

# *Educação Histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI*

*Historical Education and historical awareness in modernity in  
the 21st century*

Jorge Luiz da Cunha\*

**Resumo:** O presente texto associa-se a um projeto de pesquisa vinculado ao Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (CLIO) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo objetivo principal é a interpretação do papel do ensino de História no campo da educação moderna, no século XXI. Refletindo sobre os conceitos de modernidade e pós-modernidade, vinculados à educação escolar, busca-se interpretar o modelo educacional que mantém a mesma estrutura e os mesmos conceitos do início da modernidade. Entendendo a escola como uma construção estratégica da modernidade, objetiva-se analisar as possibilidades transformadoras das práticas do ensino de História. A crítica às práticas de ensino, especificamente de História, associadas à transmissão de informações, estão fundamentadas na Educação Histórica, considerada como estratégia político-metodológica de transformação do ensino escolar dentro das perspectivas contemporâneas.

**Palavras-chave:** Modernidade no século XXI. Educação Histórica. Ensino de História.

**Abstract:** The present paper is associated with a research project

linked to the Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (CLIO) (Center for Studies on Memory and Education – CLIO), at the Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (Federal University of Santa Maria – UFSM), whose main objective of the project is to interpret the role of history teaching in the field of modern education in the 21st century. Reflecting on the concepts of modernity and post-modernity, linked to school education, we seek to interpret the educational model that maintains the same structure and the same concepts as the beginning of modernity. Understanding of the school as a strategic construction of modernity, we seek to analyze the transforming possibilities of the praxis of teaching history. Criticisms of teaching practices, specifically of history, associated with the transmission of information, are based on historical education, considered as a political and methodological strategy for transforming school education, within contemporary perspectives.

**Keywords:** Modernity in the 21st Century. Historical Education. History teaching.

\* Doutor em História Medieval e Moderna-Contemporânea. Professor Titular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br

## Considerações iniciais

Um dos aspectos socioculturais e sociopolíticos mais importantes, nos tempos contemporâneos, é a sustentabilidade. Ao considerá-la sistematicamente, é necessário caracterizá-la pela interligação entre os sistemas ambientais e ecológicos, econômicos e sociais. No contexto histórico, a sustentabilidade se expõe de forma intergeracional e, conseqüentemente, vinculada à compreensão do papel da educação moderna, no século XXI, de modo geral, e do ensino de História, de modo particular, na construção de alternativas de consciência de si e dos coletivos em todas as suas diversidades e, ainda, das estratégias de transformação da realidade para sustentação da humanidade.

Existem inúmeras respostas para as dificuldades de orientação existencial e cultural em tempos de um mundo cada vez mais interdependente e delimitador. Eles variam de instruções orientadas para o crescimento e acumulativas de capital até indicadores de sustentabilidade (RÜSEN, 2008). São visões e interpretações ideológicas do mundo que conduzem e buscam, através do fundamentalismo teórico-prático, estratégias sociais previsíveis e conservadoras.

A respeito das conseqüências morais e éticas dessa abordagem, o papel da educação não é a naturalizada transmissão de informações e conteúdos disciplinares, consciente ou inconscientemente, vinculados a práticas doutrinárias padronizadas de reprodução de conceitos, valores e comportamentos. Estratégias associadas à educação escolar, ligadas à previsibilidade da formação de indivíduos divididos identitariamente entre as classes de elite e as classes subalternas – que sobrevivem pela cedência da exploração de sua força de trabalho e pela naturalização de seus hábitos de consumo.

O desenvolvimento humano não se apresenta apenas como um objetivo social ou político, mas como necessidade de superação das limitações impostas pela modernidade capitalista e conservadora nos últimos cinco séculos. Esse princípio orientador, relacionado à necessidade de novos conceitos e *práxis* de educação (especialmente a escolar) e de ensino de História, não diz respeito somente a situações específicas, impostas por políticas educacionais contaminadas por conceitos governamentais decadentes. Acessar informações, conteúdos disciplinares, abordá-los criticamente, diferenciar e respeitar distintas

interpretações criam possibilidades de produzir contextos possíveis e criativos que levem à consciência de si, à consciência da realidade através de sua interpretação histórica e a criação de alternativas criativas que contribuam para a solução de problemas e a superação dos mesmos na contemporaneidade.

