trata também de um saber plural, fragmentado, em constante disputa e reconfiguração. Assim, discutir a formação docente para o ensino de História é, ao mesmo tempo, discutir quais histórias são possíveis de serem contadas, quais são silenciadas e quais podem emergir no espaço da sala de aula como exercício de alteridade, de abertura a múltiplas temporalidades e de invenção de futuros outros.

É nesse sentido que defendo que a formação de professoras para ensinar História precisa

propiciar um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada - o que implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento histórico - e desenvolver conhecimentos pedagógicos que permitam ao professor mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em "saberes escolares ensináveis" - o que não é tarefa de mera transposição didática, pois requer atenção quanto às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas. (Oliveira; Caimi, 2014. p. 97)

Ou seja, a formação de professoras para ensinar História precisa discutir o estatuto plural e fragmentado do conhecimento histórico, que apresenta enorme potência ao resistir a interpretações fixas e unívocas. Ensinar História, assim, torna-se um exercício de criação, um espaço de multiplicidade e questionamento onde a disciplina não é tratada como narrativa linear e fechada, mas como campo de resignificação constante, aberto a temporalidades diversas e a modos outros de habitar o mundo.

No entanto, vale destacar que ao defender a transformação de “conhecimentos científicos em saberes escolares ensináveis”, apresenta-se uma hierarquia epistêmica problemática que subalterniza a escola como espaço produtor de saberes. Ao pressupor que o saber legítimo se origina necessariamente fora do contexto escolar, no âmbito científico-acadêmico, desconsidera-se que a escola é lócus de produção de conhecimento histórico, onde estudantes e professores, a partir de suas experiências, memórias e encontros, geram narrativas, problematizações e formas de compreensão do tempo que não dependem de “transposição” de saberes exteriores. Dessa forma,

É preciso superar a crença de que o conhecimento científico específico contém, em si mesmo, as chaves de sua própria compreensão e difusão. De outro lado, há que desconfiar da ideia de que a didática dá conta da tarefa de

ensinar tudo a todos, como postulava Comenius ainda no século XVI, independentemente dos saberes da ciência de referência. (Caimi, 2015, p. 21)

Dialogamos com Caimi (2015) por acreditarmos na potência do Ensino de História como um espaço-campo com especificidades próprias e que busca entender as particularidades do que é ensinar e aprender História. Dessa forma, entendemos que nem o conteúdo de referência por si só e nem mesmo uma distante discussão sobre didática, dão conta dessa diversa e complexa especificidade. Ou seja, não basta saber só de História ou só de ensinar, para ensinar História para João. É preciso saber de ensinar, de História e de João (Oliveira; Caimi, 2014).

É nesse sentido faço uma aposta de docência em História como um “deslocador” para o educar historicamente, de maneira que “o professor é um educador: ele desloca os alunos de suas temporalidades para que, através da experimentação de outros tempos, eles possam retornar a seus tempos transformados” (Albuquerque Jr, 2016. p. 27). No contexto do Ensino de História, uma abordagem focada apenas na memorização de datas, personagens e eventos ignora que a criança, mesmo em sua tenra idade, é um sujeito em formação, que já se apropria e ressignifica o mundo ao seu redor (Miranda, 2010).

Olhar para o ensinar como possibilidade de deslocar é “abrir o futuro para o indeterminado, para o porvir e assumir, a priori, os riscos que dessa postura decorrem” (Gabriel; Martins, 2022. p. 7). É apostar, dessa maneira, no *dever* da subjetivação discente e docente, de um “‘ser’ que não ‘é’ em definitivos, ou seja, que nunca está completo, mas que está sempre ‘sendo’, em constante processo de constituição, transformação, diferenciação e reconstituição” (Amorim, Monteiro, 2019. p. 26). Apostamos nas incertezas, se abrindo para o risco e as possibilidades formativas que ele nos proporciona, já que o não saber diz de uma dimensão muito importante sobre a relação com outros futuros.

Complexificar o ensinar, então, não significa o uso de uma linguagem rebuscada, aulas enfadonhas e provas inexequíveis, mas a aposta na capacidade do estudante enquanto produtor de conhecimento, principalmente levando em consideração que

o conhecimento histórico formalizado assume como tarefa primordial desenvolver na criança a percepção da historicidade das referências que ancoram suas leituras de mundo, permitindo que estas sejam compreendidas como experiências e expectativas socialmente constituídas (Alvim, 2015. p. 243)

Dessa maneira, a aula de História não pode se limitar a ensinar o passado pelo passado, mas precisa ser capaz de articular maneiras de olhar para o passado, buscando

maneiras de o estudante enxergar a si próprio como sujeito no tempo e no espaço e orientar o olhar para os outros a partir do passado. Concordarmos, pois, com Biesta (2013) ao apontar que

O que acontece nas escolas e em outros lugares institucionalizados de aprendizagem não é focalizado e não deve ser focalizado exclusivamente nesse processo de se tornar alguém. Seria um erro pensar que a educação e a instrução podem e devem ser reduzidas a isso. Não só porque a educação está sempre também interessada pela aquisição de conhecimento, habilidades, competências, atitudes, etc. Mas ainda mais porque *seria uma dicotomia falsa pensar que a educação pode e deve ou consistir em “tornar-se alguém” ou em aprender. É mais acertado dizer que nos tornamos alguém pela maneira como nos envolvemos com aquilo que aprendemos.* (Biesta, 2013, p. 127. Grifo da autora)

Ou seja, não basta apenas saber de didática. Aqui fazemos uma defesa da indissociável relação entre conhecimento histórico escolar e a sua fundamentação epistemológica que, para todos os fins, aqui chamaremos de “conteúdo” (Martins, Gabriel, 2017. p. 702). Na perspectiva aqui defendida, conteúdo é apenas uma unidade diferencial na cadeia de equivalência definidora do significante “conhecimento escolar”. O que estamos nomeando como “conteúdo” aqui é seria o conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado” (Gabriel; Castro, 2013. p. 101), que é produzido e legitimado por diferentes regimes de verdade que orientam e organizam a construção do saber histórico escolar.

Nesse sentido, é claro que o conhecimento histórico escolar não se resume ao conteúdo, mas também apostamos na impossibilidade de concebê-lo sem o conteúdo. Defendemos, assim, que é a partir da articulação dos elementos da cultura escolar com o conteúdo histórico que a escola se transforma em um espaço para o “tornar-se presença”, “que significa vir ao mundo de forma única e singular (Biesta, 2017), e como espaço de “experiência”, entendida como 'algo que nos acontece' (Bondía, 2002).” (Martins, 2019. p. 117).

No entanto, a partir da década de 1990, o Brasil se insere em uma complexa relação com os organismos internacionais<sup>16</sup>, que passam a “exercer forte influência na definição das diretrizes educacionais nos países em desenvolvimento [...] de modo que o país pudesse atender as exigências do mercado competitivo” (Brito; et al, 2019. p 03). Assim, o “tornar-se presença” passa ser algo secundário e o mais importante seria a

---

<sup>16</sup> Aqui leia-se Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre tantos outros.

aprendizagem de um conteúdo prognóstico distante da realidade do aluno, mas que atenda aos seus anseios e desejos mais imediatos. Nesse contexto, ensinar História pode se transformar em apresentar uma série de acontecimentos vazios presos a um passado estático e que em nada se relaciona com o tempo presente, o que não serve nem mesmo para esses objetivos. Ou seja, a aprendizagem se apresenta como

sinônimo de aquisição relacionada à noção de quantidade, ou melhor, de quantificação, de coisas que possam ser medidas. [...] Em outros termos, trata-se de pensar a aprendizagem como consciência do sujeito daquilo que ele adquiriu durante o processo de ensino-aprendizagem. (Martins, M. 2019. p. 118)

Nesse contexto, as políticas neoliberais vão cada vez mais concebendo a educação enquanto uma mercadoria e “a formação de professores como uma estratégia para obtenção de lucros” (Brito; et Al, 2019. p. 3) e “o Estado passa a transferir recursos públicos para o setor privado executar os serviços sociais, e reduz sua função à regulação e avaliação desses processos” (Ibid, p. 4). Começam a surgir programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES/1999) e o Programa Universidade Para Todos (ProUni/2004), que transferem diretamente verbas públicas da Educação para instituições de educação superior privadas (Macedo, 2019). Associados, ainda, as políticas de avaliação em larga escala, que objetivam definir os padrões curriculares, não só os serviços se transformam em mercadorias, mas toda uma maneira de se conceber a administração pública e a mercantilização da Educação se estabelece.

Os reflexos dessas políticas que aqui chamaremos de gerencialistas, por tratar-se de “Um novo modelo de Estado organizado pelas alianças liberais-conservadoras, com base na ressurreição de princípio neoliberais” (Hypolito, 2011. p. 60), estão cada vez mais claros. De acordo com o último censo da Educação Superior (2022), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o índice de professores que se formaram em cursos de licenciatura à distância em faculdade particulares, mais que dobrou na última década (2002 – 2022). Esses dados alarmantes nos confirmam que

se no início das políticas educativas neoliberais tratava-se de induzir a educação a assemelhar-se aos métodos e práticas de mercado, agora trata-se de inserir o mercado, não apenas como lógica, mas como atividade lucrativa mercadológica. (Hypolito, 2011. p. 63)

E, assim, o neoliberalismo vai se transfigurando, aparentemente assumindo pautas democráticas e populares, que estão na “ordem do dia” e do debate público. Um exemplo é a retórica da democratização do acesso serve para legitimar o avanço de grupos privados na educação (Laval, 2019). Pensando o caso da Pedagogia, por exemplo, empresas e

conglomerados educacionais usam termos como “qualidade”, “inclusão”, “competências para a cidadania”, “todos pela educação”, enquanto promovem a expansão de cursos precários na modalidade EaD (Fávero; Mikolaiczik, 2022). Assim, o gerencialismo, que busca “tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado” (Hypolito, 2011. p. 65) vai ganhando cada vez mais força.

Dialogando com Stephen Ball, entendo que “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005. p. 655). Assim, a professora vai sendo reconfigurada até quase desaparecer, cada vez mais afastada de sua condição de intelectual, de produtora de saberes, para assumir o lugar de executora de tarefas, gestora de metas e operadora de protocolos previamente definidos. Alinhada às lógicas empresariais e aos interesses do mercado, esse desaparecer se organiza em um movimento que compromete não apenas a Educação, mas também nossas possibilidades de futuro.

Quando falo do desaparecimento da professora, não é desaparecimento material, mas sim o desgaste de uma forma de compreender e conceber o ensino, a Educação e a docência (Biesta, 2021). Com o objetivo de restaurar um pretense controle social tendo em vista uma suposta perda de autoridade na sociedade, as melhores e mais efetivas professoras tornam-se aquelas “capazes de orientar todo o processo educacional para a produção de resultados de aprendizagem pré-especificados ou de identidades pré-definidas, como a do bom cidadão ou a do aluno flexível ao longo da vida” (Biesta, 2021. p. 24).

Nesse contexto, cada vez mais a Educação vem sendo pensado através de um tripé: ampliação do tempo do estudante na escola, a criação de uma base de conteúdos básicos comuns e interferência nas políticas de formação de professores e nos cursos de formação superior (Ball; Bowe, 1992). É nesse sentido que nós, professoras, somos muitas vezes cúmplices desse currículo, já que

os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos, sendo as políticas interpretadas de acordo com as diferentes experiências, valores e interesses. Partes dos textos políticos podem ser ignoradas, rejeitadas ou mal interpretadas. Tais interpretações podem ser consideradas, ainda, uma questão de disputa, dependendo dos interesses em jogo. (Alves; Martins; Miranda, 2020. p. 308)

Como professoras, muitas vezes nos adaptamos às políticas educacionais vigentes e, talvez até sem perceber, talvez pressionadas por mecanismos de controle e perda de autonomia, reforçamos os discursos que legitimam uma visão tecnicista e neoliberal da

educação. Fazemos isso articulando currículo, ao conformarmos nossas aulas apenas em preparação para provas de larga escala, ao não enfrentarmos temas potencialmente sensíveis<sup>17</sup>, ao tornar o nosso objetivo de aula controlar os corpos que ali nos interpelam, querendo apenas alunos calados e inertes. Assim, nos tornamos cúmplices desse currículo que privilegia apenas a eficiência, a competitividade e a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, desconsiderando as complexidades subjetivas e sociais que organizam os processos de aprendizagem. Fazemos isso mesmo questionando e apostando em outras possibilidades de práticas curriculares.

Essa cumplicidade com o currículo hegemônico manifesta-se, por exemplo, na reprodução de práticas que contradizem as próprias defesas de Educação que fazemos. No ensino de História, por exemplo, a persistência do factualismo como eixo estruturante das aulas, onde a memorização de datas, nomes e eventos torna-se fim em si mesmo, esvaziando a dimensão interpretativa da disciplina. Ao reduzir a experiência histórica a uma lista de “fatos objetivos”, naturaliza-se uma temporalidade linear e unívoca, apagando as múltiplas camadas de sentido que constituem os processos históricos.

Da mesma forma, a obsessão com a cronologia como organização exclusiva dos conteúdos, frequentemente justificada pela “necessidade de dar sequência lógica”, reforça a ideia de que o tempo é uma sucessão inevitável, e não um campo de disputa. Essa postura, muitas vezes em nome de uma “neutralidade” impossível, acaba por silenciar as temporalidades marginalizadas que desafiam a narrativa oficial. Essas práticas, ainda que muitas vezes adotadas por pressão institucional ou falta de recursos, consolidam um ensino de História que domestica o passado para não perturbar o presente, tornando-nos cúmplices de um projeto que privilegia a ordem sobre a reflexão, a eficiência sobre a ética, e o controle sobre a potência transformadora do conhecimento histórico.

É claro que essa postura muitas vezes surge de um reflexo de extremo cansaço causado por um sistema que nos pressiona cada vez a produzir mais para um espectral mercado que paira sobre nossas cabeças. Surge de uma “saturação das formas de conceber as promessas forjadas no seio de uma dada racionalidade iluminista” (Martins, M. 2024, p. 120) e um receio em relação aos constantes ataques infringidos a classe docente. Mas precisamos nos manter firmes no questionamento que nos fez escolher a docência: Que defesa de Educação fazemos? Para que queremos educar? Como o ensino de História pode contribuir para formas outras de se pensar a Educação?

---

<sup>17</sup> Fazemos uma aposta de que nenhum tema é sensível per si, intrinsicamente, mas que todos os temas são potencialmente sensíveis. Para maiores informações sobre essa discussão, recomendamos Martin (2024).

Não encontraremos respostas únicas para essas perguntas, muito pelo contrário. Nosso objetivo nessa pesquisa, inclusive, não é mapear essas diferentes concepções, mas talvez alertar que em meio a esse turbilhão que é o educar, muitas vezes

Nesses receios misturam-se perigos reais e fantasmas, imaginados por detrás de cada despacho, de cada decreto, de cada discurso, seja sobre a autonomia e gestão, a flexibilização dos currículos, a disciplina escolar, a avaliação formativa. (Barroso, 2006. p. 125)

Dessa forma, entendemos que “a ausência de atenção explícita aos objetivos e fins da educação nos leva a tomar como base implícita uma visão particular de senso comum sobre o *para que serve* a educação” (Biesta, 2012, p. 814), tem nos tornando reféns de uma *linguagem da aprendizagem*, em que a “a educação tornou-se compreendida como o processo que ajuda as pessoas a desenvolverem seu potencial racional para que possam se tornar autônomas, individualistas e autodirigidas” (Biesta, 2017. p. 11).

Como entendemos que a linguagem é uma prática de significação do mundo, entendemos que uma *linguagem de aprendizagem* vem substituindo a *linguagem de educação* não só pelo uso de novos termos e palavras no campo da Educação, mas por entender que “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem” (Biesta, 2013. p. 20). Não irei me deter profundamente nessa distinção, mas é necessário demarcar que o entendimento cada vez mais hegemônico do sentido de “aprendizagem” vem enfraquecendo a figura da professora ao deslocar o sentido de conhecimento da lógica de um “bem público comum” (Gabriel, 2023. p. 38). Além disso, insere a noção de “Educação” dentro de uma cadeia de equivalência produzida sob uma ótica gerencialistas e empresarial (Laval, 2019).

Dessa forma, reinventar uma linguagem para a Educação se faz cada vez mais urgente, no sentido que precisamos colocar “sob rasura” (Hall, 2010) o que vem sendo concebido e hegemônico como “Educação”, em busca de disputar um sentido de educar em que não mais os “aprendentes” são consumidores e a professora, que deve apenas satisfazer as suas necessidades imediatas, fornece a sua mercadoria, a facilitação da aprendizagem. Precisamos educar. Mas sabemos que Educação queremos? Quais os nossos objetivos ao educar? E como isso se relaciona na maneira como concebemos a formação de professoras? Que formação de pedagoga-professoras surge em tempos de *linguagem de aprendizagem*?

O que se observa é que, cada vez mais, os cursos de formação de professoras no Brasil envolvem uma estratégia perversa de isolamento e culpabilização dessas profissionais. Há uma aliança clara entre “líderes empresariais, sociedade civil e governo,

de forma bem unida” (Shiroma, 2018, p. 103), na qual a professora é frequentemente tratada como o obstáculo ao desenvolvimento e ao alcance dos “objetivos de aprendizagem”. Essa formação de professores tem se transformado em um meio de gerar lucros imediatos para grandes grupos empresariais, que buscam ocupar espaços de decisão nas políticas públicas. Isso é feito por meio de uma oferta massificada e empobrecida de conteúdos,

[supostamente] indispensáveis à constituição do professor como um intelectual da educação. [...] São políticas que ao anunciar a Educação como um bem público e estratégico (OREALC/UNESCO, 2005) fomentando a disputa para elevação dos indicadores educacionais nos rankings, incentivaram o engajamento do setor privado na educação, ocorreu de forma incontestada no movimento pela Base, e na Reforma do Ensino Médio. (Shiroma, 2018. p. 102)

Nesse contexto, a formação docente cada vez mais se conforma para atender às exigências imediatas do mercado, com uma forte pressão por resultados mensuráveis em avaliações de larga escala e profissionais prontos para atuar em qualquer contexto. Cursos polivalentes, que abrangem várias áreas do conhecimento, têm ganhado destaque, formando profissionais capazes de se adaptar a qualquer cenário, mesmo que isso signifique falta de especialização. No Brasil, essa tendência é refletida no curso de Pedagogia, que ocupa a terceira posição em número de matrículas no Ensino Superior, sendo visto como uma alternativa para quem busca uma “segunda licenciatura”, conforme o Censo da Educação Superior de 2023 (Inep).

Larreira (2020) aponta que a busca pela segunda licenciatura em Pedagogia está associada a necessidade que algumas professoras já atuantes nas diferentes áreas do conhecimento sentem de aprofundar e refletir sobre sua prática, mas também para ampliar suas áreas de atuação, principalmente para assumir cargos de coordenação, supervisão e gestão escolar. Esse movimento se acentua com a criação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 criou um formato de segunda licenciatura com carga horária reduzida, voltada a quem já possui uma graduação. Como esse cenário impacta os processos de identificação comum do que é ser uma pedagoga-professora? Como isso impacta, também, a concepção do que é ensinar História elaborada nos cursos de formação em Pedagogia?

Retornamos, então, à questão central que norteia nosso trabalho: o que tem sido considerado como ensino de História nos cursos de Pedagogia? Se acreditamos que não é possível ensinar e aprender História sem articularmos as categorias de alteridade e temporalidade, será que elas são contempladas pelos textos curriculares oficiais desses

curso? E se apostamos na desnaturalização do que é tomado como comum e natural a partir da História, quais narrativas são oferecidas para essa tarefa?

Quando os cursos de formação passam a ser informados por essas políticas curriculares, observamos de um lado “a maximização da importância dos mecanismos de controle formais via currículo [o que] dificulta a utilização de espaços de resistência”, mas por outro lado “a autonomização da resistência dificulta a percepção da complexidade do processo político e pode levar a uma certa espontaneidade” (Macedo, 2006. p. 289).

Que espaço há, porém, para a expansão da imaginação política na forma de conceber a História em um curso com tão pouca preocupação com a História? Será, ainda, que o curso de Pedagogia precisa fazer tais reflexões? Mesmo porque, ainda que façamos a defesa que é através do ensino de História que encontramos um caminho para acessar o mundo, concordamos com Biesta (2021) quando diz que “Vivemos agora numa era em que estamos começando a perceber que a cognição, o conhecimento, é apenas um modo de se relacionar com o mundo natural e social, e não necessariamente o mais frutífero, importante ou libertador” (p. 19, grifo nosso).

O planeta, literalmente, não aguenta mais essa forma como nos relacionamos com o espaço e uns com os outros, e cada vez chega mais perto de seu fim. Porém, “o fim do mundo talvez seja uma breve interrupção de um estado de prazer extasiante que a gente não quer perder” (Krenak, 2019. p. 30). Portanto, apostamos na Educação, e mais especificamente no Ensino de História, como espaço de mundizar, ou seja, apostar na “a potência de experimentar outros mundos, que se abre para cosmovisões e consegue imaginar pluriversos” (Krenak, 2022. p. 83). Será que é possível mundizar o ensino de História com uma formação em Pedagogia? Será que precisa ser previamente possível?

Parto do pressuposto que um dos caminhos possíveis para mundizar o ensino de História seja a ruptura com uma História baseada em determinismos. Durante muito tempo a História foi definida por um passado que não passa (Ávila, 2018), mas esse determinismo se reorganizou em torno de um futuro que não chega. No entanto, é possível dar aula de História quando o futuro deixa de ser uma garantia? Se o fim do mundo é tão imperativo e inadiável, se o colapso ambiental e a crise do Antropoceno são inevitáveis, que História ensinaremos? Ou melhor, por que ensinar História se o futuro não há de chegar? Como já discutimos, essa postura de inevitabilidade apenas reforça nossa paralisia diante da crise, impedindo a articulação e a construção coletiva de alternativas que nos levem a novos futuros.

Apresento esse cenário de crise não como uma moldura pessimista, mas porque entendo que não é possível discutir a formação de pedagoga-professoras para ensinar História sem, antes, realizar uma defesa sobre o que significa ensinar História no presente que habitamos. A crise na definição da Pedagogia, mencionada anteriormente, por exemplo, revela-se potente para a invenção de outros modos de ensinar História, rompendo com modelos engessados e abrindo espaço para experimentações curriculares radicalmente implicadas com o mundo. Diante das múltiplas crises (climática, civilizatória, democrática, epistêmica) não é mais possível tratar o ensino de História como uma prática neutra, descolada do mundo e de suas urgências. Pelo contrário: a crise exige que assumamos a História como campo de intervenção ético-política, onde temporalidades plurais e narrativas dissidentes possam emergir como respostas possíveis aos desmontes do presente.

A própria ideia de formação docente, especialmente para a docência nos anos iniciais dado o recorte dessa pesquisa, precisa ser atravessada por essa reflexão: que formação para ensinar História nos anos iniciais faz sentido em tempos de incerteza sobre a viabilidade do futuro? Portanto, trazer essa discussão é reafirmar que a formação das professoras para ensinar História está diretamente vinculada às disputas por sentidos sobre o passado, o presente e, sobretudo, sobre os futuros que ainda podemos (e queremos) sonhar, plantar e reinventar.

Se defendemos historicidades que “nos ensinam não só sobre o passado, mas também sobre o presente e o futuro em que continuaremos a ser corpo (re)territorializado” (Xakriabá, 2023. p. 321), a maneira como formarmos as professoras que irão ensinar História nos anos iniciais muito diz respeito as concepções de regimes de historicidade (Hartog, 2013), ou seja, a maneira como pensamos e nos relacionamos com o tempo irá, em certa medida, orientar como nos relacionaremos com a crise que se apresenta.

Se apostamos que é na escola que o mundo público se torna visível para as novas gerações, que heranças recebemos e *que herança queremos relançar às novas gerações?* Queremos defender o “papel político da escola na invenção de um mundo público, e como tal passível de ser reinventado em permanência”, de forma que a “Herança entendida como fazendo parte dessas “coisas que não se pode não querer” (Butler e Anastasiou, 2013)” (Gabriel, 2023. p. 35). São as raízes que queremos plantar, as que permitem a emersão de futuros outros para um novo mundo e, nós professoras, como herdeiras participamos “ativamente desse processo, sendo responsáveis tanto pelo mundo público

que veio antes de si quanto pelo mundo que está por vir de forma imprevisível, a reinventar” (Ibid. p. 36).

Se compreendemos que somos todos matéria, que viemos da terra e a ela retornaremos quando desencarnarmos deste corpo que nos materializa, transformando-nos em árvores resilientes, aquelas que resistem ano após ano porque têm raízes fincadas na esperança de um mundo melhor, então, como propõe Kidoiale (2023, p. 100), “talvez essa seja uma forma de ajudar as crianças a entenderem a importância de preservar o meio ambiente: elas estarão preservando seus ancestrais”. Aproximar e reconhecer a responsabilidade de cuidar daquilo que nos sustenta, daquilo que nos constitui e daquilo que herdamos mesmo involuntariamente significa admitir, nas palavras da autora, que “a gente não vai embora, a gente se ancestraliza” (Ibid, p. 99).

Formar professoras para o desafio de ensinar História é enfrentar tamanha responsabilidade: precisamos estar comprometidos com a criação de novos mundos, através da articulação de múltiplas temporalidades e de uma alteridade radical (Derrida, 1967), sem as quais não conseguimos ensinar História. Se entendemos a crise como o “enfraquecimento de discursos hegemônicos definidores do próprio campo, abrindo a possibilidade de irrupção de outros sentidos” (Gabriel, 2023. p. 12), que aproveitemos dessas aporias do presente para a construção do novo ancestral.

Não quero, contudo, cair na ingenuidade de acreditar que esse é um desafio restrito ao campo da História. As crises que atravessamos interpelam todos os campos do conhecimento. No entanto, acredito que o ensino de História ocupa um lugar particularmente potente nesse cenário. Isso porque a História oferece ferramentas para compreensão do como chegamos até aqui, para desnaturalizar o presente e para identificar as escolhas, os desvios, os conflitos e as disputas que organizaram o mundo tal como o conhecemos. Mais do que isso, o ensino de História pode nos ajudar a habitar as aporias que essas crises escancaram, não como espaços de paralisia, mas como frestas para imaginar outros futuros, outras formas de viver, de existir e de se relacionar com o tempo, com os outros e com o mundo.

É nesse sentido que a próxima seção se constrói. Estamos em busca de estabelecer algumas apostas na expansão do nosso imaginário político ao fazer uma defesa do que chamaremos de “utopia dos sonhos (im)possíveis” para a Educação e para o Ensino de História, ao explorarmos as categorias “sonho” e “utopia”. Fazemos, assim, uma defesa de que talvez não seja mais sobre adiar o fim do mundo, evitando a queda do penhasco. Talvez seja sobre investir em “paraquedas coloridos” (Krenak, 2019), entendendo que

“talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência” (Krenak, 2019. p. 29).

### 1.3. Educar para uma utopia dos sonhos (im)possíveis<sup>18</sup>

*Sonho que se sonha só  
É só um sonho que se sonha só,  
Mas sonho que se sonha junto é realidade.*  
- Raul Seixas, “Prelúdio”

*Todos nós somos impossíveis tradutores de sonhos. Os sonhos falam em nós o que nenhuma palavra sabe dizer. [...] [Pois] a palavra de hoje é cada vez mais aquela que se despiu da dimensão poética e que não carrega nenhuma utopia sobre um mundo diferente.*  
- Mia Couto (2011. p 13)

O impossível é irreal no presente dadas as correntes condições ou é inviável por princípio? Se concordamos com Drummond ao dizer “Ó vida futura, nós te criaremos”, acreditamos que a História da qual fazemos parte da feitura, é tempo de possibilidades e não de determinismo (Freire, 2020). No entanto, para que mudanças e outros futuros sejam possíveis, é preciso suspender a cacofonia das respostas rápidas para problemas difíceis e apostar nas utopias político-educacionais (Pacievitch, 2021) enquanto campo de transformação de futuro. Aqui, queremos entrar na disputa por um sentido de utopia que se aproxime da ideia de sonho, de maneira que a “utopia dos sonhos possíveis”, seja quase em um pleonasmo.

Já é quase senso comum que utopia etimologicamente vem da palavra grega *utópos*, onde *u* seria um prefixo de negação e *tópos* seria usado para se referir a lugar. Essa palavra teria sido usada pela primeira vez no século XVI pelo filósofo Thomas More, a qual se atribui a sua invenção. O autor enfatiza em carta a Erasmo que a empregava no sentido de “lugar nenhum” ou “não lugar”. Dessa maneira,

O significado negativo da palavra utopia indica o traço definidor do discurso utópico, qual seja, o não-lugar é o que nada tem em comum com o lugar em que vivemos, a descoberta do absolutamente outro, o encontro com a alteridade absoluta. (Chauí, 2008. S/P)

Como entendemos que o sentido das coisas não está definido a priori, muito nos interessa problematizar os fundamentos últimos que vêm sendo estabilizados na significação desse conceito. Essa concepção corriqueira de utopia a aproxima de outra

---

<sup>18</sup> Destaco que a expressão que nomeia essa seção não surge somente comigo, mas em uma boa conversa com colegas que admiro. Obrigada João Victor e Ricardo Júnior por partilharem ideias comigo.

muitas vezes utilizada associada a ideia de *quimérico*, ou seja, aquilo que é ideal, perfeito, “altamente desejável, mas impraticável” (Oliveira, 2004. p. 117). Por um lado, essa é a definição muitas vezes assusta e nos afasta do conceito. Nos faz pensar em utopia como o inalcançável, impossível por definição. Mas será que pensar uma realidade radicalmente diferente da que vivemos não seja na verdade uma das poucas alternativas para o contexto de crise planetária que vivemos? Por que projetar outros tempos nos parece tão impossível?

A crise que se suscita não surge do nada. Ela faz parte de um projeto de dominação de um conjunto de elementos, do qual não é possível retirar o protagonismo do capitalismo. Um projeto que envolve a mercantilização de todos os aspectos das nossas vidas, inclusive do Ensino de História, da formação de professoras e de tantos outros elementos da Educação, o que gerou sérios custos para o nosso mundo. Mark Fisher (2020, p. 140), aponta que

uma das táticas mais bem-sucedidas da classe dominante tem sido a da “responsabilização”. Cada membro individual da classe subordinada é encorajado a sentir que sua pobreza, falta de oportunidades, ou desemprego é culpa sua e somente sua. Os indivíduos culparão a si mesmos antes de culparem as estruturas sociais; estruturas que, em todo caso, foram induzidos a acreditar que de fato não existem (são apenas desculpas, invocadas pelos fracos).

Esse sentimento de “não prestar para nada”, de culpabilização individual, acarreta o mais perigoso e perverso aspecto do capitalismo: a falta de esperança no futuro. A ausência do sentimento de esperança nos leva a desmobilização. Não conseguimos conceber outros presentes, outras formas de habitar o mundo, o que destrói nosso horizonte de expectativas (Koselleck, 1990).

O problema é que as alternativas que se apresentaram como viáveis, também foram esfaceladas pelo então chamado “trem da história”. Marx defende que “Os homens fazem sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (2011, p. 25), ou seja, a história humana é determinada por um passado que a pressiona. Quando se busca a mudança,

quando parecem empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial. (Marx, 2011. p. 26)

Marx sugere que "os mortos enterrem seus mortos" para que o fluxo revolucionário continue. Mas isso implica esquecer o passado para avançar? Ávila nos

provoca a pensar: "Como poderíamos relegar esses fantasmas do passado a um tempo morto, se eles nos instigam a agir por eles, não nos seus dias, mas nos nossos?" (Ávila, 2023, p. 371). Como podemos, ao buscar construir novos futuros, fazê-lo ignorando ou apagando nossos passados? Se “nada adoece mais do que lembrar”, não podemos esquecer que “não lembrar mata” (Madeira, 2023).

A alternativa ao violento capitalismo dissemina uma concepção de mundo restrita a uma visão “essencialista de sociedade, calcado sobretudo na lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo de capital versus trabalho” (Mendonça, 2009. p. 154), onde estrutura econômica seria o centro de onde todas as demais estruturas vão acontecer. Aqui, não nos propomos obviamente a negar a relevância das relações econômicas na maneira como nos relacionamos uns com os outros, mas propomos rever essa concepção para um olhar interseccional, de forma que outras formas de opressão ganhem igual relevância. De nada adianta nos libertar apenas de algumas amarras, sendo que tantas outras ainda irão nos prender. Precisamos quebrar todas as correntes.

Produzimos essa afirmação como metáfora de libertação, mas sem a pretensão de imaginar uma plena de emancipação, principalmente por apostarmos que a emancipação, ainda que criativa, diz da libertação de algo que precede o ato libertador, porém

Se o ato de emancipação é verdadeiramente radical, se ele vai realmente deixar para trás tudo que o precedeu, tem de ocorrer no nível da “fundação” do social. Se não há nenhuma fundação, se o ato revolucionário deixa um resíduo que está para além da capacidade transformadora da práxis emancipatória, a própria ideia de uma emancipação *radical* se torna contraditória. (Laclau, 2011. p. 24)

Então, se partimos do pressuposto que a emancipação pressupõe a eliminação total do poder, “a abolição da distinção sujeito/ objeto e a gestão – sem qualquer opacidade ou mediação – dos assuntos da comunidade por agentes sociais identificados com o ponto de vista da totalidade social” (Laclau, 2011. p. 24), entendemos sua impossibilidade e apostamos no jogo de significação no interior dos sistemas para que possamos “abrir caminhos para novos discursos libertadores que não mais estejam presos às antinomias e aos becos sem saída que a noção clássica de emancipação levou” (Ibid, 2011. p. 26), mas entendendo que as tensões e disputas pela hegemonia de poder estarão sempre presentes se recriando e reformando de acordo com as novas realidades que se apresentam.

Krenak nos alerta para a inviabilidade de pensar outros mundos possíveis, sem enxergarmos-nos como natureza, de forma que “devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo” (Krenak, 2019. p. 33). Queremos um mundo utópico, em que os sonhos sejam possíveis.

Talvez pareça ingênuo fazer uma defesa do sonhar, inclusive pelo uso muitas vezes indiscriminado da palavra no campo da Educação. Muitas vezes usamos essa palavra sem cuidado buscando nos referir a aspirações pessoais, anseios particulares e como se todo e qualquer sonho fizesse parte de uma cadeia de objetivos a serem riscados de uma lista. Mas aqui, quero fugir da esvazição da palavra, para pensá-la a partir de uma outra perspectiva.

Assim como o conceito de utopia, “o termo ‘sonho’ muitas vezes é confundido com uma ideia distante, apartada da realidade em que nos encontramos” (Thiago, 2022. p. 148). No entanto, Paulo Freire (2021a) veio nos trazer uma nova concepção desse conceito ao nos apresentar a utopia dos sonhos possíveis. Ele nos apresenta o sonho enquanto ato político, ou seja, o espaço ontológico da disputa (Mouffe, 2005), quando traçamos uma práxis da esperança enquanto verbo, esperança que se traduz em ação e o sonho como ato político (Freire, 2021b). Dessa forma, os sonhos se apresentam como “projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. *Implica luta.*” (Freire, 2021a. p. 64. Grifo nosso).

Nessa perspectiva, o sonho é compreendido simultaneamente como *projeto* e como *espaço ontológico da disputa*, dimensões que se confundem intencionalmente, uma vez que apostamos na construção contingente do projeto à medida que o disputamos. Não se trata de um plano predefinido ou de um futuro estático, mas de um horizonte móvel que se reconfigura no próprio ato político de lutar por ele. A realização do sonho, portanto, não é um ponto de chegada exterior ao processo, mas um devir que se elabora na prática conflituosa e nas articulações hegemônicas provisórias que vão moldando seu sentido. Se os sonhos são “projetos pelos quais se luta” é justamente nessa luta - nesse espaço de disputa - que o projeto se constrói, se altera e se aprofunda, sem jamais se desvincular do caráter ontologicamente aberto do social.

Ou seja, pensar o sonho freireano é apostar nas pessoas e na mudança. O sonho seria parte da energia empreendida nos movimentos de transformação. O sonho se refere a um projeto político de futuro e se confunde com o verbo de agir nesse futuro. Ele se assume como elemento central da mudança e existe quase mediante a esperança de uma realidade outra. Em meio a tanto significado e tanto barulho, ainda acrescento mais uma subsunção, o sonho se apresenta como um projeto de ação *coletiva* de futuro. Evoco, aqui, o *Prelúdio* de Raul Seixas apresentado na epígrafe, “sonho que se sonha só é só sonho”, o diferencial é que “sonho que se sonha junto, é realidade”. E é essa nossa maior

dificuldade. Nós, os *napë pë*<sup>19</sup>, não sabemos sonhar, e por isso muitas vezes banalizamos a importância do sonho. Então,

A desvalorização epistêmica do sonho por parte dos Brancos vai de par com sua autofascinação solipsista - sua incapacidade de discernir a humanidade secreta dos existentes não humanos - e sua avareza 'fetichista' tão ridícula quanto incurável, sua crisofilia. Os Brancos, em suma, sonham com o que não tem sentido. Em vez de sonharmos com o outro, sonhamos com o ouro. (Kopenawa, 2010. p. 38)

Só sonhamos com nós mesmos, com ambições individuais e problemas particulares. Para os yanomamis, não sonhar ou o sonho centrado no indivíduo, seriam a mesma coisa. O sonho que realmente importa “é aquele motivado pelos outros. [...] Quem sonha apenas consigo nunca sai de si; e, nesse caso, o mundo se torna pequeno demais” (Limulja, 2022. p. 51). Ou seja, o sonho dos *napë pë* ainda é o de “alcançar o progresso branco e a infraestrutura dita necessária para se viver bem, num imaginário de mundo desenvolvido” e, nessa perspectiva “são inúmeras as temporalidades negligenciadas que se cruzam no avanço, cada vez mais rápido, de humanidade” (Carneira, 2023. p. 207).

O sonho, no sentido yanomami, assume um caráter de possibilidade ao passar pelo *marimu*, o ato de sair de si, já que é uma forma de conectar sujeitos ao cosmos e a outras formas de habitar o mundo. Ele assume caráter político, já que através dos sonhos que os yanomamis fazem política, disputam outros mundos, no sentido que

isso implica reconhecer que tudo o que existe merece consideração e implica não sonhar consigo mesmo [...]. Para fazer política, o outro é preciso e é preciso ter cuidado, no sentido de cuidar, de pensar no outro. (Limulja, 2022. p. 19)

Pereira e Torelly (2020) apresentam esse sair de si ao fazerem uma defesa de uma aula de História não narcísica, onde

o narcisismo possui um forte potencial etnocêntrico, pois a matéria do outro é talhada nos moldes do nosso próprio campo e limitação. Como não sucumbir ao narcisismo, uma vez que os limites de nossa percepção criarão ao que, também por narcisismo, chamamos de outro, um lugar que não é o seu, mas o nosso? (Pereira; Torelly, 2020. p. 757)

Dessa forma, uma aula de História não narcísica seria aquela em que a professora evita uma abordagem centrada na individualidade e nas narrativas pessoais, tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais de escolarização. Seria o movimento de busca pela ruptura com “uma aula de História como um mergulho em um lago fechado em si mesmo, que não deixa brechas para outros mananciais, nem abre fissuras para se deixar tocar por

---

<sup>19</sup> *Napë pë* seria o estrangeiro, o inimigo, o branco, em *ynomaê*. Na perspectiva yanomami, “inimigo e branco dividem a mesma palavra, não porque a dividem, mas porque se confundem. Tornam-se outros que são o mesmo” (Brum, 2021. p. 17). Nesse sentido, branco não tem necessariamente a ver com a cor, mas com o que Kopenawa vem chamando de “povos da mercadoria” ou “comedores de floresta”.

outros rios” (Pereira, 2021. p. 7) e da busca por conectar os alunos a diversas experiências e temporalidades, apostando na promoção do contato com a alteridade ao desafiar visões hegemônicas e eurocêtricas de habitar o mundo.

O objetivo do Ensino de História, dentro dessa lógica, seria transcender a individualidade ao abraçar uma ideia de coletividade. Ao operarmos com uma lógica colonizada de tempo, nos tornamos cada vez mais narcisistas. Mas esse mesmo tempo colonizado e unívoco que vem se perpetrando e cravando suas fortes garras em nós, pode se tornar multiplicidade. Defender uma aula de história não-narcísica é apostar que “somos capazes de enfrentar a nós mesmos e os entulhos que nos constituem, as memórias mal-ditas que nos precedem, que guiam nossas ações e nossas relações” e assim, o Ensino de História, “nos dá a política e a ética com que poderemos pensar e provocar relações novas que possam produzir ampliação das possibilidades da vida” (Pereira, 2021. p. 8) buscando romper com

O ponto onde o narcisismo se torna universal e a narrativa histórica torna-se espelho que reflete o outro unicamente na armadilha da percepção é que são as estruturas da nossa desconstrução, como de resto de muitos outros colegas, desde outras perspectivas teóricas, do campo do ensino de História e da teoria da História, que têm feito tremer as linhas fixas e os anos imagens espelhadas que nos moldaram por muitos. (Pereira; Torelly, 2020. p. 757)

Nesse sentido, o sonhar está intimamente ligado ao educar e a maneira como concebemos a Educação. Se acreditamos e lutamos por uma educação comprometida com os sujeitos, com a pluralidade, com a diferença, aberta a multiplicidade e, principalmente, às múltiplas possibilidades de futuro, precisamos falar de *sonho*. Ailton Krenak (2020) reforça, ainda, que experientia “o sentido de sonho como instituição que prepara as pessoas para se relacionarem com o cotidiano” (p. 20), sendo também um instrumento para adiar o fim do mundo, ou então, a queda do céu. Assim, sonhamos porque precisamos uns dos outros e do mundo. A partir dessa concepção, o sonho se torna um meio pelo qual “as pessoas aprendem diferentes linguagens, se apropriam de recursos para dar conta de si e do seu entorno” (Krenak, 2020. p. 19). Não seria essa uma aposta muito próxima da que defendemos do que deveria ser ensinar História na escola?

Como entendemos o *outro* como elemento incontornável do Ensino de História, o sonho se apresenta como categoria potente para se pensar articulada a dimensão utópica que queremos atribuir ao Ensino de História. Dessa forma, pensar um Ensino de História comprometido com o outro e com a diferença, é apostar nas relações afeto-educativas, que são relações “movidas pelo sentimento de alteridade, compreendem o ser nas suas experiências individuais e sociais, por uma perspectiva integral, em que se assume um

compromisso ético com o outro, na busca mútua da humanização” (Thiago, 2022. p 147). Ou seja, é apostar na intensa articulação com a diferença como possibilidade de acessar outras realidades e futuros outros, e dessa forma, apostar no Ensino de História como sonho, já que “o sonho é um lugar de veiculação de afetos. Afetos no vasto sentido da palavra” (Krenak, 2020. p. 21).

Ou seja, dentro da perspectiva na qual estamos apostando, é impossível pensar uma aula de História comprometida com o outro sem pensar na amorosidade necessária às relações docente-discente. Assim, para pensar uma ética que ordene e conforme o ensino de História, é preciso apostar que “Uma ética de si não se constrói sem amor”, amor sem o qual “um projeto de ética desmorona na direção de uma moral.” (Pereira, 2021. p. 2). Ou seja, amar é a “abertura infinita à potência dos acontecimentos, as linhas de forças e às singularidades emitidas pelos corpos.”, de forma que amar permita o “desarmar-se de si, para poder pensar diferente. E pensar diferente é a lei de toda a ética do ensino de História. Razão da problematização do tempo.” (Ibid, p. 3). Então, o lugar dos afetos no Ensino de História, diz de uma dimensão temporal também incontornável ao ensinar História.

E é aqui que alteridade e temporalidade se entrelaçam, se costuram e embrenham uma na outra de forma que em alguns momentos é até difícil distingui-las. Queremos apostar que o Ensino de História tem o dever de apresentar outras formas de se conceber o tempo, já que partimos do pressuposto que a ética no ensino de História está intimamente ligada à problematização do tempo, desafiando a linearidade eurocêntrica que o espacializa e moraliza (Pereira, 2021). Se não é possível pensar o Ensino de História sem as temporalidades que o atravessam, já que “a temporalização é elemento sem o que a ideia de uma narrativa sobre o passado seria inócua” (Pereira, 2021. p. 4), que a aula de História multiplique as temporalidades, abrindo espaço para diferentes modos de vida e experiências temporais, possibilitando que o tempo seja vivido e ensinado em sua diversidade e indeterminação, e não como uma verdade única. Por isso, pensar o tempo do sonho, o *mari tēhē*<sup>20</sup>, de forma que

o tempo não ocorre de maneira linear, podendo ser acessado e transformado continuamente. Mari tēhē se refere a um tempo, mas também pressupõe um espaço, e portanto talvez pudesse ser traduzido como espaço-tempo que está sempre em constante movimento. (Limulja, 2022. P. 69)

---

<sup>20</sup> *Mari* significa “sonho” em ynomae, enquanto *tēhē* seria uma caracterização temporal. Nesse sentido, a expressão *mari tēhē* tem sido traduzida como “tempo dos sonhos” para o português.

Essa outra forma de pensar o tempo, de forma que a “distinção entre passado, presente e futuro não é relevante, pois o sonho põe em ato eventos que já aconteceram, que poderão acontecer ou que estão acontecendo” (Ibid, p. 69), permite uma abertura para se conceber novos futuros que podem ser construídos no agora a partir de uma diversidade de passados que nos constituem e nos pressionam a demandar por outras maneiras de habitar o presente. Concordamos, assim, com Krenak, ao apostar que

imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza (Krenak, 2019. p. 32)

Dessa maneira, “o sonho cumpre um papel de mobilizar uma realidade que de outra forma permaneceria imutável” (Limulja, 2022. p. 92). Assim, pensar o sonho “como experiência de pessoas iniciadas numa tradição para sonhar” é apostar no sonho como possibilidade do acesso a experiências, espaços, cosmogonias, que durante a vigília não seriam possíveis.

Em momentos de crise planetária como o que enfrentamos e entendendo crise como o “enfraquecimento de discursos hegemônicos definidores do próprio campo, abrindo a possibilidade de irrupção de outros sentidos” (Gabriel, 2023b. p. 12), ou seja, crise como espaço de transformação, precisamos apostar em um novo sonho coletivo de humanidade que habite de outra maneira o planeta, de forma que teremos que “nos reconfigurar radicalmente para estamos aqui” (Krenak, 2020. p. 24). Admitir que somos precários, que estamos habitando o planeta acompanhados de tantos outros seres tão ou mais importantes que nós, que não somos a humanidade salvadora e indispensável que pensamos ser, que só na comunhão com a teia da vida teremos a potência para transformar a realidade, é apostar que o que “estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica e promissora (Ibid, 2020. p. 25).

Queremos disputar essa utopia dos sonhos. O sonho que não se encerra com a vigília e um mundo radicalmente diferente do que o que habitamos. Para tanto, precisaremos “produzir outros corpos, outros afetos, outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar” (Krenak, 2020. p. 25). O humano é um ser de transformação, de forma que

As carnes humanas, quando vivas, se movem, se movimentam, se mobilizam. O que define o ser vivo é a mobilidade, a sua capacidade de mutação, de transformação. [...] As carnes humanas não apenas se movem, mas se comovem, são percutidas pelas emoções, são abaladas pelos sentimentos. As carnes humanas vibram no encontro com os afetos do mundo, elas são afetadas, elas são afetuosas. (Albuquerque Jr, 2023, p. 3).

E por isso defendemos a docência enquanto *ato de deslocar*. É a partir do desconforto com a realidade que se apresenta posta, que nos afoga com a desmobilização do futuro que se apresenta como inevitável, que nos transformamos e o sonho se faz ainda mais urgente. Fazer uma defesa de um Ensino de História comprometido com uma utopia de sonhos (im)possíveis é buscar romper com

caminhos teórico-metodológicos que ora imobilizam qualquer tentativa para pensar um novo cenário educacional, ao investirem, muitas vezes, em leituras saudosistas de um “passado que não volta mais”, ora encarnam a ilusão pedagógica pela qual é possível prescrever formulações salvacionistas capazes de superar todos e quaisquer obstáculos (Gabriel, Castro, 2021. p. 3)

Nesse sentido, a relação entre sonhos e narrativas constitui um eixo importante para repensarmos o ensino de História como prática utópica, de forma que seja pensado a partir de uma “linguagem de possibilidade” que comporte “a utopia como sonho possível” (Freire, 2020a. p. 90). Defendo que as narrativas são os tecidos que dão forma a esses sonhos, transformando-os em projetos compartilhados ao organizá-los em tramas inteligíveis, criando enredos que permitem a visualização de futuros alternativos. O sonho, nesse sentido, não é uma fuga da realidade, mas uma ferramenta narrativa que abre fissuras no presente, permitindo que educadores e educandos reimaginem o passado e o futuro para além dos determinismos.

As narrativas históricas escolares, quando articuladas à perspectiva dos sonhos coletivos, tornam-se espaços de refiguração do tempo. A operação narrativa não se esgota na configuração do enredo (Ricoeur, 1994), ela se completa na refiguração, momento em que os sujeitos se apropriam da trama e a ressignificam a partir de suas experiências e esperanças. É nesse processo que os sonhos deixam de ser abstratos e ganham materialidade: ao recontar o passado de modo a destacar lutas silenciadas, futuros interrompidos e possibilidades não realizadas, a narrativa converte-se em prática de esperança ativa, capaz de “adiar o fim do mundo” (Krenak, 2019) ao mostrar que o presente não é inevitável.

Essa aliança entre sonhos e narrativas desafia a racionalidade antropocênica que busca naturalizar um único futuro possível: o fim. Essa relação no ensino de História permite reconhecer que todo currículo é um projeto de futuro. As escolhas sobre quais narrativas privilegiar, quais vozes amplificar e quais temporalidades valorizar são, em última instância, escolhas sobre que sonhos queremos habitar. Ao adotar uma postura conscientemente utópica, a professora assume um risco, e “o risco só tem sentido quando o corro por uma razão valiosa, um ideal, um sonho mais além do risco mesmo” (Freire,

2000. p. 57), de assumir um lugar nessa disputa da tessitura das tramas do passado em fios dos futuros desejados. É na capacidade de reconfigurar incessantemente nossas narrativas que encontramos a liberdade de sonhar e de transformar esses sonhos em possibilidades.

É apostar que através da História seremos capazes de construir narrativas tão plurais “que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias” (Krenak, 2022. p. 32). A partir dessas tantas histórias, criaremos possibilidade de construção de

Uma nova e avassaladora utopia da vida, onde ninguém será capaz de decidir como os outros morrerão, onde o amor provará que a verdade e a felicidade serão possíveis, e onde as raças condenadas a cem anos de solidão terão, finalmente e para sempre, uma segunda oportunidade sobre a terra. (García Márquez, 1982. S/P)

Esse é a nossa utopia dos sonhos possíveis. Um mundo radicalmente equitativo e diverso, em que os diferentes seres que habitam o planeta sejam considerados, onde os “ninguéns” sejam parte da História. É pensar a educação a partir de uma chave em que as temporalidades produzam um entre-lugar que faça com que as vozes marginais e a alteridade radical “não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como horizontal e homogêneo” (Bhabha, 1998. p. 213).

Nesse contexto, é possível pensar um currículo de formação docente como “espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e outro num jogo em que nem a vitória e nem a derrota jamais serão completas” (Macedo, 2006. p. 289)? É possível articular essas discussões para a criação de outros mundos dentro dos cursos de Pedagogia? Ou seja, é possível pensar o Currículo e a Formação de Professoras em Pedagogia para História em um contexto de crise planetária?

É nesse sentido que busco entender como e se essas discussões estão sendo abordadas nos cursos de Pedagogia. Para tanto, realizei um levantamento bibliográfico para entender se tais questões são uma preocupação nos campos do Currículo, Ensino de História, Formação de Professores e Educação. Os resultados desse mapeamento, apresentados na próxima seção, buscam compreender como esses campos acadêmicos estão pensando e respondendo à urgência de formar pedagogas-professoras que desnaturalizem os sentidos do passado e do presente em meio às crises que nos atravessam.

#### **1.4.Mapeando o terreno: levantamento bibliográfico**

Buscando entender como o Ensino de História vem sendo concebido nos e pelos cursos de Pedagogia, fizemos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dessa maneira, delimitando a pesquisa para os últimos 10 anos (2015 – 2025). O recorte temporal delimitado para este levantamento se justifica pela centralidade que as políticas curriculares de formação de professores assumiram nesse período, especialmente a partir da publicação das três principais resoluções que regulamentaram essa formação no Brasil: a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1/2024.

Esses marcos legais não apenas orientaram a organização dos cursos de licenciatura, como também produziram inflexões significativas na concepção de currículo e no entendimento sobre o que significa formar professoras, especialmente no que tange à docência nos anos iniciais e, conseqüentemente, ao lugar do ensino de História nesses cursos. Desse modo, analisar as produções acadêmicas desse intervalo permite observar como os sentidos sobre o ensino de História nos cursos de Pedagogia se constituem, se deslocam ou se reconfiguram diante das disputas que essas resoluções engendram no campo da formação docente. Nesse sentido, a busca foi feita através de diferentes associações das palavras-chave “Pedagogia”, “Formação de Professores”, “Currículo” e “Ensino de História”. Através dessa pesquisa e analisando os resumos desses trabalhos, encontramos seis (6) trabalhos que se dedicaram a discutir o lugar do Ensino de História nos cursos de Pedagogia.

Acaíã Luiz Azevedo realizou a pesquisa de mestrado intitulada “*Quando a Pedagogia e a História se encontram: contribuições para a formação em ensino de História nos cursos de Pedagogia*” pela Universidade de São Paulo (USP). Sua pesquisa objetivava compreender “quais saberes relativos ao ensino de História estão presentes nos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades federais do estado de São Paulo.” (Azevedo, 2022. p.8). Ele acompanhou docentes responsáveis por ensinar História nos cursos de Pedagogia, a partir das teorias críticas de currículo e de conceitos estabelecidos pelo campo da Educação Histórica, como “consciência histórica” e “didática da história”.

Já Camila Boaventura Rocha realizou a pesquisa de mestrado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulada “*A formação de professores nos cursos de pedagogia das universidades de Minas Gerais: o lugar do ensino de História*”. Com objetivo de “investigar a formação docente para o ensino de História nos Cursos Superiores de Pedagogia das Universidades Federais do Estado de Minas Gerais” (Rocha,

2016. p. 8), a autora analisou os Projetos Políticos e Pedagógicos, bem como os ementários, dos cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior em Minas a partir, também, da mobilização de conceitos do campo da Educação Histórica.

Gelda Gonçalves Costa realizou a pesquisa de mestrado “*A formação de professores no curso de Pedagogia – EAD – FAGED /UFU (Turma Parfor, 2011 -2015): foco no Ensino de História*”, também pela UFU. Buscando “analisar a formação de professores propiciadas pelo Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Uberlândia, Turma PARFOR (2011- 2015), evidenciando o ensino de História.” (Costa, 2015. p. 10), mobilizando o mesmo referencial teórico utilizado pelos outros dois autores já citados buscando evidenciar as contribuições do curso de Pedagogia EAD/UFU para o processo de ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro trabalho foi uma dissertação de mestrado realizada por Wanessa Maria da Silva, na Universidade Federal de Pernambuco em 2017. Intitulada “*Currículo de Pedagogia e ensino dos conhecimentos históricos: um olhar para as práticas curriculares de estudantes-professores*”, a pesquisa teve por objetivo “analisar como os componentes curriculares voltados para o ensino dos conhecimentos históricos orientam as práticas curriculares dos estudantes-professores”. A partir das teorias de Análise do Discurso, discutiu a categoria “currículo” em uma perspectiva histórico-cultural para pensar os conhecimentos históricos.

Lucas Augusto Rosa realizou uma pesquisa de mestrado pela Universidade de São Paulo no ano de 2021. A pesquisa intitulada “*Sob o olhar de Clio: o lugar e as concepções de ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas*”, buscou analisar “o lugar e as concepções do Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas, na modalidade presencial” (Rosa, 2021. S/P), através da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso. O autor chega à conclusão de que o Ensino de História está assegurado em todas as licenciaturas, mas que urge a necessidade de superação das formas mais tradicionais de ensino e aprendizagem em História.

Por fim, foi realizada uma pesquisa de doutoramento por Francisco Thiago Silva pela Universidade de Brasília em 2017, intitulada “*O ensino de História nos cursos de Pedagogia privados: caminhos da integração curricular*”. Com objetivo de entender “quais as implicações de um currículo para a formação inicial do pedagogo no Distrito Federal que não insere o ensino de História com a mesma centralidade das outras disciplinas?” (Silva, 2017. S/P), o autor analisa os currículos dos cursos presenciais de

licenciatura em Pedagogia de 12 instituições de Ensino Superior, com notas 5 e 4 no sistema e-MEC a partir das teorizações críticas de currículo, com destaque para discussões histórico-culturais e sobre o materialismo histórico-dialético.

Há algo em comum a todos esses trabalhos. Todos chegam à conclusão de que o tempo de dedicação ao ensino de História nos cursos de Pedagogia é muito limitado, além de apresentarem poucos objetivos formativos específicos. Então, ainda que alguns autores apontem que os

Projetos Pedagógicos dos Cursos estão em consonância com as diretrizes legais, contudo, os PPCS dos Cursos e os testemunhos mostraram-nos que o *espaço-tempo do ensino de História nestas Licenciaturas é restrito* e não possibilita formação plena e sólida dos egressos neles formados, para ensinar História nos primeiros anos de escolaridade. (Rocha, 2016, p. 10. Grifo nosso)

Questionar, porém, o que estamos chamando de *formação plena e sólida*, é desestabilizar o que estamos entendendo por formação docente e é justamente a potência de trazer mais uma pesquisa para trabalhar nessa interface entre Currículo – Ensino de História – Pedagogia. Ao adotar uma perspectiva teórica e uma postura epistêmica distinta das utilizadas em estudos anteriores, esta pesquisa aposta no devir, isto é, na impossibilidade de uma sutura definitiva das articulações entre formação de pedagoga-professoras e currículo, quando o que está em jogo é o ensino de História. Esse olhar permite compreender a formação de professoras e o currículo como processos em constante movimento e transformação.

Outro levantamento importante foi realizado nos periódicos vinculados à Associação Brasileira de Currículo: Revista Cocar, Revista Espaço do Currículo, Periódico Série-Estudos, Currículo Sem Fronteiras, Revista e-Curriculum e Revista Teias, seguindo a mesma lógica adotada anteriormente. Como esses periódicos se propõem a discutir questões relacionadas ao currículo, a busca envolveu associações entre os termos “Formação de Professores”, “Pedagogia” e “Ensino de História”. Porém, nenhuma das revistas apresentou artigos que dialogassem diretamente com nossa pesquisa. Embora haja textos que abordem as preocupações e os impactos das leis 11.645/08 e 10.639/03 na formação docente de maneira geral, eles não tratam especificamente dos cursos de Pedagogia ou das particularidades do ensinar História.

Por conta de uma certa escassez na produção acadêmica voltada para a reflexão sobre o lugar do ensino de História nos cursos de formação de pedagoga-professoras, no próximo capítulo destrincharemos os dados levantados sobre os documentos curriculares dos cursos de Formação Docente em Pedagogia, como Projetos Pedagógicos de Curso

(PPC), ementas e programas de disciplinas obrigatórias relacionados ao Ensino de História.

## **CAPÍTULO 2 – Rastros de sementes na formação de pedagogas para ensinar História**

*Flora não decifrava quantas vidas existiam e quantas existiriam ainda. Suspeitava ser para sempre a vida. Por duvidar, a menina, prudente e amorosa, sofria ao pensar sobre a agonia das sementes em cada volta.*  
(Queirós, 2009. p. 27)

Ser semente é carregar o potencial de transformação e crescimento. É um processo de desenvolvimento, com a aposta nos desdobramentos. Ser semente pode significar plantar ideias, valores e conhecimentos que, com o tempo, poderão (ou não) florescer e frutificar. É o impulso que pode gerar profundas raízes e frondosos resultados. Nosso objetivo aqui é entender como nutrimos essas sementes para o ensino de História. Em outras palavras, como o Ensino de História é abordado nos cursos de formação de pedagoga-professoras, além de verificar se isso tem alguma relação com nossas expectativas e apostas. Assim, esse capítulo pretende apresentar o acervo empírico construído para orientar essa pesquisa e as metodologias usadas em sua construção.

Para fins de análise (e de tornar a pesquisa exequível), optamos por realizar a pesquisa com as universidades públicas federais e estaduais do Sudeste. A região conta com 25 Universidades espalhadas em mais de 125 *campi*. Apenas a Universidade Federal de Itajubá e a Universidade Federal do ABC não possuem o curso de Pedagogia. Com base nesse recorte, buscamos levantar os seguintes documentos curriculares desses cursos: Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), ementas e programas das disciplinas voltadas, em alguma medida, para o ensino de História.

Foram identificados 40 cursos de Pedagogia distribuídos pelos 125 campi universitários públicos da região sudeste (Imagem 3). A compilação do acervo empírico foi realizada por meio de plataformas públicas das universidades, e de contatos realizados diretamente com coordenações e secretarias dos cursos. Conseguimos acesso às ementas das disciplinas obrigatórias relacionadas ao ensino de História de 40 cursos, com exceção da disciplina *Fundamentos teórico-práticos do ensino da História* da UNIFESP de Guarulhos. Toda a documentação levantada está disponível no Anexo 1.

### **Imagem 3 – Distribuição dos cursos de Pedagogia públicos e presenciais na Região Sudeste**



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

É possível observar que a distribuição das instituições não é homogênea, concentrando-se principalmente na porção mais central da região. Observa-se uma maior densidade de universidades nas áreas metropolitanas, especialmente próximas a capitais como Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro. Ou seja, a oferta do curso de Pedagogia está mais acessível nas grandes cidades, enquanto a presença de cursos em algumas cidades do interior aparece em menor número. A menor quantidade de universidades em certas áreas pode reforçar desigualdades no acesso à formação docente, demarcando a desigualdade de acesso à educação em diferentes regiões.

Essa análise inicial dos cursos de Pedagogia presenciais da região sudeste serve como ponto de partida para uma reflexão mais ampla sobre o cenário da formação docente no Brasil. Além do levantamento das ementas, é fundamental destacar o impacto das políticas educacionais nas últimas décadas, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo governo federal em 2007. Esse plano influenciou diretamente a formação de professores e, entre suas ações, foi responsável pela criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (dec. 5800/2006), que impulsionou significativamente a oferta de cursos na modalidade de Ensino à Distância (EaD) (Maués, 2009).

Como resultado, nos últimos anos, observou-se uma proliferação de cursos EaD, tanto em instituições públicas quanto privadas. Aproximadamente 40% dos cursos de formação de professores no Brasil são oferecidos nessa modalidade<sup>21</sup>. Devido, então, a esse expressivo crescimento das graduações EaD e à impossibilidade de analisar esse vasto universo de maneira detalhada, optamos por concentrar nosso estudo apenas nos

---

<sup>21</sup> Dado disponibilizado em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/04/12/formacao-a-distancia-de-professores-esta-em-debate-mec-comeca-a-fazer-mudancas.ghtml>. Acesso em: 12/04/2024.

curso presenciais de Pedagogia, oferecendo assim um recorte mais delimitado e focado no contexto presencial. Fazemos essa escolha como uma defesa política da vinculação das instituições públicas de ensino e as políticas educacionais e diretrizes estabelecidas pelo Estado. Além de serem profundamente impactadas pelas políticas públicas em vigor, são importantes agentes de transformação dessas políticas.

Dessa maneira, foram analisadas as disciplinas obrigatórias direcionadas ou relacionados para/com o Ensino de História a partir de alguns eixos:

- 1) Caráter teórico, prático ou teórico-prático;
- 2) Carga horária;
- 3) Presença de Objetivos de aprendizagem explicitados;
- 4) Palavras-chave diretamente relacionadas a conceitos da História e do Ensino de História;
- 5) Menção às Leis 10.639/03 e 11.645/08;
- 6) Bibliografia Obrigatória.

O primeiro eixo nos ajuda a entender o perfil da disciplina e como ela pode contribuir para a formação das futuras pedagoga-professoras. Saber se a disciplina é predominantemente teórica, prática ou uma combinação de ambas nos permite avaliar a abordagem pedagógica e a forma de explorar conceitos do Ensino de História. O segundo indica o tempo dedicado ao estudo da disciplina dentro do curso. Esse dado é crucial para compreender a importância relativa conferida a disciplina de Ensino de História em relação a formação geral das pedagogas. A carga horária sozinha não indica a relevância que a disciplina tem na grade, mas pode ser um indicativo do destaque dado a disciplina no contexto do curso.

No terceiro eixo, refletimos sobre a presença de objetivos bem definidos nas ementas das disciplinas. Isso nos ajuda a avaliar a relação que se estabelece com o conhecimento, o que se espera que as professoras sejam capazes de articular e como esse conhecimento é oferecido a elas. Contudo, dentro da perspectiva de currículo com a qual trabalhamos, não se espera que esses objetivos definidos a priori sejam a própria aula, mas sim orientações que possam “transformar-se em ação cujo sentido é garantir a qualidade do percurso, permitindo que os objetivos também sejam modificados com base nas experiências vivenciadas ao longo do caminho” (Martins, M. 2019, p. 207).

No quarto, buscamos identificar palavras-chave relevantes, o que nos permite verificar se a disciplina aborda conceitos incontornáveis da História e do Ensino de História, com destaque para as relações de temporalidade e alteridade. O quinto eixo se

relaciona ao quarto e, de certa forma, também diz respeito a uma busca de palavras. Ao buscar menção às legislações 10.639/03 e 11.645/08, que são importantes para garantir a inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos, verificamos um indicativo da preocupação da disciplina com a alteridade e com as demandas de identidade e diferença dentro do ensino de História. Em aula aberta no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, a professora e escritora Petronilha da Silva, que foi relatora e conselheira da Lei 10639/03, disse que

É importante destacar que as diretrizes curriculares não dizem respeito somente à população negra, mas a toda população brasileira. Isso reflete um projeto de sociedade no qual todas as raízes étnico-raciais devem ser reconhecidas e respeitadas. A Lei proporciona uma oportunidade para a ampliação do conhecimento e para o estabelecimento de diálogos. (UFJF, 2023. S/P)

Ou seja, a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígenas em todas as escolas diz respeito a uma ruptura com uma História de poucos, pois o currículo de História vivido nas salas de aula da educação básica é marcado “pela tentativa de negação das violências, das injustiças e dos apagamentos referentes ao passado sensível” (Coelho; Martins, 2022. p. 3). Assim, uma História *de poucos*, é aquela que privilegia os poucos sujeitos que a integram e dos muitos que são sempre violentamente postos para fora e colocados no lugar do *outro*, do *diferente*, já que só existe *aquilo que é*, a partir daquilo que não é. Mas as demandas pela diferença na sala de aula nos fazem perceber que não é mais possível cooperar com

as narrativas que historicamente se hegemonizaram e as que têm tido grande repercussão no debate público atual, [elas] não servem mais a mentes e corpos que não estão mais dispostos a se adequar a elas, e exigem que elas deem conta de suas múltiplas formas de existir. (Coelho; Martins, 2022. p. 2)

Outro ponto importante ao explorarmos as leis 10.639/03 e 11.645/08 é a relevância do contato com diferentes cosmogonias e formas de habitar o mundo. Como já discutido no Capítulo 1, essa abordagem pode ser uma das muitas maneiras de *mundizar* o ensino de História, ou seja, “experimentar outros mundos, que se abre para outras cosmovisões e consegue imaginar pluriversos” (Krenak, 2022. p. 83). Dessa forma, é possível pensar em outras temporalidades e modos de ser, ampliando o nosso horizonte sobre as diferentes formas de habitar o mundo.

Por fim, ao analisar a bibliografia obrigatória, o último eixo fornece uma visão sobre as principais referências utilizadas no ensino da disciplina. Analisar a bibliografia nos ajuda a entender quais são os autores e textos mais destacados na formação das alunas em Ensino de História e como esses materiais contribuem para a construção de uma

concepção do *que é, para que é e como* ensinar História, e das posturas epistêmicas mobilizadas para responder a esses questionamentos.

Assim, esse capítulo se dedicará a explorar esse levantamento, destacando as particularidades de cada estado e depois entendendo as semelhanças e diferenças que configuram a região sudeste. Aqui, aposto que não existe o currículo, mas relações tecidas pelo currículo, já que este está sempre sendo inventado, construído e elaborado (Lopes, Macedo, 2014). Então, não é possível responder achar uma única resposta para o que é currículo, mas múltiplos “acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (Ibid, 2014, p. 19), ou seja, “não existiria um objeto lá fora que podemos chamar de currículo: este é construído e negociado nas relações de poder existentes nas diferentes esferas do processo educativo” (Frazão, 2014. p. 2014).

Nesse sentido, não entendo o currículo como algo restrito aos documentos oficiais. Reconheço, portanto, as limitações inerentes a esse tipo de análise, uma vez que os documentos curriculares são constantemente reelaborados e ressignificados no processo cotidiano de construção das disciplinas. Ainda assim, partimos da compreensão de que as políticas curriculares não determinam as práticas, mas as orientam e as constroem, da mesma forma que essas práticas também tensionam, pressionam e informam os próprios currículos. Assim, embora reconheça que essa pesquisa não nos permite acessar diretamente o que se passa nas salas de aula, aposto no seu enorme potencial para identificar problemas, mapear potências e compreender quais discursos sobre o ensino de História têm se consolidado como hegemônicos, muitas vezes sendo alçados à condição de verdades universais nos cursos de formação de pedagogas-professoras.

Diante dos objetivos propostos, este capítulo foi estruturado de modo a apresentar, inicialmente, os dados levantados em cada estado da região Sudeste, organizados em seções específicas. Organizo dessa maneira de forma a possibilitar uma leitura que respeite as particularidades e os contextos de cada unidade federativa, permitindo uma análise situada dos currículos dos cursos de Pedagogia no que se refere ao ensino de História. Ao final, propomos um balanço geral, que busca refletir sobre os dados à luz de um olhar ampliado para a região Sudeste como um todo. É dentro dessa lógica que oriento meu olhar para os documentos analisados a seguir.

## **2.1. As tantas Minas Gerais**

Guimarães Rosa (1957) um dia disse em texto publicado na revista “O Cruzeiro” que

De Minas, tudo é possível. Viram como é de lá que mais se noticiam as coisas sensacionais ou esdrúxulas, os fenômenos? [...] Se são tantas Minas, porém, e, contudo, uma, será o que a determina, então, apenas uma atmosfera, sendo o mineiro o homem em estado minasgerais? (Rosa, 1957. S/P).

Por conta dessas tantas Minas, o estado é frequentemente considerado um microcosmo do Brasil devido à sua posição geograficamente central e ao fato de ser o quarto maior estado da federação em termos territoriais e o segundo maior no que diz respeito ao quantitativo populacional. Além disso, Minas Gerais destaca-se por possuir o maior número de universidades no país, contando com dez Universidade Federais e duas Estaduais. Dentre todas essas, exceção é a Universidade Federal de Itajubá, que não oferece o curso de Pedagogia. No total, o estado abriga 46 *campi* universitários, dos quais 21 oferecem o curso de Pedagogia.

#### **Imagem 4 - Cursos de Pedagogia em Universidades federais e estaduais presenciais em Minas Gerais**



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Primeiramente, observamos (Imagem 4) que a maior concentração de universidades que oferecem o curso de Pedagogia está nas regiões Sul de Minas, Central e Zona da Mata Mineira. Há uma presença mais tímida e limitada no Triângulo Mineiro, Norte de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri. No entanto, quanto mais afastadas do centro do estado, menor é a disponibilidade de universidades com o curso de Pedagogia. Regiões como Alto do Parnaíba, Centro-Oeste de Minas, Noroeste de Minas e Rio Doce praticamente não têm instituições federais ou estaduais que ofereçam esse curso.

Com exceção do curso de Pedagogia da UEMG de Belo Horizonte, que é dividido em Núcleos Formativos semestrais associados a possíveis ênfases do curso (Gestão, Supervisão e docência), a antiga dicotomia entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia parece ter sido abandonada em Minas Gerais. Todos os cursos de Pedagogia do estado

são de Licenciatura, inclusive da UEMG-BH, e buscam articular as discussões voltadas para as múltiplas especificidades da atuação pedagógica, não sendo voltados exclusivamente nem para gestão educacional, nem para docência, mas uma combinação de ambos.

Ao analisarmos as grades curriculares dos cursos, identificamos 31 disciplinas obrigatórias relacionadas ao Ensino de História. Em média, cada curso tem uma dessas disciplinas como obrigatória. Dentre essas 31 disciplinas, 14 são de caráter teórico-prático e 17 são exclusivamente teóricas. É importante notar que, das 31 disciplinas, 11 estão mais associadas à Geografia do que ao Ensino de História. Por isso, usamos o termo “correspondentes ao” em vez de “disciplinas de” Ensino de História. No quadro abaixo, constam as disciplinas de cada campi.

**Tabela 1 – Disciplinas relacionados ao Ensino de História nos cursos de Pedagogia no estado de Minas Gerais**

<b>Universidade</b>	<b>Campus</b>	<b>Disciplina</b>
<b>Universidade Federal de Lavras</b>	Lavras	Metodologia do Ensino de História e Geografia
<b>Universidade Federal de Minas Gerais</b>	Belo Horizonte	Fundamentos e Metodologias do Ensino de História
<b>Universidade Federal de Ouro Preto</b>	Mariana	História: Conteúdos, Metodologias e Prática de Ensino
<b>Universidade Federal de São João Del-Rei</b>	Dom Bosco	Fundamentos e Didática da História
<b>Universidade Federal de Uberlândia</b>	Uberlândia	Metodologia do Ensino de História e Geografia
<b>Universidade Federal de Viçosa</b>	Viçosa	Ensino de História
<b>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri</b>	Diamantina	Fundamentos e Didática da História
<b>Universidade Federal de Juiz de Fora</b>	Juiz de Fora	Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino de História I
<b>Universidade Federal de Alfenas</b>	Alfenas	Ensino de História
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Ubá	Metodologia do Ensino de História
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Poços de Caldas	Fundamentos de História e Geografia na Educação: pressupostos teórico-metodológicos
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Poços de Caldas	Ensino de História e Geografia: currículos e leituras contemporâneas

<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Poços de Caldas	Ensino de História e Geografia: educação e diversidade cultural
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Poços de Caldas	Conteúdos e metodologias no Ensino de História e Geografia: projetos I
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Poços de Caldas	Conteúdos e metodologias no Ensino de História e Geografia: projetos II
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Passos	Conteúdos e Metodologia do Ensino de História
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Leopoldina	Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de História
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Ituiutaba	Fundamentos teóricos-metodológicos de História
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Ibirité	Conhecimentos Metodológicos Curriculares do Ensino de História I
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Ibirité	Conhecimentos Metodológicos Curriculares do Ensino de História II
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Divinópolis	Processo de Ensino e Aprendizagem de História I
<b>Universidade Estadual de Minas Gerais</b>	Divinópolis	Processo de Ensino e Aprendizagem de História II
<b>Universidade do Estado de Minas Gerais</b>	Claudio	Conteúdo e Metodologia de História I
<b>Universidade do Estado de Minas Gerais</b>	Claudio	Conteúdo e Metodologia de História II
<b>Universidade do Estado de Minas Gerais</b>	Carangola	Ensino de História
<b>Universidade do Estado de Minas Gerais</b>	Campanha	Fundamentos e metodologia da História e Geografia
<b>Universidade do Estado de Minas Gerais</b>	Belo Horizonte	Geografia e História: Conteúdos e metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DMTE – NF IV)
<b>Universidade do Estado de Minas Gerais</b>	Belo Horizonte	Geografia e História: Conteúdos e metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DFSHFE – NF VI)
<b>Universidade do Estado de Minas Gerais</b>	Belo Horizonte	Geografia e História: Conteúdos e metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DMTE – NF VIII)

<b>Universidade do Estado de Minas Gerais</b>	Barbacena	Fundamentos e Metodologias do Ensino de História
<b>Universidade Estadual de Montes Claros</b>	Almenara, Montes Claros, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Paracatu, Pirapora	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História nos AIEF

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A questão central proposta por Silva (2007, p. 14) - "Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?" - revela de forma contundente a dimensão política inerente à construção curricular e seu caráter discursivo. Como prática de poder e significação, o currículo emerge de uma tensão constante entre o universal e o particular, constituindo-se como "um ato de poder na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito" (Lopes, Macedo, 2014. p. 40). Essa dinâmica evidencia como a seleção de conteúdos curriculares está intrinsecamente vinculada a processos de hegemonização, onde certos saberes são legitimados enquanto outros são marginalizados.

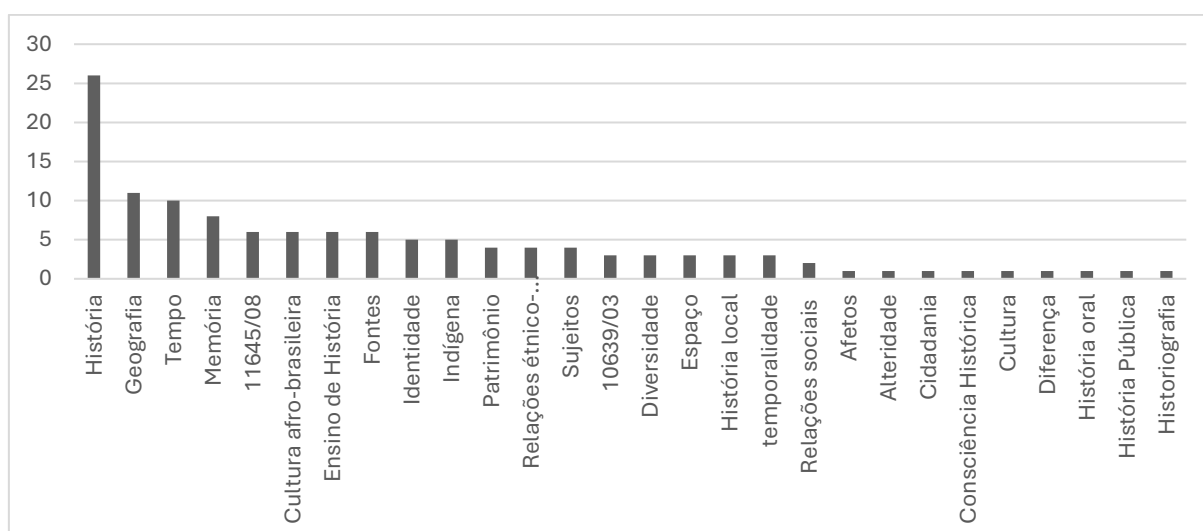
Vale ressaltar o que estamos chamando de "hegemonia", já que estamos buscando evitar o reducionismo do materialismo histórico ortodoxo, a fim de atualizar o conceito para as complexidades do capitalismo tardio e à fragmentação das identidades. O conceito já havia sido trabalhado por diversos autores marxistas, com especial destaque para Gramsci que busca o estender para além da mera dominação econômica, incorporando a dimensão cultural e ideológica como elementos centrais na manutenção do poder. Laclau e Mouffe (2004), ao dialogar com o autor, criticaram a visão gramsciana por ainda manter resquícios de determinismo econômico, propondo, em seu lugar, uma abordagem pós-marxista que enfatiza a contingência e a articulação discursiva.

Nesse sentido, a hegemonia aqui está sendo entendida como "um todo orgânico e relacional, encarnado em aparatos e instituições" (Laclau; Mouffe, 2004, p. 101), que articula diferentes demandas sociais em um projeto político comum, sem a garantia de uma base classista fixa. Essa perspectiva permite analisar as disputas hegemônicas em um contexto social marcado pela diversidade e pela fluidez das identidades. Assim, enquanto Gramsci via a hegemonia como um processo de unificação de um bloco histórico sob a liderança de uma classe fundamental, Laclau e Mouffe a concebem como uma prática articulatória contingente, que não está ancorada em nenhuma essência prévia.

Como ressaltam, “o social careceria de essência” (Laclau; Mouffe, 2004, p. 132), e a hegemonia seria justamente o esforço de fixar sentidos provisórios em um campo social aberto e incompleto.

Dentro dessa lógica, fizemos o seguinte levantamento de termos (Gráficos 1) para entender quais mais se repetem dentro das ementas curriculares e que sentidos sobre ensinar História eles evocam. Esse levantamento tem por objetivo buscar compreender quais são aspectos os centrais que orientam a formação das pedagoga-professoras em Minas Gerais. A análise desses termos-chave pode indicar algumas das principais preocupações teóricas e sociais que permeiam o ensino de História na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, o que precisa uma pedagoga-professora saber para ensinar História.

**Gráfico 1 – Termos-chave encontrados nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia de Minas Gerais.**



Elaborado pela Autora (2024)

As palavras “História” e “Geografia” são as que aparecem com maior destaque. Destacamos que “História” foi selecionado como um termo importante não por sua obviedade, mas por conta da sua ausência em muitos documentos. Essa ausência se dá principalmente nas disciplinas associados ao ensino de Geografia e nos diz muito sobre o espaço (ou a ausência dele) que os saberes históricos têm nas disciplinas. Essa relação pode também indicar uma forte interdisciplinaridade no tratamento dessas áreas, que é típica do ensino das Ciências Humanas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso pode sugerir que os cursos buscam integrar o ensino de História a outras ciências humanas, como a Geografia, reforçando a ideia de que o conhecimento histórico não é

isolado, mas está intrinsecamente ligado a outras dimensões do social e do espacial. No entanto, pode também indicar uma diluição das especificidades do saber histórico escolar em detrimento das demais áreas do conhecimento trabalhadas.

As noções de “Tempo” e “Memória” aparecem de forma bastante significativa, evidenciando uma preocupação com esses conceitos tão importantes para a organização do pensamento histórico. Perceba que “tempo” e “temporalidade” apareceram de maneira separada. Quando lemos “tempo”, o entendemos como uma categoria que se pretende universal (Koselleck, 1990). Ou seja, uma medida abstrata e cronológica que se apresenta de forma linear e contínua, uma concepção única e típica da modernidade de se pensar o tempo. Seria um tempo objetivo, no sentido de que pode ser quantificado e é independente das percepções humanas, algo que existe “fora” da experiência humana, como um pano de fundo constante.

Quando ressaltamos a presença do termo “temporalidade”, é buscando referir a maneira como os seres humanos experienciam, interpretam e dão sentido ao tempo. Está ligada às percepções subjetivas, expectativas, às memórias e às projeções futuras. A temporalidade é histórica e culturalmente construída, ou seja, varia de acordo com o contexto e as experiências de cada sociedade ou indivíduo. Essa distinção nos é cara por se tratar de toda uma nova forma de olhar e se relacionar com a História e com o conhecimento histórico escolar, pois diz respeito a uma possível tentativa de romper com uma narrativa presa a grandes marcos lineares e progressivos, abraçando outras concepções e formas de perceber e agir no tempo. Dessa forma, a noção de temporalidade, ao invés de tempo, nos convida a pensar em diferentes regimes de historicidade, ou seja, nos diversos modos como as sociedades articulam as categorias do passado, presente e futuro.

Dialogando com Hartog (2006), os regimes de historicidade não são realidades acabadas, mas instrumentos heurísticos que nos permitem compreender como diferentes culturas e grupos sociais organizam suas experiências temporais. Apostamos nessa contribuição para a construção de um ensino de História que questione a linearidade eurocêntrica do tempo, que muitas vezes domina as narrativas históricas, e abrir espaço para outras formas de habitar o mundo e de se relacionar com o tempo.

Outro conceito apontado é “memória”, aqui pode ser entendida como um processo dinâmico e político de construção, reconstrução e disputa de narrativas sobre o passado, que envolve a seleção, interpretação e resignificação de eventos históricos. Ela não é um registro estático, mas uma produção contínua, influenciada por relações de poder,

contextos sociais e subjetividades individuais e coletivas. Como defendido por Fábio Martin (2024), a memória é sensível, pois afeta e é afetada por emoções, identidades e processos de subjetivação. Nesse sentido, a memória opera como um “lugar de fronteira” (Monteiro; Penna, 2011), onde diferentes narrativas se encontram, dialogam e entram em conflito, permitindo a desconstrução de versões hegemônicas do passado e a emergência de histórias silenciadas ou marginalizadas.

A memória é então “espaço próprio da luta pelo reconhecimento, interpelando de alguma maneira a alteridade” (Gabriel, 2013b, p. 64), e, por sua vez, contribui para a construção do saber histórico escolar porque desestabiliza narrativas cristalizadas e estimula a reflexão. Ela abre espaço para processos de subjetivação no fazer-se docente e discente, em que os alunos podem se reconhecer também como sujeitos históricos, conectando suas experiências pessoais e comunitárias com os eventos do passado. Dessa forma, ao articular memória e currículo, como propõe Martin (2024), o ensino de História se torna um espaço possível de produção de um conhecimento plural e insurgente, que desafia as prescrições curriculares tradicionais e inclui temas locais e marginalizados. Assim, a memória não apenas conecta o passado ao presente, mas também transforma a história em uma experiência educativa que promove justiça histórica e social.

Sendo assim, a notável presença do conceito de “memória”, em muito se relaciona com a menção de “Patrimônio” e “História Local”, o que indica uma preocupação com a valorização das memórias e histórias regionais, aproximando os estudantes de suas realidades próximas e incentivando o reconhecimento do patrimônio cultural como parte da identidade coletiva. Diz respeito a uma tradição muito consolidada em torno da forma como são ensinados os conhecimentos dos estudos humanos e sociais nos anos iniciais do fundamental da educação básica, em geral disposto em círculos concêntricos<sup>22</sup> (Kuhn; Toso; Callai, 2021).