A situação e as chances do ensino escolar, diante da crise atual nas sociedades industriais, submetidas a padrões histórico-ocidentais, pressupõem que se a educação não se transformar em todos os seus níveis e contextos (políticas públicas, conceitos, formação de professores, práticas escolares, estruturas curriculares, metodologias pedagógicas, etc.) na busca de sustentabilidade humana em todos os seus contextos relacionais, ela não merece seu nome. Sem dúvida, a escola, dificilmente, pode igualar o déficit e a incompreensão que são causados fora da escola pela sociedade. O diagnóstico tem um resultado bastante cético: a exigência pela sustentabilidade e transformação se refere à insistência dos que se engajam por ela, o que é fundamental para a política educacional, e, ainda mais, para a *práxis* educacional. Uma utopia realizável através do diálogo, mesmo diante de conflitos; da capacidade de resolver problemas; do exercício do pensamento em rede; e da ação criativa para a interpretação e superação dos limites individuais e coletivos.

A necessidade de compreender a função da escola no XXI remete à busca dos significados e dos sentidos que o sistema educativo tem – ou deveria ter – diante da formação das novas gerações. Essa compreensão se torna fundamental quando percebemos que a escola se mantém de maneira tenaz, impondo certos modos de conduta, de pensamento e de relações próprias, independentemente das mudanças que ocorrem na sociedade, o que a torna desinteressante para a grande demanda de estudantes que é obrigada a frequentá-la presencial ou virtualmente todos os dias. Com o entendimento de escola como uma construção da modernidade, que impõe um único modelo de cultura, privilegiando uma forma particular de civilização, com um indivíduo emancipado, porém conformado com as imposições do Estado, percebemos que as instituições educativas realizam um trabalho que visa ao controle e tornar dócil a consciência, isto é, almejam um indivíduo normalizado. No começo da modernidade, a escola tinha uma função claramente determinada: tornar os sujeitos livres e emancipados, “uma escola que instrui e que forma, que ensina conhecimentos, mas também

comportamentos” (CAMBI, 1999, p. 205). A escola contemporânea funciona da mesma forma, transmitindo informações, que são prontas e moldadas, o que não incentiva a criação e a reflexão sobre a realidade. Essa forma de ensinar não torna os sujeitos com ela envolvidos capazes de armazenar os objetos em seu contexto, em sua complexidade e em seu conjunto. Parte dos alunos que saem da escola todo ano não consegue estabelecer uma relação entre o que viveu e aprendeu na escola, com a realidade fora dela:

É fácil reconhecer como a escola, filha privilegiada do iluminismo moderno, exerceu e continua exercendo um poderoso influxo etnocêntrico. A escola está reforçando de maneira persistente a tendência etnocêntrica dos processos de socialização, tanto na delimitação dos conteúdos e valores do currículo que refletem a história da ciência e da cultura da própria comunidade como na maneira de interpretá-los como resultados acabados, assim como na forma unilateral e teórica de transmiti-los e no modo repetitivo e mecânico de exigir aprendizagem (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 35).

Essa forma de pensamento não cabe mais na sociedade contemporânea, imposta pela globalização da economia de livre-mercado, pela extensão das democracias formais como sistema de governo, pela hegemonia dos meios de comunicação de massa ao alcance e agilidade das informações a todos os cantos do Planeta. Marcada por um pensamento que enfatiza a descontinuidade, a carência de fundamentos, a pluralidade, a diversidade e a incerteza na cultura, nas ciências, na filosofia e nas artes, que anteriormente estavam fortemente marcadas pelas características da modernidade tradicional. Modernidade tradicional e, portanto, conservadora, mesmo diante do acelerado desenvolvimento tecnológico. Um tempo em que a fé cega na razão, moldada pelo fundamentalismo buscou um único modelo da verdade, do bem e da beleza, legitimando as formas de uma vida individual e coletiva derivadas desse pensamento. Jean-Claude Forquin, analisando a obra *La crise de la cultura* de Hannah Arendt (1972) ressalta,

A educação que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição. A intenção educativa encontra-se assim

como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade (1993, p. 20).

A posição pós-moderna, associada aos termos pós-moderno ou pós-modernidade, não significa a sucessão da modernidade, pois apenas identifica a crise que caracteriza a contemporaneidade. Essa pretende desconstruir a crença em uma totalidade unitária de mundo, em conceitos universais e totalizantes, com valores eternos e imutáveis, isto é, pensar o mundo sem recorrer à metarrelatos ou a metanarrativas. A cultura e o pensamento pós-modernos encorajam a intuição, a emoção e a diversidade, e a pós-modernidade se caracteriza pela busca pelo prazer momentâneo. *De que forma uma escola com pensamento e atitudes modernas pode se estabelecer dentro de uma sociedade pós-moderna? O que, de fato, as pessoas procuram no ensino escolar? Para uma escola que foi criada dentro das perspectivas da modernidade, o fim das narrativas emancipatórias significaria o fim da escola?* Nesse contexto, percebemos que as instituições escolares não podem transmitir nem trabalhar dentro de um único modelo de pensar.