A presença de termos como “Cultura Afro-Brasileira” e “Relações Étnico-Raciais” reflete a incorporação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Isso demonstra um possível compromisso com a diversidade e com a desconstrução de visões eurocêntricas da história. As palavras “Identidade”, “Diversidade”, “Sujeitos” e “Alteridade” aparecem, ainda que menos, como eixos importantes, demarcando como as demandas por diferença

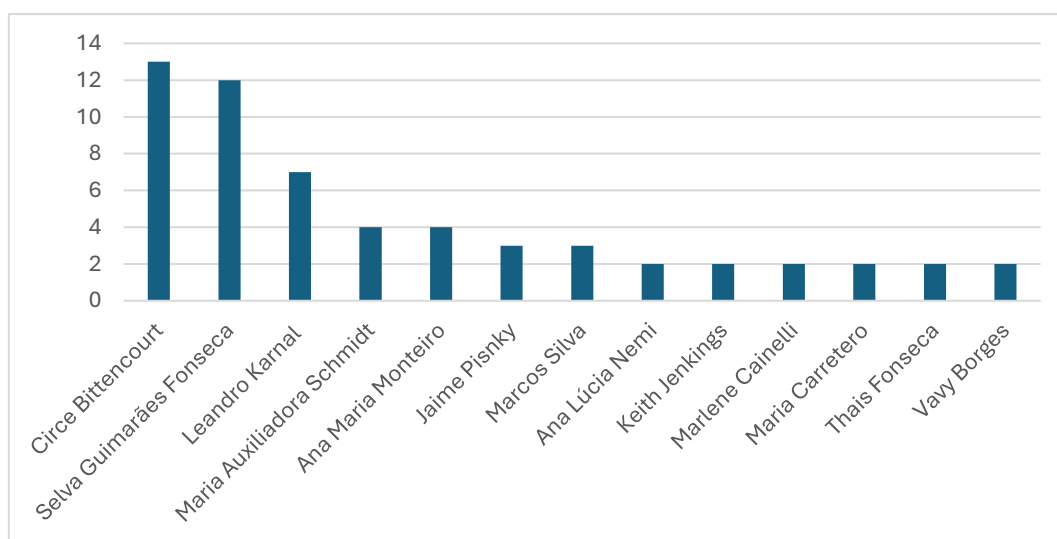
---

<sup>22</sup> Círculos concêntricos referem-se a uma organização curricular que parte do conhecimento mais próximo e imediato da criança (como a família e a escola) para o mais distante e complexo (como o município, o estado, o país e o mundo). Retomarei essa discussão sobre círculos concêntricos no Capítulo 3.

ganham cada vez mais força e espaço nos cursos de formação. Em síntese, o gráfico nos mostra que as ementas das disciplinas de ensino de História nos cursos de Pedagogia de Minas Gerais buscam de alguma maneira evocar um ensino de História plural e interdisciplinar, com forte ênfase na diversidade, na memória e na formação para o tempo.

Nesse sentido, reafirmo que o currículo está a todo tempo sendo feito e refeito em cada sala de aula e não é limitado a um documento curricular norteador, ainda que este possa nos dar pistas do que está sendo ou não privilegiado nos cursos. Levando isso em consideração, buscamos também entender quais autores são os mais utilizados para orientar as discussões referente ao ensino de História nos cursos de Pedagogia, entendendo que cada um tem uma compreensão diferente das especificidades do ensinar História e como isso pode impactar a formação das pedagoga-professoras para essa tarefa (Gráfico 2).

**Gráfico 2 – Autores que mais aparecem nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia de Minas Gerais.**



Elaborado pela autora (2024)

Por fim, analisamos as autoras e autores que mais aparecem nas bibliografias obrigatórias dos cursos de Pedagogia de Minas Gerais. Há uma notória presença de texto de Circe Bittencourt, Selva Fonseca Guimarães e Leandro Karnal, seguidos por Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Maria Monteiro. Como demonstraremos mais a frente, a presença desses autores não é exclusividade de Minas Gerais, mas eles são os que mais se repetem em toda a região sudeste, reforçando a ideia de que o estado em muitas vezes se apresenta como um microcosmos do Brasil.

Circe Bittencourt é muitas vezes compreendida como uma das “desbravadoras” do Ensino de História e é a autora do campo mais citada nos cursos de Pedagogia no Sudeste. Professora de História atuando na educação básica desde 1967, passa a integrar o corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) na década de 1980, onde desenvolve trabalhos vinculados ao ensino de História, História da Educação, e onde as pesquisas em Ensino de História passam a ganhar um maior contorno. Suas obras, “O saber histórico em sala de aula” (2001) e o “Ensino de História: fundamentos e métodos” (2008), tornam-se quase “manuais” para o Ensino de História e essa pesquisa mostra que continuam tendo enorme destaque nos cursos de formação de professoras, principalmente de Pedagogia.

Na sequência, temos a professora Selva Guimarães Fonseca que, assim como Bittencourt, é também a segunda mais citada em Minas Gerais, mas em todo o Sudeste como veremos mais à frente. É professora de História desde 1985 e atualmente é professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia, onde atua na pesquisa em Ensino de História e Geografia. Sua obra “Didática e prática de ensino de História” tem enorme destaque nos cursos de Pedagogia do Sudeste.

O terceiro nome que aparece nos surpreendeu inicialmente, por conta de seu afastamento do campo acadêmico. Leandro Karnal é professor de História desde a década de 1990 e foi professor da Universidade Estadual de Campinas até 2020, quando pediu exoneração de seu cargo. Possui ampla pesquisa no campo de História da América, mas em 2003 publica a obra que o coloca como um dos autores mais citados nos cursos de Pedagogia de Minas Gerais e do Sudeste, “História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas”.

Por fim, empatadas em quarto lugar, temos as professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Maria Monteiro. Ambas atuam há bastante tempo no campo do Ensino de História, mas possuem perspectivas teóricas bastante distintas. Maria Auxiliadora é professora de História desde 1973 e atualmente é professora aposentada da Universidade Federal do Paraná. É uma das expoentes do campo chamado de “Educação Histórica” e suas pesquisas são voltadas para a transposição didática, consciência histórica e construção de manuais didáticos, como apontado pela autora em seu Currículo Lattes. Sua obra mais citada é o “Ensinar História”, livro escrito em parceria com a professora Marlene Cainelli.

Já a professora Ana Maria Monteiro é professora desde 1966 e atualmente é professora titular emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde os anos 1990,

começa a articular suas pesquisas no campo do Ensino de História, com foco nos campos da Formação de Professores, Saberes Docentes e Currículo de História. Monteiro apresenta uma particularidade muito marcante em relação aos demais autores aqui apresentados: a autora não tem uma obra ou manual específico entre os mais citados, mas diversos de seus textos e obras são selecionados para serem trabalhados como bibliografia obrigatória nos cursos de Pedagogia do Sudeste. Destacamos, porém, sua tese “Professores de História: entre saberes e práticas” e o livro “Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas”, organizado em parceria com o professor Amilcar Pereira.

Como veremos mais adiante, esse panorama geral não é exclusividade de Minas Gerais e retrata bem o que encontraremos de comum ao Sudeste. Nas próximas seções, realizarei o mesmo movimento teórico-metodológico de análise da empiria construída feito em relação a Minas. Apesar de termos mais semelhanças do que diferenças entre as configurações da formação em Pedagogia no Sudeste, o estado do Rio de Janeiro, como veremos na próxima seção, é o que apresenta um panorama mais distinto. O que as diferentes escolhas feitas na elaboração e articulação dos cursos representam? Não sei se chegaremos à resposta para essa pergunta, mas buscaremos enfrentá-la nas próximas seções.

## **2.2. Entre o mar e a montanha, o Rio de Janeiro**

Enquanto Minas Gerais se desdobra como um microcosmos do país, o pequeno estado do Rio de Janeiro ergue-se como um universo singular, um Brasil dentro do Brasil. Nesse estado, cenários e dramas que o resto do país reconhece como próprios ganham cores mais intensas, ritmo mais urgente. É um território de extremos: onde o mar beija a montanha, a riqueza esbarra na miséria, e a beleza deslumbrante convive, paradoxalmente, com a violência que a desafia. Como apresenta Zuenir Ventura (1994), o Rio não é apenas um lugar, mas um espelho quebrado: reflete o Brasil, mas em fragmentos mais nítidos, mais cruéis, mais fascinantes.

É o terceiro menor Estado da Federação, mas que concentra uma das maiores densidades populacionais do país, ocupando o terceiro lugar nesse ranking (IBGE, 2022). Este estado abriga quatro universidades federais e duas estaduais, todas ofertando o curso de Pedagogia. Distribuídas em 27 campi, nove deles dedicam-se à formação de pedagogas, espalhando-se apenas pelos territórios da capital às regiões metropolitanas I e II, mais especificamente nas cidades do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, São Gonçalo,

Niterói e Nova Iguaçu. A exceção a essa concentração central é a UENF, localizada em Campos dos Goytacazes, na região norte do estado (Imagem 5).

**Imagem 5 - Cursos de Pedagogia em Universidades federais e estaduais presenciais no Rio de Janeiro**



Elaborado pela autora (2024)

Os cursos de Pedagogia no Rio de Janeiro, todos de licenciatura, destacam-se por sua singularidade no contexto do Sudeste. Nota-se, por exemplo, que o estado é único mantendo uma abordagem de “Ciências Sociais” para pensar o ensino de História, Geografia e outras disciplinas das humanidades. Foi, também, no Rio de Janeiro que encontrei os maiores desafios para o levantamento documental, uma vez que universidades como UERJ, UNIRIO e UFRJ não disponibilizaram em suas plataformas os documentos mais atualizados. De modo geral, todos os cursos passaram por atualizações nos últimos dez anos, com exceção da UNIRIO, que mantém sua organização curricular inalterada desde 2008.

Ao analisar as disciplinas voltadas para o ensino de História, identificamos um total de dez, com uma média de uma disciplina obrigatória por curso. Dessas, quatro são teórico-práticas e seis são teóricas. Seis possuem objetivos claramente definidos em suas ementas, uma está associada ao ensino de Geografia e quatro referem-se ao ensino de Ciências Sociais, conforme detalhado no Quadro 2.

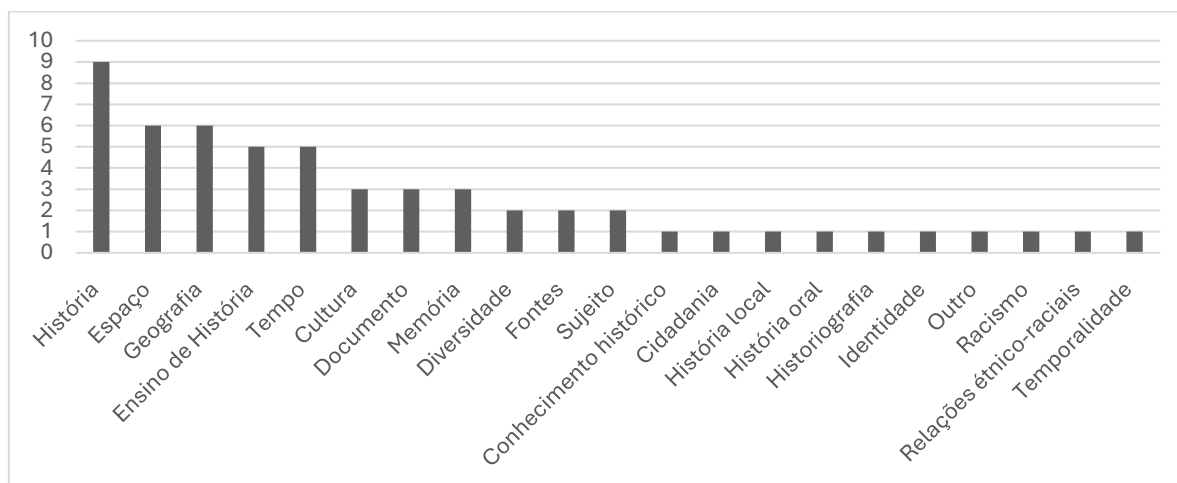
**Tabela 2 - Disciplinas relacionados ao Ensino de História nos cursos de Pedagogia no estado do Rio de Janeiro**

<b>Universidade</b>	<b>Campus</b>	<b>Disciplina</b>
<b>Universidade do Estado do Rio de Janeiro</b>	Duque de Caxias	Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica
<b>Universidade do Estado do Rio de Janeiro</b>	Rio de Janeiro	Ensino de História aplicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (Crianças, jovens e adultos)
<b>Universidade do Estado do Rio de Janeiro</b>	São Gonçalo	Tempo e Espaço: História I
<b>Universidade do Estado do Rio de Janeiro</b>	São Gonçalo	Tempo e Espaço: História II
<b>Universidade Estadual do Norte Fluminense</b>	Campos dos Goytacazes	Conteúdo e Metodologia do Ensino (História e Geografia)
<b>Universidade Federal Fluminense</b>	Niterói	Ciências Sociais: Conteúdo e Método I
<b>Universidade Federal do Rio de Janeiro</b>	Rio de Janeiro	Didática das Ciências Sociais
<b>Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro</b>	Nova Iguaçu	Ensino de História
<b>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</b>	Rio de Janeiro	Ciências Sociais na Educação I
<b>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</b>	Rio de Janeiro	Ciências Sociais na Educação II

Elaborado pela autora (2024)

Seguindo o mesmo movimento anterior, analisamos as ementas curriculares das disciplinas voltadas para o ensino de História nos cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro. Esses termos refletem os principais temas e enfoques abordados na formação de professoras-pedagogias para o ensino de História (Gráfico 3) e a relação com os conceitos aqui entendido como incontornáveis para o seu ensino.

**Gráfico 3 – Termos-chave que mais aparecem nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro.**



Elaborado pela autora (2024)

Em relação, primeiramente, à temporalidade, observa-se que a palavra “Tempo” aparece de forma destacada nos cursos e é um dos termos mais citados nas ementas analisadas. Isso demonstra uma certa centralidade nas discussões concernentes ao tempo quando se trata do estudo da História. Claro que esse termo sozinho não nos diz muito sobre as diferentes concepções de tempo que podem estar circulando nos cursos, mas reitera a tese de que a temporalidade é um dos elementos incontornáveis a serem trabalhados e articulados no ensinar História.

No que diz respeito à alteridade, a presença de termos como “Outro”, “racismo”, “relações étnico-raciais”, “diversidade” e “identidade” no gráfico é um indicativo que sugere que há uma preocupação e uma especificidade na forma de discutir a diferença e a relação com o “outro” no ensino de História. Só a presença dos termos não nos garante um tratamento ético ou mesmo comprometido com a diferença, mas demonstra como essas demandas por diferença têm se tornado cada vez mais presentes no ensino de História. Além disso, a inclusão de “História local” e “História oral” pode indicar uma valorização e recuperação de narrativas que escapam às grandes narrativas hegemônicas. No entanto, o que tenho percebido na análise dos documentos é que a ideia de “História local” pode estar mais associada a lógica de círculos concêntricos.

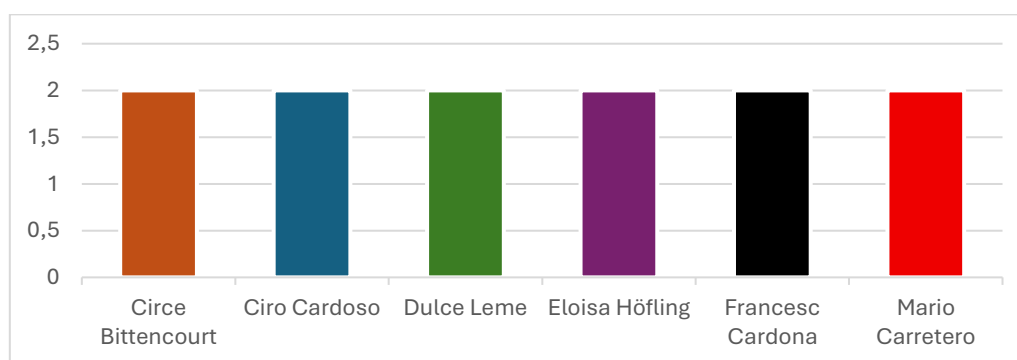
A presença de “Conhecimento histórico” e “Historiografia” no gráfico indica uma preocupação com a produção e as especificidades do conhecimento histórico e com a reflexão sobre as narrativas que constituem o campo da História, o que é importante para entender que sentidos de “História” circulam nos cursos, que projetos de escola, de formação e mesmo de mundo eles sustentam. No entanto, mesmo pelos termos-chave é

possível perceber uma articulação da disciplina histórica com a Geografia. A marcante presença de termos como “Geografia” e “espaço”, inclusive em detrimento de outros termos típicos da História, pode demonstrar uma diluição do componente História em relação ao outro. No entanto, pode indicar apenas um movimento em direção à interdisciplinaridade, que também é marca da formação nos Anos Iniciais de escolarização.

Em síntese, o Gráfico 3 apresenta que há uma base importante para discussões sobre temporalidade e alteridade nos cursos de Pedagogia do estado do Rio de Janeiro, mas a forma como essas categorias podem ser abordadas cotidianamente impacta diretamente a formação das professoras, influenciando sua capacidade de trabalhar com temporalidades múltiplas e de problematizar a produção da diferença em suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante observado nos documentos curriculares analisados é o que se refere a bibliografia obrigatória apresentada (Gráfico 4). O Rio de Janeiro se difere bastante dos demais estados do sudeste. Percebemos que a única constância e semelhança é a presença da autora Circe Bittencourt, que tem se mostrado quase como unanimidade nos cursos de Pedagogia, com o livro “O Saber Histórico em sala de aula”, presente em uma grande maioria dos cursos de Pedagogia que analisamos.

**Gráfico 4 - Autores que mais aparecem nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro.**



Elaborado pela autora (2024)

No entanto, autores como Dulce Leme, Eloisa Höfling, Francesc Cardona e Mario Carretero aparecem exclusivamente no estado do Rio, com maior destaque para a UERJ, e reforçam mais uma vez uma ideia de Ciências/Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Fundamental, que parece se repetir e manter no estado. Com as obras “O ensino de estudos sociais no primeiro grau” (1986), “Didáctica de las ciencias sociales, geografía e

historia” (2002) e “Construir e ensinar: as ciências sociais e a história” (2004) respectivamente, estão entre os autores mais utilizados nos cursos de Pedagogia.

Dulce Maria Pompêo de Camargo era licenciada em Geografia (Faculdades Integradas Rui Barbosa -FIRB) e bacharela em Ciências Sociais (PUC Campinas), realizou seu mestrado em Ciências Sociais e o doutorado em Educação pela UNICAMP, onde lecionou nos cursos de licenciatura até falecer em 2023. Já Eloisa de Mattos Höfling, que escreve em parceria com Camargo “O ensino de estudos sociais no primeiro grau”, é graduada em Ciências Sociais pela UNESP, mestre e doutora em Educação pela UNICAMP. Atualmente é professora aposentada e colaboradora da Faculdade de Educação da UNICAMP, atuando somente na Pós-Graduação.

Francesc Xavier Hernández Cardona é catalão, licenciado em Filosofia e Letras pela Universidade de Barcelona, onde desenvolveu, também, seu doutorado. É professor titular da Universidade de Barcelona desde 1984, onde leciona Didática das Ciências Sociais. Já Mario Carretero, é licenciado em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madrid e doutor em Psicologia pela Universidade Complutense de Madrid. É professor de Psicologia Cognitiva na Universidade Autônoma de Madrid e investigador da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO/Argentina) e, atualmente, trabalha com ensino de História em contextos digitais.

E por fim, outro autor entre os mais citados é Ciro Flamarion Cardoso, famoso historiador brasileiro, notável por seus trabalhos em historiografia da Antiguidade Clássica e escravidão colonial, mas também pelo seu trabalho em metodologia da História. Sua obra mais utilizada é “Uma introdução a história” (1988), que foi um importante marco na consolidação da História enquanto área do conhecimento no Brasil e que visa introduzir a história da Historiografia e estabelecer um método para a produção científica e historiográfica.

A análise das ementas e referências bibliográficas nos cursos de Pedagogia no Rio de Janeiro revela especificidades marcantes, como a abordagem das Ciências Sociais no ensino de História e a escolha de autores que reforçam essa perspectiva, embora sua abordagem varie entre os cursos. Com isso, compreendemos que a formação pedagógica no estado se diferencia das demais regiões do Sudeste, especialmente na forma como organiza seus currículos. A seguir, avançamos para a análise do estado de São Paulo, onde a oferta de cursos de Pedagogia é mais ampla e diversificada em relação ao Rio.

### 2.3. Irrefreável São Paulo

Assim como o Rio de Janeiro se revela em contrastes, o estado de São Paulo se constrói como um quebra-cabeça de afetos e concreto, onde a frenética capital de arranha-céus é apenas uma peça desse mosaico complexo. Das indústrias que pulsam no ABC, às praias do litoral norte e as fronteiras agrícolas do Oeste, São Paulo é um estado que não cabe em si mesmo: múltiplo e desigual. O São Paulo que um dia foi, segue vivo nas periferias que resistem, nos sotaques que se misturam e na memória caipira que teima em sobreviver entre o asfalto.

É nesse panorama diverso que São Paulo torna-se “irrefreável em seu glorioso destino”, como disse Carlos Oliveira à Revista Manchete em 1953. É o estado economicamente mais dinâmico do Brasil, apresentando uma organização educacional vasta e diversificada. Com uma área territorial que ocupa o 12º lugar no país, São Paulo concentra quase um quarto da população brasileira e é o estado mais populoso da federação (IBGE, 2022). Além de sua relevância econômica, o estado é um forte polo educacional, abrigando um grande número de instituições de ensino superior, incluindo três universidades estaduais e quatro universidades federais. No entanto, quanto mais a sudoeste do estado, menor a presença de universidades, que estão mais próximas das regiões metropolitanas (Imagem 6).

**Imagem 6 - Cursos de Pedagogia em Universidades federais e estaduais presenciais em São Paulo**



Elaborado pela autora (2024)

No que se refere à formação de pedagoga-professoras, os cursos de Pedagogia estão distribuídos por diferentes regiões do estado, mas concentrados nas regiões próximas a Grande São Paulo, já que a capital e sua região metropolitana concentram grande parte das instituições. O curso de Pedagogia está presente nas cidades de São Paulo, Araraquara, Bauru, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto, Campinas, Ribeirão Preto, São Carlos e Guarulhos.

Ao analisarmos os cursos de São Paulo, percebemos forte semelhança com Minas Gerais e Espírito Santo na organização curricular. Foram encontradas dez disciplinas obrigatórias, com uma média de uma por curso. Entre elas, encontramos duas teórico-práticas, seis teóricas e um extensionista<sup>23</sup>. Um diferencial está na clareza das propostas formativas, com sete disciplinas apresentando objetivos bem definidos. Além disso, quatro disciplinas estão associadas à Geografia, marcando como aspecto comum a associação dessas disciplinas na formação em Pedagogia. (Quadro 3).

**Tabela 3 - Disciplinas relacionados ao Ensino de História nos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo**

<b>Universidade</b>	<b>Campus</b>	<b>Disciplina</b>
<b>Universidade do Estado de São Paulo</b>	Araraquara	Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia (Teoria e Prática)
<b>Universidade do Estado de São Paulo</b>	Bauru	História: Conteúdos e metodologias
<b>Universidade do Estado de São Paulo</b>	Presidente Prudente	Conteúdos, metodologias e práticas de ensino de História
<b>Universidade do Estado de São Paulo</b>	Rio Claro	Conteúdo, Metodologia do Ensino de História
<b>Universidade do Estado de São Paulo</b>	São José do Rio Preto	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História
<b>Universidade Estadual de Campinas</b>	Campinas	Escola e conhecimento de História e Geografia
<b>Universidade de São Paulo</b>	Ribeirão Preto	Metodologia do Ensino de História e Geografia
<b>Universidade de São Paulo</b>	São Paulo	Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de História
<b>Universidade Federal de São Carlos</b>	São Carlos	História e Geografia: Conteúdos e seu ensino
<b>Universidade Federal de São Paulo</b>	Guarulhos	Fundamentos teórico-práticos do ensino da História

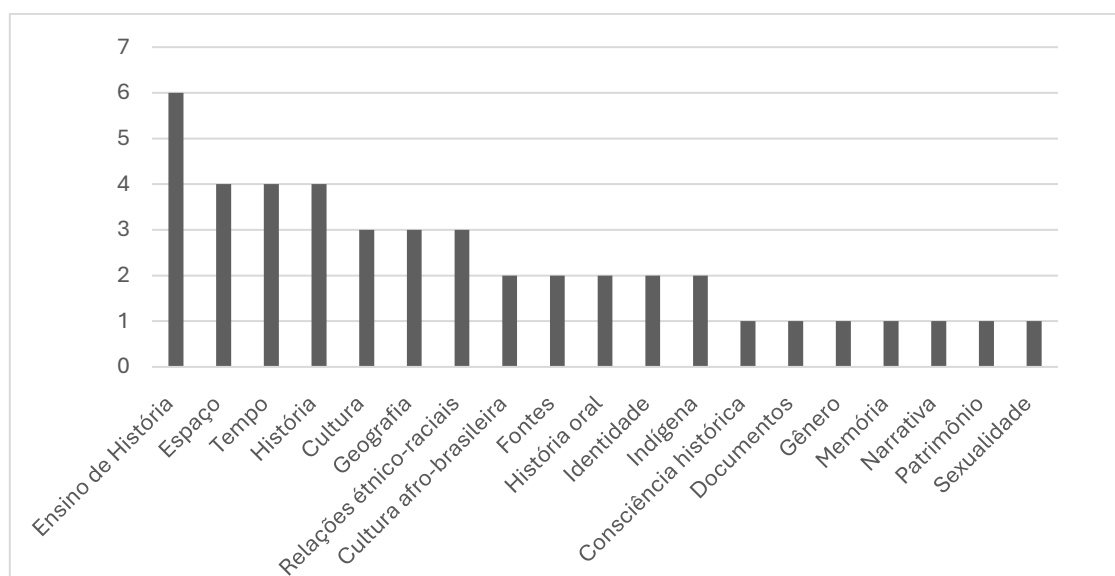
Elaborado pela autora (2024)

Como anteriormente, foi feita uma análise das palavras-chave que mais aparecem nas ementas de disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia de São Paulo. O grande destaque para a presença da expressão “Ensino de História”, pode

<sup>23</sup> A presença de uma disciplina extensionista se apresenta como uma novidade após a curricularização da extensão na graduação, ou seja, processo de inclusão de atividades de extensão nas formações em nível superior no Brasil. Foi estabelecida pela Resolução n.07 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

indicar uma maior preocupação com as especificidades do ensinar História e o reconhecimento do campo

**Gráfico 5 - Termos-chave encontrados nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia de São Paulo.**



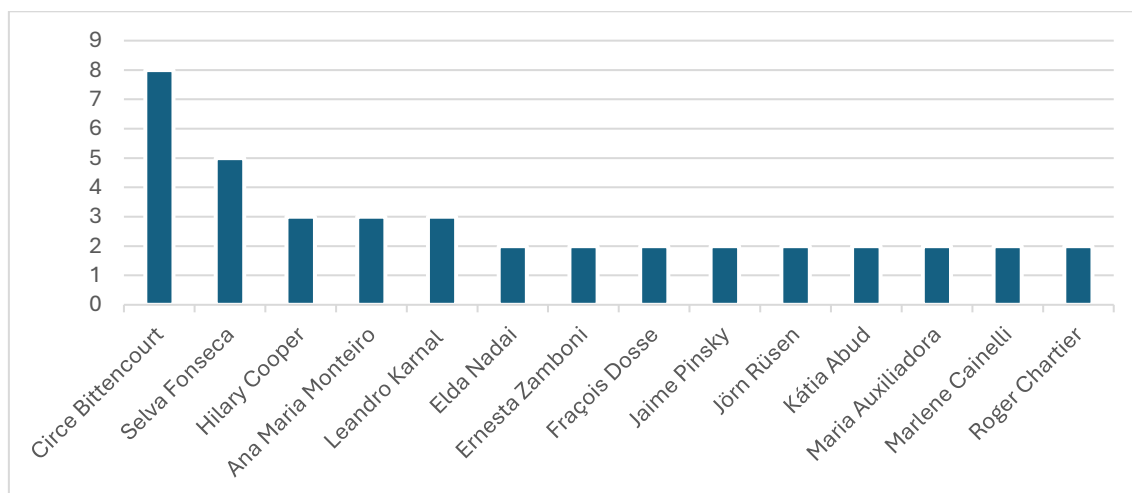
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise dos termos mais citados nos revela uma configuração curricular muito semelhante as observadas anteriormente. Há um grande destaque para conceitos tradicionais do ensino de História, como “Tempo”, e uma certa estrutura clássica de organização da disciplina parece estar presente na maioria dos cursos. No entanto, a apresentação isolada desses conceitos, sem qualificativos ou articulação com outros termos, sugere uma possível limitação na problematização dessas noções, sem uma apresentação das discussões de constituição dessas categorias, inclusive marcada pela ausência de autores do campo que se proponham a pensar sobre esses conceitos nas bibliografias obrigatórias. Essa ausência é significativa, pois apostamos que a formação docente precisa capacitar, também, os educadores a questionar justamente essas noções tomadas como aparentemente naturais.

A presença de termos relacionados a questões étnico-raciais e a processos de identificação, apontam minimamente para uma possível incorporação de perspectivas que buscam ampliar o espaço da diferença nos currículos. Essas expressões sugerem um esforço em valorizar narrativas não-hegemônicas e sujeitos históricos frequentemente marginalizados, aspecto fundamental para uma educação antirracista e decolonial. Outro aspecto destacado na análise é a primeira aparição de termos como “Gênero” e

“Sexualidade”. Ainda que as discussões referentes a essas categorias possam permear a prática curricular nos cursos, somente na Universidade Federal de São Carlos (entre todos os cursos do Sudeste que analisamos) que vai aparecer uma preocupação específica com essas discussões.

**Gráfico 6 - Autores que mais aparecem nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia de São Paulo.**



Elaborado pela autora (2024)

Por fim, no que se refere a análise dos autores mais citados nos cursos de São Paulo, vemos uma forte presença de autores já mencionados anteriormente, com grande destaque para Circe Bittencourt, Selva Fonseca, Ana Maria Monteiro e Leandro Karnal. Uma autora que se apresenta como novidade é Hilary Cooper. A autora é professora emérita da Universidade de Cumbria no Reino Unido e possui vasto trabalho no campo da Educação Histórica, com foco nos processos de “aquisição do pensamento histórico” baseado nas teorias construtivistas de aprendizagem.

Dessa forma, a análise realizada sobre os cursos de Pedagogia no estado de São Paulo nos permite observar tanto permanências quanto alguns deslocamentos importantes no que se refere à organização curricular do ensino de História. As associações recorrentes entre História e Geografia, a presença de termos que apontam para uma preocupação, ainda que inicial, com questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, bem como a centralidade de determinados autores, revelam aspectos significativos da configuração desse campo formativo. Encerramos, assim, essa etapa do percurso, para, na próxima seção, voltar nosso olhar ao estado do Espírito Santo, buscando compreender como as dinâmicas formativas desse estado se expressam nos documentos curriculares e nos componentes relacionados ao ensino de História nos cursos de Pedagogia.

## 2.4. Espírito Santo sobre o rosa e o azul-celeste

Por último, temos o pequeno estado Capixaba protegido pelo manto de Nossa Senhora da Vitória, onde já se nasce com a “obrigação de olhar o mar antes que a própria terra” (Freitas, 1957). Mas entre os tantos cartões-postais do Sudeste, as vezes parece ser um elo esquecido. O estado apresenta uma configuração singular no cenário educacional brasileiro e, principalmente, no Sudeste como apresentado até aqui. Com dimensão territorial reduzida - sendo o quarto menor estado do país - e cerca de 4 milhões de habitantes (IBGE, 2022), o Espírito Santo se destaca por uma particularidade marcante: é o único estado do sudeste que não possui universidades estaduais na modalidade presencial.

O sistema público de ensino superior capixaba é composto pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), instituição federal com campi distribuídos em apenas quatro municípios: Vitória, Alegre, Maruípe e São Mateus, e pela Universidade Aberta Capixaba (UnAC), uma iniciativa estadual voltada exclusivamente para a educação a distância. De acordo com o portal da UnAC:

A Universidade Aberta Capixaba é um Programa do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional (SECTI), que reúne, organiza e oferta políticas públicas de Ensino Superior em parceria com UFES, IFES, FAMES e outras instituições públicas. A Universidade Aberta Capixaba tem a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de extensão, graduação e pós-graduação (especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado).

A UnAC funciona em formato presencial, híbrido e EaD nos polos já existentes da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na operacionalização dos cursos.<sup>24</sup>

Ou seja, o estado do Espírito Santo reconhece os desafios específicos impostos pela ausência de uma maior distribuição de campus universitários pelo estado. A UFES concentra seus campi principalmente na região metropolitana de Vitória e no eixo central do estado, enquanto o interior, especialmente o norte e o sul capixabas, possui menor oferta de ensino superior presencial. A UnAC, por sua vez, pretende suprir parte dessa lacuna com a modalidade EaD. Essa particularidade coloca o Espírito Santo em uma posição única no debate sobre a interiorização e a democratização do ensino superior no Brasil.

O curso de Pedagogia presencial só é oferecido no campi Goiabeira, em Vitória, da UFES. O PPC do curso destaca que “A UFES é uma das poucas instituições públicas de ensino superior no estado do Espírito Santo que oferece o curso de Pedagogia, em meio

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://universidades.es.gov.br/polos-unac>. Acesso em: 04/04/2025.

a outras 75 instituições privadas (48 oferecem o curso presencial e 27 em EAD).” (UFES, 2018. p. 6). Por se tratar de um curso de licenciatura, ele tem por objetivo

formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...] As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. (UFES, 2018. p. 8)

Da mesma forma que nas outras instituições, analisamos a organização curricular do curso de Pedagogia da UFES. O curso conta com uma disciplina teórica voltada para o ensino de História. A disciplina “História: conteúdo e metodologia” conta com 75h semestrais e objetivos definidos, que buscam “propiciar embasamento teórico-metodológico necessário ao ensino de história nos anos iniciais da Educação Básica, problematizando e vivenciando diferentes contextos da formação e prática docente” (UFES, 2018. S/P).

Entre os termos-chaves, destacamos “Ensino de História”, “História local”, “História oral”, “memória”, “patrimônio” e “tempo”. A partir da prescrição da ementa, a disciplina parece privilegiar uma formação mais técnica (metodologias de ensino) em detrimento de discussões epistemológicas mais profundas sobre o próprio conceito de História e suas implicações políticas, ainda que estejam presentes alguns conceitos caros ao Ensino de História em seu escopo.

No que tange a bibliografia, não temos grande novidades em relação às demais disciplinas analisadas até aqui, a professora Circe Bittencourt segue sendo a mais citada. Temos também a presença do nome da professora Ernesta Zamboni, que é professora de História desde a década de 1960 e, atualmente, é professora aposentada Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e tem grande lastro de produção no campo do Ensino de História, e Vera Sabongi Rossi, professora do departamento de Educação da Unicamp. Por fim, também aparecem os nomes das professoras Margarida Maria Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira para discutir o lugar do livro didático de História no ensino da disciplina.

Margarida Maria Dias de Oliveira é graduada em história e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora do departamento de História da UFRN e realiza pesquisas no âmbito do Ensino de História. Já Maria Inês Sucupira Stamatto é licenciada em história e mestre em Ciência Política pela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutora em História pela Sorbonne. É professora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação na UFRN e realiza pesquisas no âmbito da História da Educação.

## **2.5. Suspeitar do que parece fácil demais: um balanço do Sudeste**

*São precisamente as perguntas para as quais não há resposta que marcam os limites das possibilidades humanas e que traçam as fronteiras de nossa existência.*  
(Kundera, 1985. p. 105)

Há algo de sedutor nas conclusões rápidas, nos balanços que organizam a realidade em padrões reconhecíveis, nos mapas que emolduram territórios múltiplos com linhas retas. Mas, como já tenho insistido ao longo deste trabalho, não estamos buscando fixar sentido, mas enraizá-los. Por isso, antes de apresentar uma síntese geral sobre os cursos de formação em Pedagogia na região Sudeste, é preciso lançar uma suspeita: o que se revela com facilidade demais pode, justamente por isso, estar encobrindo tensões, disputas e silenciamentos que merecem ser tensionados. Esta seção não busca totalizações, mas rastros. Não se trata de recapitular os dados com a pretensão de extrair deles uma verdade, mas de prensá-los como se faz com a azeitona.

Se acreditamos que é na pergunta que se encontra a potência da abertura aos múltiplos mundos e possibilidades, como nos apresenta a epígrafe, retomamos a questão que orientou a análise presente nesse capítulo: que sentidos são produzidos sobre o ensino de História nos cursos de Pedagogia do Sudeste? Assim, o que se segue é uma tentativa de pensar os sentidos comuns a partir das particularidades dos cursos de formação em cada estado do Sudeste brasileiro. Buscamos aqui indícios de aproximações, continuidades e rupturas que permitam entrever como se desenham as possibilidades e os limites para a presença do ensino de História nos currículos de Pedagogia. E fazemos isso mantendo viva a desconfiança metodológica de que o que parece homogêneo talvez seja apenas o efeito de disputas e tensões em torno do que deva ser valorizado nos cursos de formação.

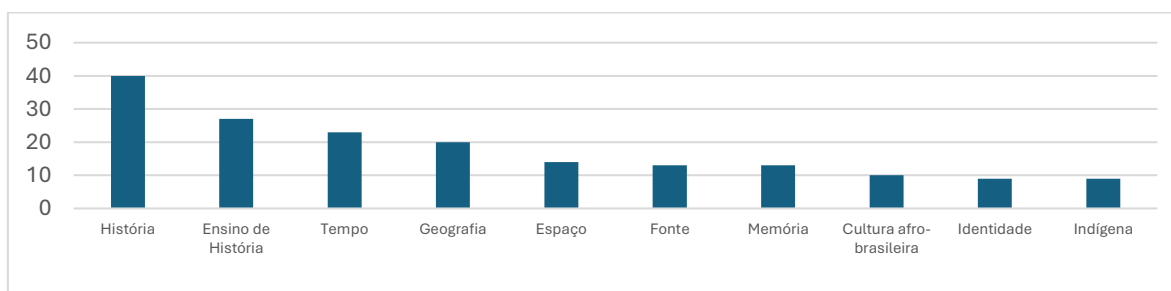
Há de se observar que realizei dois movimentos na análise dos documentos curriculares. Foi feita, inicialmente, uma análise do conjunto de textos curriculares disponibilizados pelas instituições já supracitados, com o objetivo de compreender como o ensino de História é concebido nos cursos de Pedagogia. Em um segundo momento, a análise se voltou de forma mais específica para as ementas das disciplinas diretamente

relacionadas ao ensino de História, buscando identificar quais saberes, concepções e abordagens são mobilizados na formação das pedagoga-professoras. Esse movimento permitiu uma visão mais ampla dos princípios, diretrizes e finalidades formativas expressas nos documentos institucionais sobre o curso como um todo, mas que observei não expressar nenhuma preocupação específica quanto ao ensino de História. A ausência explícita de uma preocupação mais específica já diz de uma concepção sobre a importância atribuída a esses saberes nos cursos.

Pensando a análise dos termos que mais se repetem nos cursos, algumas tendências se apresentaram. A presença dos termos relacionados à temporalidade e alteridade, como “tempo”, “memória”, “cultura afro-brasileira”, “identidade” e “indígena”, aponta para uma tentativa de reflexão sobre essas categorias no ensino da História. É claro que a menção a esses conceitos por si só não garante uma abordagem comprometida com a diversidade e a diferença e mesmo com uma reorientação do olhar, que busque romper com narrativas únicas e hegemônicas que vêm perpetrando preconceitos em nosso cotidiano, mas evidencia uma latente preocupação com as demandas de alteridade e temporalidade nos documentos curriculares.

É nesse sentido que achamos importante demarcar os termos mais citados no geral no Sudeste (Gráfico 7). Se já há algum tempo tem se tornado um consenso que o ensino de História tem sido historicamente um campo de disputa entre demandas por identidade e diferença (Pereira; Marques, 2011), esse levantamento mostra como essas tensões têm se traduzido cada vez mais em presença nos currículos. Termos como “cultura afro-brasileira”, “identidade” e “indígena” destacam-se como eixos centrais nas disciplinas voltadas para o ensino de História.

**Gráfico 7 - Termos-chave encontrados nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia do Sudeste**



Elaborado pela autora (2024)

A presença marcante desses termos nas ementas revela a incorporação de políticas educacionais, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de

história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. No entanto, há um risco de reduzir essas abordagens a uma “história-memória” (Pereira; Marques, 2011), onde o passado é instrumentalizado para reforçar identidades fixas, em vez de promover o encontro com a alteridade. Por exemplo, ao tratar a “cultura afro-brasileira” ou a “história indígena” como conteúdos isolados, sem problematizar suas temporalidades múltiplas ou suas relações com estruturas de poder, corre-se o risco de essencializar identidades, replicando uma lógica referencial que projeta nos grupos valores do presente.

É importante ressaltar que não considero essa uma tendência generalizada em todos os cursos analisados. No entanto, a recorrência desses termos como conceitos isolados - desvinculados de outros marcadores teóricos que poderiam problematizá-los - torna necessário destacar essa limitação. Vale lembrar que nosso estudo se restringe à análise documental dos currículos e não como eles tomam vida nas salas de aula, cabendo-nos apenas a dúvida. Fato é que, a insistência de termos relacionados a identidade nas ementas sugere uma predominância das demandas por reconhecimento.

Apostamos que o passado não serve apenas para afirmar pertencimentos, mas para desafiar certezas e ampliar as possibilidades de pensar o presente. Ainda que os termos citados demonstrem um movimento de tentativa de reparação histórica, sua recorrência sem uma crítica epistemológica mais profunda pode reforçar uma pedagogia da identificação, em vez de uma Pedagogia da Diferença<sup>25</sup>. Assim, o desafio para os cursos de Pedagogia está em equilibrar essas demandas, garantindo que o ensino de História seja tanto um lugar de reparação histórica quanto de abertura para o desconhecido e o plural.

Outra presença marcante é a do termo “tempo” no levantamento realizado, o que evidencia o caráter central que essa categoria ocupa no ensino e na pesquisa histórica, talvez herdeira de uma tradição blochiana que a descreve como a “ciência dos homens no tempo”. A História se diferencia das demais ciências humanas justamente por ser a disciplina que se propõe a estudar as relações humanas e não-humanas no tempo, investigando como essas relações se transformam e se articulam ao longo das durações. No entanto, essa investigação não pode ser reduzida a uma abordagem naturalizada ou colonizada do tempo, sob o risco de reproduzir “uma narrativa histórica que tomou as temporalizações e os marcadores temporais dos modos de vida dos brancos como se fossem o tempo em si mesmo” (Pereira, 2018, p. 4). Essa visão espacializada e métrica do tempo, herdada de uma perspectiva eurocêntrica, acaba por moralizar as experiências

---

<sup>25</sup> Discorrerei mais sobre o que estou chamando de “Pedagogia da Diferença” no próximo capítulo.

históricas, enquadrando-as em binômios como atrasado/moderno, primitivo/complexo, sem questionar os critérios que as sustentam.