Existem, hoje, inúmeras respostas às dificuldades em conhecer, entender e transformar a realidade. As que se apresentam como as mais importantes são as práticas formativas escolares e não escolares. Entre elas a Educação Histórica, que se apresenta como a ressignificação da memória histórica e o reconhecimento de suas possibilidades transformadoras na constituição de uma consciência histórica de si e dos coletivos diversos em que cada sujeito está inserido. Uma afirmação justificada, no objetivo de toda a prática educativa, que busca “facilitar a reconstrução do conhecimento experiencial do aluno – não pode se entender nem se desenvolver sem o respeito à diversidade, às diferenças individuais que determinem o sentido, o ritmo e a qualidade de cada um dos processos de aprendizagem e desenvolvimento” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 67).

## **A educação moderna no século XXI**

Curiosamente, a experiência que vivenciamos, nos tempos presentes, especialmente em países como o Brasil, acaba justificando a curiosa, mas aplicável, reflexão de Slavoj Žižek:

O homem é um animal histericizado (e, nesse sentido, subjetivado), um animal que não sabe mais o que quer, um animal que precisa da figura de um Senhor em um Outro para lhe estabelecer limites, para lhe dizer o que ele quer (por meio de proibições), um animal preso no jogo de provocação do Senhor, um animal em que essa provocação, esse questionamento da autoridade do Senhor está inextricavelmente ligado ao chamado por um novo Senhor, e vice-versa (ZIZEK, 2008, p. 127).

Na contemporaneidade, as dificuldades que existem para definir as relações entre educação e cultura se devem a razões inerentes à situação da cultura em relação à modernidade, pois “a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura ‘perdeu o seu norte’ e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade” (FORQUIN, 1993, p. 18).

Na busca de um mundo mais humano, mais justo e mais pacífico, diante da era da globalização pelo capitalismo predatório-exploratório, é preciso reconhecer que os fundamentos da escola e da cultura são fundamentos modernos, mas, com todas as mudanças ocorridas na sociedade, eclodiram os conceitos de cultura – do monoculturalismo para o multiculturalismo – e o da escola permaneceu estagnado, o que fez com que o conceito de escola e os seus paradigmas entrassem em crise.

O nacional-popular preserva o velho desejo de dar à cultura um fundamento unificador, seja de classe, raça, história ou ideologia. Quando a cultura começa a se desterritorializar, quando ela se torna mais complexa e variada, ela assume todas as heterogeneidades da sociedade, é industrializada e massificada, perde seu centro e é preenchida com “vida” e expressões transitórias, é estruturada na base de uma pluralidade do moderno; quando tudo isso acontece, o desejo unificador torna-se reducionista e perigosamente totalitário, ou simplesmente retórico (YÚDICE, 2004, p. 131).

Antigamente as relações entre a escola e as culturas eram, no máximo, duas: ou a escola como reprodutora de uma cultura dominante ou a escola forçando uma luta contra a cultura hegemônica. Hoje a escola deveria ser vista como o espaço de cruzamento de culturas,

produzindo, criando novas práticas culturais para além das normas e das imposições. Isto é, uma escola que reproduza, mas que também produza, em que “as diferentes culturas que se entrecruzam, no espaço escolar, impregnem o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 16). Isso leva a repensar a escola em razão das relações entre oferta e demanda, pois o poder cultural não está mais localizado em uma escola; ele se infiltra em qualquer espaço através dos meios de comunicação de massa, o que muda a posição da escola. Antigamente a família exercia o papel de controlador sobre esse poder cultural – o qual somente se aprendia na escola – reajustando a criança ao seu meio, à sua família. Michel de Certeau escreveu que hoje a escola pode exercer um lugar de controle onde se aprende a utilizar as informações recebidas fora da escola, “[...] pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares” (CERTEAU, 1995, p. 138).

Essa grande facilidade de se obterem informações, de teoricamente aprender sem esforço nenhum é, em grande parte, responsável pela perda de interesse dos jovens pela escola. É muito mais rápido obter uma informação pela internet do que ter que pesquisar em livros de bibliotecas; é muito mais divertido assistir a vídeos e programas e se comunicar através de aplicativos virtuais absolutamente acessíveis, com todo seu movimento e cores, do que ficar sentado em uma sala de aula olhando para o professor, que, tradicionalmente, transmite informações sobre conhecimentos já produzidos. Mas o que grande parte não percebe é que, ao buscar informações através dos meios de comunicação de massa, essas já vêm prontas, isto é, nelas já está embutida a opinião de alguém, o que o dispensa de formular a sua (FELDMANN, 1977, p. 209-229).

Nesse sentido, ao buscar o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, a escola deveria fazer com que os mesmos aprendessem a encarar, de forma crítica, as informações que recebem, independentemente do meio e a dar sentido e significado ao que se ensina e não tentar estabelecer uma relação de utilidade, pois “estudos relevantes são aqueles que apresentam um interesse, um significado, que estão ligados, relacionados com aqueles que os fazem” (CERTEAU, 1995, p. 105). Tornar atrativos ao mundo do educando os conteúdos trabalhados, de

forma que busquem a compreensão e o entendimento dos mesmos, pois, segundo Forquin, a educação escolar

não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática (FORQUIN, 1993, p. 16).

Uma forma de contextualizar uma prática empírica na educação escolar, que crie efetivas possibilidades de processos crítico-avaliativo-educacionais válidos e confiáveis, como estratégia política de transformação das realidades a partir de exercícios criativos e executáveis de superação das limitações reais, individuais e coletivo-sociais.

Se o que nos interessa é que o aluno realmente aprenda dentro da escola e não que ele decore conteúdos para as provas e depois os esqueça, não podemos perder de vista que tudo na sala de aula se comunica, tudo fala, cada parcela, cada objeto, cada atividade está emitindo mensagens que o estudante capta e integra em suas ações cotidianas. Isto é, está aprendendo com toda a cultura escolar. Porém essas práticas escolares, ancoradas em um conceito de educação escolar, não pode se associar a generalizações superficiais, pois, na modernidade, educar foi e continua sendo concebido e praticado como *exercício de liberdade*. Contudo, esse *exercício de liberdade* não passa de compromisso ideológico com a liberdade de sucesso e, conseqüentemente, de consumo e, raramente, com a liberdade de se autossignificar, de produzir consciência de si nos contextos coletivos dos quais fazemos parte (ZIZEK, 2012, p. 245-290).

Dessa forma, qualquer estratégia de mudança, nos conceitos e objetivos da escola, requer, conforme escreve Hall (1997), uma passagem para o regime dos significados e pela produção de novas subjetividades, no interior de um novo conjunto de disciplinas organizacionais, isto é, por meio de uma mudança cultural-escolar. Com isso, temos a necessidade de os professores viverem uma cultura crítica, o que contribuirá para criar um clima de vivência e recriação cultural na escola, desenvolvendo, de forma autônoma e crítica, a futura comunidade social.

## O ensino de História e a educação histórica

A educação escolar nasce como uma das bases da modernidade industrial, política, econômica e socialmente induzida, a partir dos conceitos desenvolvidos sob a influência do iluminismo no século XVIII e projetada como garantia de segurança política do desenvolvimento econômico-capitalista, ainda que intimamente associada ao conhecimento, ao trabalho e à liberdade. Valores fundamentais do liberalismo fundamentalista, que caracteriza a formação social nos séculos XIX e XX, que associa:

- o conhecimento como formação entre dotados e não dotados de condições para sua apropriação e reprodução;
- o trabalho como alternativa de sobrevivência e de sucesso progressivo; e
- a liberdade como atuação legal diante da imposição da política de Estado – estrutura hierárquica sob o domínio da classe dominante.

Esse contexto ajuda a entender a preservação e reprodução das escolas e de seu papel sociopolítico, como essencialmente tradicional. Sua incoerente postura diante da realidade social presente, profunda e aceleradamente em transformação, diante das influências do desenvolvimento tecnológico e do acesso à informação, produz resultados conservadores e reprodutivos, mas nunca inovadores. Isso se explica diante da situação concreta do sistema escolar e, também, das políticas públicas e da legislação vigente – não raro produzidas por quem não sabe ou não entende o que é educação e qual é o papel da escola.