Uma ética do tempo multiplicado exige que problematizemos os marcadores temporais hegemônicos, reconhecendo que “o tempo colonizado é um tempo moralizado e consiste no processo de identificação do tempo aos marcadores temporais [...] que o mundo europeu criou” (Pereira, 2018, p. 5). Quando as ementas e os currículos de História mencionam o “tempo” sem uma preocupação explícita com a sua desnaturalização, corremos o risco de reforçar essa colonialidade, apresentando-a como um dado universal e não como uma construção plural. Como afirma Pereira (2018, p. 7), “ensinar história como se o tempo se confundisse com a própria narrativa histórica” abre espaço para “uma leitura moral do mundo”, em vez de uma abertura ética às multiplicidades temporais.

Portanto, a presença do termo “tempo” nas ementas demonstra sua persistência como eixo articulador da ciência histórica, mas reforçamos que sua presença se torna mais potente quando hesitamos (Pereira, 2018) diante de seu estabelecimento, questionando por que certos marcadores são privilegiados e como outras temporalidades podem desafiar nossa compreensão do passado. Sem essa descolonização, o tempo nas ementas permanece um conceito vazio, reproduzindo a violência de um sonho narcísico (Pereira; Torelly, 2020) que ignora a infinidade de modos de existir e de narrar a história.

Outro ponto importante de ser demarcado é o que diz respeito à preocupação na articulação das disciplinas de História com a Geografia. Podemos perceber o destaque dado a Geografia nessas disciplinas pela notória presença de termos como “Geografia” e “Espaço”. Claro que o espaço é também uma preocupação da História, mas assim como o tempo é o que tomamos como categoria diferenciadora da História em relação às demais Ciências Humanas, assumimos o “espaço” como categoria diferenciadora da Geografia.

Então, a preocupação se refere ao possível risco da diluição das especificidades do saber histórico escolar e do lugar diminuto ocupado por essas disciplinas da grade curricular comum. No entanto, reconhecemos a potência para o ensino de História nos anos iniciais caso essa articulação seja feita valorizando as especificidades de ambas as disciplinas e permitindo uma maior interdisciplinaridade das disciplinas. Porém, o que tem sido percebido é que “a tentativa de atender às múltiplas funções atribuídas ao pedagogo leva a uma organização curricular que se torna fragmentada, dispersa e marcada por superficialidade, sem garantir aprofundamento necessário a saberes específicos” (Pimenta; et Al., 2017, p. 24).

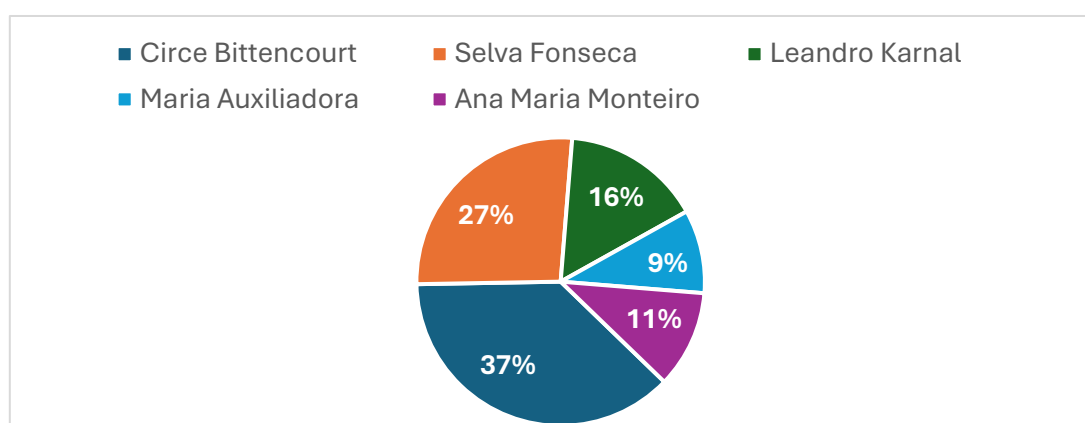
Pensando especificamente a questão do Ensino de História, que é o que mais nos preocupa nessa dissertação, “a junção do Ensino de História e da Geografia em uma única disciplina acadêmica, pode denotar o desprestígio de ambas.” (Rosa, 2021. p. 131). Principalmente levando em consideração que

Não foi encontrado qualquer outro componente curricular voltado ao ensino das matérias escolares em que ocorra a junção de duas ou mais áreas do saber. Não encontramos nas matrizes curriculares ou nos PPP’s qualquer justificativa para este cenário. Quais poderiam ser as razões por detrás da junção do Ensino de História e de Geografia em um único componente curricular? (Ibid, 2021. p. 131. Grifo nosso)

Rosa (2021) aponta em sua pesquisa que a junção de História e Geografia em uma única disciplina “não se justifica por uma escassez de carga horária a ser dividida entre os componentes curriculares para o ensino das diferentes áreas do saber” (p. 142), pois são os únicos componentes curriculares agrupados em uma única disciplina. Será que essa aglutinação de componentes curriculares diz respeito a uma herança histórica dos Estudos Sociais<sup>26</sup>? Será que diz respeito a um projeto de desvalorização e silenciamento das Ciências Humanas? Não teremos respostas para essas perguntas, mas acho pertinente a colocação desses questionamentos.

Outro elemento importante analisado foi quais os principais autores, que mais se repetem, nas bibliografias obrigatórias dos cursos (Gráfico 8). Em sua maioria, são autores que tradicionalmente discutem o Ensino de História, Formação Docente e a relação entre esses campos.

**Gráfico 8 – Autores mais utilizados nas Bibliografias Obrigatórias nas disciplinas referentes ao Ensino de História nos cursos de Pedagogia do Sudeste**



Elaborado pela autora (2024)

<sup>26</sup> Para saber mais sobre a organização, constituição e controvérsias que atravessam a constituição dos chamados “Estudos Sociais”, recomendamos Rosa (2021), Azevedo (2022), Santos e Nascimento (2015).

Circe Bittencourt, Selva Fonseca, Leandro Karnal e Maria Auxiliadora Schmidt aparecem em grande maioria associados aos seus grandes “manuais” de ensino de História, “O Saber Histórico em Sala de Aula” e “Ensino de História: fundamentos e métodos”, “Didática e Prática de Ensino de História”, “História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas”, “Ensinar História” (junto a professora Marlene Cainelli), respectivamente. Por outro lado, a professora Ana Maria Monteiro aparece como um dos nomes mais citados nos cursos de Pedagogia associada a diferentes formatos de publicação: sua tese, artigos, capítulos e organização de livros (em especial a obra “Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas” organizado junto com o professor Amilcar Araújo Pereira).

Entendemos que essa presença recorrente de certos autores e autoras não é apenas uma questão de repertório acadêmico, mas também um reflexo das disputas que atravessam o campo da formação docente. Apostamos, aqui, na política como um campo de conflito e criação, no qual a linguagem exerce papel central (Mouffe, 2005), é por meio dela que se definem os termos do dissenso, aquilo que pode ou não ser dito, nomeado, ensinado. Por isso, nos interessa não apenas saber quais autores são citados, mas como suas obras são articuladas, como mobilizam as categorias “tempo” e “alteridade”, que futuros são anunciados ou interditados. As escolhas sobre o que será discutido nos cursos de formação e o modo como tais discussões se materializam são, em si, atos profundamente políticos.

Assim, ao analisar os currículos de Pedagogia na região Sudeste, não buscamos extrair deles uma verdade unívoca, mas rastrear tensões e possibilidades - assim como as raízes das oliveiras, que não buscam uma origem pura, mas se alimentam de camadas múltiplas. A recorrência de determinados termos nas ementas não é um dado neutro: é sintoma de disputas em curso, onde políticas de reparação histórica se encontram (e por vezes se chocam) com lógicas coloniais ainda presentes. Se, por um lado, há um risco de reduzir essas categorias a conteúdos isolados e essencializados, por outro, sua própria presença já é um indício de que o solo curricular está sendo revirado, e é nele que precisamos aprofundar nossas raízes.

A metáfora das raízes aqui se reafirma não como busca de fundamentos, mas como prática de conexão e sustentação ética. É nesse horizonte que se inscrevem os questionamentos que guiarão o próximo capítulo: de que maneira essas autoras concebem as noções de tempo e alteridade? Mais do que definir conceitos, suas obras oferecem pistas para imaginar outros mundos possíveis? Mais do que definir essas categorias, essas

obras as articulam de modo a abrir fissuras no pensamento colonizado, ou as reproduzem como conceitos estáticos, naturalizados? Suas abordagens possibilitam imaginar futuros radicalmente outros, ou reiteram as temporalidades hegemônicas que moralizam as diferenças?

A resposta a essas questões exige um deslocamento epistemológico. Se, como argumentarei adiante, alteridade e tempo são categorias inseparáveis, dada sua relação de interdependência, a transformação nessas concepções implica, também, transformações no habitar o mundo. Elas se coimplicam e se atravessam em uma rede de significações que influencia diretamente as formas como ensinamos, aprendemos e imaginamos o mundo. Essa transformação conceitual não é mero exercício teórico: ela quer buscar redefinir as possibilidades da prática pedagógica. Quando um manual didático reduz o tempo a cronologias ou trata a alteridade como “outro” a ser assimilado, está reforçando uma política do conhecimento que marginaliza vozes dissidentes.

Assim, o próximo capítulo se dedicará a tensionar essas categorias, interrogando como os autores mais citados na formação docente as mobilizam (ou não) em prol de um projeto ético-político radical. Acredito que estamos de frente para uma tarefa urgente, que implica a desnaturalização do tempo, defendendo que toda narrativa histórica é uma construção política que discorre quais formas de existir no planeta ainda têm espaço. A pergunta que guiará esta análise não é apenas o que se ensina, mas a favor de quais mundos se ensina - e se esses mundos cabem, de fato, na radicalidade democrática que sonhamos. O próximo capítulo será, então, um exercício de deslocamento - um movimento que parte das concepções filosóficas clássicas e caminha em direção a cosmopercepções plurais, com o objetivo de desestabilizar uma concepção de sujeito universal e abrindo espaço para uma ética da relação, da escuta e do reconhecimento da diferença.

### **CAPÍTULO 3 – Extrair o azeite: o eu, o outro e o tempo**

Nenhuma palavra vive sozinha. Toda palavra é composta. Se escrevo mar, nessa palavra rodam ondas, viajam barcos, cantam sereias, brilham estrelas, algas, conchas e outras praias. Se digo pai, é aquele que me ama ou aquele que não conheci ou aquele, ainda, que me abandonou. Toda palavra brinca de esconder outras palavras. Quando se lê uma palavra o coração escreve mais outras. Escrever é escutar a palavra e registrar o que ela nos pede. É a palavra que nos inscreve. Ao passear os olhos sobre a palavra passei a escutá-la em seus segredos. Desdobrá-la, reordenar seus fragmentos, me parecia acentuar seu sabor. Por ser assim, cada palavra exigia um novo exercício. Sua desmedida intensidade me conduzia a outras direções, me solicitava adicionar, em sua leitura, minha liberdade de pensar. (Queirós, 2019. pp. 52-53)

Ao longo desta pesquisa, sustentamos reiteradamente a aposta na articulação entre as categorias de “alteridade” e “temporalidade” como caminho para a construção de um Ensino de História de raízes profundas, um ensino que não apenas nos convoque à indignação diante das injustiças, mas que também nos desacomode frente às formas hegemônicas de ser, saber e habitar o mundo. Trata-se de uma aposta pedagógica e política em um ensino que nos possibilite imaginar outras formas de existência, que nos auxilie a desenhar mundos ainda não dados. Mas por que, afinal, insistir em pensar conjuntamente o ensino de História, as questões de identidade/diferença e as concepções de tempo? Que potências emergem dessa articulação? O que ela nos permite ver, escutar e deslocar nas formas como compreendemos o passado, narramos o presente e projetamos o futuro?

Laclau (2011) entende que o real não é um dado objetivo, anterior ao discurso, mas algo que é constituído por meio das práticas discursivas. Em outras palavras, a realidade social não existe independentemente das formas simbólicas e linguísticas pelas quais a significamos. Para o autor, não há um “real” acessível fora da linguagem ou anterior à sua articulação simbólica. Isso não significa que tudo é linguagem no sentido estreito, mas sim que tudo o que é socialmente inteligível ou politicamente operável passa pela formação discursiva, que é “o conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas” (Laclau, 2011. p. 10).

Apostar nas disputas pelos sentidos das coisas significa “entender um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas” (Macedo; Lopes, 2011. p 10). Ou seja, é buscar compreender os processos de fixação discursiva de sentido das coisas. Essa “fixação” é sempre precária e instável, pois o discurso nunca consegue abarcar completamente o real. Há sempre um excesso, uma lacuna, algo que escapa à significação total. É exatamente aí que o autor localiza o “real”: como aquilo que resiste

ao discurso, mas que ao mesmo tempo o motiva. O real, para Laclau, aparece como o limite do discurso, aquilo que desestabiliza e exige sua constante rearticulação.

Portanto, a realidade não é algo “dado” a ser refletido pela linguagem, mas produzida discursivamente e marcada por antagonismos, fissuras e jogos de poder. Isso implica uma ontologia radicalmente política: o mundo social é construído, contestado e transformado através do discurso, o qual nunca é neutro, mas sempre atravessado por relações de força. A epígrafe de Queirós (2019) nos convida a refletir sobre essas produções. Nenhuma palavra é vazia ou neutra: cada uma carrega mundos, histórias, afetos, silêncios e, principalmente, disputas. Essa concepção ecoa na proposta dessa pesquisa, ao propor a articulação entre alteridade e temporalidade como categorias incontornáveis para um Ensino de História que não se limite a verdades sedimentadas, mas que escute, nos nomes, conceitos e narrativas, os seus ecos, as suas ausências e as suas potências de reinvenção.

Questionar as palavras é, assim, um exercício de escuta e de liberdade, como propõe Queirós: trata-se de abrir espaço para que elas nos conduzam a direções imprevistas, rompendo com sentidos cristalizados e (caso consigamos realizar tão difícil exercício) produzir sentidos outros que escapam aos que vêm se hegemonizando. Ao desdobrá-las, queremos escutar não apenas o que dizem, mas também o que escondem e silenciam. É nesse gesto que o Ensino de História pode se tornar um campo fértil para imaginar outras formas de existência, reordenando fragmentos e apostando na desmedida intensidade das palavras que nos habitam.

Esse movimento nos interessa principalmente por acreditarmos que uma tradição pedagógica tem se apresentado muito bem estabelecida no Brasil, onde “as práticas educativas hegemônicas se sustentam em modelos de ensino e aprendizagem pautados por um ideal de identidade, unidade, estabilidade e representação.” (Gomes, 2023). O que está sendo proposto é uma espécie de Pedagogia da Diferença, em que a aula se apresenta como um espaço de criação, experimentação e produção de modelos de vida. Aposto que isso só é possível a partir de uma prática ética (Pereira, 2021), aberta ao novo, ao imprevisível e ao devir, ao invés de reprodutora de verdades pré-estabelecidas (Deleuze, 2018).

As demandas por diferença estão na aposta do estímulo ao singular. Isso não significa o estímulo ao mesmo, mas uma abertura a múltiplas possibilidades de ser em diferença no mundo. Ou seja, não é apostar na desigualdade, mas na *diferença* (ou, para

todos os fins dessa pesquisa, na *diferránce* derridiana<sup>27</sup>). É valorizar as diferenças enquanto constituintes incontornáveis do ser no mundo e do currículo em sala de aula, na mesma medida em que se combatem as desigualdades de oportunidade e possibilidade de aprender e educar.

Nesse sentido, “não se trata de buscar a inclusão da diferença como adição, mas de repensar o currículo como espaço de negociação, deslocamento e reconfiguração de sentidos.” (Macedo, 2020. p. 12). Ou seja, a diferença não é um desvio da norma, mas algo que desestabiliza e enriquece o currículo. Trata-se de romper com a ideia de que o currículo transmite verdades fixas, universais e neutras, e reconhecer que ele é um espaço de produção, circulação e disputa de sentidos. Ou seja, o currículo não apenas transmite conhecimento, mas também constrói sentidos sobre o mundo, sobre os sujeitos e sobre o que é valorizado como saber legítimo.

E é justamente nesse movimento de pensar outras formas de viver o presente que temporalidade e alteridade se entrelaçam como raízes que mutuamente se nutrem e abrem caminho para a construção de um ensino de História que não apenas questiona, mas também transforma as relações com o tempo, com o espaço e com o outro. Aqui retorno a metáfora das raízes pois, longe de buscar uma essência fixa para essas categorias, quero apontar para um processo contínuo de expansão e adaptação, como as raízes que se movem, buscam novos nutrientes e se reorganizam conforme os contextos e as necessidades que surgem. Nesse sentido, a temporalidade e a alteridade se alimentam mutuamente e se desdobram em múltiplas possibilidades de significação.

Concordo com Laclau (2011) ao dizer a diferença não é uma simples variação ou oposição em relação à identidade dominante, mas sim um elemento constitutivo do político e do social, que está sempre em disputa e em constante rearticulação. Nesse sentido,

se as relações sociais são relações discursivas, relações simbólicas que se constituem por meio de processos de significação, o fracasso de tal processo de constituição, a presença de uma falta no interior da estrutura, tem de ser, ele próprio, significado. De modo que a questão é: existem formas discursivas específicas da presença da falta? [...] As várias forças políticas proveem o conteúdo concreto da “unidade”, sem o qual esta não poderá existir; por outro, tal unidade não se esgotará totalmente em quaisquer desses conteúdos concretos alternativos. (Laclau, 2011. pp. 143 - 144)

---

<sup>27</sup> A *différance*, conceito de Derrida, joga com o duplo sentido de *différer* em francês (adiar e diferenciar). Ao trocar o “e” por “a”, Derrida mostra que a diferença nunca se fixa, mas está sempre em deslocamento. Esse conceito será melhor explorado na próxima seção.

Estou cada vez mais convencida da impossibilidade de pensar essas categorias (tempo e alteridade) de forma separada. A diferença, ao exigir o deslocamento da norma, tensiona diretamente as formas como o tempo é concebido, vivido e narrado. Da mesma maneira, as formas hegemônicas de temporalidade (lineares, progressivas, ocidentalizadas) sustentam e legitimam certos modos de constituição da identidade e de produção da alteridade. Se defendo que a diferença é sempre situada, performada e historicamente construída, então é preciso reconhecer que as estruturas temporais que organizam nossas vidas também são atravessadas por disputas de sentido e marcações identitárias. O tempo neutro, universal, que tantas vezes aparece no currículo de História, não é outra coisa senão o tempo do mesmo, o tempo que legitima uma única versão do real, e que exclui outras cosmopercepções, outros modos de narrar e experienciar o mundo.

Ao considerar o tempo como um campo simbólico em disputa, abrimos margem para pensar que a diferença também se inscreve em temporalidades outras: plurais, descontínuas, espirais, ancestrais, subterrâneas. Assim, se tomamos o currículo como um espaço de negociação e reconfiguração de sentidos (Macedo, 2020), ele se torna também um território de resistência frente à tentativa de silenciar temporalidades dissidentes e subjetividades subalternizadas. Articular alteridade e temporalidade, portanto, é uma aposta não apenas epistemológica, mas ética e política: é colocar em crise os regimes de verdade que sustentam o universal e o neutro, é afirmar que o ensino de História pode ser lugar de escuta do que foi calado, de visibilização do que foi apagado, e de invenção do que ainda não teve tempo de existir.

Dentro de uma tradição pedagógica baseada em Comenius e o seu ideal pansófico de “Ensinar tudo a todos” em que, segundo Narodowski (2001, p. 27), “todos” quer dizer “todas as idades, ou seja, significa que cada idade tem a sua correspondente etapa escolar, conforme o princípio de sequenciação e ordem racional da Natureza”. Ou seja, existem etapas e graus sucessivos do desenvolvimento que devem ser trabalhando a partir de uma pedagogia como “atividade educativa necessita ser ordenada, dirigida, não pode permanecer livre, à sorte dos acontecimentos, nem deve ser governada pelo caos” (Kuhn; Toso; Callai, 2021. p. 13).

É nesse sentido que vai se estabelecendo uma tradição de círculos concêntricos no ensino de História nos anos iniciais de escolarização. Como já falado nessa pesquisa, os círculos concêntricos enquanto uma forma de organização do currículo escolar não seria um problema em si, se não estivesse baseada em uma lógica de conteúdos que se

“sucedem numa sequência linear, do mais simples e próximo ao mais distante” (Kuhn; Toso; Callai, 2021. p. 10). É nesse sentido que

organização do currículo referida em círculos concêntricos é uma construção histórica e traduz o movimento da razão moderna, explicitamente presente no pensamento teológico, epistemológico, psicológico e pedagógico de Comenius. (Ibid, 2021. p. 21)

Nesse sentido, a organização curricular baseada nos círculos concêntricos, ainda muito presente como evidenciado através da análise dos cursos de Formação exposta anteriormente, reflete uma lógica espacial e temporal que não apenas submete o tempo ao espaço, mas também reproduz uma visão eurocêntrica e narcísica da história. De forma geral, essa estrutura parte do pressuposto de que o aluno só pode aprender a partir do que lhe é próximo e familiar, reforçando uma “temporalidade nitidamente eurocêntrica, construída sobre um tempo cronológico, numa relação de sucessão em que um objeto ou acontecimento substitui o outro” (Pereira, 2019. p. 41), que nega a alteridade, reduzindo o outro a uma extensão do “si mesmo”. Nesse sentido que o narcisismo das narrativas históricas opera por meio de “antropomorfismos estéticos” que limitam a percepção do tempo e do outro à teia de referências do sujeito colonizador (Pereira; Torelly, 2020. p. 4).

A insistência em ensinar História a partir do familiar e do próximo - seja no espaço (a cidade, o estado) ou no tempo (uma cronologia evolutiva) - impede que os estudantes experienciem o estranhamento ético necessário para pensar historicamente. Como destacam Pereira e Torelly (2020, p. 13), “o sentido, espreitado como uma bolha de tempo crivada pela hesitação, está sempre por nascer”, o que pressupõe uma abertura ao impensado e ao outro. No entanto, os círculos concêntricos, ao partirem do princípio de que “o aluno é o centro a partir de onde se pensa o tempo e o espaço” (Pereira, 2019. p. 39), anulam justamente essa possibilidade, pois tudo o que é ensinado deve ser reconhecível e identificável pela experiência imediata do estudante.

Longe de ser neutra, essa lógica é pautada por uma colonialidade do tempo que confunde as temporalizações europeias com o “tempo em si mesmo”, moralizando e hierarquizando outras formas de existência. A estrutura dos círculos concêntricos naturaliza uma linearidade evolutiva que desconsidera a coexistência de múltiplas temporalidades, fazendo emergir aquilo que Pereira e Torelly (2020, p. 5) identificam como “tempo colonizado”, um “tempo moralizado” reduzido às métricas ocidentais de progresso e atraso.

Por fim, a crítica aos círculos concêntricos não se limita à sua ineficácia pedagógica, mas seu caráter político. Se apostamos que a “irrupção da diferença na escola não é uma questão de aceitação ou rejeição, por parte dessa instituição, da diversidade e pluralidade cultural. Ela é condição da sua existência como espaço político democrático” (Gabriel, 2013. p. 289), uma aula narcísica e fechada em si opera como um dispositivo de manutenção do status quo, pois reduz o sentido da aprendizagem à reprodução de uma identidade e não da emergência da diferença. Se, “pensar diferente é a lei de toda a ética do ensino de História” (Pereira; Torelly, 2020. p. 3), então uma reelaboração (ou, talvez, superação) dos círculos concêntricos passa necessariamente por uma descolonização do currículo, que inclua não apenas a história local como lugar de luta, mas também as temporalidades plurais que desafiam a hegemonia do tempo único.

Partindo desses pressupostos, este capítulo se desenvolve a partir de uma análise sobre como as categorias de identidade, diferença e temporalidade são concebidas e como são articuladas no ensino de História. Inicialmente, examino as transformações históricas dos conceitos de identidade e diferença, demonstrando como essas noções foram construídas e ressignificadas ao longo do tempo, mostrando como diferentes alteridades são convocadas nesses processos discursivos. Essa análise revela como certas concepções hegemônicas de identidade e diferença acabam por reforçar hierarquias e exclusões, enquanto outras abrem mais espaço para a emergência de subjetividades dissidentes e formas alternativas de existência.

Em seguida, volto-me para as diversas concepções de tempo que permeiam o pensamento histórico e pedagógico. Contrastando tradições filosóficas ocidentais com cosmo percepções indígenas, africanas e outras não-europeias, argumento que a noção de um tempo único, linear e universal é uma construção eurocêntrica que serve a projetos coloniais de dominação. Esta seção evidencia como a naturalização de certos regimes temporais está intrinsecamente ligada a processos de subalternização de saberes e modos de vida não-hegemônicos. A terceira parte do capítulo concentra-se na análise das obras mais utilizadas como bibliografia obrigatória nos cursos de Pedagogia. Avalio como essas publicações abordam (ou negligenciam) as relações entre identidade, diferença e temporalidade no ensino de História.

### **3.1. Em meio a identidade e a diferença: a alteridade**

Dada a dispersão de sentidos causada por uma “verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de ‘identidade’” (Hall, 2021. p. 103), se faz necessário traçar um

certo panorama do que estamos chamando de “identidade”, de “diferença”, como os conceitos se relacionam e o que têm a ver com “alteridade”. Durante muito tempo, o conceito de identidade baseava-se em uma tradição filosófica ocidental, iniciada em Platão, que instituiu uma lógica de valorização da identidade, em relação a ordem, as unidades e as semelhanças como base da verdade e da moral (Rocha, 2006). Tudo que fugisse a essa ordem é entendido como uma “ameaça”. Nesse sentido, a filosofia platônica valoriza o modelo e a cópia, fundando uma lógica de verdade no reconhecimento e na semelhança, em detrimento à diferença.

Para Platão, então, a identidade é algo imutável e ideal, ligado à essência eterna das ideias. O que está no mundo sensível (o mundo aparente, material das coisas), participa das ideias, mas não é idêntico a elas. Isso significa que a identidade no mundo sensível é sempre derivada, uma cópia imperfeita, pois só o que é ideal e eterno é verdadeiramente idêntico a si mesmo (Fornazari, 2011).

Dentro dessa lógica, Aristóteles trata a diferença de maneira secundária, estando inserida dentro de categorias identitárias e modelos genéricos, reforçando a lógica da representação. Ou seja, para Aristóteles, a diferença está subordinada a identidade e a diferença é “pensada como objeto subordinado ao Mesmo, ao Semelhante, ao Idêntico e ao Negativo. A identidade serve de modelo fixo, ao qual a diferença é apenas acidental” (Deleuze, 2018. p. 36). No entanto, ao contrário de Platão, Aristóteles pensa a identidade a partir daquilo que é concreto e individual, ou seja, a identidade está nas substâncias singulares, compostas de matéria e forma. No entanto, Aristóteles reforça a lógica de que a diferença não tem autonomia, ela serve apenas para distinguir dentro de uma estrutura lógica de identidade.

Inspirado por Aristóteles, Hegel (1968) vai pensar a identidade a partir da centralização no sujeito. Ele acredita que a relação com o outro desapareceu e “dessa forma, há somente uma relação consigo mesma, uma relação de negação.” (Vaz, 2016. S/P). A negação do ser para Hegel seria o que o autor chama de “identidade essencial” e que nega a diferença, porque é uma relação apenas consigo mesmo e que não parte da relação com o outro. E essa identidade se difere da igualdade, que

é uma igualdade que se faz por meio de um negar relativo a outro ser e no fim das contas só há uma espécie de comparação entre os dois seres. A identidade essencial se dá no âmbito do próprio ser como negação de si. (Vaz, 2016. S/P)

A identidade para Hegel não busca no outro, mas em si. Já a diferença não é algo externo ou oposto à identidade, mas um momento necessário dentro dela. Nesse sentido,

identidade e diferença não são conceitos fixos e separados, elas emergem como aspectos dinâmicos do processo de reflexão. A identidade só se constitui ao reconhecer e integrar a negação de si mesma e essa negação é justamente o que Hegel chama de diferença. Trata-se de uma diferença interna, chamada de “diferença absoluta” ou “diferença da essência”, que não se refere à comparação com outro ser, mas à relação do ser consigo mesmo. Assim, identidade e diferença são como dois lados de um mesmo processo dialético, que se desenvolve por meio de contradições e superações sucessivas.

Essa concepção rompe com a lógica aristotélica, que compreendia a identidade como a permanência do mesmo, e inaugura uma nova forma de pensar, na qual o ser se constitui por meio da incorporação da negatividade. Nesse sentido, Hegel redefine a diferença não como algo oposto ou exterior à identidade, mas como parte fundamental de sua constituição. Enquanto na tradição filosófica ocidental a identidade ocupava o lugar central, e tudo que era diferente precisava, de algum modo, se relacionar com o idêntico para ser compreendido ou legitimado, o pensamento moderno abre espaço para pensar a diferença de forma autônoma. Ela deixa de ser apenas uma variação ou negação da identidade e passa a ser entendida como uma força criadora, capaz de produzir novos sentidos fora das estruturas fixas de significação.

Deleuze apresenta, nesse sentido, a ideia de *representação*, que seria esse regime de pensamento que subordina a diferença à identidade, ao semelhante, ao negativo e ao analogável. A representação é criticada por Deleuze como o modo dominante do pensamento ocidental, que impede o surgimento do novo, do diferente em si, operando por meio de categorias fixas e reconhecíveis. Dessa forma,

A representação submete a diferença à identidade, ao contrário daquilo que se diz: a representação não tolera a diferença senão sob a condição de poder nela identificar algo - a identidade do conceito, a analogia do julgamento, a oposição das predicados e a semelhança da percepção. (Deleuze, 2018. p. 178)

Buscando romper com essa lógica, Deleuze propõe uma *filosofia da diferença* que rompe com a lógica da representação, do modelo e da cópia. Para ele, é preciso afirmar a *potência criadora da diferença como produção e não como desvio*. Deleuze analisa que, na representação, o pensamento só reconhece aquilo que já se enquadra em categorias prévias, e a diferença, nesse modelo, nunca é pensada por si só, mas sempre como um desvio ou uma negação de uma identidade anterior. Para o autor, “romper com a representação é afirmar a diferença em si mesma, como potência de divergência e de criação.” (Deleuze, 2018. p. 57)

Lógico que outras concepções de identidade já vinham sendo trabalhadas e pensadas, como pelos sofistas, estóicos e cínicos, que se apresentavam como linhas de fuga contra a lógica dominante da identidade ao privilegiarem a multiplicidade e a criação. Essa linha de pensamento com que Deleuze dialoga,

Advém dos pensadores pré-socráticos [...] que preconizam a natureza como união dos elementos, do corpo e do pensamento [...] A vida não tem como princípio essencial a conservação ou as leis, mas a potência criadora. (Rocha, 2006. p. 63)

Ao discutir a questão do pensamento como um problema política, Friedrich Nietzsche (2008) se insere também nessa disputa ao problematizar mais uma camada das teorizações sobre o par identidade/diferença:

Todo conceito nasce por igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha é formado pelo arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo, e desperta então a representação, como se na natureza além das folhas houvesse algo, que fosse "folha", eventualmente uma folha primordial, segundo a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, recortadas, coloridas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis, de tal modo que nenhum exemplar tivesse saído correto e fidedigno como cópia fiel da forma primordial. (Nietzsche, 2008, p. 56)

Ou seja, o autor apresenta que a linguagem é organizada a partir de operações identitárias de “igualação do não igual” a partir da exclusão do diferente. A linguagem reforçaria as disputas pelas identidades e seus antagônicos. Nesse sentido, nos organizaríamos a partir de um esforço pautado na submissão da diferença entorno de certos valores tomados como fundamentos, as identidades. Para Nietzsche, essa seria a maneira de traçar as barreiras para o pensamento e expulsar das cadeias de equivalência o que ele chama do “impensável”. Nesse sentido, fica claro que

A legitimação da verdade é indissociável dos mecanismos de legitimação da linguagem que a produz. Demarca-se assim a arena autorizada na qual se travam as lutas pelo dizer verdadeiro; no rebote, é essa mesma arena que produz a contingência e a inteligibilidade de novas lutas. (Ribeiro, 2011. p. 623)

A linguagem é a arena onde travam-se as balhas pelo mesmo e pelo outro. Por isso, Deleuze (2006) estabelece um forte diálogo com Nietzsche (2011) e o conceito de “eterno retorno”. No aforismo 341, é feita a seguinte provocação:

E se um dia ou uma noite, um demônio se introduzisse na tua suprema solidão e te dissesse: “Esta existência, tal como a levas e a levaste até aqui, vai-te ser necessário recomeçá-la sem cessar, sem nada de novo, ao contrário, a menor dor, o menor prazer, o menor pensamento, o menor suspiro, tudo o que pertence à vida voltará ainda a repetir-se, tudo o que nela há de indizivelmente grande ou pequeno, tudo voltará a acontecer, e voltará a verificar-se na mesma ordem, seguindo a mesma impiedosa sucessão, esta aranha também voltará a aparecer, este lugar entre árvores, e este instante, e eu também! A eterna

ampulheta da vida será invertida sem descanso, e tu com ela, ínfima poeira das poeiras!”. (Nietzsche, 2011. p. 179)

Neste trecho, Nietzsche propõe um experimento de pensamento radical: imagine que tudo em sua vida, cada ato, cada sentimento, cada detalhe, deverá ser vivido infinitamente, exatamente da mesma forma. Isso é o eterno retorno. Nietzsche não afirma que o eterno retorno seja uma verdade física ou metafísica. Ele pergunta: como você reagiria a essa hipótese? Ela serve como crivo do valor da vida vivida. Para o autor, aceitar o eterno retorno significa afirmar a vida plenamente, ao ponto de desejar vivê-la infinitas vezes, exatamente como é. O conceito está profundamente ligado ao que Nietzsche chama de “amor fati” (amor ao destino): afirmar a vida tal como ela é, sem negar suas dores, seus fracassos, suas repetições.

Deleuze, no entanto, propõe que o “eterno retorno” não é a repetição do mesmo, mas a repetição da diferença. Ou seja, “o eterno retorno não faz 'retornar' o Mesmo, mas retorna apenas aquilo que difere, aquilo que é afirmado em sua diferença.” (Deleuze, 2018. p. 13). Essa é a tese central de Deleuze: o eterno retorno não deve ser entendido como uma repetição cíclica do idêntico, mas como um critério seletivo, só retorna o que tem força para se diferenciar, para afirmar o devir.

Nesse sentido, o eterno retorno, para Deleuze, não é um fato físico, mas uma provação ontológica: só retorna o que afirma a vida, o que resiste à fixação, o que suporta a diferença. Então a diferença seria um fundamento do pensamento e “O eterno retorno é a mais cruel e a mais seletiva das afirmações: ele exclui tudo o que depende da representação, da identidade, da analogia e da oposição.” (Deleuze, 2011. p. 178).

Ao deslocar o eterno retorno da repetição do mesmo para o retorno do que difere, Deleuze propõe uma ontologia da diferença que desestabiliza os regimes representacionais sustentados pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem deixa de ser um simples meio de nomeação e passa a ser vista como um campo intensivo de forças, onde operam disputas pela fixação ou liberação dos sentidos. O eterno retorno, enquanto provação ontológica, atua como uma filtragem das formas de vida e de pensamento que resistem à normatividade linguística, pois apenas aquilo que escapa à identidade, à analogia e à oposição, é capaz de retornar. Assim, ao invés de estabilizar significados, a linguagem, sob a ótica da diferença, torna-se atravessada por devires e por tensões que expõem suas instabilidades e sua abertura ao acontecimento. Dessa forma, o eterno retorno deleuziano não apenas questiona os modos como a vida é vivida, mas também

como ela é dita, colocando em crise os regimes de significação que tentam conter o real na repetição do mesmo.

Aqui nos interessa demarcar, também, que Deleuze associa o eterno retorno à dimensão temporal da diferença. Retornar não é restaurar um ciclo, mas criar, fazer nascer o novo a partir do movimento interno da diferença. Ou seja, o eterno retorno “é o tempo do devir, o tempo que rompe com a cronologia linear e com a organização do mesmo.” (Deleuze, 2011. p. 294) e a repetição, sendo a afirmação da diferença. Não é reproduzir algo idêntico, mas fazer com que o diferente emergja, como a vida se repete sempre como diferença.

Deleuze aposta em uma reconfiguração do par identidade/diferença, que privilegiava a identidade como princípio organizador do pensamento, reduzindo a diferença à mera negação ou variação do mesmo. O autor propõe uma ontologia da diferença em si, positiva e afirmativa, que não depende da identidade para se constituir. Nesse sentido, a identidade não é um dado originário a priori, mas um efeito produzido por forças que se repetem de modo diferencial. A diferença, por sua vez, não é aquilo que separa entes já dados, mas o que os constitui como tais. A diferença é o motor do devir, da criação e da singularidade.

Outro autor que se debruçou sobre esses conceitos foi Lévi-Strauss (2017). O autor pensa a diferença não como algo isolado, fixo ou essencial, mas como relacional dentro da estrutura, ou seja, a diferença só existe em relação a outras diferenças, e é isso que constitui o sentido dentro de uma estrutura cultural, pois “O elemento não tem significado em si: adquire sentido em virtude de sua posição no conjunto” (Lévi-Strauss, 2017. p. 38). Para Lévi-Strauss, nada tem sentido por si mesmo. Os elementos culturais (mitos, palavras, parentescos, ritos) só fazem sentido dentro de um sistema de relações. Portanto, a diferença não é uma substância, mas uma posição numa estrutura.

E por que pensar o par identidade/diferença? A mente humana, para Lévi-Strauss, opera por binômios opositivos, ou seja, ela constrói diferenças como forma de organizar o mundo. Essas oposições são arbitrárias e variáveis, mas estruturam o pensamento em qualquer cultura. No entanto, ele não acredita que a diferença hierarquiza, já que “todos os homens têm a mesma capacidade de estruturar o mundo pela diferença.” (Lévi-Strauss, 2017. p. 12). Nesse sentido, ele propõe que todas as culturas são igualmente complexas e operam pela mesma lógica estrutural de oposições e classificações diferenciais. Então, as culturas diferentes não são opostas absolutas, mas variações transformadas de uma

mesma matriz estrutural. Assim, pensar a diferença entre culturas é entender como elas reorganizam relações internas comuns.

Essa concepção se difere da proposta por Michael Foucault, que acredita que estamos sempre inseridos em lógicas e disputas de poder nos processos de significação, pois o poder produz efeito sobre os saberes e a própria noção de verdade. Sendo assim, a diferença é articulada à própria genealogia da verdade, já que emerge como resultado contingente e discordante das descontinuidades e do imprevisível, de modo que

somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la. (Foucault, 1999. p. 29)

Nesse sentido, Foucault rejeita a ideia de que a diferença seja uma simples variação em torno da identidade, fruto de oposição ou negação. O autor destaca que esse tipo de linguagem captura a diferença para reduzi-la a reflexividade. Ao tratarmos a diferença apenas pelo âmbito relacional, operamos a partir de uma lógica aristotélica de dominação do “objeto desviante”, ao sempre nomeá-lo e qualifica-lo relação a uma unidade referencial prévia. Foucault aposta que a diferença está, de certa forma, especificada no conceito, sem ultrapassá-lo, mas acredita que

a diferença se estabelece quando a representação efetivamente não mais apresenta o que tinha estado presente, e o teste do reconhecimento é colocado em xeque. Para ser diferente é preciso inicialmente não ser o mesmo, e é sobre esse fundo negativo, acima dessa parte sombria que delimita o mesmo, que são, em seguida, delimitados os predicativos opostos. [...] a diferença se encontra dominada por um sistema que é o do oposicional, do negativo e do contraditório. (Foucault, 2005, pp. 244-245)

Em contrapartida, o autor propõe uma diferença afirmativa, que se expressa como força singular e não definições reativas:

Para liberar a diferença é preciso um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação; um pensamento que diga sim à divergência; um pensamento afirmativo, cujo instrumento é a disjunção: um pensamento do múltiplo — da multiplicidade dispersa e nômade que não é limitada nem confinada pelas imposições do mesmo. (Foucault, 2005. pp. 245-256)

Ou seja, Foucault entende que a diferença nunca reside em oposição dialética, mas em exterioridade. Ela surge em espaços e práticas que escapam às categorias tradicionais do sujeito e da identidade. Então a diferença passa a definir-se por uma

envergadura afirmativa, jamais por uma condição reativa. [...] seu movimento remete ao acaso das disjunções e não à previsibilidade das polarizações ou modulações que mantém o mesmo e o outro como efeitos do mesmo jogo de linguagem. (Ribeiro, 2011. p. 624)

Foucault concebe a diferença, então, não como um desvio dentro da identidade, mas como uma força afirmativa, dispersa e irreconciliável com a lógica da representatividade. A diferença só se manifesta nas operações do poder-saber, em disjunções e descontinuidades históricas que escapam aos modelos dialéticos clássicos. Para Foucault, pensar a diferença é promover um modo de pensamento livre das exigências do mesmo, capaz de captar as singularidades que ocorrem como eventos no interior das formações discursivas.

Outro autor que nos interessa demarcar o conceito de diferença é Jacques Derrida (2009). Derrida propõe uma crítica radical à tradição filosófica ocidental, que buscava fundar a identidade como presença plena e originária, relegando a diferença a um papel secundário, como uma variação do mesmo, ou como simples oposição. O autor mostra que essa lógica está sustentada por uma estrutura binária: ser/não ser, presença/ausência, mesmo/outro, na qual a identidade se constrói por exclusão da diferença, e que se institui a partir da questão “violenta do ‘quem’ como sujeito” (Derrida, 1992. p. 297).

Buscando romper com essa lógica, o autor afirma que a identidade não é anterior ou superior à diferença, pelo contrário, a identidade é um efeito da diferença. Ela só se constitui por meio de relações diferenciais, de traços que a distinguem de tudo o que ela não é. Isso significa que a identidade nunca é pura ou autossuficiente: ela é sempre atravessada pela alteridade, marcada por aquilo que exclui e que, paradoxalmente, a constitui.

A diferença em Derrida é formulada através do neologismo “différance”, que deliberadamente troca o “e” de différence por um “a”, produzindo um efeito que só pode ser percebido graficamente. Essa escolha busca demarcar que a diferença não é meramente lógica ou sonora, mas escapa às formas tradicionais de representação e se inscreve como força disruptiva no campo da linguagem e do pensamento. Nessa formulação apresenta-se um ruído entre o significante e o significado produzido pela diferença, um convite a ver o que estava presente, mas não era visto. A différance não é um conceito entre identidade e diferença, mas sim o que torna possível que algo se apresente como idêntico ou diferente, sem que nenhuma dessas categorias seja fixa.