Como se vê, a escola e sua educação reproduzem dissintonias e desencontros entre a realidade e a felicidade do humano, apresentando-se – mesmo que emolduradas por discursos de esquerda, de centro ou de direita – como eficientes reprodutoras do utilitarismo liberal que caracteriza os séculos XX e XXI. Se essa realidade pode ser reconhecida, a alternativa que se apresenta é a de desenvolver a formação de docentes, a constituição de gestão e de práticas educativas voltadas à formação de cidadãos livres e iguais em toda a sua real diversidade. Um fato e uma ação, políticas necessárias. Com o entendimento da escola como uma construção estratégica da modernidade, organizada “em torno da segurança e do castigo, [...] um perigoso desequilíbrio entre valores

democráticos e a cultura do medo” (GIROUX, 2011, p. 27), buscase analisar as possibilidades transformadoras das *práxis* do ensino de História, associadas à Educação Histórica. Uma ação que se impõe como necessária, diante da determinação político-fundamentalista de um único modelo de cultura, privilegiando uma forma particular de relações sociais e políticas, com sujeitos discursivamente emancipados, mas, contudo, conformados com as imposições previsíveis do Estado. A crítica às práticas de ensino, especificamente de História, associada à transmissão de informações (conteúdos, matéria, conceitos, etc.) está fundamentada na Educação Histórica, na *práxis* ancorada em bases empíricas e teóricas relacionadas, principalmente, com autores como Jörn Rüsen (2013, 2015), Bodo von Borries (2008, 2018), Arthur Chapman (2018), Isabel Barca (2000, 2002), Maria Auxiliadora Schmidt (2011, 2016), Estevão de Rezende Martins (2017), entre outros.

Esse novo conceito de História, de ensino de História e de *práxis* educacional, a partir de suas metodologias, é considerado como estratégia política de transformação do ensino escolar, dentro das perspectivas contemporâneas, com o objetivo de criar contextos emancipatórios e libertadores, necessários à preservação da condição humana e da esperança por um mundo mais justo e igualitário.

A escola moderna nasceu no final da Idade Média, fundamentada nos princípios teóricos da escolástica latina, associada, principalmente, a Tomás de Aquino. Um resultado da superação do pensamento cristão platônico-idealista pelo realismo racionalista-aristotélico, que vê, na escola, um espaço de acesso ao conhecimento, à educação e a padrões de comportamento: a escola é um lugar onde crianças e jovens devem aprender habilidades prescritas pelo nascente Estado. Esse, que se consolidou no século XIX como estrutura de representação governamental da burguesia capitalista, legitima a escola como espaço e primeira instância de socialização fora do contexto familiar. Na escola, os alunos aprendem a obedecer às leis e às determinações comportamentais do Estado.

Nesse espaço tradicional e preservado, a escola define o aprendizado histórico como sendo a reprodução de modelos intimamente associados a memórias e legitimados de acontecimentos e sujeitos heroicos do passado que justificam a realidade presente. Na educação escolar tradicional, a História é ciência do passado. *Um*

*erro! Ou uma eficiente estratégia conservadora!* A reprodução de modelos legitimados pelos registros históricos construídos é fundamental para a preservação de estruturas de poder e para a previsibilidade de comportamentos sociais e políticos. Considerando que “o princípio da soberania popular se expressa nos direitos de comunicação e participação que asseguram a autonomia pública dos cidadãos; [...] direitos fundamentais clássicos que garantem a autonomia privada dos cidadãos sociais” (HABERMAS, 2018, p. 426), reproduzir informações, construções memoriais e políticas estratégicas e naturalizá-las como modelos, são uma prática educacional no campo do ensino de História de grande importância para a conservação da modernidade. Por isso, é necessário se apropriar de novos conceitos de Educação Histórica para devolver à História – ao ensino de História – um papel transformador e necessário.

Na Educação Histórica, conteúdos históricos são matérias-primas para o desenvolvimento de *práxis* educacionais (nos diferentes níveis escolares) associadas ao exercício de questionamentos, críticas, interpretação de memórias e registros sobre acontecimentos do passado vinculados a questões do presente. Portanto, na Educação Histórica a História é ciência do presente:

Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro (RÜSEN, 2013, p. 221; 2015, p. 217).

Educação Histórica, embasada e fundamentada teórica e empiricamente na extensa produção científica e formativa de Jörn Rüsen, é reconhecida, nos contextos educacional, escolar e não escolar, em que todos os envolvidos utilizam interpretações da História para compreender o presente e exercitar a criação de respostas e alternativas de solução de problemas.