Nesse sentido, différance é o movimento que permite a constituição do sentido por meio da diferença e do adiamento: os significados não estão dados imediatamente, mas se constroem por meio do afastamento e da não coincidência entre significante e significado (Derrida, 2009), até porque “nada escapa ao movimento do significante e, em última instância, a diferença entre o significado e o significante não é nada” (Derrida,

2004. p. 27). Assim, “diferir” envolve tanto a diacronia temporal (um certo adiamento de sentido, o postergar das coisas) quanto a espacialidade da distinção (diferenciar ou distinguir elementos), articulando simultaneamente os dois sentidos da palavra “différer” em francês. É nesse sentido que

A *différance* não é uma distinção, uma essência ou uma oposição, mas um movimento de e s p a ç a m e n t o, um ‘devir espaço’ do tempo, um ‘devir tempo’ do espaço, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional”. (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 34).

A *différance*, portanto, não é um conceito positivo, mas uma estratégia que “excede a ordem da verdade” e “resiste à oposição fundadora entre o sensível e o inteligível” (Andrade, 2017, p. 156). Ela não é nem presença, nem ausência, nem mesmo oposição entre esses termos, é “*différance* seria a ‘anarquia improvisadora’”. Ela seria portadora de negatividade e de uma alteridade que escaparia incessantemente ao mesmo e ao idêntico” (Derrida, 2004. p. 33). É uma espécie de rastro<sup>28</sup> (ou *trace* na linguagem derridiana) que marca o desaparecimento da origem e a impossibilidade de um ponto de partida absoluto. O rastro é o que resta e estrutura a significação, mas nunca se apresenta por si mesmo. Assim, a *différance* desestabiliza os pares binários porque mostra que o que parece ser idêntico é sempre dependente da diferença que ele tenta excluir. O próprio significado de uma palavra, por exemplo, só existe porque ela não é outra palavra, ou seja, o sentido é sempre relacional e nunca plenamente presente.

Apresento esse panorama semântico inicial para compreendermos que Derrida estabelece uma crítica aos binarismos, pois acredita que os pares estão moralmente carregados, com implicações e hierarquias de poder. Ele aposta na emersão de um terceiro elemento, o “terceiro excluído” ou a “fronteira”, que embaralha os binarismos. A partir da lógica da desconstrução, Derrida busca justamente o que foi excluído da cena, o que não tem lugar no binarismo, mas que o sustenta, já que para Derrida (1991, p.45), a significação só é possível se

cada elemento dito “presente”, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que aquilo a que se chama passado e constituindo aquilo a que chamamos presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados.

---

<sup>28</sup> Nos debruçamos mais detidamente sobre o conceito de rastro no Capítulo 1;

Nesse sentido, a ideia de *différance* já é, em si, um gesto com o terceiro excluído, não é simplesmente identidade nem diferença, nem presença nem ausência, mas um movimento que escapa a essas polaridades. A *différance* ocupa um terceiro lugar que não é permitido pela lógica binária tradicional e a qual é conferida quase uma ética própria, já que “O terceiro não espera, sua eleidade chama a partir do momento da epifania do rosto no face-a-face” (Derrida, 1997. p. 111). Para o autor, sempre há um excesso, uma margem, um traço que escapa às oposições e que esse “excluído” é, paradoxalmente, o que torna possível o próprio sistema que o nega. Ele não busca nomear esse “terceiro”, mas mostrar que ele existe como condição de possibilidade do pensamento.

É condição de possibilidade porque, para que o sistema funcione, algo precisa ser excluído e é esse excluído que o sustenta. Por exemplo, a escrita foi tradicionalmente excluída em favor da fala (considerada mais próxima da presença e da verdade), mas Derrida aposta que a fala só funciona porque já é estruturada como escrita, ou seja, o excluído (escrita) é o que permite a existência do que é privilegiado (fala).

Essa concepção implica que a diferença não é um acidente da linguagem ou da subjetividade, mas sua condição de existência. Toda tentativa de fixar uma identidade, seja de um sujeito, de uma palavra ou de uma verdade, está fadada a falhar, porque o que parece “ser” já é constituído por traços que remetem a outros, e assim por diante, num processo infinito. Nesse sentido, a ideia de *différance* busca defender que todo sentido (e, por consequência, toda identidade) é produzido por um jogo de adiamentos e distinções. Ao invés de haver uma essência idêntica anterior à linguagem, o que há é um rastro, uma identidade sempre deslocada, marcada por aquilo que falta e pelo que é outro.

Ou seja, a diferença não é oposta à identidade, mas aquilo que torna a identidade possível, ainda que essa diferença seja constantemente apagada ou esquecida em nome de uma suposta presença plena. A *différance* é a operação que revela que não há identidade sem relação, e que todo ser é sempre marcado pelo outro. A desconstrução, nesse sentido, não é uma negação da identidade, mas uma crítica à sua suposta pureza e estabilidade, mostrando que ela se funda sobre a exclusão da diferença (uma exclusão que, paradoxalmente, a sustenta).

Em diálogo com Derrida, Stuart Hall (2021) apresenta o conceito de “identificação”. O autor busca alocar a identidade na contingência, por apostar que a identificação é “uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre ‘em processo’” (Hall, 2021. p. 106). Nesse sentido, ele acredita que a identificação opera por meio da *différance* através da marcação de fronteiras simbólicas

e, assim, “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (Hall, 2021. p. 110).

Em sua obra, o autor (Hall, 2006) vai distinguir três principais concepções de identidade: 1) a do sujeito do iluminismo, centrada em um “eu” racional, contínuo e autônomo; 2) o sujeito sociológico, que reconhece que a identidade é construída na interação com o contexto social e cultural; 3) o sujeito pós-moderno, que rompe com a ideia de essência e reconhece a identidade como fragmentada, múltipla e em constante transformação. Esse terceiro é criado para reforçar que a modernidade tardia, marcada por processos como a globalização, intensifica o caráter fluido das identidades, dissolvendo os antigos marcos supostamente estáveis de pertencimento (como classe, gênero ou nação) e abrindo espaço para novas formas de identificação. A identidade se torna, assim, uma “celebração móvel”, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006. p. 13).

Esse cenário gerou uma “crise de identidade”, não como um colapso absoluto, mas como um deslocamento da ideia de um sujeito fixo para um sujeito múltiplo e historicamente situado. Hall destaca ainda que o que está em jogo nesse processo é a politização da identidade: ela passa a ser resultado de disputas discursivas e de interpelamentos culturais. Para tanto, “a constituição de uma identidade social é um ato de poder. [...] Pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da pressão daquilo que a ameaça” (Laclau, 1990. p. 33. apud Hall, 2021. p. 110). Assim, a identidade deixa de ser um dado natural e passa a ser uma questão estratégica, relacional e contingente, articulada sempre em meio a contradições, deslocamentos e lutas por representação.

O que se pode perceber é a ausência de um consenso sobre como pensar e abordar o par identidade/diferença. Neste trabalho, opto por mobilizar as contribuições de Derrida, sobretudo por sua defesa de uma alteridade radical que nos convoca constantemente ao deslocamento e ao sair de si, especialmente no contexto do ensino de História. Partir da diferença, e não da identidade, implica reconhecer que a forma como vivemos ou compreendemos o mundo não é única, tampouco necessariamente melhor ou mais adequada - trata-se apenas de um entre muitos elementos que compõem uma vasta e mutante cadeia de significações em contínuo devir.

É nesse sentido que a alteridade se apresenta como um dos elementos que viemos defendendo como incontornáveis ao ensinar História (Gabriel, 2019). O termo alteridade

vem do latim “alteritas”, em que o prefixo “alter” significa “outro”, o que faz com que ele venha sendo traduzido como “ser o outro” (Abbagnano, 2007). Trata-se, então, de reconhecer e perceber o outro em sua individualidade e particularidade de ser. No entanto, dialogamos aqui com concepções que apostam na impossibilidade de se compreender e ser o outro em completude, justamente porque não somos ele, nem podemos ocupar integralmente seu lugar. O que não quer dizer que devemos fazer um eterno exercício empático de compreensão e deslocamento, apostando na alteridade como um movimento ético-político que reconhece o limite do eu diante do outro.

Assim como o par identidade/diferença, a ideia de alteridade veio se constituindo e transformando com o passar do tempo, mas nos interessa demarcar algumas dessas concepções, que em muito se relacionam com as lógicas de diferenciação já supracitadas. Um dos pensadores que mais vem sendo convocado para pensar a ideia de alteridade é Emmanuel Levinas (2023; 2014). Levinas entende o Outro (*autrui*) como uma presença que transcende qualquer tentativa de ser reduzido a categorias do Eu. O rosto do Outro “fala”, mesmo sem palavras, e impõe ao Eu uma responsabilidade incondicional. Essa face revela uma alteridade que não pode ser compreendida, dominada ou representada; ela escapa à totalidade.

Enquanto a tradição ocidental buscava o fundamento do conhecimento ou do ser como ponto de partida da filosofia, Levinas inverte essa ordem: para ele, a ética é a filosofia primeira, pois é no encontro com o Outro que o sujeito se constitui verdadeiramente. A alteridade, nesse sentido, não é um objeto para ser compreendido, mas um chamado ético que rompe com qualquer pretensão de neutralidade do saber. Ou seja, a responsabilidade significa um “ser para o outro”

Tenho descrito sempre o rosto do próximo como portador de uma ordem que impõe ao eu, diante do outro uma responsabilidade gratuita - e inalienável, como se o eu fosse escolhido e único - e o outro homem é absolutamente outro, isto é, ainda incomparável e, assim, único (Lévinas, 2014, p. 28)

É nesse sentido que Levinas afirma que a relação com o Outro é marcada por uma responsabilidade anterior a qualquer escolha ou contrato. Essa responsabilidade é infinita porque não pode ser cumprida nem encerrada pois ela é constitutiva do sujeito. O Eu só se realiza eticamente quando se reconhece responsável pelo Outro, sem esperar reciprocidade, cálculo ou retorno. Ai que surge a centralidade da alteridade para o autor, pois

Uma alteridade que não se resume no fato de que o outro, que se parece comigo tem um outro atributo em sua característica. Comumente, dizemos que uma coisa é outra porque ela tem outras propriedades. Ali está um papel branco, ao

lado um papel preto – alteridade? Eles são outros também pelo fato de que um está em um lugar do espaço e o outro em um outro lugar do espaço; isto não é a alteridade que distingue você de mim. Não é de modo algum porque seus cabelos não são como os meus e porque você ocupa um outro espaço que não o meu - isso seria apenas uma diferença de propriedade ou de disposição no espaço, diferença de atributos. Mas, antes de qualquer atributo, você é um outro que não eu, outro de outro modo, outro absolutamente! (Poirié, 2007. p. 87)

Para Levinas, então, a alteridade é o elemento ético por excelência: ela marca a irrupção do Outro como alguém que não pode ser reduzido ao Mesmo, que escapa à representação e que interpela o Eu a partir de um lugar de exterioridade absoluta. A ética, então, não é derivada da razão, mas do reconhecimento dessa alteridade radical e da responsabilidade que ela impõe. Ao invés de compreender ou absorver o Outro, trata-se de acolhê-lo em sua diferença, sem condições.

Por outro lado, Luce Irigaray (2002) propõe uma concepção de alteridade que rompe com a tradição ocidental centrada em um sujeito único, historicamente masculino, branco, racional e universal. Para Irigaray, a alteridade verdadeira só é possível quando se reconhece o outro como um sujeito irreduzível e não como uma cópia imperfeita do mesmo. É nesse sentido que a autora propõe a substituição do modelo do "Um", centrado na identidade e na unidade, por um modelo do "Dois". Ou seja, pensar não a partir da totalidade (em que tudo gira em torno de um centro), mas a partir da convivência de duas subjetividades diferentes, autônomas e irreduzíveis. Isso não significa criar um outro binarismo rígido, mas sim reconhecer que há uma diferença que precisa ser valorizada como positiva e criadora, e não apagada ou hierarquizada.

É nesse sentido que a alteridade se apresenta como uma nova forma de nos relacionarmos. Não é mais o “eu” que define o “Outro”, mas um encontro entre sujeitos de igual dignidade, de diferentes constituições, que em uma relação ética, reconhecem um ao outro como alguém que tem sua própria linguagem, cultura, corpo e maneira de existir. É nesse sentido que a autora afirma a necessidade de “uma nova ontologia, de uma nova ética, de uma nova política, na qual o outro é reconhecido como outro e não como um mesmo: maior, menor, no melhor dos casos, igual a mim” (Irigaray, 2022. p. 12).

É nessa ética que a alteridade se constitui na relação horizontal entre sujeitos igualmente dignos, e não na lógica hegemônica que reduz o outro ao espelho do mesmo. Irigaray propõe, portanto, uma ética do reconhecimento recíproco e da coabitação das diferenças, fundamentada na necessidade de construir a transcendência do outro sem assimilá-lo ou subjugá-lo.

Aqui temos um cruzamento de pensamento interessante com Judith Butler (2015, 2021). Tanto Irigaray quanto Butler denunciam que a tradição ocidental construiu a figura do sujeito a partir de um modelo masculino, branco, heterossexual e racional, que se universaliza e exclui outras formas de subjetividade. Isso tem como consequência a subordinação da mulher e de outras identidades à norma do mesmo. É nesse sentido que ambas reconhecem que a alteridade verdadeira só se realiza quando há um deslocamento da norma: no caso de Irigaray, pela criação de um “Dois” simbólico e no caso de Butler, pela subversão das normas performativas que produzem os gêneros.

No entanto, Butler acredita que as distinções de gênero não são fundamentais ao humano, pois elas não são um dado natural ou fundacional, mas sim uma construção discursiva e normativa, produzida performativamente, pois

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. [...] O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. (Butler, 2003. pp. 195 - 200)

É nesse sentido que Butler rejeita qualquer ideia de diferença essencial, pois acredita que toda identidade de gênero é um efeito da repetição regulada de normas, de forma que a autora tece uma crítica a Irigaray, pois aposta que

A posição de Irigaray difere de uma visão na qual o feminino é radicalmente outro e do falogocentrismo, que, radicalmente ele mesmo, se apropria da diferença sexual. A autora assume textualmente uma espécie de enredamento, sugerindo que o “exterior” ao falogocentrismo se encontra “dentro” dos seus próprios termos e que o feminino é insinuado nos termos do falogocentrismo. [...] mobilizando o feminino contra o masculino, mas de exposição e produção de uma relação mutuamente constitutiva. Por um lado, isso significa que o masculino não é capaz de “ser” sem o “Outro”, que o repúdio do feminino pelo falogocentrismo se revela ser a exclusão sem a qual nenhum falogocentrismo pode sobreviver, ou seja, a condição negativa de possibilidade para o masculino. (Butler, 2021, p. 4)

Para Irigaray, então, a diferença de gênero é fundante e insubstituível, sendo o paradigma originário da alteridade. Butler, porém, questiona esse binarismo estrutural. A crítica principal de Butler está no fato de que, ao se ancorar em uma diferença de gênero fixa (mesmo que para fins emancipatórios), Irigaray acaba por reiterar o essencialismo que pretende superar. Em vez de assumir a diferença como algo dado biologicamente ou ontologicamente (como em Irigaray), Butler propõe que o gênero e, por extensão, a alteridade, são uma construção performativa, ou seja, produzidos por atos repetitivos

regulados por normas discursivas e sociais. Para Butler, pensar a mulher como um “outro” essencial é reproduzir a lógica do mesmo, pois ancora o outro em uma identidade estável.

Para Irigaray, porém, os sujeitos (homem e mulher nesse caso), seriam autônomos e simétricos, ainda que diferentes, de forma que

o ato pelo qual um homem se substitui a uma mulher no esforço de alcançar uma igualdade imaginada torna-se um ato pelo qual um homem extrapola sua própria experiência em detrimento dessa mesma mulher. Nesse cenário, para Irigaray, o ato pelo qual um homem se substitui a uma mulher se torna um ato de apropriação e apagamento; o procedimento ético de substituição se reduz, assim, paradoxalmente, a um ato de dominação. Por outro lado, se, de uma posição subordinada na linguagem, uma mulher se substitui por um homem, ela se imagina em uma posição dominante e sacrifica seu senso de diferença da norma; nesse caso, o ato de substituição se torna um ato de autodestruição ou de autossacrifício. (Butler, 2021. p. 8)

É nesse sentido que a alteridade para Butler não se apresenta como algo dado previamente, mas produzido racionalmente dentro de mecanismos de controle culturais, sociais e políticos. Ao contrário de Irigaray, que entende a alteridade fundamentalmente a partir da diferença binária de gênero, Butler rejeita essa ideia de um “outro fixo” e aposta em uma noção fluida, contingente e performativa de alteridade. A alteridade não seria externa ao sujeito, mas está sempre implicada em sua formação. Ou seja, somos constituídos na relação com o outro, dentro de normas que determinam quem pode ser reconhecido como sujeito e quem permanece à margem. Então a alteridade está relacionada àquilo que desafia ou excede as normas de reconhecimento.

Isso porque somos intrinsecamente dependentes de outros (Butler, 2015) e a alteridade, nesse caso, se manifesta com a presença do outro que me afeta, me interpela e me constitui, ainda que nunca completamente compreensível. A alteridade é, então, o que não pode ser completamente assimilado pelo discurso normativo, é o que escapa ao reconhecimento, mas que, paradoxalmente, é o que torna possível a reformulação das normas. Ou seja, o outro é aquilo que resiste à nomeação e que, por isso mesmo, desafia os limites do que é considerado humano, inteligível ou possível, pois “Eu não sou o mesmo que o Outro; não posso me utilizar como modelo para apreender o Outro” (Butler, 2021. p. 12).

A alteridade não é uma essência dada ou uma diferença ontológica entre sujeitos previamente definidos, mas uma construção discursiva e performativa, articulada em contextos históricos, políticos e sociais específicos. Butler rejeita a ideia de um “outro” fixo, de modo que a alteridade não está fora do sujeito, mas é constitutiva dele, pois nos formamos sempre em relação a normas e a outros que nos afetam e nos interpelam. O outro, nesse sentido, não é plenamente compreensível ou assimilável, mas é justamente

aquilo que escapa à norma e, por isso, abre a possibilidade de sua reconfiguração. A alteridade, para Butler, é o que desafia as fronteiras da inteligibilidade e da humanidade reconhecida, questionando os critérios do reconhecimento e produzindo aberturas para novas formas de existência e subjetivação.

Essa proposição em muito se aproxima da lógica de “alteridade radical” proposta por Derrida, em que a *différance* é o mecanismo estrutural que permite pensar a alteridade. A alteridade é um efeito da *différance*, mas não se confunde com ela. É porque há *différance* (esse jogo de ausência, adiamento e diferença) que o outro pode aparecer como outro, sem ser imediatamente capturado pela representação ou identidade. Para Derrida, a alteridade é, então, aquilo que escapa à lógica do mesmo, que não pode ser reduzido à presença, à representação, ao conceito ou à identidade. O outro (o Outro com O maiúsculo, como às vezes aparece em Levinas) nunca é plenamente dado: ele chega como rastro, como ausência, como diferença. A alteridade radical não é algo que pode ser completamente conhecido ou absorvido. Ela interrompe, desestabiliza e desloca o sujeito e a linguagem. É, assim, uma questão ética e política.

Derrida analisa Levinas e propõe que a alteridade não pode ser reduzida à presença ou assimilada pela lógica do mesmo. A verdadeira alteridade é irreduzível: é o que escapa à totalidade e ao fechamento conceitual. Dessa forma, “o eu e o outro não se deixam suplantar, não se deixam totalizar por um conceito de relação” (Derrida, 1967. p. 135), ou seja, a alteridade não é exterior, mas constitutiva: forma-se na diferença que nunca se fixa, o “Outro” não é um objeto a ser conhecido, mas algo que desafia o saber, a lógica e a representação. Esse jogo de deslocamento contínuo impede que a alteridade seja plenamente assimilada: ela é aquilo que sempre adiamos entender.

Aposto, então que a diferença não é um desvio, mas parte constitutiva da produção de significados. As vozes e experiências historicamente silenciadas precisam ser trazidas à cena sem a pretensão de totalizá-las ou fixá-las. Ou seja, “A diferença não é uma exceção ou um complemento, mas um elemento que atravessa o currículo, exigindo deslocamentos nos modos de pensar e praticar a educação.” (Macedo, 2011. p. 6). É nesse horizonte que a alteridade se coloca como um conceito incontornável, não como mero exercício empático ou tentativa de representação do outro, mas como um movimento ético-político de reconhecimento do limite do eu diante do outro.

A alteridade é aquilo que resiste à nomeação, que desafia os critérios de inteligibilidade e que, por isso, torna possível a reformulação das normas. A *différance* é o que permite o surgimento do outro como outro, sem jamais ser plenamente presente,

compreendido ou fixado. A alteridade desestabiliza o sujeito e a linguagem, e carrega uma força ética que interrompe a lógica do mesmo e da identidade fechada. Assim, pensar a educação, e particularmente o ensino de História, a partir da alteridade é reconhecer que o encontro com o outro não se resolve em assimilação, mas exige abertura, escuta e deslocamento contínuo.

Se pensar a alteridade nos convoca a sair de si, a acolher aquilo que não pode ser completamente conhecido, representado ou previsto, então pensar o tempo torna-se igualmente incontornável. Afinal, qual concepção de tempo sustenta as formas como reconhecemos ou excluimos o outro? Que possibilidades se abrem quando nos perguntamos: há outras formas de viver o tempo? E se o tempo, assim como o sujeito, for múltiplo, situado, atravessado por experiências singulares e coletivas? Articular alteridade e tempo é reconhecer que há temporalidades que resistem à cronologia dominante e que expressam modos outros de existir. É deslocar a ontologia clássica do tempo como medida universal para abrir-se às cosmopercepções plurais que desafiam a fixidez e nos convidam a reimaginar o passado, o presente e o futuro como campos de disputa e reinvenção. É esse o exercício que pretendo realizar na próxima seção.

### **3.2. Tempo e suas transformações: da ontologia clássica às cosmopercepções plurais**

**O que é portanto o tempo? Se ninguém me pergunta, sei; se quiser explicar a quem pergunta, não sei.** Também digo confiantemente saber que, se nada passasse, não existiria o tempo passado, e se nada adviesse, não existiria o tempo futuro, e se nada existisse não existiria o tempo presente. Portanto, esses dois tempos, passado e futuro, de que modo existem, uma vez que o passado já não existe e o futuro ainda não existe? E o presente, se sempre fosse presente, e não transitasse para o passado, já não seria tempo, mas sim eternidade. Portanto se o presente, para que seja tempo, precisa transitar para o passado, de que modo dizemos que também o tempo existe, ele cuja causa de existir é que não existirá? Ou seja, não dizemos que o tempo verdadeiramente existe somente porque tende a não existir?

Santo Agostinho - Livro XI das Confissões (Capítulo 14, § 17)

Em seu canônico texto, Santo Agostinho aponta algumas questões nos levam a questionar a própria condição de existência da categoria “tempo”. O autor em sua obra chega à conclusão de que o tempo é uma distorção da própria alma entre o futuro e o passado, uma forma da alma se estender, algo que ocorreria no interior da experiência humana. Não acredito que seja interessante agora debruçar-me sobre essa concepção, fato é que a partir dessa formulação, Ricoeur (1994) elabora a ideia de “aporía do tempo”.

A palavra *aporia* vem do grego e significa “sem passagem”, “impasse”, até mesmo “contradição insolúvel”, ou seja, seria uma dificuldade lógica em que parece não haver uma solução clara ou satisfatória. É um termo frequentemente recuperado pela filosofia para tratar de paradoxos difíceis de serem resolvidos dentro de sistema de pensamento ou estruturas conceituais existentes. Ao mesmo tempo, a ideia de *aporia* vem sendo recuperada pela retórica como um impulso a reflexão.

É nesse sentido que surge a “*aporia do tempo*”, pois o tempo aparece de formas contraditórias na experiência humana e no pensamento científico filosófico. Um dos primeiros filósofos a se debruçar sobre o conceito de tempo foi Platão, em sua obra *Timeu Critias* (Platão, 2013). Em sua cosmogonia, ele apresenta sua concepção do processo de criação terrena e que Deus “tentou na medida do possível, tornar o mundo, também ele, eterno. Mas acontecia que a natureza daquele ser era eterna, e não era possível ajustá-la por completo ao ser gerado” (Platão, 2013. p. 109). É nesse sentido que ele construiu a “imagem móvel da eternidade (*eikô kinêton tina aiônos*)”, ou seja, “construiu, a partir da eternidade que permanece uma unidade, uma imagem eterna que avança de acordo com o número; é aquilo a que chamamos *tempo*” (Platão, 2013. p. 110). Ou seja, Platão concebe o tempo como uma criação derivada do divino, uma imitação imperfeita da eternidade.

Essa concepção influenciou a elaboração de Aristóteles, que acreditava que o tempo estava ligado a uma ordem cósmica, no entanto, o autor buscou naturalizar o tempo, ligando-o ao movimento e à percepção humana, dando a ele um estatuto ontológico mais imanente e relacional. Nesse sentido, o tempo não seria uma entidade independente ou abstrata, mas uma medida do movimento, isto é, a forma como numeramos, quantificamos ou mensuramos a sucessão de mudanças nos corpos. Assim, o tempo não existe por si mesmo, mas apenas na relação entre o corpo em movimento e a percepção da mudança.

Para Aristóteles, o tempo estaria, então, condicionado ao movimento (*kinesis*), sendo o “número do movimento segundo o anterior-posterior”, de forma que

Quando certo tempo parece ter passado, simultaneamente parece ter ocorrido também certo movimento. Por conseguinte, o tempo certamente é um movimento ou algo do movimento. Dado que ele não é um movimento, é necessário que ele seja algo do movimento. (Aristóteles, 2020)

Nesse sentido, não há tempo sem mudança, e a mudança só existe enquanto algo se transforma. O tempo, portanto, só é concebível no contexto do mundo em transformação. Assim, o autor apresenta o articulador entre o passado e o futuro, o *agora*

(vûv). O *agora* seria o ponto que divide e articula o tempo entre passado e futuro, funcionando como um limite geométrico, como um ponto na linha do tempo, que tornaria possível a própria existência do tempo, já que sem ele, não seria possível perceber as sucessões e continuidades. Portanto, o tempo para Aristóteles é relacional, concreto e imanente, delimitado por agoras e percebido por um sujeito, ainda que exista de forma autônoma na realidade concreta, o que se opõe frontalmente ao modelo platônico, ao recusar qualquer separação entre tempo e mundo sensível. O tempo não é uma entidade estática fora do mundo, mas uma expressão mensurável das transformações da natureza, que só pode ser compreendida em sua relação com o movimento e com o agora.

Essa concepção aristotélica de tempo perdurou durante muito tempo nas ciências naturais, que defendem o tempo como algo objetivo, mensurável e externo, que pode ser contado, calculado, organizado segundo uma sucessão de eventos no mundo físico. No entanto, essa concepção de tempo foi sendo relativizada. Se em Newton, o tempo era absoluto, ou seja, “cada acontecimento poderia ser marcado por um número, chamado tempo, de tal modo que a diferença de tempo entre dois acontecimentos seria independente de quem fizesse a medição.” (Hawking, 1994. p. 29), na Teoria da Relatividade, o tempo se torna relativo ao observador, de forma que “não existe um único tempo absoluto; em vez disso, cada indivíduo tem sua própria medida do tempo, dependendo de onde está e de como se move.” (Ibid, 1994. p. 32).

Ou seja, a aporia surge quando em contraposição a essas concepções clássicas de um tempo como um número do movimento, uma sucessão mensurável, a fenomenologia e hermenêutica propõem o tempo como um fluxo vivido, como consciência da duração. Nesse sentido, Ricoeur propõe que

O tempo não pode ser pensado apenas como um dado físico externo nem apenas como experiência interna. Ele é sempre simultaneamente exterior e interior, cronológico e vivido, objetivo e subjetivo - e essa contradição não se resolve, apenas se negocia. (Ricoeur, 1994. p. 31)

Aqui, Ricoeur estabelece um diálogo direto com Heidegger (2005). Para Heidegger, o tempo não é entendido como uma sucessão linear de instantes (passado, presente e futuro), como normalmente concebemos na tradição da metafísica ocidental. O tempo seria algo existencial, vinculado diretamente à condição do ser humano, que ele nomeia de *Dasein*<sup>29</sup>. O tempo, nessa perspectiva, não é externo ao ser, mas é a própria

---

<sup>29</sup> Não nos aprofundaremos nessa discussão, mas *Dasein* é um termo cunhado por Martin Heidegger e refere-se ao modo de ser humano, caracterizado por ser um "ser-aí" ou "estar-no-mundo". É um ser que existe no tempo, aberto a possibilidades e confrontado com sua própria finitude, especialmente a morte. Para saber mais sobre, indico Heidegger (2005) e Roehle e Dutra (2014)

condição que estrutura sua existência. O ser do Dasein é sempre projetado no tempo, ou seja, ele está sempre lançado para frente (futuro), compreendendo a partir de onde veio (passado) e atuando no presente. É nesse sentido que o autor vincula o conceito de tempo a noção existencial e ontológica, que se vincula a uma ideia de finitude.

Para Heidegger, porém, essa é a condição humana de *ser-para-a-morte*. Essa consciência da morte não é algo trágico, mas é o que possibilita ao Dasein viver autenticamente, pois dá sentido às suas escolhas, projetos e existência. O autor elabora a questão da morte, não por uma questão metafísica sobre o que acontece depois da vida, ou mesmo uma reflexão moral, religiosa ou psicológica, mas uma análise do que significa o existir, o viver sabendo que a experiência da vida é finita. Nesse sentido, a nossa presença no mundo é sempre um “estar sendo”,

que em seu ser relaciona-se com esse ser numa compreensão. Com isso, indica-se o conceito formal de existência. A presença existe. A presença é ademais um sendo, que sempre eu mesmo sou. Ser sempre minha pertence à existência da presença como condição de possibilidade de propriedade e impropriedade. (Heidegger, 2005. p.98)

Mas como isso se relaciona com o seu conceito de tempo que aqui estamos discutindo? O Dasein só pode ser compreendido na sua temporalidade, porque existir, para ele, não é apenas estar presente, mas estar lançado no mundo com um passado, projetado para o futuro (ser-para) e atuando no presente. O Dasein se constitui no tempo: não é algo estático, mas sempre um vir-a-ser, um estar sendo, uma abertura constante às suas possibilidades. Assim, o tempo é a própria tessitura da existência, e não um pano de fundo sobre o qual a vida se desenrola.

Essa concepção de tempo em Heidegger busca romper tanto com a tradição kantiana quanto com a bergsoniana, ao deslocar a questão do tempo do campo da epistemologia (como em Kant) e da psicologia da consciência (como em Bergson) para o campo da ontologia, tornando-se uma estrutura fundamental da existência do ser-no-mundo que ele chama de Dasein. Nesse sentido, nos interessa apresentar muito brevemente as concepções de Kant e Bergson de tempo, para estabelecermos o contraponto.

Kant concebe o tempo como a condição formal a priori de todos os fenômenos (Kant 1994). Seria uma forma pura da sensibilidade, ou seja, uma estrutura a priori, que não deriva da experiência, mas que a torna possível. O tempo não é uma realidade externa, nem uma coisa em si. Ele é uma condição subjetiva, vinculada ao sujeito transcendental, e permite organizar a experiência dos fenômenos. Nesse sentido,

O tempo é, pois simplesmente, uma condição subjetiva da nossa (humana) intuição (porque é sempre sensível, isto é, na medida em que somos afetados pelos objetos) e não é nada em si, fora do sujeito. Contudo, não é menos necessariamente objetivo em relação a todos os fenômenos e, portanto, a todas as coisas que se possam apresentar a nós na experiência. Não podemos dizer que as coisas estão no tempo porque faz abstração, no conceito de coisas em geral, de todo o modo de intuição é, prioritariamente, a condição própria pela qual o tempo pertence à representação dos objetos. (Kant, 1994, p. 74)

Ou seja, para ele o tempo organiza a percepção da mudança, da simultaneidade e da sucessão dos fenômenos, mas não é uma realidade objetiva. Para Heidegger, isso ainda está preso a uma concepção epistemológica e não resolve o problema do ser. O tempo não é um pano de fundo da percepção, mas a própria estrutura do existir humano no mundo. Bergson também se opõe fortemente à concepção kantiana e à tradição da filosofia que submete o tempo aos moldes das ciências naturais e da matemática. Para ele, o tempo real não é aquele que pode ser medido, contado ou representado por linhas ou sucessões numéricas. O verdadeiro tempo seria aquilo que ele chama de Duração (*La Durée*), de forma que

A duração totalmente pura é a forma que a sucessão dos nossos estados de consciência adquire quando o nosso eu deixa de viver, quando não estabelece uma separação entre o estado presente e os interiores. (Bergson, 2006, p. 72)

Nesse sentido, o tempo, para Bergson, é fluxo contínuo, heterogêneo, qualitativo, não passível de fracionamento. Portanto, o tempo real (a duração) é vivido, sentido, e não pode ser reduzido a representações espaciais. Ou seja, Bergson concebe o tempo como experiência psicológica, fluxo da consciência, acessível pela intuição. Essa concepção se difere da de Heidegger, pois o tempo, para ele, não é um dado da subjetividade, mas a própria condição ontológica da existência humana, fundamentada na abertura ao mundo, na projeção e na finitude.

Essas discussões propostas por Heidegger, serão ampliadas por Koselleck (2006), principalmente no que se refere a forma de experiência do tempo. Enquanto Heidegger foca na ontologia da existência, na experiência individual da temporalidade, com ênfase na finitude como elemento da existência singular, Koselleck se propõe a pensar a experiência coletiva do tempo histórico. O autor propõe que com o advento da modernidade, abre-se uma fissura profunda entre o passado e o futuro, emergindo o que ele chama de “tempo histórico”. O passado deixa, então, de ser uma referência absoluta do futuro, duvida-se da “a crença de que a passagem do tempo era determinada por princípios previamente dados e desembocaria em realidades perfeitas” (Rodrigues, 2010, p. 8), e o futuro se abre como campo de possibilidades, incertezas, promessas e frustrações.

A partir disso, o autor elabora dois de seus principais conceitos, a ideia de “espaço de experiência”, que seria o acúmulo de vivências, memórias, tradições, heranças, tudo aquilo que está sedimentado no presente e informa as práticas, as decisões e os modos de agir, e o “horizonte de expectativa”, que se refere o campo do possível, daquilo que é projetado, imaginado, desejado, temido ou esperado. O futuro, aqui, não é continuidade garantida do passado, mas algo aberto, incerto.

Nesse sentido, o tempo não seria homogêneo, mas se organizaria a partir de “extratos do tempo”, que seriam

O acúmulo segmentação de experiências, a presentificação de passados e de desejos. Os extratos temporais são as camadas do tempo com diferentes durações e diferentes “origens” que coabitam o espaço. (Rodrigues, 2010. p 35)

O tempo, então, seria composto por camadas, que coexistem com acontecimentos rápidos, mudanças bruscas, rupturas e emergências inesperadas, pois

Dada uma mesma cronologia do tempo natural, pode-se falar de diferentes níveis de transcurso históricos. Nessa fissura temporal podem estar contidas diferentes camadas de tempo, as quais, dependendo do agente histórico ou das situações investigadas, são dotadas de diferentes períodos de duração e poderiam ser medidas umas em relação às outras. (Koselleck, 2006. p. 121)

Aqui a dimensão da coletividade para se pensar o tempo se apresenta com ainda mais força. Koselleck alerta que pensar o tempo apenas pela chave do indivíduo pode ser insuficiente para compreender a dimensão coletiva da experiência humana, pois diferentes agentes históricos vivenciam o tempo de maneiras distintas. No entanto, não se trata da experiência temporal de um indivíduo isolado, mas de como sociedades, grupos, classes e gerações vivem, compartilham e produzem sentido no tempo. Assim, os estratos temporais expressam como diferentes coletividades são atravessadas por experiências temporais que não são homogêneas nem universais.

Por isso, ele propõe olhar para a experiência humana, as heranças e as gerações como elementos que estruturam o tempo histórico, no qual a história é composta por uma rede de temporalidades coletivas, nas quais convivem heranças que se acumulam, frustrações de promessas não cumpridas, desejos que projetam outros futuros possíveis. Portanto, a historicidade, na perspectiva de Koselleck, não é simplesmente um reflexo do passado, mas um jogo contínuo entre o que foi, o que é e o que pode vir a ser. A história, nesse sentido, é sempre abertura, nunca encerramento.

A escolha por traçar esse panorama não é à toa, mas parte do entendimento de que essas são algumas das formulações hegemônicas sobre o tempo que circulam e operam na produção de sentidos no mundo ocidental moderno. Embora seja possível mobilizar

autores mais contemporâneos, como François Hartog (2017) propondo a ideia crise dos regimes modernos de historicidade e o conceito de *presentismo*<sup>30</sup> ou Hayden White (2018) e suas reflexões sobre o *passado prático*<sup>31</sup>, o que se observa é que, em grande medida, esses discursos continuam inscritos na lógica de uma temporalidade progressiva. Ainda que questionem certos aspectos da linearidade e prescrição moderna, que tenta determinar o tempo a partir da sucessão, um tempo que avança, acumula e projeta, mesmo que agora a partir da centralidade do presente, insiste-se na lógica de progressão temporal, no tempo individual, o tempo finito do humano.

Dessa forma, se, por um lado, grande parte da tradição filosófica ocidental organizou suas concepções de tempo a partir de noções como linearidade, sucessão e progressão, elementos que organizam tanto projetos filosóficos quanto políticos da modernidade, por outro, distintas cosmogonias, especialmente de matrizes indígenas e

---

<sup>30</sup> Não pretendo em aprofundar na discussão sobre esses conceitos aqui, mas faz-se necessário apresentá-los brevemente. Hartog argumenta que, ao longo da história, diferentes sociedades construíram diferentes relações com o tempo, o que ele chama de “regimes de historicidade”. Esses regimes dizem respeito à maneira como as sociedades articulam passado, presente e futuro. Durante o regime moderno (séculos XVIII ao XX), o tempo era estruturado principalmente pela relação entre passado e futuro, mediado por um presente transitório. O futuro aparecia como promessa, progresso e transformação, enquanto o passado era um espaço de experiência (Hartog, 2017). Hartog destaca que, no final do século XX, há um deslocamento do domínio da história para o domínio da memória. A memória passa a ter um papel preponderante na relação com o passado, em detrimento de uma história pensada como processo e transformação. Isso provoca uma mudança na função da própria história: de narrar o passado para esclarecer o presente. O principal argumento de Hartog é que vivemos, atualmente, sob o domínio do *presentismo*, um regime de historicidade em que o presente se torna central e absoluto, relegando o passado a um objeto de memória e reduzindo o futuro à incerteza ou à ameaça. Nesse sentido, “Presentismo é quando o presente se torna a principal categoria para se pensar, relegando o passado à condição de reserva de memórias e o futuro à incerteza, ao risco ou à ameaça.” (Hartog, 2017). Para saber mais sobre essa discussão, recomendamos Hartog (2017) e Romero (2015).

<sup>31</sup> White argumenta que, desde o século XIX, a história profissional buscou estabelecer-se como uma disciplina científica, separando-se da retórica e da ficção. Contudo, essa separação seria ilusória, pois a própria forma narrativa da história recorre a dispositivos ficcionais (como trama, personagens, causalidade) para dar sentido ao passado. Nesse sentido, a profissionalização da história buscou construir um “passado histórico” - objetivo, neutro, estudado “por si mesmo” e sem compromisso com usos práticos. Esse passado seria algo pertencente exclusivamente ao domínio dos historiadores, construído metodicamente a partir de fontes, documentos e rigor acadêmico. Apesar dessa pretensão de objetividade, White mostra como, especialmente após eventos como o Holocausto e os processos de independência de países africanos e asiáticos, surge uma demanda social para que o passado seja mobilizado de forma prática, ou seja, como instrumento para compreender o presente, reparar injustiças, reivindicar direitos e construir futuros possíveis. O *passado prático* não é aquele validado pelos historiadores, mas aquele que circula socialmente, composto de memórias, narrativas, valores, símbolos e experiências que grupos mobilizam para orientar suas ações no presente. É um passado que serve à vida, à ética, à política e à ação, mais do que à explicação neutra (White, 2018). Outro ponto importante é que White utiliza o termo *presentismo* para se referir à crítica feita ao modernismo literário e à cultura contemporânea, frequentemente acusados de terem um senso defeituoso de história, por estarem mais voltados ao presente, ao imediato e à experiência subjetiva do que à construção de um passado factual e objetivo. Essa crítica ignora que o “passado histórico” é uma abstração, muitas vezes incapaz de atender às demandas do presente. O presentismo, longe de ser um erro, aparece como resposta a essa percepção: se o passado histórico se tornou fantasmagórico, o presente exige que se convoque outro tipo um *passado prático*, que não se limita ao relato supostamente factual, mas que sirva para pensar, agir e transformar a realidade presente. Para saber mais sobre essas discussões recomendamos White (2018) e Videira Neto (2025)

afrodiáspóricas, oferecem formas radicalmente outras de compreender o tempo e a historicidade. Nessas epistemologias, o tempo não é uma linha que avança progressivamente, a “distinção entre passado, presente e futuro não é relevante” (Limulja, 2022, p. 69), mas uma tessitura de relações que entrelaça passado, presente e futuro em uma dinâmica de atualização constante.

Entre diversos povos indígenas, o tempo se configura a partir de uma lógica que recusa a linearidade e rompe com a cisão moderna entre passado e futuro. Na cosmogonia de diferentes povos, como afirma Ailton Krenak, “o futuro é ancestral”. Nessa formulação, não há uma hierarquia temporal que relaciona o que já foi ao que está por vir. Antes, o que se estabelece é uma circularidade, na qual o tempo se articula pela atualização permanente dos saberes, das memórias e das presenças ancestrais, tanto no plano material quanto no espiritual. Assim, a relação com o tempo não é orientada pela antecipação da morte, como propõe Heidegger, nem pela separação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa, como em Koselleck, mas pela constante presença da dimensão ancestral no agora, nos sonhos, nas práticas rituais e nas dinâmicas comunitárias (Silva; Couto, 2021).

Do mesmo modo, as cosmogonias de matriz africana, como as que orientam a construção das práticas culturais do Candomblé, oferecem uma compreensão do tempo que rompe com a linearidade e com a lógica progressiva ocidental. No terreiro, o tempo não se submete ao relógio, mas se organiza a partir dos rituais, das festas, dos ciclos da natureza e das relações com os orixás e os ancestrais. Prandi (2001, p. 4) afirma que, no Candomblé, “é a atividade que define o tempo e não o contrário”, pois ali não há a sucessão de instantes justapostos, mas a vivência de uma temporalidade circular, onde o passado não se encerra, mas se manifesta continuamente no presente, seja por meio dos cantos ou dos ritos.

Essa temporalidade ritualística, descrita por Prandi (2001), se expressa também na noção de tempo litúrgico, comum às epistemologias afrodiáspóricas, na qual o passado não é algo distante, mas uma presença que se atualiza a cada ritual. Como destacam Lima e Silva (2021, p. 6), “o tempo litúrgico se recusa a pensar o passado no passado, pois a manifestação ritualística faz com que o tempo atue de forma a ‘reencarnar’, ‘ressuscitar’ e ‘reciclar’ o passado, fazendo-o reaparecer no presente”. Nessa perspectiva, a experiência do tempo se ancora na ancestralidade, em uma rede de relações que conecta vivos, mortos e aqueles que ainda virão.

A literatura, particularmente na obra de Conceição Evaristo, também nos convoca a pensar temporalidades dissidentes. Por meio do conceito de *escrevivência*, Evaristo tece uma narrativa em que o tempo se organiza como espiral, onde passado, presente e futuro não se dissociam, mas se costuram na memória, na dor, na resistência e na coletividade (Lima, 2021). Trata-se de uma temporalidade genealógica, na qual o gesto de narrar não é apenas recordar, mas também atualizar experiências que foram, historicamente, silenciadas, negadas ou apagadas.

Portanto, essas cosmovisões outras rompem com o tempo da linearidade para a circularidade, da finitude individual para a ancestralidade coletiva e da sucessão cronológica para a atualização ritual, não apenas produzem outros modos de ser e existir no tempo, como também tensionam os próprios fundamentos epistemológicos da modernidade ocidental. O que se evidencia é uma crítica radical aos regimes de historicidade que sustentaram os projetos coloniais, assim como a afirmação de outras formas de viver, narrar e construir o mundo a partir de uma ética da ancestralidade e da coletividade.

Essas percepções temporais, porém, são sempre vistas a partir do lugar do “Outro”. São sempre marcadas a partir de uma identidade, ou melhor de um lugar de diferença, que é sempre escancarado. Falamos no “tempo indígena” (a partir, inclusive, de uma perspectiva homogeneizante do ser indígena) ou no “tempo afro-diaspórico” para se referir a essas cosmo percepções. Mas ao nos referirmos as concepções ocidentais mais tradicionais de tempo, falamos apenas em “o tempo”. É por isso que proponho uma articulação incontornável entre as categorias de “tempo” e “alteridade”.

Esse movimento nos permite desestabilizar concepções que tomam o tempo como dado neutro e universal. O que se entende como “O tempo”, que sempre aparece com artigo definido e pretensões de totalidade, é, na verdade, uma construção específica: marcada pela racionalidade ocidental, branca, masculina e europeia, cuja identidade foi historicamente naturalizada como se fosse desprovida de particularidade. Esse tempo foi erigido como padrão de inteligibilidade e organização da realidade, apagando outras formas de experienciar e significar o mundo.

Essa forma de conceber o tempo em muito se relaciona com um certo “imperativo da consciência histórica” (Pereira; Torelly, 2023) que se alastra pelo ensino de História, uma orientação epistemológica que reduz a experiência do tempo a uma narrativa linear, utilitária e centrada no humano como abstração civilizatória. Essa perspectiva, presa à metafísica ocidental explicitada aqui, não apenas exclui outras formas de relação com o

passado, mas também reforça uma “monocultura da história” (Dorrico, 2022), onde apenas certas vozes e temporalidades são legitimadas. Queremos aqui nos abrir à alteridade não como tema complementar, mas como condição epistemológica, um convite a “suspender o céu” (Krenak, 2019) e descentralizar o próprio conceito de tempo.

Essa forma de enxergar o ensino de História, a partir de uma perspectiva em geral estritamente cognoscente e racional, negligencia a dimensão afetiva e corpórea da aprendizagem (Pereira; Torelly, 2023). É claro que não pretendo negar a materialidade que constitui a História ou mesmo a sala de aula, mas no ensinar História também emergem afetos que escapam a racionalidade instrumental ao reconhecer que o passado não é só interpretado e narrado, mas sentido e vivido (Ibid, 2023). Essas reações não são anomalias; são expressões de que a história “é provada, como se prova um gosto”, numa dinâmica que exige uma pedagogia capaz de acolher a “variação na potência de viver” de cada estudante.

Aqui, brevemente, a filosofia spinozana oferece um caminho: se o afeto é “variação da potência de existir” (Spinoza, 2017), um ensino de História comprometido com a diferença deve perguntar não apenas o que os estudantes sabem, mas como seus corpos são afetados pelas narrativas históricas. Isso implica abandonar a ideia de um tempo único, e pensar formas outras de conceber o tempo. Qual (ou quais) tempo(s) que pulsa(m) nas relações entre humanos e não humanos, nas memórias subterrâneas e, como diz Kopenawa (2015), que veja que o passado é um rio que nunca para de correr?

Irigaray nos alerta que a filosofia ocidental se constituiu sobre “a exclusão do outro como sujeito” (Irigaray, 2002. p. 3), ao instituir um modelo supostamente neutro de sujeito - que é, de fato, dotado de inúmeros marcadores de identidade - e, nesse movimento, também instituiu um tempo que exclui ou subordina outras temporalidades possíveis. Concordo com Pereira (2018, p. 4) que “o tempo colonizado é um tempo moralizado”, reduzido às métricas eurocêntricas que julgam e hierarquizam existências. O que estamos propondo é justamente a subversão de uma “moral do tempo único” por uma ética da multiplicidade temporal, onde a aula de História se torne espaço para “hesitar diante de toda definição” e reconhecer que “nossos modos de contar [...] o tempo não são os únicos” (Pereira, 2021, pp. 2 - 3).

Nesse contexto, pensar alteridade e tempo conjuntamente é um gesto político e epistemológico do que vou chamar de (des)orientação temporal. A multiplicação do tempo depende do reconhecimento do Outro não como objeto de exotismo, mas como sujeito de outras temporalizações que desestabilizam nossa autopercepção. Que formas

de vida, de experiência e de memória foram silenciadas por esse tempo que se pretende universal? Quais modos de habitar o presente escapam à linearidade progressiva da modernidade? Ao vincular tempo e alteridade, abre-se a possibilidade de reconhecer que o tempo é também um campo de disputa: disputa por narrativas, por presenças, por legibilidade e por legitimidade.

Quem pode falar e pensar o mundo? A alteridade, compreendida aqui como aquilo que escapa ao mesmo e desestabiliza o sujeito, impõe ao tempo o desafio de não se fechar em uma forma única, mas de se multiplicar em pluralidades rítmicas, cosmopercepções e historicidades que não cabem na moldura da sucessão homogênea. Essa articulação é, portanto, condição para pensar um ensino de História que não apenas reconheça a diversidade, mas que se comprometa com a reconstrução de sentidos a partir das temporalidades dissidentes que resistem e reexistem no e contra o tempo hegemônico.

A prática pedagógica que emerge dessa abordagem é radicalmente ética e política. Ela exige que nós professoras estejamos constantemente e incessantemente dispostas a desnaturalizar tudo que tomamos como verdade e como natural, inclusive o que percebemos como “tempo”. Só assim a aula deixará de ser “um lago fechado” para se tornar um rio que “abre entradas e saídas” (Pereira, 2021, p. 8) à outras formas de se viver e futuros outros (im)possíveis. Não se trata, portanto, de incluir “outros tempos” no currículo, mas de desmontar (e talvez abandonar) a própria ideia de um tempo universal através do encontro com as diferenças temporais.

### **3.3. As concepções de tempo e alteridade no Ensino de História**

Buscando compreender alguns desses sentidos sobre alteridade e temporalidade que circulam na formação de pedagoga-professoras no Sudeste brasileiro, optou-se por analisar as obras mais indicadas como bibliografias obrigatórias nos cursos de Pedagogia da região. A seleção priorizou obras completas de cada autor entre os mais utilizados, em detrimento de coletâneas ou capítulos isolados, pois supomos que elas tendem a deixar ver com mais clareza os contornos epistêmicos, teóricos e conceituais que organizam seus enunciados.

Sendo assim, foram selecionadas quatro obras para análise: “Ensino de História: fundamentos e métodos” de Circe Bittencourt, “Didática e Prática de Ensino de História” de Selva Fonseca Guimarães, “Ensinar História” de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli e “Professores de história: entre saberes e práticas” de Ana Maria Monteiro. Essa escolha baseou-se em três critérios principais: (1) a recorrência dessas

obras nos programas de disciplina dos cursos de Pedagogia da região Sudeste; (2) a representatividade teórica e metodológica de cada autor no campo do Ensino de História; e (3) a complementaridade de enfoques que, em conjunto, permitem abranger desde questões didáticas até fundamentos epistemológicos da disciplina. A análise dessas obras não pretende esgotar o campo discursivo sobre o tema, mas oferecer um recorte significativo das principais tendências que orientam a formação de professoras para os anos iniciais.

Longe de pretender estabelecer um juízo de valor sobre essas obras, nossa análise busca compreendê-las como heranças a serem relançadas (Gabriel, 2023), ou seja, como contribuições que não devem ser simplesmente reproduzidas ou rejeitadas, mas reinterpretadas criticamente à luz dos desafios do presente. Reconhecemos que as autoras selecionadas representam alguns dos nomes precursores na formação de um campo discursivo que transformou o ensino de História no Brasil. Suas obras representam marcos incontornáveis na constituição de uma didática da História e é justamente por sua importância que as interrogamos: não para desqualificá-las, mas por reconhecer sua potência a partir do diálogo com novas provocações.

As autoras, cada uma a seu modo, contribuíram para desnaturalizar a ideia de um passado único e objetivamente dado, insistindo na natureza construída do conhecimento histórico e na necessidade de torná-lo significativo para os estudantes. Seus trabalhos permitiram que gerações de professoras problematizassem a relação entre conteúdo e método, entre memória e esquecimento, entre identidade e diferença. No entanto, como toda herança, suas contribuições carregam rastros de seu tempo e é nossa tarefa, hoje, relançá-las em um contexto marcado por outros questionamentos.

Assim, nossa análise não parte da pergunta “o que há de errado nessas obras?”, mas sim: que fios dessas heranças podemos tecer com os fios de outros saberes para compor um ensino de História mais capaz de (tentar) responder às crises do presente? Como suas propostas podem ser tensionadas e ampliadas por categorias como “tempo multiplicado” (Pereira, 2018) ou “alteridade radical” (Derrida, 1967)? É nesse gesto de relançamento, ao mesmo tempo fiel e infiel à herança recebida, que esperamos contribuir para reinvenções de um ensino de História com raízes profundas para nutrir futuros mais plurais.

### **3.2.1. Circe Bittencourt**

Antes de iniciar a apresentação e debate, ressalto que essa é a obra que deterei maior atenção para análise, por se tratar de uma autora quase unânime entre os cursos de Pedagogia. Nesse sentido, analisarei o livro selecionado de maneira integral, a fim de que possamos compreender como os diferentes sentidos sobre “tempo” e “diferença” surgem atrelados as mais distintas discussões e não necessariamente quando há a proposição para discuti-los de maneira específica.

O livro analisado da autora, então, faz parte da “Coleção Docência”, produzida pela Cortez Editora no ano de 2005. O objetivo da coleção era “subsidiar a formação inicial de professores e a formação contínua daqueles que se encontram no exercício da docência” (Cortez, 2005. p. 11), visando acompanhar as transformações do mundo tecnológico, e buscando “investir em uma concepção orgânica de formação dos professores mediante um tratamento metodológico que vincula os campos dos saberes da docência” (Severino; Pimenta, 2005. p. 21) como propósito dos livros da coleção.

Para tanto, foram convidados pesquisadores e professores especialistas das mais diversas áreas do Brasil, sendo a professora Circe Bittencourt a escolhida para representar o ensino de História. A autora aponta que o livro foi construído na busca pelas respostas da pergunta “quais conteúdos e métodos são os mais adequados para ensinar História para crianças, jovens e adultos?”. Para tanto, a autora divide o livro em três grandes partes: 1) reflexão sobre a constituição e transformação da disciplina História e seu papel nos currículos escolares; 2) busca pela compreensão do que “efetivamente vem a ser ensinar e aprender História” (Bittencourt, 2005. p. 27), através das contribuições da historiografia e das teorias de ensino-aprendizagem e 3) os materiais didáticos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem e as diferentes possibilidades do uso desses materiais em sala de aula.

Ao final de cada capítulo, a autora criou uma seção chamada “Sugestões de atividades”, cujo objetivo apresentado é “incentivar os professores a promover debates nas aulas, oficinas ou cursos de formação contínua” (Bittencourt, 2005. p. 27), e a apresentação de uma bibliografia para aprofundamento de temas específicos do capítulo. Assim, a autora conclui que sua principal intenção ao construir esse livro é contribuir para o desafio cotidiano do “ser professor”, apostando na História como uma auxiliadora na abertura de “brechas e expectativas”.

A autora inicia a Parte I de sua obra buscando discutir “O que é uma disciplina escolar?” e o que diferenciaria a História escolar da História acadêmica, quais seriam as especificidades dos saberes escolares e suas finalidades. A autora conclui que

a articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. (Bittencourt, 2005. p. 49)

A professora defende, então, que ensinar História não pode ser limitado a “produzir métodos para melhor ‘transpor’ conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos” (Ibid, 2005. p. 49). Em diálogo com Maurice Tardif e Ana Maria Monteiro, ela parte do pressuposto que as professoras de História transformam o “saber ensinado” em “saber aprendido” ao mobilizarem os “saberes das disciplinas”, os “saberes curriculares”, os “saberes da formação profissional” e os “saberes da experiência”.

A partir dessa discussão, Bittencourt apresenta um pouco da história do ensino de História e as suas transformações com o passar do tempo. Ela destaca como a História já teve por objetivo formar para a pátria, moral e civismo, onde o “conteúdo era encarregado de veicular uma ‘história nacional’ como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma ‘identidade nacional’” (Bittencourt, 2005. p. 60). A autora destaca como esse movimento tentava simplificar a História ao que ela chama de “memorização histórica”.

Como o advento dos Estudos Sociais, que visava integrar os alunos nos temas da sociedade e sobretudo da sua comunidade, o ensino de História torna-se mais etapista e que fundou o princípio organizador chamado de “círculos concêntricos” que já abordamos aqui, sendo realizado

de acordo com cada faixa etária. Propunha que os estudos fossem iniciados com base nas realidades próximas das crianças, tanto no tempo como no espaço. Nessa perspectiva, o passado mais próximo era, antes de tudo, o imediato: o familiar, o local e o escolar. A partir dos 8 anos, a criança teria condições psicológicas e motivações que lhe permitiam ampliar o raio de ação das percepções de outros tempos mais recuados e outros espaços, por meio de aventuras e narrações mais realistas. (Bittencourt, 2005. p. 73)

É interessante demarcar que ao falar de “outros” tempos, a autora não está preocupada em discutir formas de concebê-los, mas assumindo o lugar de um tempo único e de um distanciamento temporal a partir de uma lógica progressiva: temos o tempo “mais recente” e o “mais antigo”. A autora também destaca uma preocupação com a utilização de uma linha cronológica para auxiliar técnicas de memorização para “domínio da

sequência cronológica”, mas a própria lógica de tempo sequencializado e progressivo não aparece como uma preocupação.

Circe traça um panorama histórico da disciplina de História no Brasil, desde sua criação no Colégio Pedro II em 1837, com um humanismo clássico voltado para uma moral civilizatória eurocêntrica, até as reformas curriculares dos anos 1990. A autora mostra que, apesar da transição para um paradigma cientificista, os métodos de ensino mantiveram-se tradicionalistas, centrados na transmissão enciclopédica e na neutralidade docente, com livros didáticos funcionando como guias normativos.

A partir dos anos 1960, surgem tentativas de renovação metodológica e crítica de conteúdo, sufocadas pela Ditadura Militar, mas que influenciaram reformas posteriores. Nos anos 1990, em um contexto de globalização e lógica de mercado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incorporam pressupostos piagetianos e ampliam o acesso à educação, gerando tensões entre duas perspectivas: de um lado, a defesa de um currículo uniforme, baseado em “conteúdos tradicionais” como via para a cidadania; de outro, a proposta de “conteúdos significativos”, que articulam saberes clássicos e temas relevantes para as realidades populares. Bittencourt destaca ainda a complexidade do currículo em suas dimensões formal, real, oculto e avaliado, enfatizando que as disputas em torno do conhecimento histórico refletem projetos antagônicos de sociedade e educação.

A autora defende que esse embate ainda persiste, mas que hoje em dia permeia o conteúdo escolar tanto os “conteúdos explícitos” quando os valores, habilidades e competências que compõem implicitamente a prática escolar. Nesse sentido, a autora defende que agora está claro que a escola

Não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. Esse conjunto de saberes são os “conteúdos escolares”, que exigem portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados. (Bittencourt, 2005. p. 106)

Bittencourt (2005) explora a articulação entre conteúdo, método e tecnologia, reconhecendo o potencial das novas mídias como difusoras de informação, mas alertando para os riscos de alienação e reprodução de uma cultura massiva consumista e individualista. A autora defende que o uso de tecnologias na educação deve ser acompanhado por uma crítica profunda tanto das informações veiculadas quanto dos próprios suportes de comunicação, evitando assim a submissão acrítica a interesses hegemônicos.

Em relação às propostas curriculares, com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Bittencourt identifica como pontos comuns: a explicitação de fundamentos do conhecimento histórico; a preocupação com estratégias de implementação que minimizem resistências docentes; a redefinição do papel do professor; e a adoção de pressupostos construtivistas que concebem o aluno como sujeito ativo da aprendizagem, valorizam seus saberes prévios e defendem a introdução dos estudos históricos desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Aqui, entramos em uma seção que parece nos ajudar a compreender a relevância dessa obra em tantos cursos de Pedagogia pelo Sudeste. A autora se propõe a analisar como as reformulações curriculares afetam os diferentes segmentos escolares, inclusive para os anos iniciais do fundamental. Ela inicia falando que é um segmento que sofre muitas variações, mas que já há um movimento de “ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base nos feitos dos heróis e dos grandes personagens” (Bittencourt, 2005. p. 112), entretanto “as comemorações e festas comemorativas ainda fazem parte dos conteúdos” (Ibid). A autora ressalta que estão sendo introduzidos novas datas que contradizem a lógica de uma identidade única do ser brasileiro, com o “Dia do Índio” e o “Dia da Consciência Negra”. Circe, porém, não problematiza como essas datas podem reforçar estereótipos e insistem no trabalho com questões étnico-raciais a partir do lugar da outridade.

Ela destaca também o lugar singular que a História e a Geografia assumem, em substituição aos Estudos Sociais, e a organização a partir de eixos temáticos dessas disciplinas. Os PCN’s de História ratificavam uma tendência que tinha como “conceitos básicos a cultura, a organização social e do trabalho e noções de tempo/espaço históricos, a serem introduzidos a partir do processo de alfabetização” (Bittencourt, 2005. p. 113). Nesse sentido, Bittencourt reforça que o tempo histórico é apresentado a partir de noções como “antes/depois”, “geração” e “duração”, o que teria por objetivo “desenvolver nos alunos, de maneira gradual, uma noção de tempo histórico que não seja entendido apenas como o do tempo cronológico” (Ibid). Vejamos que está presente uma vontade de problematização temporal, mas ainda insistindo em uma naturalização de um tempo progressivo.

É importante demarcar que a autora destaca que as propostas se organizam a partir da lógica dos círculos concêntricos pela introdução de uma concepção de história local, que procura “estabelecer articulações entre o mais próximo (ou o vivido do aluno) e a história nacional, regional e geral ou mundial” (Bittencourt, 2005. p. 113). Nesse sentido,

a História se organizaria a partir da introdução do conteúdo a ser estudado a partir de “um problema situado no tempo presente, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas” (Ibid), partindo sempre do local para o geral, mas buscando articulações constantes a partir do que a autora chama de “história do cotidiano” que visa inserir ações de pessoas comuns na tessitura historiográfica.

É interessante que a autora usa de exemplo o estudo das populações indígenas a partir do eixo cultura para o desenvolvimento de noções de “diferenças” e “semelhanças”:

O conhecimento do grupo indígena que *antes* ocupava o lugar atual de vivência do aluno, adquirindo informações sobre as características desse povo que viveu e criou uma cultura própria – língua, hábitos alimentares, rituais e festas-, para em seguida, na apreensão do *depois*, saber o que aconteceu com ele a partir do contato com o branco (desapareceu, migrou ou foi escravizado) e quais marcas ou registros ainda existem sobre a população nativa. Posteriormente, é importante estudar outros grupos indígenas de outros espaços e de outros tempos, para o aluno poder descobrir o que de diferente e o que de semelhante há entre aquele povo indígena que ocupava o local atual e os outros povos que viveram antes ou ainda vivem em outros lugares do Brasil. (Bittencourt, 2005. p. 114)

Essa narrativa proposta por Bittencourt retoma um questionamento que viemos trazendo durante essa dissertação: basta a inclusão de novos conteúdos se eles serão trabalhados a partir de uma mesma lógica? Ao partir do “antes” e do “depois” do contato com o branco, a proposta reproduz uma visão que toma o colonizador como marco referencial da História, reduzindo as culturas indígenas a um passado estático (como se fossem apenas vestígios desse passado) e sua relação com os europeus como evento central de sua existência. Essa proposta ignora as múltiplas temporalidades próprias dos povos originários, que não se organiza em uma sucessão linear de eventos, mas em ciclos, memórias e resistências contínuas, e os insere em uma temporalidade que os define sempre em relação ao colonizador, seja como “desaparecidos”, “migrantes” ou “escravizados”.

Além disso, ao comparar diferentes grupos indígenas a partir de um referencial externo (o “local atual de vivência do aluno”), a abordagem reforça uma perspectiva etnocêntrica, como se a história indígena só fizesse sentido quando contrastada com a lógica territorial e temporal europeia. Ao propor que o aluno compare “o que de diferente e semelhante há” entre os povos indígenas, o texto os coloca em um lugar de objeto de estudo, e não de sujeitos de suas próprias histórias e cosmologias, o que ignora que muitas dessas comunidades não passaram, mas coexistem no presente, resistindo e reinventando suas tradições.

Romper com essa visão colonial exige o “hesitar” (Pereira, 2021) diante dessa organização curricular e questionar: por que não, por exemplo, começar pela escuta das próprias narrativas indígenas sobre seu tempo e território? Uma aula não narcísica exigiria abandonar a comparação superficial entre culturas e, em vez disso, problematizar as estruturas de poder que definem quem é “primitivo”, “moderno” ou “em extinção”, buscando fugir da armadilha de enxergar os povos originários como “o que foi” e não como o que são e reinventam-se, em suas próprias temporalidades e lutas contemporâneas.

A autora continua descrevendo a relação dos currículos com diferentes segmentos escolares e as especificidades de cada um. E, então, passa a discutir sobre os objetivos do Ensino de História, partir da questão “por que estudar História?”. A autora defende que um dos objetivos centrais se relaciona “à sua contribuição na constituição de identidades” (Bittencourt, 2005. p. 121), associado a formação da cidadania e do chamado “cidadão crítico” através de uma formação política e intelectual. Essa formação intelectual estaria alicerçada no

compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado. (Bittencourt, 2005. p. 122)

Ao propor que o pensamento crítico se desenvolva através da relação “presente-passado-presente”, o texto reforça que o passado só existe enquanto espelho do presente, um recurso para compreender (e justificar) a realidade atual. Essa abordagem, aparentemente dialética, na perspectiva que viemos trabalhando, aprisiona o passado numa teia de significados determinada pelo hoje, impedindo que ele seja encorajado em sua radical alteridade temporal. Como alerta Pereira (2018), quando o passado é tornado refém das demandas do presente, perde-se justamente o que seria mais revolucionário no ensino de História: a possibilidade de que outros tempos interroguem e desestabilizem nosso presente, em vez de simplesmente explicá-lo.

A exigência de “estabelecer relações” e “fazer comparações” entre tempos distintos proposta segue a mesma lógica dos círculos concêntricos: parte-se do presente como centro inquestionável, para só então olhar o passado como arquivo de semelhanças e diferenças que nos interessam. Nesse movimento, as temporalidades que não se encaixam nessa grade comparativa são automaticamente excluídas ou distorcidas. O resultado é um presentismo disfarçado de método histórico, onde, como diz Hartog

(2013), “o passado não passa”, mas é constantemente reciclado para servir a um presente que se imagina como ápice do processo histórico.

Essa perspectiva é profundamente eurocêntrica, pois reproduz o mito do tempo linear como única forma válida de historicidade. Quando Bittencourt sugere que se identifiquem “semelhanças e diferenças” entre presente e passado, está pressupondo que ambos existem num mesmo plano de comparabilidade, - o que só é possível quando se ignora que diferentes culturas concebem o tempo de modos radicalmente diversos. Por exemplo, para os Yanomami, como mostra Kopenawa (2015), o passado não é um catálogo de fatos a serem comparados com o presente, mas um campo de forças vivo que coexiste com o hoje através dos xamãs. É nesse sentido que a proposta didática acaba por domesticar a diferença temporal, transformando-a em mero exercício de analogia controlada.

Bittencourt encerra a primeira parte do livro com uma discussão sobre os temas para o ensino de História. A autora aponta que a organização dos documentos curriculares tem gerado insatisfação, mas que pode ser uma possibilidade de atender às necessidades da nova geração que aprenderá História. Parte da polêmica é creditada a tentativa da história temática em romper com os “grandes períodos históricos” e valorizando a chamada “história social” em detrimento de uma “história política” sobre a égide do Estado. No entanto, foram enfrentadas muitas dificuldades na implementação dessa abordagem metodológica. A partir das experiências discutidas, a autora destaca como

Esse entendimento da História organizada por temas acaba por retirar conteúdos tradicionais que não poderiam ser excluídos dos estudos escolares, mantém a linearidade e o sentido do “progresso histórico” que se critica e, pretensamente, se deveria superar e ainda gera descontentamento entre os alunos, saturados de um tema único no decorrer de todo o ano escolar. (Bittencourt, 2005. p. 125)

Aqui aparece o primeiro questionamento a uma lógica progressiva e linearizada de tempo na obra, ainda que brevemente. A autora dá sequência à essa discussão sinalizando uma enorme diferença entre “história temática” e “história ensinada por eixos temáticos”, que muitas vezes apareciam como sinônimos nos documentos curriculares. Para ela, essa diferenciação é importante para evitar equívocos e destacar a impossibilidade de se ensinar “toda a história da humanidade” e que toda a história ensinada é “fruto de recortes dependentes das problemáticas do presente” (Bittencourt, 2005. p. 127). A autora alerta que esses recortes vêm, porém, tradicionalmente sendo feitos a partir de uma concepção eurocentrada de História, que se tornaram insuficientes para as novas finalidades da disciplina. Nesse sentido,

Ao se pretender a constituição de *identidade* entendidas em sua pluralidade – identidade individual, social, étnica, sexual, de gênero, de idade, assim como regional e nacional-, os temas escolares precisam ser alterados. (Ibid)

Embora já tenha traçado algumas críticas em relação a alguns pressupostos dos quais parte a autora, seu posicionamento até aqui representa um importante avanço teórico, ao questionar os recortes temporais hegemônicos, que já se mostravam insuficientes a época. Esse diagnóstico antecipa em mais de uma década debates centrais da virada decolonial, especialmente ao vincular a necessidade de novos temas à constituição de identidades plurais, um movimento que já buscava desestabilizar a noção de um sujeito histórico universal. As demandas por diferença já se mostram bastante fortes, como um chamado à disciplina histórica que ainda se mantém.

A segunda parte do livro, então, se concentra nos “Métodos e conteúdos escolares” e sua interrelação. A autora inicia a discussão a partir da seleção de conteúdos histórico escolares em que, o processo de selecionar, constitui os saberes disciplinares da professora. A autora defende a seleção do que ela chama de “conteúdos significativos”, que seriam baseados “direta ou indiretamente, nos problemas do aluno e da sua vida, em sua condição social e cultural” (Bittencourt, 2005. p. 137), a partir da defesa da impossibilidade de se trabalhar toda a história da humanidade. Ela afirma que essa seleção implica os objetivos pedagógicos e as especificidades das condições de aprendizagem.

Para falar sobre essas escolhas, a autora situa as tendências historiográficas vigentes, assinalando que um dos critérios para a seleção de conteúdos é a própria concepção do que é História. Uma das primeiras concepções abordadas é a partir da lógica da “História como narrativa”. A autora afirma que

Conhecer o passado dos homens é, por princípio, uma definição de história, e aos historiadores cabe recolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los. (Bittencourt, 2005. p. 150)

Ela explica que essa tendência historiografia, posteriormente conhecida como “historicismo” ou “história positivista” constitui-se a partir de uma cientificação da história, em que o historiador deveria manter uma postura neutra e imparcial diante dos fatos e deveria reconstituir o passado tal como ele foi. Ou seja, baseava-se “nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador” (Bittencourt, 2005. p. 141).

Essa concepção veio sendo muito debatida, mas foi fortemente recuperada por Walter Benjamin, que defendia que a narrativa oferece espaço para interpretações por apresentar os “episódios” com riqueza de detalhes, possibilitando que seu interlocutor possa interpretá-la. Nesse sentido, em diálogo com Paul Ricoeur, a autora defende o papel

das narrativas na criação de identidades a partir da partilha de “experiências passadas que podem ser compartilhadas com quem vive no presente, despertam maior empatia com os fatos e criam afinidades” (Bittencourt, 2005. p. 143). Assim, a narrativa histórica, em contraposição a narrativa ficcional, possuiria uma

Inteligibilidade por se caracterizar por uma operação que corresponde a uma totalidade orgânica, temporal, com um título no início, um meio, um fio, um conjunto com tempo bem determinado dentro de uma ordenação linear. [...] A história narra acontecimentos que necessitam ser explicados e situados em determinadas problemáticas que levam a uma compreensão temporal. (Ibid)

Essa concepção de narrativa histórica apresentada por Bittencourt opera sob uma lógica do tempo hegemonizado ao insistir na necessidade ordenação dos acontecimentos históricos em uma linearização. Essa estrutura narrativa, que se organiza a partir de “um início, meio e fim” reproduz uma certa espacialização do tempo - ou seja, a redução da experiência temporal a uma sucessão métrica e progressiva, típica da historiografia eurocêntrica. Ao defender que os fatos devem ser “explicados e situados em determinadas problemáticas” temporais, a autora acaba por naturalizar uma forma única de historicidade, expulsando da cadeia de equivalência que significa “tempo” formas outras de concebê-lo que não cabem nessa grade cronológica.

A proposta mantém uma armadilha: ao vincular a narrativa histórica à “criação de identidades” através da partilha de experiências passadas, pressupõe-se que o passado só é inteligível quando traduzido para os códigos temporais do presente - exatamente o mecanismo que Pereira (2008) chama de narcisismo temporal. A aparente neutralidade da “ordenação cronológica” esconde, assim, uma hierarquia temporal que coloca o tempo europeu como parâmetro universal, relegando cosmo percepções distintas ao lugar do outro. O resultado é uma narrativa que, mesmo bem-intencionada, continua a operar a colonização do tempo, agora revestida de empatia e interpretação, mas ainda presa à matriz cronológica colonial.

A autora passa então a descrever a evolução da historiografia no século XX, marcada pela disputa com as ciências sociais emergentes (Sociologia, Antropologia, Economia), levando a duas principais correntes: a Escola dos Annales (história-problema, mentalidades coletivas, longa duração) e o marxismo (ênfase nas estruturas econômicas e luta de classes). Enquanto os Annales privilegiavam análises macro-históricas e buscavam “fornecer respostas às demandas surgidas no tempo presente” (Bittencourt, 2005. p. 145), o marxismo focava nos modos de produção e na dialética entre passado e presente.

Apesar das diferenças, ambas compartilhavam a rejeição à história factual e a busca por sínteses globais. No ensino, o marxismo influenciou a organização da História por “modos de produção e pela luta de classes”, organizando os conteúdos escolares a partir da formação econômica das sociedades, “situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo” (Bittencourt, 2005. p. 147), embora críticos como E.P. Thompson tenham questionado seu estruturalismo e produção de conceitos estáticos, defendendo uma articulação da abordagem marxista à cultura.

Em seguida, a autora discute a emergência da história cultural nos anos 1980, fruto da aproximação entre História e Antropologia, que ampliou o escopo da historiografia ao incluir povos supostamente agrafos (em especial populações africanas e indígenas) o que obrigou a expansão do escopo de fontes do historiador. Essa corrente, associada à nova história cultural, busca articular micro e macro-história, busca equilibrar uma análise globalizante com a análise das “esferas de poder” de Michael Foucault.

A autora discute, então, a história do tempo presente, que debate a análise do contemporâneo, questionando seu caráter “objetivo” devido ao envolvimento emocional do pesquisador. Seus defensores enfatizam sua importância política, criticando a história tradicional centrada no Estado. No ensino, essa abordagem visa “libertar o aluno do presente” por fornecer “conteúdos e métodos de análise do que ‘está acontecendo’ e as ferramentas intelectuais que possibilitam aos alunos a compreensão dos fatos cotidianos desprovidos de mitos ou fatalismos” (Bittencourt, 2005. p. 152) ao, inclusive, contextualizá-la em “um tempo histórico mais amplo”. Embora a autora ressalte que acredita que a relação com o presente “restringe-se a alguns comentários pontuais”, o que pode prejudicar a própria concepção de “história imediata”.

Ela discorre sobre as exigências metodológicas e conceituais desse tipo de análise e a necessidade de situar a sua periodização, de forma que “a história do presente tem outras escalas de tempo e espaço” (Ibid), principalmente por a temporalidade estar associada a mudanças aceleradas do tempo presente. A leitura da autora, embora atenta às outras escalas de tempo mantém-se presa a uma matriz moderna e linear de tempo, a partir da contingência do presente. A crítica ao que estamos estabelecendo a “o tempo” convida, portanto, a ampliar o escopo da análise histórica, reconhecendo que o tempo não é uno, homogêneo ou natural, mas múltiplo, relacional e situado.

A autora segue apresentando uma concepção de “história integrada” associada a diminuição de conteúdos da história nacional no ensino de História. A ideia seria uma abordagem que apresenta a introdução do “tempo sincrônico”, que “permite estabelecer

novas posturas nas relações entre tempo e espaço e entre a história nacional e a mundial” (Bittencourt, 2005. p. 157). Nesse sentido, diminui-se a presença de conteúdos referentes a “história do Brasil”, pois essa estaria inserida na “história integrada”. No entanto, a autora ressalta que o Brasil aparece muitas vezes diluído como apêndice do todo nessas perspectivas. O mesmo argumento se estabelece em relação a ideia de “história mundial”, ou então “história das civilizações”, que insiste em uma narrativa eurocentrada que se assume como a História, a história do todo.

O posicionamento que se sucede pode ser descrito como uma intervenção crítica que busca desestabilizar os discursos hegemônicos que tradicionalmente orientavam o ensino de História. Ela se opõe frontalmente às narrativas totalizantes, tanto a da “História Geral” que ela qualifica como eurocêntrica quanto a da “História Nacional” qualificada como elitista e regionalizada, que funcionam como práticas discursivas produtoras de uma identidade fixa e excludente. Para a autora, esses discursos operam através de uma série de omissões e silenciamentos, produzindo efeitos de poder concretos ao relegar a história brasileira, africana e indígena a um lugar subalterno ou meramente periférico.

É interessante perceber como a autora crítica, indiretamente, a subordinação da diferença à identidade. Ao demarcar que narrativas particularizantes e universalizadas (história “geral” e “nacional”) funcionam como um discurso fixador de sentidos, produzindo uma identidade através da igualação do não-igual e do apagamento do diferente, a autora articula uma prática de desestabilização. A autora mobiliza a diferença como ferramenta para fraturar narrativas identitárias totalizantes. Ao propor que se valorizem outros sujeitos histórico como dignos de integrarem a narrativa histórica, a autora afirma a diferença como potência.

A proposta da autora que se segue consiste em reconfigurar o campo do dizível no âmbito da disciplina histórica escolar. Para isso, ela defende a proliferação de outras ordens do discurso, como a história regional, a local e a do cotidiano. Essas abordagens poderiam funcionar como uma tática para introduzir a multiplicidade, dando visibilidade a saberes sujeitados: as experiências de mulheres, as lógicas da economia informal, as tensões do dia a dia e as formas de resistência popular. Ao fazer isso, ela não busca uma nova “verdade” totalizante, mas sim evidenciar que o “nacional” ou o “global” são, eles mesmos, construções atravessadas por relações de poder e repletas de fissuras.

Por fim, a autora estabelece um regime de enunciação específico para o saber histórico, diferenciando-o da memória. Embora reconheça a memória como “matéria-prima fundamental da disciplina histórica”, ela insiste que a História, como disciplina, é

uma “operação crítica”, uma construção que impõe uma grade de inteligibilidade sobre os vestígios do passado. Para ela, a prática historiográfica possui um método, um conjunto de regras que a distingue de outras narrativas, exigindo a confrontação de fontes e a crítica dos testemunhos. Nesse sentido, a autora defende um saber histórico que, embora reconheça sua natureza de construção, não renuncia a suas regras de validação para se constituir como um saber crítico e distinto no cenário das disputas pela significação do passado.

O capítulo seguinte visa discutir as “Aprendizagens em História”, destacando que ela não se limita à memorização de fatos e nomes, mas exige o domínio de conceitos que organizam e interpretam os fenômenos históricos. Em diálogo com Marrou, a autora afirma que “conhecer historicamente é substituir um dado bruto por um sistema de conceitos elaborado pelo espírito” (Bittencourt, 2005. p. 183). No entanto, persiste o debate sobre se crianças no ensino fundamental podem desenvolver abstrações históricas ou se esse conhecimento seria viável apenas para crianças mais velhas e adolescentes.

Buscando responder a essa questão, Bittencourt recorre às teorias de Piaget e Vygotsky. Enquanto Piaget defende que o desenvolvimento conceitual depende de estágios cognitivos biológicos (do concreto ao abstrato), Vygotsky enfatiza a mediação social e cultural, argumentando que os conceitos espontâneos (senso comum) e científicos interagem no processo de aprendizagem. A crítica estabelecida a Piaget aponta que seu modelo ignora as condições socioculturais, enquanto Vygotsky valoriza a linguagem e a interação social como fundamentais para a formação conceitual.

Além disso, o texto ressalta a importância do conhecimento prévio dos alunos, incluindo suas experiências cotidianas e influências midiáticas, para uma aprendizagem significativa. Paulo Freire é citado como referência ao defender que o ensino deve partir da “leitura de mundo” do aluno, evitando a mera transmissão mecânica de conceitos. Por fim, questiona-se a dicotomia entre senso comum e ciência e reconhece-se a necessidade de aproximação desses dois saberes na construção de uma “aprendizagem diferenciada”.

É nesse sentido que a autora apresenta alguns conceitos que entende como fundamentais ao conhecimento histórico e necessários às professoras de História para o “domínio da natureza específica do conhecimento histórico”. Ela inicialmente adverte que os historiadores têm uma prática comum de criação de conceitos que muitas vezes são utilizados sem cuidado e contexto. Essa utilização “de conceitos em sentido atemporal conduz a um dos grandes pecados abominados por todos os que se dedicam à História: cometer anacronismo” (Bittencourt, 2005. p. 194).

Diferentemente dos saberes historiográficos, então, o conhecimento histórico escolar se produz por “intermédio da aquisição desses conceitos, informações e [...] valores, especialmente os cívicos, que se relacionam à formação da cidadania” (Ibid). A autora dialoga com Moniot, Pilar Maestro e Mario Carretero na defesa de que o ensino de história deve estar presente em todas as etapas de escolarização e a relação entre conteúdos e métodos, em contraposição às concepções piagetianas de estágios do desenvolvimento que enxergam a história como “Uma invenção do mundo adulto, resultante de múltiplas interferências e incapaz de ser apreendida por uma racionalidade objetiva” (Bittencourt, 2005. p. 198), que não pode ser assimilada como um “conhecimento verdadeiro”. Essa lógica etapista de ensino defende que a noção de “tempo passado” seria puramente abstrata e, nesse sentido, impossível de ser aprendida por pessoas “na faixa etária correspondente ao pensamento operatório concreto” (Ibid), fez com que a organização por círculos concêntricos dos currículos.

Ao discutir sobre os conceitos e noções, a autora traz a ideia de tempo. Ela usa “noção” de tempo por dialogar com Piaget que afirmar que o tempo “não pode ser considerado um conceito porque não é possível defini-lo” (Bittencourt, 2005. p. 199). Ela admite que é consensual que a História é a “ciência dos homens no tempo” e que o espaço é uma construção social. A autora segue para apresentar as diferentes noções de tempo, a partir da ideia que existe um tempo que é “vivido”, “concebido”, “intuído” e “histórico”. Nesse sentido, o tempo vivido seria o tempo das experiências individuais e está associado a vida e a morte, ou seja, um tempo da finitude. A autora demarca que esse tempo pode ser influenciada por concepções religiosas que poderiam apresentar “tempos futuros, transcendentais, salvacionistas e escatológicos” que são incorporadas pelos diferentes grupos sociais.

Já o “tempo concebido” seria aquele que é organizado e sistematizado pelos diferentes grupos, é conhecido também como o tempo cronológico. Para exemplificar que essa marcação temporal varia entre cada sociedade, a autora usa de exemplo a “incompreensão de muitos povos indígenas que trabalham como assalariados para os brancos e acolhem mal a ideia de ‘oito horas de trabalho’ [...] uma vez que o tempo cíclico é o mais significativo para eles” (Bittencourt, 2005. p. 201). Essa leitura nos incomoda em dois sentidos: 1) pela homogeneização do ser indígena e das múltiplas cosmogonias existentes aos mais diversos povos, como se todos os povos originários compartilhassem uma única noção de tempo cíclico; 2) a ideia de incompreensão, como se esses grupos não fossem capazes de compreender outras formas de se pensar o tempo. Essa afirmação

sugere uma hierarquia epistemológica, em que o tempo linear branco é tomado como padrão, enquanto as temporalidades indígenas são vistas como incapazes de assimilar outras lógicas.

Ainda, então, que a autora proponha uma lógica dos múltiplos tempos, eles seguem alicerçados em uma concepção progressiva e linearizada de tempo, que toma como referência o tempo supostamente neutro, mas marcadamente colonizado. Ainda que se proponham novas leituras, principalmente em relação as periodizações e as pretensa “história universal”, a autora está mais preocupada com a reorientação de conteúdos e uma ruptura com a ordem cronológica atual para se pensar o “tempo da duração”. Aqui encontramos um deslocamento, pois a autora apresenta que o tempo da duração na verdade seria um tempo da mudança constante com diferentes ritmos e níveis de duração. Mas a lógica linearizada e progressiva continua presente ainda que de forma espectral na maneira como ela se coloca em relação a ele.

É importante demarcar que a autora destaca como em diversos momentos da escolarização e, principalmente, nos materiais didáticos, o tempo cronológico é assumido como sinônimo de tempo histórico. No entanto, ela ressalta que a mera prática memorização não é o suficiente para o aprendizado temporal. Ela destaca o uso de linhas do tempo como “Um meio eficiente de concretizar e visualizar períodos longos para apreender uma representação da dimensão temporal da história [...] quando se pretende que os alunos dominem efetivamente a noção de tempo histórico” (Bittencourt, 2005. p. 212). Ela sugere, ainda, que no ensino de História do tempo cronológico para os anos iniciais do fundamental seja trabalhado a partir da “noção de geração”, de forma que o tempo histórico possa ser sistematizado “Por meio de linhas do tempo, chegando-se à visualização de um tempo cronológico que é apreendido progressivamente” (Ibid).