No Brasil, a introdução formativa da Educação Histórica na Educação Básica e também na Educação Superior, com a abordagem de Jörn Rüsen quanto ao papel transformador do ensino de História, se deve ao pioneirismo de Maria Auxiliadora Schmidt, professora e pesquisadora na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – Brasil. Através da vasta produção científica, de extensão e de ensino de Maria Auxiliadora Schmidt e, principalmente de seu papel formativo no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Lapeduh) por ela fundado em 1997, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da UFPR, a Educação Histórica ganha grande importância e se expande por todo o Brasil e por vários países da América Latina.

## Considerações finais

A Educação Histórica, fundamentada no Brasil, através da abordagem e da aplicação prática – crítica e estratégica – das teorias e fundamentos epistêmicos de Jörn Rüsen, pela liderança formativa de Maria Auxiliadora Schmidt (Lapeduh/PPGE/UFPR), permitiu importante influência na formação de professores de História, principalmente no próprio ensino de História, em especial na Educação Básica brasileira.

Contudo, nos contextos pandêmicos contemporâneos, não apenas relacionados à saúde, mas também à política e exercícios sociais e econômicos fundamentalistas, há ainda muito que fazer no campo da educação. São necessárias novas abordagens da realidade. Portanto, são fundamentais, não somente novos conceitos, mas também novas *práxis* no ensino de História, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

Na realidade atual, pontos de vista completamente distintos entram na visão da História, que determinam todo pensamento histórico associado à igualdade ou à desigualdade social.

A História não é inocente! Sendo assim, no ensino de História, pode-se provocar e gerar retrocessos, previsibilidades e, conseqüentemente, a manutenção do conservadorismo moderno – um fundamentalismo político, social e cultural. Mas, no ensino de História, pode-se, também, provocar transformações e revoluções necessárias: a utilização de

memória histórica, na Educação Histórica, produz consciência histórica, que estimula visões da História que determinam um novo pensamento e novas constituições éticas, estéticas e políticas associadas a dimensões práticas necessárias à sobrevivência da humanidade e à qualidade de sua existência. Uma *práxis* de educação escolar fundamental para a construção de condições sociais igualitárias, democráticas, participativas e de amplo reconhecimento de que o humano somente existe no exercício livre e pleno da diversidade. Portanto, é uma necessidade política na atualidade de forma a criar condições e estímulos para a superação do determinismo político e conservador e para a construção de um humanismo histórico.

# Referências

---

- ARENDDT, Hannah. *La crise de la cultura*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, Paris: Gallimard, 1972.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2000.
- BARCA, Isabel. *Direct observation and history*: the ideas of Portuguese students and prospective teachers. In: AERA MEETING, NEW ORLEANS. 2002. Vancouver: Centre for the Study of Historical Consciousness/ University of British Columbia, 2002.
- BORRIES, Bodo von. *Historisch Denken Lernen*: Welterschließung statt Epochenüberblick Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2008.
- BORRIES, Bodo von. *Jovens e consciência histórica*. Trad. e org. de Maria Auxiliadora Schmidt e Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Trad. de Enid Abreu Dobránsky. Campinas: Papirus, 1995.
- CHAPMAN, Arthur. *Desenvolvendo o pensamento histórico*: abordagens conceituais e estratégias didáticas. Trad. de Lucas Pydd Nechi e Marcelo Fronza. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
- FELDMANN, Erich. *Theorie der Massenmedien*. Eine Einführung in die Medien – und Kommunikationswissenschaft. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1977.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, Henry A. *Contra o terror do neoliberalismo*: a política para além da era da ganância. Trad. de Maria Correia. Ramada: Edições Pedagogo, 2011.
- HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2018.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Trad. de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Faced/ UFRGS, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- MARTINS, Estevão de Rezende. *Teoria e filosofia da História*: contribuições para o ensino de História. Curitiba: W. A. Editores, 2017.
- PÉREZ-GÓMEZ, Angél I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *History*: narration, interpretation, orientation. New York; Oxford: Berghahn Books, 2008.
- RÜSEN, Jörn. *Historik*. Theorie der Geschichtswissenschaft. Kohl/Weimar/ Wien: Böhlau Verlag, 2013.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História*: uma teoria da História como ciência. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (org.). *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; NECHI, Lucas Pydd (ed.). *Brazilian investigation in History Education*. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Trad. de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2004.

ZIZEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. Trad. de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.

ZIZEK, Slavoj. *Vivendo no fim dos tempos*. Trad. de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2012.