Sob o risco de ser repetitiva, demarco mais uma vez a presença de uma concepção cronológica e linear do tempo no ensino de História, frequentemente reduzido a marcadores quantitativos (datas, períodos) e representado por linhas do tempo que privilegiam uma lógica de progressividade e tempo único. A proposta de sistematização por meio da “noção de geração” e do uso instrumentalizado de linhas do tempo acaba por reafirmar uma noção unívoca e eurocêntrica de tempo, que inclusive reitera uma lógica dos círculos concêntricos de partir do mais próximo (“os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual” como autora descreve no texto).

Os capítulos 3 e 4, que encerram a segunda parte do livro, discutem os procedimentos metodológicos possíveis no ensino de História e em práticas interdisciplinares. A autora apresenta uma crítica ao ensino tradicional de História, destacando como as concepções positivistas reforçam uma visão linear e excludente do progresso, marginalizando sujeitos e lutas sociais. A autora questiona qual cidadania e sociedade desejamos construir, apontando para a necessidade de uma consciência histórica que supere a exclusão dos alunos do processo de aprendizagem. Esse enfoque mostra um movimento de desestabilização de uma noção hegemônica de tempo como progresso inevitável e ao reconhecer a importância de incluir vozes marginalizadas, alinhando-se com as ideias de alteridade e temporalidades já discutidas.

Em relação a interdisciplinaridade, a autora argumenta que a história ambiental, embora seja um campo interdisciplinar emergente que investiga as relações recíprocas entre sociedades humanas e meio ambiente, ainda é marginalizada no ensino de História. Ela destaca que temas como degradação ambiental, políticas de conservação e impactos da industrialização são tratados como domínio exclusivo das ciências naturais, reforçando uma falsa separação entre sociedade e natureza. Apesar dos trabalhos pioneiros de historiadores como Worster, Bloch e Braudel e no Brasil, de pesquisadores como Warren Dean e Josimar de Almeida, a autora critica a persistência de um hiato entre a produção acadêmica e a prática escolar. Ela aponta a necessidade urgente de abordagens interdisciplinares que integrem a história ambiental aos currículos, superando visões reducionistas e promovendo uma educação “crítica” sobre as crises socioambientais contemporâneas.

Por fim, a terceira parte do livro discute sobre os diferentes usos e concepções dos materiais didáticos de História e, para os fins dessa pesquisa, não iremos analisá-la mais profundamente nesse momento. Apenas para fins de contextualização na nossa pesquisa, demarco que autora apresenta um histórico das pesquisas sobre os diferentes materiais didáticos, com destaque para o estudo da complexidade do livro didático como objeto cultural. A autora explora as possibilidades de usos didáticos de documentos escritos e documentos não escritos (como museus, imagens e música), encerrando com diferentes proposições de atividades utilizando essas ferramentas.

A análise da obra de Circe Bittencourt nos mostrou uma tentativa de repensar o ensino de História, articulando transformações curriculares com as demandas por uma educação mais crítica e inclusiva. A autora problematiza a linearidade temporal e os conteúdos eurocêntricos tradicionais, propondo uma abordagem que valorize os saberes

prévios dos alunos e incorpore temas como história ambiental e culturas indígenas. No entanto, persistem contradições: enquanto critica narrativas totalizantes, sua concepção de tempo histórico mantém-se ancorada em noções progressivas e cronológicas, e sua proposta para trabalhar com povos originários ainda os situa como objetos de estudo dentro de uma lógica colonial.

A obra, amplamente adotada nos cursos de Pedagogia do Sudeste, representa um esforço significativo para renovar o ensino da disciplina, mas demonstra os limites que não rompem completamente com estruturas epistêmicas coloniais para pensar identidade e temporalidade. Nas próximas seções, analisaremos como as outras obras mais utilizadas na formação em Pedagogia do Sudeste se posicionam em relação a esses debates.

### **3.2.2. Selva Fonseca Guimarães**

Selva é a segunda autora do campo mais citada nos cursos analisados, o que torna sua obra de enorme importância para nossa análise. O livro analisado, “Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados” faz parte da coleção “Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico” lançada em 2003 pela Editora Papirus. A autora destaca que a obra é uma reunião das suas experiências desenvolvidas enquanto professora da Educação Básica e do Ensino Superior, como formadora de professoras. O livro seria, então “um esforço de sistematização de alguns desses materiais [produzidos em sala de aula]” (Guimarães, 2003. p. 10). Nesse sentido, diferentemente de Bittencourt, a autora ressalta que não tem

A intenção de ser prescritiva e normativa, ou seja, não é minha pretensão apresentar um receituário, um manual de respostas prontas e acabadas, mas sim contribuir para o debate da área, fruto do cotidiano da sala de aula. (Ibid)

Para tal empreitada, a autora divide sua obra em duas partes. Na primeira parte da obra, a autora se dedica a discutir objetos de investigação dos cursos de formação de professoras, a partir da apresentação da história da disciplina e das disputas pelos currículos e diretrizes legais. Ela dá sequência analisando quais seriam os objetivos da disciplina, atrelado às abordagens historiográficas mais recorrentes. Já na segunda parte, Guimarães apresenta “questões didáticas, práticas pedagógicas, sugestões de metodologias, materiais, relatos, técnicas de ensino [...] visando à troca de experiências entre os profissionais” (Guimarães, 2003. p. 11). Acredito ser importante demarcar que a autora faz questão de sinalizar que seus relatos e interpretações “são limitados, parciais e temporários. Um modo de ver, ler e fazer ensino de História” (Ibid), o que demonstra uma

enorme abertura para o diálogo e a construção a partir de suas considerações sobre a disciplina.

Devo ressaltar que, a partir do sumário, em nenhum momento a autora demonstra uma preocupação específica com os sentidos de “tempo” e a dimensão da “diferença” no ensino de História, o que não significa que essas discussões não estejam presentes no livro. No entanto, analisarei com maior atenção os capítulos 3 (“Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio”) e 6 (“O ensino de história e a construção da cidadania”) da Parte I. Parto do pressuposto que esses capítulos são os com maior interesse sobre a temática transversal a nossa pesquisa e que exigem um olhar mais aguçado da minha parte. Abaixo, elenco os demais capítulos do livro, como descrito no sumário do livro:

### **Introdução;**

#### **Parte I: Dimensões do ensino de história no Brasil;**

1. Revisitando a história da disciplina nas últimas décadas do século XX;
2. A nova LDB, os PCNs e o ensino de história;
3. Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio;
4. Livros didáticos e paradidáticos de história;
5. Como nos tornamos professores de história: a formação inicial e continuada;
6. O ensino de história e a construção da cidadania;

#### **Parte II: Experiências, saberes e práticas de ensino de história;**

1. Interdisciplinaridade, transversalidade e ensino de história;
2. Projetos de trabalho: teoria e prática;
3. A pesquisa e a produção de conhecimentos em sala de aula;
4. Temas de análise política no ensino de história do Brasil;
5. O estudo da história local e a construção de identidades;
6. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história;

#### **Considerações finais: A prática pedagógica na formação do professor de história: reflexões e sugestões;**

### **Bibliografia**

Iniciando com a Parte 1 do livro, a autora ao analisar as principais abordagens historiográficas mais recorrentes na Educação Básica, defende que

via de regra nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas. (Guimarães, 2003. p. 39)

Ela defende que essa percepção é um dos motores da “crise da educação” e que em muito se relaciona com as diferentes concepções de História que circulam nas escolas. Nesse sentido, a autora apresenta que a sua concepção de História é que a disciplina serve ao “estudo da experiência humana no passado e no presente” (Ibid, p. 40). Inicialmente, chama a atenção a ausência de uma preocupação com o futuro e a limitação da História a esfera do humano.

A autora dá sequência e defende que o estudo da História é “fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços”, o que parece em muito dialogar com a nossa proposição de uma multiplicidade temporal para a emergência da diferença em sala de aula. Principalmente porque a autora defende que “a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver” (Ibid). Então, ainda que a autora não assuma explicitamente que o futuro é também uma preocupação da História, ao admitir que ela contribui para a elaboração de outras possibilidades de mundo, uma dimensão de outra possibilidade temporal se apresenta em sua obra.

A autora continua construindo seu argumento apresentando as transformações do pensamento historiográfico, passando do positivismo aos Annales, e chegando ao que ela chama de “história nova”. Aqui, a autora defende que essa nova forma de se conceber a História “reconhece que há várias formas de marcar e viver o tempo”, o que significaria que a história “não estuda apenas os fatos passados apresentados de forma linear, mas a história nos diversos ritmos tempos e espaços” (Guimarães, 2003. p. 42). Ainda que a autora não apresente o que seriam esses vários tempos, há um esforço de se romper com uma tradição homogeneizante de tempo, inclusive com a lógica de progressividade e linearidade atrelada ao tempo colonizador e eurocentrado.

É interessante que a autora segue nessa crítica a “historiografia sequencial, factual, causal e teleológica” que gerou um dos modelos dominantes no ensino: a divisão quadripartite. Guimarães defende que nessa divisão “o presente (o novo) e o passado (morto) estão rigidamente separados e tudo aquilo que pode “atrapalhar” a “perfeita ordenação do progresso”, como diz Certeau (1975), é excluído, não tem lugar e, portanto, não tem direito à história” (Guimarães, 2003. p. 44). A autora se vale do diálogo com Walter Benjamin e Michael de Certeau justamente para criticar essa ótica monolítica de se enxergar e articular o tempo. Concluindo seu argumento, a autora defende uma proposta metodológica de construção da História em que “as relações passado/presente

são redimensionadas numa relação dialética”, de forma que o “o passado ressurge no presente num movimento de reconstrução, não de repetição, de mera sucessão ou de evolução” (Ibid).

Me parece que a autora antecipa diversas das discussões que propomos no decorrer dessa pesquisa. Ressaltamos apenas o cuidado ao trabalhar com a lógica de vários tempos, para que não se incluam outras temporalidades “de forma ornamental” (Pereira, 2020), mas para que se busque descolonizar a própria concepção do que é tempo, confrontando a hierarquia que coloca o tempo ocidental como parâmetro universal.

Já no Capítulo 6, a autora se propõe a discutir qual cidadania queremos construir no Brasil. Ela questiona “Qual sociedade sonhamos e construímos, cotidianamente, nos nossos espaços de vida?” e como isso se relaciona com a formação da “consciência histórica” e a construção de identidades, no interior das lutas políticas e culturais. A autora discute como as concepções mais tradicionais de História, associadas ao positivismo, estava atrelada a uma lógica constitutiva de “progresso como algo global, positivo e inevitável” e que tinha como marca a exclusão de sujeitos, ações e lutas sociais.

Nesse sentido “a exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte ideia: vocês não fazem história, nós não fazemos história” (Guimarães, 2003. p. 90). Assim, a principal consequência dessa forma de se conceber e ensinar a História seria “formar, nos alunos, já nas séries iniciais, uma concepção auto-excludente da história” (Ibid). Guimarães vai cada vez mais fortalecendo seu argumento que visa desestabilizar uma noção hegemônica de tempo como progresso inevitável e ao reconhecer a importância de incluir vozes silenciadas, alinhando-se com as ideias de alteridade e temporalidade discutidas nesta dissertação.

É bastante interessante como a autora atribui a chama “história nova” a busca por romper com a linearidade e os determinismos, de forma que “a história não tem um início, um meio e um fim determinados, mas se apresenta como campo de possibilidade”, o que muito dialoga com tudo que viemos defendendo e propondo nesse trabalho. A autora assinala como essa perspectiva exige que nós professoras alteremos nossa postura em relação às temporalidades e a cidadania, porque o “mito do progresso”, alimentaria uma forma de se pensar a História que deixaria o Sul Global “órfãos do futuro”. Ainda que a autora parta do pressuposto que o objeto da História é o “real”, ela admite que o “progresso é contínuo e linear no campo técnico, no campo simbólico e político é descontínuo, fragmentado, cheio de idas e vindas, avanços e retrocessos”, o que impossibilitaria justapor “diferentes dimensões da experiência humana num único

movimento” (Guimarães, 2003. p. 95). Ou seja, essa outra forma de se conceber o ensino de História “possibilita o rompimento com essa fusão de temporalidades, redimensionando as relações passado/presente/futuro” (Ibid).

Essa abordagem de Guimarães partilha conosco um projeto político-epistemológico que vai além da crítica metodológica à disciplina: trata-se de descolonizar o tempo, questionando quem tem o poder de definir o futuro, e de construir uma prática educativa que não apenas inclua, mas legitime efetivamente outras formas de estar no mundo. A articulação entre temporalidade e alteridade está fortemente presente na defesa da autora, que já demonstra que repensar o tempo é condição para um ensino de História ético e democrático, capaz de acolher as diferenças sem reduzi-las a categorias fixas ou narrativas hegemônicas. É a defesa que, ao invés de impor uma única narrativa temporal, o ensino deve acolher essas diferenças, assumindo o caráter político das temporalidades e criando espaços pedagógicos que valorizem a desorientação temporal como forma de emergência da diferença em sala de aula e abertura a futuros plurais.

A análise da obra de Selva Guimarães nos mostra que nossas preocupações em relação ao Ensino de História não são novas. Embora a autora não desenvolva explicitamente as noções de temporalidade e alteridade, sua crítica à historiografia tradicional e sua defesa de múltiplos tempos históricos abrem caminho para repensar a disciplina de forma mais plural e inclusiva. Guimarães antecipa várias discussões centrais desta pesquisa, especialmente ao destacar como a ruptura com a linearidade temporal pode combater a autoexclusão dos alunos e ressignificar o futuro do Sul Global. Na próxima seção, analisaremos a obra de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli no que diz respeito à articulação entre tempo, alteridade e formação docente.

### **3.2.3. Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli**

Dando sequência, analisarei o livro “Ensinar história” escrito por Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. Publicado pela editora Scipione em 2004, o livro objetivava ser um manual, em que se pudesse levar “sugestões, orientações e reflexões para transformar e enriquecer o ensino” (Garcia, 2004. p. 4). Foi uma obra destinada a professoras e alunas dos cursos superiores de magistério e das licenciaturas em História, bem como professoras atuantes na Educação Básica. O livro foi organizado em 10 capítulos divididos em cinco seções cada: 1) explicando e contextualizando o tema; 2) debates sobre o tema; 3) sugestões de atividades; 4) ampliação do debate e 5) sugestões bibliográficas sobre o tema. Abaixo, explico os capítulos como descritos em sumário:

- 1) Histórias do ensino da História;**
- 2) O saber e o fazer históricos em sala de aula;**
- 3) A construção do fato histórico e o ensino de História;**
- 4) A construção de conceitos históricos;**
- 5) A construção de noções de tempo;**
- 6) As fontes históricas e o ensino da História;**
- 7) História local e o ensino da História;**
- 8) História oral e o ensino da História;**
- 9) O livro didático e o ensino de História;**
- 10) Avaliação em História.**

Dado nosso recorte de análise, faremos como na seção anterior. Será feita a análise dos capítulos 4, “A construção de conceitos históricos”, e 5, “A construção de noções de tempo”, do livro, para que possamos compreender um pouco mais sobre como as autoras situam as discussões que versam alteridade e temporalidade no ensino de História.

O Capítulo 4 inicia a discussão apresentando que o trabalho com a construção de conceitos no ensino de História implica duas questões. A primeira é referente aos saberes prévios dos alunos, sem buscar “centralizar e deter o ensino nesses conhecimentos, pois certas compreensões podem ser insuficientes para explicar a realidade” (Schmdit; Cainelli, 2004. p. 61), mas que eles devem ser o marco inicial de uma aula. A segunda diz respeito a possibilidade de o aluno criar, por si, suas próprias ideias sobre os fenômenos e objetos do mundo social. Nesse sentido, as autoras defendem que a construção de conceitos é “Um processo cognitivo articulado, já que os conceitos não são autônomos” (Ibid).

No ensino de História, as autoras sugerem que a professora deva selecionar uma ampla quantidade de conceitos, que “possuam caráter o mais universal possível para poderem ser usados em circunstâncias e contextos históricos diversos” (Schmdit; Cainelli, 2004. p. 64). Schmdit e Cainelli apostam, então que os conceitos apresentam diferentes “gradações de aprendizagem, tanto por seu nível de abstração como por seu afastamento do vivido ou das representações dos alunos” (Ibid) e, para trabalhar com eles em sala de aula, os professores devem trabalhar as mesmas habilidades com todos os alunos, de “classificação, definição, aplicação, programação e comunicação de conceito”.

Aqui, as premissas universalizantes das autoras já anunciam um pouco do que encontraremos no próximo capítulo. Ao adotar uma abordagem baseada em Piaget, as autoras reforçam uma lógica de aula narcisista ao centrar-se num processo de ensino que, embora mencione os saberes prévios dos alunos, na prática os subordina a uma organização rígida de conceitos supostamente universais e gradativos determinados pela professora. Apesar de afirmar que os alunos devem “criar suas próprias ideias”, o texto os coloca em um lugar de passividade, pois o processo de aprendizagem é descrito como uma sequência de etapas que o docente deve “incutir” nos discentes, sem considerar plenamente suas experiências, temporalidades ou formas de aprendizagem.

A perspectiva universalizante analisada em Schmidt e Cainelli (2004) opera por meio de uma dupla violência epistêmica: por um lado, homogeneiza temporalidades ao impor uma gradação conceitual linear que desconsidera cosmopercepções não-eurocêntricas de tempo, por outro, domestica alteridades ao subordinar saberes prévios dos alunos a uma estrutura conceitual pré-definida, tratando diferenças culturais como meros degraus em direção a uma abstração supostamente universal.

Essa abordagem, ao eleger conceitos “universais” como parâmetro único de validade, reproduz o que Mignolo (2003) denomina “colonialidade do saber”: naturaliza hierarquias epistêmicas que privilegiam formas ocidentais de conhecimento enquanto marginalizam outros modos de compreender o mundo. O resultado é uma pedagogia que, mesmo ao buscar engajar saberes prévios, acaba por esvaziar a radicalidade da diferença e reinstitucionalizar o tempo colonizado (Pereira, 2018), inviabilizando o acolhimento da pluriversalidade de existências e temporalidades que compõem o espaço escolar.

Assim, o Capítulo 5, que versa sobre as diferentes noções de tempo, já anuncia logo de início que “Ensinar História implica um trabalho diário com temporalidade”, já que em cada aula há sempre que se jogar com o tempo. Para as autoras, “o historiador é o especialista do tempo passado” (Schmidt; Cainelli, 2004. p. 76), que o reconstrói “à luz de questões que eles próprios colocam com base em seu presente” (Ibid). Nesse sentido, o ensino de História deveria trabalhar com duas dimensões da relação passado presente. A primeira, baseada na ideia de que o passado deve “ajudar” o presente, na sua compreensão e no preparo do futuro. Essa seria uma relação que permitiria estabelecer uma causalidade dos acontecimentos e períodos sucessivos.

A segunda dimensão seria das particularidades do passado, de forma que seja possível “desenvolver no aluno a capacidade de interessar-se por outras sociedades”, pois assim é possível “sensibilizá-lo para as diferenças e evitar os inúmeros anacronismos”

(Schmidt; Cainelli, 2004. p. 77). Esse movimento se daria a partir da tomada de consciência da alteridade (que é assumida como sinônimo de “empatia” no texto), que desenvolveria “o respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse pelo outros é também uma forma de conhecer a si próprio” (Ibid).

Farei breves considerações sobre o que foi exposto até aqui. Primeiramente, o texto afirma que o ensino de História deve “ajudar o presente” e “preparar o futuro”, sugerindo que o passado só tem valor na medida em que serve a um projeto individual de compreensão. Essa abordagem opera uma psicologização da História, na qual o conhecimento do passado é reduzido a uma ferramenta para o aluno se conhecer – como se a história existisse apenas para reforçar sua identidade, e não para desestabilizá-la ou conectá-la a coletividades.

Ao enfatizar que “o interesse pelo outro é uma forma de conhecer a si próprio”, as autoras subordinam a alteridade ao “mesmo”, em vez de reconhecê-la em sua radical diferença. Nesse sentido, opera-se com uma noção de alteridade superficial, reduzida a uma suposta empatia. Isso transforma a diferença em algo a ser “respeitado” de forma distante, quase como um exercício de tolerância ao exótico, em vez de um engajamento crítico com as múltiplas formas de existência no tempo. A alteridade, aqui, não é pensada como constitutiva da História, mas como um outro a ser observado, um desvio da norma ocidental que serve para enriquecer a autoimagem do aluno.

Outro ponto importante é que, ao limitar o historiador como “especialista do tempo passado”, o texto reifica uma divisão rígida entre passado, presente e futuro, ignorando outras formas de se conceber o tempo que não separam de forma tão radical essas dimensões. A ideia de que o passado deve ser reconstruído “à luz do presente” ainda mantém uma lógica progressista, na qual o tempo avança em uma linha causal e evolutiva. Não há espaço para temporalidades descontínuas, cíclicas ou em rede, que desafiem a noção de que a História é um caminho unidirecional.

As autoras operam, portanto, quase que com uma pedagogia do espelho: o aluno olha para o passado e para o “outro” apenas para confirmar sua própria imagem, sem ser desafiado a questionar os marcos temporais e identitários que estruturam sua visão de mundo. Não há desorientação temporal, nem abertura para epistemologias que rompam com a linearidade. A história, nessa perspectiva, continua sendo uma narrativa de assimilação cognitiva, não de ruptura e deslocamento.

Dando sequência, as autoras defendem que o tempo deve ser organizado por meio de noções temporais como sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências.

Nesse sentido, é afirmado que as representações do tempo são determinadas por marcos temporais. As autoras, porém, defendem que o mais importante é o trabalho com a temporalidade, pois o tempo não é “em si mesmo, um conteúdo a ser trabalhado”, mas um pressuposto metodológico. Então, é sugerido o uso de linhas do tempo como recursos gráficos contextualizados para o desenvolvimento da compreensão temporal.

Fica claro, então, que existe “o tempo” na perspectiva das autoras. Esse tempo defendido, corresponde a uma concepção unívoca, eurocentrada e marcadamente progressiva (podendo inclusive ser representada por uma reta). Outras formas de se conceber o tempo não são nem consideradas sob a justificativa de que o tempo é uma categoria abstrata demais para ser concebida por alunos da Educação Básica.

A partir dessa análise, Schmidt e Cainelli parecem manter-se presas a uma perspectiva individualizante e eurocêntrica do ensinar História. Ao enfatizar conceitos universais e uma progressão cognitiva etapista, as autoras subordinam os saberes dos alunos a um modelo rígido, onde a alteridade é reduzida a exercício de uma suposta empatia e o tempo histórico é tratado como único, linear e instrumentalizado. Essa visão, ao limitar o historiador ao “especialista do passado” e desconsiderar temporalidades não-ocidentais, reforça uma pedagogia narcísica, em que a diferença é exotizada e o tempo, destituído de sua multiplicidade.

#### **3.2.4. Ana Maria Monteiro**

Por fim, analisarei a obra “Professores de História: entre saberes e práticas” da professora Ana Maria Monteiro. O livro é resultado de sua tese de doutoramento defendida em 2002 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). A tese foi organizada em formato de livro em 2007 e publicada pela Editora Mauad X, contando com algumas atualizações de abordagens e conceitos, mas mantendo sua organização original. Diferentemente dos livros anteriores, concebidas para divulgação geral, o trabalho de Monteiro tem sua construção pautada em um formato tradicionalmente destinado ao diálogo acadêmico especializado, tendo uma organização e apresentação diferente das demais obras aqui analisadas.

O objetivo principal da professora foi investigar qual a relação dos professores com os saberes que ensinam e, mais especificamente, como as professoras de História dos Anos Finais do Fundamental e Ensino de Médio mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam. Nesse sentido, a professora utiliza de duas categorias principais de análise: *saber escolar* (que é aquele relacionado ao saber

científico de referência, mas que “é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo” (Monteiro, 2007. p. 14)) e o *saber docente* (saberes utilizados pelos professores “para ensinar o que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos” (Ibid)).

A autora apresenta, então, mais um recorte utilizado na pesquisa: investigar os processos pelos quais professores de História experientes e reconhecidos como “bem-sucedidos” mobilizam, articulam e avaliam os saberes disciplinares e pedagógicos em sua prática docente. Partindo da premissa de que a análise de “práticas docentes de excelência” pode revelar caminhos para a formação de professores, a pesquisa buscou compreender como esses profissionais constroem experiências de aprendizagem significativas, nas quais os conteúdos históricos são apresentados por meio de lógicas explicativas que preservam as marcas da racionalidade disciplinar, ao mesmo tempo que se adequam às especificidades da cultura escolar.

A pesquisa organiza-se, então, em seis capítulos que articulam fundamentação teórica, metodologia e análise empírica. Nos dois primeiros capítulos, são discutidos os referenciais teóricos sobre saberes docentes e apresentados os quatro professores participantes do estudo, com ênfase em suas trajetórias formativas e concepções profissionais. Os capítulos seguintes dedicam-se à análise das práticas observadas, examinando como os saberes historiográficos são transpostos para o ambiente escolar (capítulos 3 e 4), como se dá sua mobilização na ação docente (capítulo 5) e de que maneira as narrativas construídas em sala de aula podem ser compreendidas à luz das discussões contemporâneas da historiografia (capítulo 6). A opção por focar em professores “bem-sucedidos” justifica-se pela potencialidade de revelar processos sofisticados de elaboração pedagógica que podem inspirar a formação docente.

A autora sinaliza que pretende contribuir com essa pesquisa não apenas para o campo acadêmico dos estudos sobre formação de professores, mas também para a valorização social da docência. Ao elucidar as complexas operações intelectuais e práticas que caracterizam o trabalho de professores exemplares, a pesquisa oferece elementos para repensar tanto os processos formativos quanto as condições de exercício profissional. Nesse sentido, o livro se apresenta como uma defesa da docência em História como prática intelectual criativa e espaço de resistência frente aos processos de desqualificação profissional, reafirmando seu potencial como instrumento de emancipação e construção de sentidos históricos.

Para fins de análise e diálogo com nosso objeto, analisarei o Capítulo 3 da obra: “Os saberes que ensinam: o saber escolar”, em que autora se propõe a discutir as relações que podem ser estabelecidas entre o conhecimento historiográfico e os saberes escolares, de forma que ela se debruce sobre questões epistemológicas relativas ao conhecimento histórico e a História escolar. No entanto, elenco os demais capítulos presentes na obra com descrito em sumário:

#### **Agradecimentos;**

#### **Introdução;**

- 1) Os professores e os saberes;**
- 2) Professores pensam e falam sobre formação e profissão;**
- 3) Os saberes que ensinam: o saber escolar;**
- 4) A história escolar: algumas configurações possíveis;**
- 5) Os saberes docentes;**
- 6) Narrativas e narradores;**

#### **Conclusão;**

#### **Notas;**

#### **Referências Bibliográficas.**

Na primeira parte do Capítulo 3, Monteiro discute o paradigma da racionalidade técnica na educação, que tradicionalmente via o professor como mero transmissor de saberes científicos pré-definidos, desconsiderando sua agência e a complexidade dos processos educativos. A autora argumenta que essa visão simplificada foi em certa medida superada por abordagens que reconhecem a cultura escolar como um espaço dinâmico, marcado por conflitos, hibridismos e mediações entre saberes acadêmicos e práticas pedagógicas. Sua defesa central é a de que o saber escolar constitui uma forma de conhecimento original, distinta do saber acadêmico, mas igualmente válida e complexa, resultante de processos de transposição didática e mediação cultural.

Um dos principais eixos de argumentação é a crítica ao conceito de transposição didática proposto por Chevallard, originalmente aplicado ao ensino da Matemática. A autora reconhece sua contribuição ao desnaturalizar o saber escolar e evidenciar as transformações conceituais (dessincritização, despersonalização, programabilidade) necessárias para adaptar o conhecimento científico ao contexto educativo. No entanto, aponta limitações nessa abordagem, especialmente sua hierarquização rígida entre saber acadêmico e saber escolar, que desconsidera outras fontes de referência, como as práticas sociais e a dimensão educativa. Para ela, Chevallard privilegia uma visão que enfatiza a

cultura como campo autônomo e normativo, negligenciando os determinantes sociopolíticos e as desigualdades que permeiam a escola.

Como alternativa, a autora defende o conceito de mediação didática, proposto por Lopes (1999), que enfatiza a natureza dialética e contraditória do processo educativo. Essa perspectiva permite entender o saber escolar não como uma “deformação” do saber acadêmico, mas como uma reelaboração criativa, que integra múltiplas racionalidades (epistemológica, sociológica, pedagógica) e valores (axiologização). Destaca-se, aqui, a importância da dimensão educativa como elemento estruturante, que orienta a seleção, organização e ensino dos saberes, refletindo escolhas éticas e projetos de sociedade.

Outro ponto central é a crítica à despersonalização do saber escolar. A autora ressalta que, embora Chevallard identifique a perda de autoria como um traço da transposição didática, esse processo não deve ser visto como inevitável ou desejável. Retoma as ideias de Develay, que propõe superar a linearidade e a artificialidade da programação curricular, defendendo uma didatização que preserve a autoria docente e a contextualização histórica. Essa abordagem é particularmente relevante para o ensino de História, onde a narrativa e a interpretação são centrais, e onde os saberes frequentemente emergem de práticas sociais antes de serem academicizados.

Nesse sentido, a crítica à despersonalização do saber dialoga profundamente com a epistemologia narrativa (Ricoeur, 1994), de forma que a configuração do tempo histórico é sempre um ato interpretativo marcado pela subjetividade do narrador. Se a transposição didática tende a apagar a autoria em nome de uma suposta objetividade, a proposta de Develay nos convida a compreender que toda narrativa histórica escolar carrega em si a marca de quem a configura, sendo impossível dissociar o conteúdo ensinado da perspectiva temporal de quem o seleciona e articula. Sendo assim, ensinar história envolve adotar “mesmo que inconscientemente, dado regime de historicidade, certa ordenação dos tempos, dada concepção de sua distribuição, concatenação, sentido e significado” (Albuquerque Jr., 2016. p. 25).

Ou seja, preservar a autoria docente não significa negar o rigor metodológico, mas assumir que o ensino de História é um exercício de mediação hermenêutica: a professora não transmite fatos neutros, mas tece tramas temporais que, ao organizarem eventos em enredos significativos, apresentam determinadas cosmovisões e silenciam outras. Assumir esse lugar de produção é um caminho para romper com a ilusão de um tempo único e universal, pois ao reconhecer-se como autora (e não mera reprodutora de saberes), a docente pode intencionalmente construir narrativas plurais que acolham temporalidades

outras e as inscrevam no currículo como formas legítimas de experimentar e significar o mundo.

Por fim, a autora enfatiza a necessidade de uma epistemologia crítica que, sem cair no relativismo, questione a pretensa neutralidade do conhecimento e problematize as relações de poder embutidas nos currículos. Inspirada em Lopes, defende que a análise epistemológica deve ir além da validação dos saberes, contribuindo para desvelar as escolhas políticas e culturais que os fundamentam. Nesse sentido, o texto conclui com uma defesa da docência como prática intelectual autônoma, capaz de articular saberes diversos em prol de uma educação emancipatória, que reconheça tanto a especificidade do conhecimento escolar quanto seu potencial transformador.

A seguir, a autora se dedica a pensar a relação entre o saber escolar e o conhecimento historiográfico, por estar trabalhando especificamente com professores de História. A autora destaca logo de início que é impossível pensar os saberes histórico escolares sem discutir a sua distinção e relação com a História acadêmica. A autora demarca então como a própria noção de conhecimento escolar “é uma contrução histórica operada em sociedades do mundo ocidental, nos tempos modernos” (Monteiro, 2007. p. 95) sendo, nesse sentido, localizada e marcada de identidade. Nesse movimento de construção do saber escolar, a autora afirma que saberes são afirmados e negados, para a construção das disciplinas escolares.

O saber histórico e o próprio conceito de História são entendidos como precários e localizados, principalmente em relação ao Ocidente, marcado por inúmeras transformações. A autora organiza sua análise em três momentos históricos fundamentais. O primeiro se refere a concepção clássica de História, herdada de Cícero e consolidada na tradição humanista, entendia a disciplina como *magistra vitae*, cuja função era oferecer exemplos morais extraídos do passado. Nessa perspectiva, predominava uma temporalidade exemplar, na qual o passado era um repositório de modelos éticos a serem imitados ou evitados, e a narrativa histórica organizava-se em torno de elucidar esses exemplos para a instrução geral. A verdade histórica era concebida como *lux veritatis* (luz da verdade), uma adequação entre o relato e a realidade, mediada pela figura do historiador como testemunha.

Com a modernidade, especialmente a partir do século XVIII, essa concepção sofre uma ruptura radical. Em diálogo com Koselleck (1985), Monteiro demonstra como a noção de *Geschichte* substitui a ideia plural de *Historie*, marcando a emergência de um tempo linear e progressivo, no qual o passado é visto como superado e o futuro se abre

como um horizonte de expectativas em constante aceleração. A História deixa de ser uma coleção de exemplos para tornar-se um processo autoinstrutivo, em que “viver é conhecer” o devir histórico. Essa mudança reflete uma nova relação com o tempo, onde a narrativa não apenas descreve, mas se funde com o próprio processo histórico.

A autora destaca como, já no século XX, a escola histórica alemã desenvolveu uma concepção paradoxal da narrativa histórica, que permanece influente até hoje. Por um lado, buscava-se a objetividade científica, apresentando a História como uma reconstrução fiel dos fatos, onde o narrador se ocultava para dar voz aos documentos. Por outro, essa mesma narrativa organizava-se em torno de um enredo totalizante, que articulava singularidades numa estrutura teleológica, onde o tempo cronológico era substituído por uma lógica interna de causa e efeito.

De acordo com Monteiro, essa abordagem, ainda que criticada, mantém-se presente no ensino de História, especialmente na ênfase excessiva na cronologia e na naturalização da narrativa como forma “transparente” de acesso ao passado. A autora argumenta que essa persistência revela uma dificuldade em superar esse paradigma, que reduz a complexidade temporal a uma sequência linear de eventos.

A emergência da Escola dos Annales é demarcada pela autora por trazer uma nova configuração para a temporalidade histórica. Braudel, por exemplo, propôs uma estratificação do tempo, articulando durações diversas (longa, média e curta) para compreender processos sociais complexos. Nessa perspectiva, a narrativa deixa de ser uma mimese do passado para tornar-se uma construção interpretativa, na qual o historiador assume explicitamente seu papel de problematizador. A dimensão pedagógica também se transforma: em vez de extrair lições morais do passado, a História passa a valorizar o método investigativo, onde a aprendizagem ocorre através da crítica das fontes e da reflexão sobre as múltiplas temporalidades que constituem a experiência humana.

Nesse sentido, Monteiro sustenta a defesa da ideia de que o tempo não é neutro ou mesmo puro em si, e deve ser historicizado e objeto de estudo e reflexão em sala de aula. Ela defende que o ensino de História não deve limitar-se à linearidade, mas incorporar as complexidades temporais desenvolvidas pela historiografia contemporânea. A autora defende uma abordagem pedagógica que problematize as relações passado-presente, explore a multiplicidade de ritmos históricos e reconheça o caráter construído das temporalidades sociais, o que já demonstra um enorme deslizamento, mas será o suficiente para desestabilizar perspectivas hegemônicas?

Um ponto importante a ser demarcado é que, embora não seja tematizado explicitamente, o futuro permeia a análise da autora como categoria histórica e horizonte pedagógico. Dialogando com Koselleck, a autora mostra como a modernidade transformou o futuro de mero prolongamento de exemplos passados, em um “singular coletivo” em aceleração constante - um horizonte de expectativas que reconfigurou a própria epistemologia histórica. Essa mudança trouxe implicações pedagógicas: se antes a História ensinava através de modelos estáticos, agora se apresenta como ferramenta para intervir no curso temporal.

Mas a dimensão temporal do futuro apresenta-se com maior força na busca por um projeto formativo orientado para o porvir. Ao buscar desnaturalizar as estruturas temporais hegemônicas e enfatizar a construção humana da História, a autora propõe, implicitamente, um ensino que prepare os estudantes não apenas para compreender, mas para intervir criticamente no mundo. Nesse sentido, seu trabalho ultrapassa a análise historiográfica para sugerir uma práxis pedagógica comprometida com futuros abertos e pluralidade temporal, onde o passado não se feche em si ou sirva a um objetivo individual no presente, mas sirva como espaço de construção de projetos coletivos de futuros outros.

Outro ponto importante para a professora é a tomada de consciência dos professores em relação ao seu lugar na tessitura das narrativas em sala de aula. De acordo com a autora, as professoras devem reconhecer-se como autoras de narrativas didáticas, refletindo criticamente sobre os critérios de seleção e estruturação temporal que empregam. Ou seja, a autora defende que toda aula é uma escolha, explícita ou não, de determinada ordenação temporal, que influenciará na maneira como a aula é narrada.

Por fim, na última seção do capítulo, a autora desenvolve uma crítica a lógica de “transposição didática” proposta por Chevallard, por entendê-la como insuficiente para a compreensão da complexidade do saber histórico escolar. A autora rejeita a visão unilinear de Chevallard, argumentando que a História opera através de um fluxo dialético e ascendente. Baseando-se em Allieu (1995) e Moniot (1993), demonstra que o saber escolar não é mera simplificação do conhecimento especializado, mas uma reelaboração que interpela o saber acadêmico ao dialogar com práticas sociais e contar com a reelaboração das professoras para fins didáticos, muitas vezes criando sínteses originais não encontradas na academia.

Além disso, a autora demarca que a História escolar é profundamente marcada por escolhas de valor, no que diz respeito a seleção cultural, já que o que é incluído ou omitido nos currículos reflete projetos políticos, a construção de memórias que possam reproduzir

ou desafiar narrativas hegemônicas, e às temporalidades pedagógicas. Esse último associado ao que Moniot (1993) destaca como presentismo inerente ao ato de ensinar, já que nossas escolhas enquanto professoras são indubitavelmente marcadas por demandas do tempo presente que habitamos.

Por fim, a autora defende que o ensino de História deve superar as abordagens reducionistas do tempo, propondo uma epistemologia que reconheça sua multiplicidade e complexidade. Criticando a predominância de narrativas lineares e cronológicas, ela argumenta que essas simplificam a experiência histórica, detendo outras formas de compreensão e vivência das temporalidades de emergirem no ensino de História, dando inclusive exemplo dos tempos descontínuos dos grupos marginalizados. Essa visão ampliada do tempo não pode ser apenas metodológica para a autora, mas também política: ao desnaturalizar as cronologias hegemônicas, o ensino pode abrir espaço para tempos subalternizados, transformando a sala de aula em um campo de disputa e reinterpretação das temporalidades sociais. A autora sustenta que apenas essa abordagem complexa permite aos alunos compreenderem a História como um processo dinâmico e plural, no qual passado, presente e futuro se entrelaçam em relações de poder, resistência e possibilidade.

Embora não tematizada diretamente, a alteridade permeia a defesa da autora ao reconhecer que a multiplicidade de temporalidades históricas pressupõe a coexistência de diferentes sujeitos, culturas e modos de experienciar o tempo. Ao criticar a cronologia linear e buscar abrir espaço para temporalidades marginalizadas, a autora implicitamente afirma que a compreensão do passado exige o diálogo com formas outras de historicidade - aquelas que não se enquadram nos modelos ocidentais hegemônicos. Essa postura desloca o eixo de uma história unívoca para uma história plural, onde a diferença cultural e temporal não é apagada, mas reconhecida como constitutiva do tecido histórico. Assim, a alteridade opera como condição necessária para a própria noção de complexidade temporal defendida pela autora, ainda que seu foco explícito permaneça nas outras formas de organização histórica.

### **3.3. E agora, José?<sup>32</sup>**

Mas é preciso escolher. Porque o tempo foge. Não há tempo para tudo. [...] É preciso aprender a arte de

---

<sup>32</sup> O título dessa seção referencia o homônimo poema “E agora, José?”, de Carlos Drummond de Andrade (1945). Esse verso funciona como um refrão angustiado que interpela o personagem José do desamparo, da solidão e da falta de sentido no mundo moderno. Essa expressão evoca a interrogação diante do desamparo

No percurso que é fazer pesquisa precisamos aprender a cruel arte de “abrir mão”. No sentido de que a pesquisa precisa se encerrar em algum momento, ainda que o que apareça, pareça ser sempre a falta. Evocando a epígrafe, precisamos escolher, porque o tempo nos foge e não há tanto tempo assim. Faltar, porém, não precisa ser um problema. O seu olhar e a sua leitura transbordam a pesquisa, cara leitora. A palavra de um ecoa no outro e, sem avisar antes, ela vira frase, que vira texto, que vira história. Chegamos ao fim desse capítulo, talvez com mais questões do que respostas. Correndo o risco de já ter falado demais e não ter dito o que precisava, faço ainda alguns apontamentos gerais sobre a análise das obras.

As obras analisadas apresentaram uma predominância de uma concepção linear, progressiva e eurocêntrica de tempo, ancorada em noções como cronologia, sucessão (antes/depois) e causalidade. Embora algumas autoras (como Selva Guimarães e Ana Maria Monteiro) critiquem a visão tradicional e proponham a inclusão de múltiplas temporalidades, persiste uma naturalização do tempo como métrica universal, especialmente visível no uso de recursos como linhas do tempo e na organização curricular baseada em períodos históricos sequenciais. Apesar de menções a “tempos dissidentes”, essas temporalidades são frequentemente subordinadas à lógica ocidental, tratadas como o outro, “exóticas” ou fracamente subsidiadas e incapazes de romper com a estrutura hegemônica.

A ênfase na história local, articulada à lógica dos círculos concêntricos, reforça uma das tradições pedagógicas mais recorrentes nas obras analisadas, refletindo uma manutenção cognitivista com bastante força na forma como o ensino de História é trabalhado nos cursos de Pedagogia. Esse tipo de abordagem pode reproduzir uma hierarquia temporal implícita, na qual o “local” é visto como estágio inicial e simplificado, enquanto o “global” é tomado como ápice do desenvolvimento. O próximo a nós é simples, enquanto o que está distante é complexo. Além disso, ao estruturar o conhecimento histórico em camadas progressivas, essa lógica reforça uma visão instrumental e fragmentada do tempo, em que o passado é mobilizado apenas como

---

e da busca de sentido em meio à crise. Recupera-se aqui essa dimensão reflexiva para tensionar os desafios atuais da formação de pedagogas-professoras para História no cenário atual, marcado por incertezas e desafios tanto epistemológicos quanto políticos.

ferramenta para a compreensão do presente, sem considerar as múltiplas temporalidades que coexistem e desafiam a linearidade cronológica ocidental.

Outro problema decorrente dessa abordagem é a redução da alteridade a um exercício de comparação. A história local, nesse sentido, muitas vezes serve como um dispositivo de domesticação da diferença, inserindo-a em uma narrativa já estabelecida, em vez de questionar os próprios critérios que definem o que é “histórico” ou “relevante”. Apesar de algumas autoras, como Selva Guimarães, criticarem a rigidez dessa metodologia e proporem uma relação mais dialética entre passado e presente, a estrutura dos círculos concêntricos ainda parece ser bastante predominante, mantendo uma visão progressiva e evolutiva da história que pouco abre espaço para temporalidades descontínuas, cíclicas, plurais. Dessa forma, embora a proposta de partir do local tenha surgido como uma tentativa de tornar o ensino mais acessível, ela acaba por reforçar uma pedagogia narcísica, em que o outro só é reconhecido na medida em que se encaixa nos marcos do eu, temporais e espaciais, já legitimados pela tradição escolar.

A recorrência das obras de Circe Bittencourt, Selva Guimarães, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli e Ana Maria Monteiro nos cursos de Pedagogia da região Sudeste não é casual, mas resultado de uma convergência de fatores que as tornam referências privilegiadas na formação docente. Essas autoras, por exemplo, oferecem uma articulação entre teoria e prática, combinando reflexões epistemológicas sobre o ensino de História com propostas metodológicas aplicáveis à sala de aula. Na busca por respostas e garantias que nos fortaleçam durante a prática docente, obras que dialogam diretamente com as demandas cotidianas das professoras parecem ser esse chão que nos sustentará. Essa dimensão instrumental é comum e valorizada em cursos de licenciatura.

Embora questionem aspectos do ensino tradicional, suas obras não rompem radicalmente com a estrutura curricular hegemônica. Ao mesmo tempo, sua linguagem acessível e a organização didática dos livros (com capítulos temáticos, resumos e sugestões de leitura) os tornam materiais atraentes para estudantes das licenciaturas e público mais amplo. Isso não significa, contudo, que estudantes de licenciatura sejam limitados ou demandem um material “simplificado”. Trata-se, antes, do reconhecimento de que uma obra bem escrita, organizada e com linguagem clara tende a ser mais atraente para qualquer público leitor. A menção às licenciaturas decorre apenas do recorte analítico deste trabalho, e não de uma característica exclusiva ou redutora desse grupo.

Outro ponto importante a ser demarcado é o contexto de produção das obras. Podemos observar que muitas das discussões continuam atuais, no entanto, a obra mais

recente analisada data de 2007 (quase 20 anos atrás). Levando em consideração o cenário bastante dinâmico da Educação brasileira, que passou por profundas transformações nesse período, é importante questionar uma certa obsolescência. Não acho que sejam obras ultrapassadas, não questiono de forma alguma o mérito da presença e muito menos sugeriria que elas fossem retiradas. As questões que estou levantando são: será que nada foi produzido nos últimos 20 anos digno o suficiente de estar entre as obras mais citadas? Será que em nada avançou o campo do Ensino de História para que não pudesse, junto com essas mesmas obras, desestabilizarem noções hegemônicas de tempo e identidade? Acredito que a resposta seja não para ambas as perguntas.

Por fim, a hegemonia dessas obras nos cursos de Pedagogia, mesmo as que se propõe um pouco mais disruptivas, é uma expressão do que iremos chamar de “colonialidade do saber” (Mignolo, 2003). Esse conceito refere-se a uma rígida hierarquia entre formas de conhecimento. Nessa perspectiva, a epistemologia europeia foi erigida como universal e científica, ao passo que saberes dos “condenados da terra”<sup>33</sup> foram sistematicamente deslegitimados. Ou seja, cosmogonias não eurocêtricas não são vistas como formas válidas de produção de conhecimento.

No contexto da formação docente voltada para o ensinar História, essa colonialidade se manifesta na persistente hegemonia de uma razão histórica linear e cronocêntrica que observamos anteriormente. Autoras que buscam criticar o eurocentramento frequentemente o fazem ainda dentro dos marcos desta mesma razão. Elas podem problematizar o cânone temático, incorporando, por exemplo, narrativas sobre povos indígenas ou a diáspora africana, mas ainda não colocam em questão a própria estrutura temporal e categorial que organiza o conhecimento. A linearidade cronológica, a segmentação disciplinar e a noção de progresso histórico contínuo não são tratadas como construções culturais específicas, mas sim naturalizadas como o único modo válido de inteligibilidade do tempo e da História.

Consequentemente, o diálogo com cosmogonias não-eurocêtricas torna-se superficial. Sistemas de conhecimento que operam com temporalidades outras citadas anteriormente, como as concepções de tempo presentes em tradições indígenas (o tempo ayllu andino), africanas (o princípio sankofa do povo Akan) ou afro-diaspóricas, são incluídos como “conteúdo” exótico ou objeto de estudo, mas não reconhecidos como

---

<sup>33</sup> Para Fanon (2022), os “condenados da terra” são a massa deserdada dos povos colonizados e oprimidos, do campesinato ao lumpemproletariado, que são vítimas da violência e desumanização do sistema colonial. Para saber mais sobre essa discussão, ver Fanon (2022) e Santos (2023).

fontes legítimas de teorização e de posturas epistêmicas alternativas. O resultado é uma inclusão domesticada da diferença. O pensamento social brasileiro, ordenado por essa colonialidade, opera um movimento duplo: por um lado, abre espaço para a diversidade temática, mas por outro, mantém intocada a arquitetura epistêmica que define o que conta como conhecimento válido. Dessa forma, mesmo iniciativas críticas acabam por reproduzir a violência epistêmica da modernidade, pois a moldura que organiza o saber permanece inquestionada.

Essa limitação não é acidental: ela é reflexo de uma hierarquização colonial que ainda tem muita força nas instituições de ensino superior, onde conhecimentos vinculados à oralidade, à ancestralidade ou a outras racionalidades temporais são sistematicamente marginalizados como “não científicos”, “mitológicos” ou “folclóricos”. Dessa forma, a recorrência dessas obras nos currículos de ensino superior reforça, de uma certa forma, um círculo vicioso: a ausência de referenciais teóricos que desafiem radicalmente a noção ocidental de tempo justifica a manutenção das mesmas abordagens, que por sua vez impedem a emergência de alternativas pedagógicas a partir de outras epistemologias. O resultado é uma formação docente que, mesmo quando inclui conteúdos sobre diversidade cultural, continua muitas vezes aprisionada a uma estrutura temporal única, acolhendo superficialmente a pluralidade de modos de existir e conceber a História.

Nesse sentido, reforço que não estamos demandando apenas a inclusão de novos temas no currículo, mas um engajamento criativo com outras formas de saber. Isso implica ir além de falar sobre outras temporalidades e formas de habitar o mundo, mas pensar a partir delas, desestabilizando a pretensão de universalidade do saber, abrindo espaço para que epistemologias do Sul global possam reconfigurar as próprias estruturas do que entendemos por ensinar, aprender e conhecer.

Por que não, então, tentar terminar abrindo mais algumas questões? *Até que ponto a permanência dessas obras hegemônicas nos cursos de Pedagogia reproduz não apenas um modelo específico de ensino de História, mas todo um projeto colonial de temporalidade que silencia outras formas de conhecer e narrar o passado?* Se a academia ainda opera sob lógicas racistas que desqualificam saberes não-eurocêntricos, como podemos esperar que futuras professoras construam práticas pedagógicas pluriepistêmicas e comprometidas com a diferença?

Estas perguntas pretendem demonstrar como o debate está longe de se esgotar. Elas apontam para a urgência de tensionarmos os limites do que é considerado “legítimo” no ensino de História e de apostarmos em um currículo pluriepistêmico de múltiplos

centros, em que a prática educativa não seja apenas multicultural em seu conteúdo, mas nas proposições de formas outras de sonhar o mundo.

## Últimas (in)conclusões

*Todo o homem é uma ilha, eu, como aquilo não era comigo, visto que sou mulher, não lhe dava importância, tu que achas. Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós. Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer. Não é a mesma coisa.*

O conto da ilha desconhecida (Saramago, 1999. p. 10)

Fazer pesquisa é uma “prática de si”. Por sorte, não temos como nos esquivar de nós, ao mesmo tempo, nos tornamos o que nunca fomos. O mais importante é, enquanto enrijecemos, lembrarmos que “há meios de nos endireitarmos, de nos corrigirmos, de nos tomarmos o que poderíamos ter sido e nunca fomos” (Foucault, 2006. p. 116). Fazer pesquisa, então, é o hesitar para alargar-se, é sair da ilha para ver a ilha como Saramago nos ensinou. É assim, “recuando, vemos alargar-se o contexto no interior do qual estamos colocados e apreendemos este mundo” (Ibid, p. 344).

Já ao final desse trabalho, sem tempo de incluir mais tempo, conheci Ìròkò e (re)conheci minha pesquisa. Orixá antigo do Candomblé cantu, foi a primeira de todas as árvores, enorme em todos os sentidos, já que tem profundas raízes. De Ìròkò, os demais orixás descem a Terra. Ìròkò não é apenas um orixá que habita a árvore ancestral: ele é a própria árvore-tempo, o eixo que conecta o visível e o invisível, o ancestral e o porvir, o singular e o coletivo.

De acordo com as tradições afro-brasileiras, Ìròkò é guardião dos portais temporais, senhor da passagem e da travessia. Ele é descrito como aquele que abriga os ciclos da existência, em cujos galhos repousam os orixás e cujas raízes penetram o mais profundo da Terra e da ancestralidade. Tal como ele, o tempo não é linear nem homogêneo, mas se entrelaça em camadas, se curva, se repete, se transforma, sempre em relação. Essa concepção dialoga fortemente com a proposta de pensar o ensino de História a partir da ideia de raízes profundas, que não se refere a uma origem fixa, mas a conexões subterrâneas e dinâmicas entre tempos, sujeitos e experiências.

Ìròkò, como raiz, como tempo que habita o corpo e a floresta, encarna um modo de ser no mundo que reconhece a diferença como constitutiva. Não há identidade separada do outro: todos os seres existem em rede, em relação, alimentando-se mutuamente pelas raízes da ancestralidade e da memória coletiva. Pensar a alteridade a partir de Ìròkò é também entender que o outro não está “fora”, é parte do mesmo tecido vivo que sustenta a experiência histórica. Essa ontologia relacional desafia as categorias modernas de

sujeito, tempo e história, que tantas vezes produzem exclusões e silenciamentos em nome de um universal.

Assim, Ìròkò não é apenas símbolo, mas abertura para uma política de ensino que acolha a instabilidade, o entrelaçamento e a escuta dos tempos outros. Suas raízes profundas são passagens, por onde a memória, o corpo e a imaginação caminham. Ao recuperar essa figura ancestral e seu sistema de sentidos, abre-se espaço para reencantar o ensino de História, devolvendo-lhe a potência dos tempos multiplicados e a radicalidade da alteridade como fonte de produção de saber e transformação. Ìròkò é síntese da relação tempo-diferença-raízes que propomos aqui.

As raízes, aqui, não ancoram, mas conectam; não fixam, mas expandem; não garantem, mas reconfiguram sentidos em sua travessia. Pensar com raízes profundas é, assim, afirmar uma ontologia relacional e uma política do ensino de História que se disponha a escutar os múltiplos tempos e sujeitos que constituem a vida comum, mesmo (e sobretudo) quando esses tempos se desencontram, se sobrepõem ou se desviam das linhas retas do progresso. É isso que queremos, em todas as etapas de escolarização: um ensino de História de raízes profundas.

A metáfora epistemológica das “raízes profundas” é aqui mobilizada como operador de contingência: um gesto político que aceita o risco da contradição para disputar sentidos no campo do ensino de História. Pensar as raízes como redes de vestígios entrelaçados, que se aprofundam porque se ramificam e se transformam. Essa perspectiva nos permite articular a herança das lutas passadas com a abertura à reinterpretação no presente, evitando tanto a armadilha do essencialismo quanto a ilusão da neutralidade.

A ecologia das florestas oferece uma imagem potente para repensar essas raízes: não como estruturas hierárquicas e centralizadas, mas como sistemas de conexão descentrados, onde a cooperação e a interdependência sustentam a resiliência do todo. Assim, um ensino de História de raízes profundas não seria aquele que se fixa em narrativas únicas, mas aquele que se enraíza na disputa pelo comum, entendido não como homogeneização, mas como espaço de coprodução inapropriável (Dardot; Laval, 2017), onde saberes plurais se entrelaçam sem apagar suas diferenças.

Nesse sentido, os “sentidos mínimos ao ensinar História” (Pereira, 2023), especialmente as categorias de temporalidade/tempo e alteridade/diferença, funcionam como essas raízes: como orientações ético-políticas que sustentam práticas pedagógicas capazes de acolher temporalidades diversas e vozes silenciadas. É essa profundidade que

permite ao ensino de História resistir aos ventos neoliberais que buscam reduzir a educação à lógica do resultado imediato e apostar na potência do improvável, na boniteza educativa que surge justamente onde não há garantias, mas onde há desejo de futuro.

A análise realizada nos cursos de Pedagogia me permitiu identificar que algumas raízes que têm sido cultivadas no ensino de História são, em grande medida, ainda superficiais e fragmentadas. Predominam abordagens que reduzem o conhecimento histórico a uma linearidade cronológica, factual e instrumental, alheia às múltiplas temporalidades e à radicalidade da alteridade. O problema identificado não é necessariamente só a quantidade de disciplinas dedicadas a especificidade do ensinar História nos cursos de Pedagogia (embora esse aspecto também pareça insuficiente), mas a forma como as categorias de tempo e diferença são trabalhadas.

É importante destacar, porém, que embora o escopo analítico desta dissertação concentre-se na região Sudeste, durante o processo investigativo, participei ativamente de espaços acadêmicos nacionais, como o XIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, o XIV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História e o 33º Simpósio Nacional de História, onde tive a oportunidade de dialogar com professoras que atuam no campo do Ensino de História das demais regiões do Brasil (Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste) e muitas que lecionam disciplinas de relativos ao ensino de História em cursos de Pedagogia.

Nessas trocas, pude conhecer as estruturas curriculares, ementas e desafios formativos enfrentados em contextos diversos, e observei que as limitações e potencialidades identificadas no Sudeste não parecem ser particulares à região, mas ecoam em realidades distantes e heterogêneas. A recorrente fragilidade na articulação das categorias temporais e da alteridade, a precariedade de carga horária dedicada ao ensino de História e a diluição da especificidade histórica em relação, principalmente, a Geografia, sugerem que o panorama descrito nesta pesquisa reflete menos uma particularidade regional e mais uma questão transversal à formação de pedagogas no Brasil. Essa constatação amplia significativamente a relevância dos achados deste estudo, indicando que a urgência de repensar o lugar do ensino de História na Pedagogia é um desafio comum a todo o país, demandando respostas igualmente articuladas em nível nacional.

No entanto, acredito que alguns desses entraves não dizem respeito a um fracasso específico da Pedagogia, mas resulta de uma tradição hegemônica no ensino de História que privilegia narrativas e formas de se pensar e habitar o mundo unívocas. E, nesse

sentido, a Pedagogia mostra-se um campo fértil para a transformação da forma como concebemos o ensinar História para crianças. Sua organização plural, interdisciplinar e vinculada à prática educativa a coloca em posição privilegiada para ampliar os sentidos de tempo e diferença, articulando-os de forma criativa e contextualizada. A formação pedagógica pode ser o espaço para problematizar as temporalidades eurocêntricas e abrir-se a cosmopercepções outras, nas quais o tempo é relação e presença ancestral, por exemplo. Do mesmo modo, a alteridade pode ser trabalhada não como tema complementar, mas como eixo organizador do processo de subjetivação, inseparável da construção de identidades múltiplas e diversas.

A potência transformadora dessa articulação nos Anos Iniciais é imensa. São as pedagogas-professoras que, em seu cotidiano escolar, podem cultivar raízes profundas com as crianças, habilitando-as a pensar o mundo a partir de lentes temporais diversas e a reconhecer a diferença como fundamento da vida comum. Isso exige, porém, que os cursos de Pedagogia assumam explicitamente o compromisso de formar para o ensino de História como ato político e não como transmissão de um cânone fixo.

Reafirmo o nosso compromisso com uma utopia dos sonhos (im)possíveis, como ato político-pedagógico (Pacievitch, 2021) necessário para a reinvenção desse ensinar História. Precisamos sonhar coletivamente porque “Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização.” (Freire, 2015. p. 60), de forma que precisamos ser esperançosos “não por teimosia, mas por imperativo existencial” (Ibid, p. 60). É nesse sentido que o sonho cumpre o papel de nos mobilizar e transformar “uma realidade que de outra forma permaneceria imutável” (Limulja, 2022. p. 92).

Ou seja, “não podemos nos render à narrativa de fim de mundo que tem nos assombrado, porque ela serve para nos fazer desistir dos nossos sonhos” (Krenak, 2019. p. 37). O sonho se apresenta como uma “instituição que prepara as pessoas para se relacionarem com o cotidiano” (Krenak, 2019. p. 30), para nos reconfigurarmos de forma que possamos produzir afetos outras e (im)possibilidades de imaginar o mundo e o futuro, “sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar” (Krenak, 2020. p. 37).

Acredito, então, que a formação de pedagogas-professoras deve ser espaço de construção de sonhos radicais: aqueles que nos permitem “adiar o fim do mundo” (Krenak, 2019) ao imaginar futuros contra-coloniais orientados pela lógica do progresso linear. O sonho aqui não é fuga, mas ferramenta de deslocamento temporal que abre

fissuras no presente, permitindo que professoras e crianças habitem outras temporalidades e experimentem a alteridade como encontro ético. Não como diferença a ser tolerada, mas como condição de possibilidade de um mundo comum. Assim, ensinar História com raízes profundas é, também, *ensinar a sonhar juntos*: exercício de esperança ativa que recusa a resignação e transforma a sala de aula em território de futuros (im)possíveis em permanente construção.

Esta pesquisa, como qualquer produção acadêmica, tem suas lacunas. O recorte regional limitado ao Sudeste e o foco em documentos curriculares deixam em aberto perguntas sobre como essas discussões se materializam nas salas de aula dos cursos de Pedagogia e como são apropriadas pelas estudantes em sua formação. Futuros estudos poderiam investigar as práticas de ensino nos cursos de Pedagogia; investigar como as noções de tempo e alteridade são vividas e (re)significadas pelas pedagogas-professores em formação e atuação; ampliar o escopo para outras regiões do Brasil, permitindo um diálogo comparativo sobre desigualdades e potencialidades regionais; aprofundar a interface com outros campos, como os estudos decoloniais, a filosofia da diferença e as epistemologias do Sul. Ficam em aberto as infinitas possibilidades para onde essa pesquisa poderia ter corrido e para onde outras tantas podem se encaminhar.

Apesar dessas brechas e aporias inevitáveis a qualquer investigação científica, a persistência em discutir a formação das pedagogas-professoras mostra-se atual e necessária. Essa relevância acentua-se, sobretudo, pela escassez de estudos que se dediquem a compreender o lugar específico do ensino de História nessa formação, uma vez que a produção acadêmica sobre a área se concentra nos processos de ensino da disciplina e na aprendizagem discente na educação básica, deixando em segundo plano a análise dos sentidos que orientam a preparação das próprias professoras. Assim, ao tensionar a articulação entre tempo, alteridade e formação docente, esta pesquisa buscou evidenciar que a reflexão sobre o que significa ensinar História na Pedagogia continua a ser uma demanda viva.

Que esta dissertação sirva, pois, como semente para outras raízes. Que ela incentive outras pesquisas a aprofundarem o questionamento sobre que histórias ensinamos, que tempos habitamos e que futuros queremos plantar. Que possamos cultivar um ensino de História que não tenha medo da profundidade, que abrace a complexidade do tempo e a urgência da alteridade. Para que sonhemos juntos e possamos assumir um lugar de intervenção na disputa pelo comum, uma aposta em que as marcas deixadas pelo passado não nos fixem, mas nos lancem a reinventar continuamente o (im)possível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa**. Contrapontos - Volume 7 - n. 1- p. 11-22 - Itajaí, jan/abr 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O corpo docente e o corpo discente: o ensino e a aprendizagem como práticas que envolvem e implicam as carnes e não apenas mentes desencarnadas e incorpóreas**. In: Gabriel, C. T; Bomfim, M. L.; Andrade, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem e Avaliação da História na Escola: Questões Epistemológicas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O passado, como falo? O corpo sensível como um ausente na escrita da história**. In: Pablo Spíndola e Wagner Geminiano dos Santos. (Org.). **Teoria da História e História da Historiografia**. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2018, v. 1, p. 15-46.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História**. In: Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro e Marcus Leonardo Bomfim Martins (Orgs). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. 1a ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. (p. 21-42).

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues; MIRANDA, Sonia Regina. **Conectando tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas aulas de História**. In: ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho (orgs). **Fazer e pensar a História na sala de aula: autoria, formação e produção do conhecimento histórico**. Vitória: Editora Milfontes, 2021. (p. 87- 109).

ALVES, Alessandra; MARTINS, Elita Betania; MIRANDA, Denise. **Que educação para que país: as percepções sobre a avaliação**. Pesquisa e Debate em Educação, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 303–315, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31821>.

ALVIM, Yara. **Práticas de leitura e de escrita em História: diálogos com os direitos de aprendizagem em História**. Educação em Foco, [S. l.], p. 239–257, 2015.

AMORIM, Mariana; MONTEIRO, Ana Maria. **“Narrativas de si” e afetos nos caminhos iniciais da docência em História**. Currículos sem fronteiras, v. 19, n. 1, p. 23-38, jan./abr. 2019. ISSN 1645-1384.

ANDRADE, Edson Peixoto. Derrida e deleuze: uma introdução à filosofia da diferença. **Prometheus - Journal of Philosophy**., [S. l.], v. 10, n. 24, 2017. DOI: 10.52052/issn.2176-5960.pro.v10i24.7189. Acesso em: 24 jul. 2025.

ARAÚJO, Maria Alice; SANTOS, Luciana de Oliveira. **A organização do trabalho pedagógico na escola: uma análise sobre a função do supervisor pedagógico**. *Revista Práxis Educacional*, v. 9, n. 12, p. 137-157, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/366>.

ARISTÓTELES. **Física I e II**. Tradução de: Lucas Angioni. Editora da Unicamp, São Paulo, 4ª ed., 2020.

ARTAXO, Paulo. **Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno?** REVISTA USP; São Paulo; n. 103. p. 13-24, 2014.

ASSIS, Cássia Aparecida de; RUCKSTADTER, Marli Terezinha; NODA, Luciana Mara Montanhini. **Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** apontamentos sobre a formação de professores e possibilidades didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 20., 2022, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2022. p. 1–16. Disponível em: <https://endipe2022.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

AVILA, Arthur Lima de. **Sobre fantasmas e o paraíso (perdido) dos historiadores: breves comentários sobre espectralidade do passado e a história do presente.** Esboços: histórias em contextos globais, [S. l.], v. 30, n. 55, p. 369–383, 2024. DOI: 10.5007/2175-7976.2023.e97358. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/97358>. Acesso em: 5 ago. 2024.

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

AVILA, Arthur Lima. **O fim da história e o fardo da temporalidade.** *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 243 - 266, jul./set. 2018.

ÁVILA, Arthur. **Sobre fantasmas e o paraíso (perdido) dos historiadores: breves comentários sobre a espectralidade do passado e a história do presente.** Esboços, Florianópolis, v. 30, n. 55, p.369-383, set./dez., 2023.

AZEVEDO, Acainã. **Quando a Pedagogia e História se encontram: contribuições para a formação em ensino de História nos cursos de Pedagogia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.

BAKR, Lina. **Colheita de azeitonas: identidade e resistência palestina.** Editora MEMO, 2022. Disponível em: <https://www.editoramemo.com/publicacoes/colheita-de-azeitonas-identidade-e-resistencia-palestina/#about>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade.** In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005

BALL, Stephen.; BOWE, Richard. **Subject departments and the implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues.** *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALLION, Robert. **La démocratie au lycée.** Paris : ESF éditeur, 1998.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. João Barroso. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da escola**. SP: Cortez, 2006.

BASTOS, Flávio. **Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História: uma análise a partir do Pism**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. **De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente**. Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, pp. 669 – 684, set./dez. 2019.

BEILER, Kevin J.; SIMARD, Suzanne W.; DURALL, Daniel M.; MAXWELL, Scott A.; KRETZER, Amanda M. **Architecture of the wood-wide web: Rhizopogon spp. genets link multiple Douglas-fir cohorts**. New Phytologist, Oxford, v. 185, n. 2, p. 543–553, 2010.

BENJAMIN, W. *Walter Benjamin*. Obras escolhidas. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, pp 808 - 825, set./dez/ 2012.

BIESTA, Gert. **Desenvolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor**. In: GABRIEL, Carmen Teresa. MARTINS, Marcus Leonardo. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

BIESTA, Gert. **Desenvolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor**. In: GABRIEL, Carmen Teresa. MARTINS, Marcus Leonardo. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Mauad X. Rio de Janeiro, 2021

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BIESTA, Gert. **The Beautiful Risk of Education**. Haus der Kulturen der Welt. Maio de 2017. Disponível em: [https://archiv.hkw.de/en/programm/projekte/veranstaltung/p\\_132793.php](https://archiv.hkw.de/en/programm/projekte/veranstaltung/p_132793.php)

BERGSON, Henri. **Duração e simultaneidade**: a propósito da teoria de Einstein. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOMFIM, Marcus; GABRIEL, Carmen. **Apresentação - Docência: entre processos de objetivação e subjetivação de sujeitos e conhecimentos**. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, e88204, 2022.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2022**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portal Gov.br, Brasília, 2023. Disponível em: [\[link\]](#) Acesso em: 29 out. 2023.

BRITO, Regivane dos Santos. PRADO, Jane Rodrigues. NUNES, Claudio Pinto. **Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990**. Disponível em : <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43571>

BUTLER, Judith. **Diferença sexual como uma questão de ética**: Alteridades da Carne em Irigaray e Merleau-Ponty. Educ. Form., [S. l.], v. 6, n. 2, p. e5204, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.5204. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/5204>. Acesso em 26 jul. 2025.

BUTLER, Judith. 2003. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CAIMI, Flavia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História?** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAIMI, Flavia Eloisa. **Prefácio**. In.: PINTO, Arnaldo; DIAS, Felipe; SEAL, André. **A BNCC de História: Entre prescrições e práticas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

CARNEIRA, Wenderson. **Uma pausa no tempo de OGUM**. In: CARDOSO, Ryane Leão; CAETANO, Nádia Maria El Hage; TUPOUMÉ, Graciela; et al. **Terra: uma antologia afro-indígena**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 2023.

CHAMON, Carla Simone Rocha. **As Escolas Normais no Brasil: notas sobre história, formação e gênero**. *Revista Linhas*, v. 21, n. 47, p. 267-294, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21194>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Notas sobre utopia**. Campinas: Ciência e Cultura. v. 60, n. spe1, jul. 2008

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. DA F.. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 461–484, abr. 2015.

COOPER, Hilary. “**O que é História?**”. In: COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012, pp.13-54.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, n. spe, p. 01–15, 2006.

COSTA, Gelda. **A formação de professores nos cursos de Pedagogia (EAD) FAGED/UFU (Turma Parfor, 2011-2015): foco no ensino de História**. Dissertação

(Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras reinvenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DALONGEVILLE, Alain. **L'image du abrabre dans l'enseignement de l'histoire : une experience de l'alterité**. Paris : l'Harmattan, 2001.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1967/1971.

DERRIDA, J. **Adieu à Emmanuel Lévinas**, 1997, p. 111

DERRIDA, Jacques. 2004. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. São Paulo: Papyrus, 1991. p. 33–64.

DERRIDA, Jacques. 1992. "Il faut bien manger - entrevista com Jean-Luc Nancy". In: \_\_\_. **Point de suspension** - Entretiens. Paris : Galilée.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. Políticas da diferença. In: \_\_\_\_\_. **De que amanhã...: diálogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 32-47.

DIAS, Rosanne; LOPES, Alice. **Sentidos de prática nas políticas de currículo para a formação de professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, pp. 79-99, jul./dez. 2009.

DORRICO, Trudruá. **Retomada do pertencimento Macuxi**: das raízes à floresta. In: Jenipapos: diálogos sobre viver [livro eletrônico]. Organização Daniel Mundurucu... [et al.]. Rio de Janeiro: RJ: Mina Comunicação e Arte, 2022, p.188.199

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (FE/UNICAMP). **Manifesto pela formação plena de professores**. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2020. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/manifesto-pela-formacao-plena-de-professores/>. Acesso em 15 jul. 2025.

FERREIRA, Viviane. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 311–316, jan. 2012.

FISHER, Mark. **Não prestar para nada**. In: FISHER, Mark. **Realismo capitalista**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar e aprender história nos primeiros anos de escolaridade**. In: FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e ensinar História: anos iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009, pp.47-84.

FONSECA, Selva. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FOUCAULT, Michael. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981 - 1982). Tradução: Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos impossíveis**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 34. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020c.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria dias de. **“Papai, para que serve a História?”: funções e sentidos da aprendizagem histórica na literatura recente colhida na Espanha e apropriada pelos brasileiros**. Tempos Gerais. Revista de Ciências Sociais e História – UFSJ, n.7, p. 57-69, 2015.

FREITAS, Newton. **Geografia lírico-sentimental do Espírito Santo de Anchieta**. Revista Manchete, Edição 0275, 1947.

GABRIEL, Carmen. **Usos do termo “cultura” nos debates curriculares**. Educação em foco, v. 28, p. 1-13, 2023b.

GABRIEL, Carmen. **Aprendizagens em História: que heranças relançar em tempos de incertezas?** In.: GABRIEL, Carmen; MARTINS, Marcus; ANDRADE, Juliana. **Aprendizagem e avaliação da História na escola: Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023a.

GABRIEL, Carmen. **Currículo e Construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de Formação Docente**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.4, p. 1545-1565 out./dez. 2019c

GABRIEL, Carmen. **Currículo**. In: FERREIRA, Marieta. OLIVEIRA, Margarida. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019a.

GABRIEL, Carmen. **Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico metodológicas na análise de textos curriculares.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013.

GABRIEL, Carmen. **O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico.** In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRA, Ana Maria. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas.** 1ª ed. Rio de Janeiro: PALLAS, 2013.

GABRIEL, Carmen. **Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação.** In: MONTEIRO, Ana; RALEJO, Adriana. **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2019b.

GABRIEL, Carmen; CASTRO, Marcela. **Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 45, n. 31, p.82-110, jan.-abr. 2013.

GABRIEL, Carmen. **Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1545–1565, out./dez. 2019.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Discurso de Gabriel García Márquez ao receber o prêmio Nobel de Literatura (1982).** Disponível em: <https://thomasvconti.com.br/2014/discurso-de-gabriel-garcia-marquez-ao-receber-o-premio-nobel-de-literatura/>. Acesso em: 12 set. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 11ª ed, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?.** In.: SILVA, Tomaz. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15ª ed, Petrópolis: Vozes, 2021.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo - Parte 1 e 2.** Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEGEL, G.W.F. **Ciência de la Lógica.** Trad. Augusta e Rodolfo Mondolfo, Buenos Aires: Ed. Ediciones Solar, 1968.

HYPOLITO, Álvaro. **Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente.** São Paulo: Educação: teoria e prática, v. 21, n. 38. out./dez. 2011.

JENKINS, Keith. **“O que é a História?”.** In: JENKINS, Keith. *A história repensada.* São Paulo: Contexto, 2007.

KADARÉ, Ismail. **El nicho de la vergüenza.** Madrid: Alianza Editorial, 2001.

KANT, E. **Crítica da razão pura.** Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre

Fradique Morujão, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994

KIDOIALE, Makota. **As plantas, nossos ancestrais**. IN.: In: CARDOSO, Ryane Leão; CAETANO, Nádia Maria El Hage; TUPOUMÉ, Graciela; et al. **Terra: uma antologia afro-indígena**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 2023.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019)

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 729 p.

KUHN, Martin; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; CALLAI, Helena Copetti. O ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA:: pressupostos psicológicos e pedagógicos dos círculos concêntricos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 05–26, 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.1129. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1129>. Acesso em: 19 mar. 2025.

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

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeio, Brasília: CNPq, 2015.

LACLAU, Ernest. **Novas reflexões sobre a revolução de nosso tempo**. Londres: Verso, 1990.

LARIEIRA, Kátia Cilene Antunes Ferreira. **Segunda licenciatura em Pedagogia: contribuições e ressignificações no exercício da docência nas vozes de professores licenciados**. 2020. 186 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **O comum: um ensaio sobre revolução no século 21**. Tradução de Renan Porto. São Paulo: Universidade Nômade, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2sXx8AL>. Acesso em: 5 dez. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de André Telles. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2023 LÉVINAS, E. **Violência do rosto**. São Paulo: Edições Loyola, 2014

- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Ubu editora: São Paulo, 2017
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Elson. **As competências do ensino de História na BNCC e os desafios para a aprendizagem** / (Dissertação) Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2024.
- LIMA, Kênia Freitas. **A genealogia negro-brasileira contemporânea de autoria feminina na literatura de Conceição Evaristo**. 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>.
- LIMA, Pablo de Sá; SILVA, Taís Aparecida da. **Ancestralidade e temporalidade histórica: outras epistemologias do tempo**. Revista Recorte, v. 18, n. 1, p. 1-15, 2021.
- LIMULJA, Hanna. **O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomamis**. São Paulo: Editora Todavia, 2020.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006
- MACEDO, Elizabeth. **Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação**. RETRATOS DA ESCOLA , v. 13, p. 39-58, 2019.
- MADEIRA, Carla. **A natureza da mordida**. 1. ed. São Paulo: Record, 2023.
- MARCHAT, Olivier. **El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- MARTIN, Fábio. **Produção de memória: o (não) lugar do holocausto brasileiro no currículo de história em Barbacena/MG**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.
- MARTINS, Elita. **Educação além dos muros da escola: o papel do Pedagogo**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. Curso de Pedagogia - N. 5, JUL/DEZ 2008.
- MARTINS, Leda. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2022.
- MARTINS, Marcus. **A (im)possibilidade da avaliação no Ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. Tese (Dourado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, M. L. B.; GABRIEL, C. T. **Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro.** *Práxis Educativa*, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 693–713, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0010>.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** Tradução: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A agenda da OCDE para a Educação: A formação do professor** In.: GARCIA, Dirce Maria Falcone. CECÍLIO. Sálua (Orgs.) **Formação e profissão docente em tempos digitais.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MEDEIROS, Andréa Borges de. **Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância.** Caderno Cedes, Campinas, SP, v. 30, n. 82, p.325-338, set./dez. 2010.

MENDONÇA, Daniel. **Como olhar o político a partir da teoria do discurso?.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, 2009. pp. 153-169.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Sonia Regina. **“Estranhos passados encontrados em um museu: as crianças e seus olhares sobre um tempo desconhecido”.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, 369-382, set-dez. 2010.

MIRANDA, Sonia Regina. **Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola.** In: Ernesta Zamboni; Vera Lucia Sabongi De Rossi. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem.** Campinas: Alínea, 2003, v. , p. 173-204.

MOUFFE, Chantal. **On the political.** Canada: Routledge, 2005.

MULLET, Nilton. Os sentidos mínimos da aula de História (Artigo) In: **Café História.** Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/os-sentidos-minimos-da-sala-de-aula>. Publicado em: 28 nov. 2023. ISSN: 2674-5917.

MULLET PEREIRA, N. O tempo multiplicado: Não há ética no ensino de história sem a problematização do tempo. **Palavras ABEHrtas**, [S. l.], n. 3, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/30>.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** 2ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2011

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira.** Organização e tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008

NICOLAZZI, Fernando. **História da historiografia e temporalidades: notas sobre tradição e inovação na história intelectual.** Almanack, n. Almanack, 2014 (7), jan. 2014.

OLIVEIRA, Fátima. **Utopias na linguística.** In: VIEIRA, Fátima; CASTILHO, Maria Teresa. **Estilhaços de sonhos: espaços de utopia.** Porto: Edições Quase, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina. **O tempo, a criança e o ensino de história.** In: Ernesta Zamboni; Vera Lucia Sabongi De Rossi. (Org.). Quanto tempo o tempo tem. 1ed.Campinas: Alínea, 2003, v., p. 173-204.

OLIVEIRA, Sandra; CAIMI, Flávia. **A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?.** INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014

PACIEVITCH, Caroline. **Utopias na docência em História: diálogos com professores franceses.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v.37, e26304, 2021

PACIEVITCH, C., PEREIRA, N., SEFFNER, F., & GIL, C. (2023). **Formar-se professor de História no Brasil: desafiar o presente e sonhar o futuro.** REIDICS, 13, 84-106. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.06>

PEREIRA, Nilton Pereira. **Porque é preciso estudar História?** (Artigo). In: Café História. Publicado em 5 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/porque-ainda-e-preciso-estudar-historia/> ISSN: 2674-5917.

PEREIRA, N. M. .; TORELLY, G. Uma aula de história não narcísica. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 753–767, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.53988. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53988>.

PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego Souza. **Narrativa do estranhamento: ensino de História entre a identidade e diferença.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 12, n. 26, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i26.1042. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1042>.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2008. 3.<sup>a</sup> edição.

PIMENTA, S. G. et al. **Os cursos de licenciatura em pedagogia:** fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15–30, jan. 2017.

PLATÃO. **Timeu-Crítias.** Tradução: Rodolfo Lopes. Universidade de Coimbra, 3<sup>a</sup> ed., 2013.

POIRIÉ, F. Entrevistas. In: POIRIÉ, F. **Emmanuel Lévinas: ensaio e entrevistas.** São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 51-131

PRANDI, Reginaldo. **O Candomblé e o Tempo.** São Paulo: Departamento de Sociologia da USP, 2001.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Flora**. Rio de Janeiro: Global, 2ª ed, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em Silêncio**. Rio de Janeiro: Moderna, 2019.

RANGEL, Marilza de Oliveira. **A supervisão escolar no contexto das reformas educacionais: do controle à gestão democrática**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 20, n. 78, p. 101-115, abr. 2007. Disponível em: <https://revistaemaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/208>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RIBEIRO, C. R.. "Pensamento do fora", conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, p. 613–628, set. 2011.

RICOEUR, Ricoeur. **Tempo e narrativa – Tomo 1**. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus editora, 1994.

ROCHA, Camila. **A formação de professores nos cursos de Pedagogia das Universidade Federais de Minas Gerias: o lugar do Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

ROCHA, Helenice; COELHO, Mauro. **O trato com a diferença na BNCC e na formação de professores: respeitar ou conhecer?** In.: GABRIEL, Carmen;

MARTINS, Marcus. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. 1ª ed, Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

ROMERO, M.. Entrevista: François Hartog. *Revista Brasileira de História*, v. 35, n. 70, p. 281–291, jul. 2015.

ROSA, João Guimarães. **A declaração de amor à mineiridade**. O Cruzeiro, Rio de Janeiro, 25 ago. 1957. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/brasil/a-declaracao-de-amor-de-guimaraes-rosa-a-mineiridade/>.

ROSA, Lucas Augusto. **Sob o olhar de Clio: o lugar e as concepções de ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-30112021-101341/>

SANTOS, Maria; ANDRADE, Juliana. **A Base Nacional Comum para a formação de Professores (BNC-FP) e a primazia da pedagogia das competências nos currículos das licenciaturas**. In.: GABRIEL, Carmen; MARTINS, Marcus. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. 1ª ed, Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Aprendendo a ler, aprendendo a escrever história: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico. **História & Ensino**, [S. l.], v. 14, p. 71–84, 2008. DOI: 10.5433/2238-3018.2008v14n0p71. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11523>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. **Referencial curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. História**. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2020,

SEFFNER, Fernando. **Leitura e escrita na história**. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

SENNA, Bruna; GABRIEL, Carmen. **Formação profissional docente: um significativo vazio em disputa**. IN.: In.: GABRIEL, Carmen; MARTINS, Marcus. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. 1ª ed, Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

SILVA, Cristiane Bereta da. **Conhecimento Histórico Escolar**. In: FERREIRA, Marieta. OLIVEIRA, Margarida. **Dicionário de Ensino de História**. FGV Editora. Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Francisco. **O ensino de História nos cursos de Pedagogia privados: caminhos da integração curricular**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2017.

SILVA, K. G. A. C. **História no ensino fundamental I: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bityli.com/eDcym>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SILVA, Renata. **Professores de História: desafios da formação ou um ethos em debate**. In.: GABRIEL, Carmen; MARTINS, Marcus. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. 1ª ed, Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Kelly Cristiane da; COUTO, Maria Aparecida. **O lugar do sonho e da temporalidade para povos indígenas: notas etnográficas**. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufmg.br/index.php/anais>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SIMARD, Suzanne W. et al. **Net transfer of carbon between tree species with shared ectomycorrhizal fungi**. *Nature*, London, v. 388, n. 6642, p. 579–582, 1997. Disponível em: <https://courses.cit.cornell.edu/econ6100/Simard1997.pdf>.

SIMARD, Suzanne. **A árvore-mãe: descobrindo a sabedoria da floresta**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SIMARD, Suzanne. **The wood-wide web: how trees talk to each other**. TEDSummit. [S.l.]: TED Talks, 2015. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/suzanne\\_simard\\_how\\_trees\\_talk\\_to\\_each\\_other](https://www.ted.com/talks/suzanne_simard_how_trees_talk_to_each_other).

SPINOZA, **Benedictus de. Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

THIAGO, Ana Clara. **Relações 'afetoeducativas' em ambiências online no Ensino Fundamental I: possibilidades formativas em tempos de pandemia no Complexo da Maré – RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FacEdBF, Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2022.

TURIN, Rodrigo. **As (des)classificações do tempo: linguagens teóricas, historiografia e normatividade**. Topoi, Rio de Janeiro, n° 17 (33), jul/dez. 2016. Disponível em: [scielo.br/j/topoi/a/X3b9hLHShPtkCcwSq64y85c/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/topoi/a/X3b9hLHShPtkCcwSq64y85c/?format=pdf&lang=pt).

TURIN, Rodrigo. **Tempos pandêmicos e cronopolíticas**. In: PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz. (Org.). **Pandemia Crítica - Outono**. 1 ed. São Paulo: N-1, 2021, v. 1, p. 326-330.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia (Modalidade Presencial)**. Juiz de Fora: Faculdade de Educação, dez. 2022.

VENTURA, Zuenir. **Cidade partida**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VIDEIRA NETO, Edmo. **Histórias podem libertar sujeitos? O pluralismo histórico de Hayden White (1928 – 2018)**. 2025, Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

WHITE, Hayden. O passado prático. **ArtCultura** Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul.-dez. 2018.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz**. In.: In: CARDOSO, Ryane Leão; CAETANO, Nádia Maria El Hage; TUPOUMÉ, Graciela; et al. **Terra: uma antologia afro-indígena**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 2023.

## **Anexo 1**

Todos os documentos curriculares levantados nessa pesquisa podem ser encontrados organizados no seguinte link: [Pedagogia - Sudeste](#)