

# **PARA ALÉM DO PRESENTISMO: Educação Histórica e Consciência Histórica como Antídotos à Fragmentação Curricular e à Retrotopia do Passado**

Arthur Henrique Lux

## **Resumo**

O artigo analisa as implicações das reformas curriculares recentes no Brasil — especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.415/2017 — sobre o ensino de História e a formação da Consciência Histórica. O objetivo é compreender como a racionalidade gerencial e utilitarista dessas políticas fragmenta o currículo, dilui a especificidade epistêmica da disciplina e favorece o surgimento de regimes temporais presentistas e retrotópicos, nos quais o passado é idealizado ou instrumentalizado politicamente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica e analítico-interpretativa, ancorada em autores da Educação Histórica e da Teoria da História, como Rüsen, Bauman, Hartog, Apple e Almeida. O estudo realiza uma análise crítica das reformas educacionais e de seus efeitos epistemológicos, dialogando com contribuições da Didática da História. Como resultado, defende-se a Educação Histórica como práxis emancipatória e o desenvolvimento da Literacia Histórica — entendida como o domínio dos conceitos de segunda ordem (evidência, multiperspectiva, causalidade, mudança e continuidade) — como condição para a superação do presentismo e para o fortalecimento da cidadania crítica. Conclui-se que a preservação da identidade disciplinar da História é requisito para resistir à instrumentalização curricular e às narrativas míticas que reduzem o passado a um repertório de narrativas dúbias.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Didática da História; BNCC; Presentismo; Retrotopia; Literacia Histórica; Consciência Histórica.

## **Abstract**

This article analyzes the implications of recent curriculum reforms in Brazil—particularly the National Common Curricular Base (BNCC) and Law No. 13.415/2017—on History teaching and the formation of Historical Consciousness. The aim is to understand how the managerial and utilitarian rationality underlying these policies fragments the curriculum, dilutes the epistemic specificity of the discipline, and encourages the emergence of presentist and retrotopic temporal regimes, in which the past is idealized or politically instrumentalized. Methodologically, the research is theoretical-bibliographical and analytical-interpretative, grounded in authors of Historical Education and the Theory of History, such as Rüsen, Bauman, Hartog, Apple, and Almeida. The study conducts a critical analysis of educational reforms and their epistemological effects, dialoguing with contributions from History Didactics. As a result, it defends Historical Education as an emancipatory praxis and the development of Historical Literacy—understood as the mastery of second-order concepts (evidence, multiperspectivity, causation, change, and continuity)—as a condition for overcoming presentism and strengthening critical citizenship. It concludes that preserving the disciplinary identity of History is essential to resist curricular instrumentalization and the mythic narratives that reduce the past to a repertoire of fake narratives.

**Keywords:** Historical Education; History Didactics; BNCC; Presentism; Retrotopia; Historical Literacy; Historical Consciousness.

## Introdução

O ensino de História na contemporaneidade brasileira encontra-se situado em um campo de tensões que redefine continuamente o papel do conhecimento histórico e o sentido de sua presença na escola. As reformas educacionais implementadas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — homologada em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2019 para o Ensino Médio — e da Lei nº 13.415/2017, são expressões de um projeto político-educacional orientado pela racionalidade neoliberal e gerencial. Essa racionalidade desloca o foco da formação humana para a lógica da produtividade, da empregabilidade e do capital humano, subordinando o trabalho educativo às dinâmicas do mercado e às demandas de eficiência típicas do capitalismo contemporâneo (Apple, 2002; Almeida, 2021).

No interior dessa lógica, o conhecimento histórico é progressivamente esvaziado de sua função formadora e de seu caráter crítico, sendo diluído na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tal diluição implica a perda da identidade epistêmica da disciplina e a subordinação da História a uma racionalidade pragmática e instrumental, que valoriza a aplicabilidade imediata do saber em detrimento de sua densidade teórica e reflexiva. O currículo passa a operar segundo a gramática das competências — um léxico que traduz a subjetividade do estudante em capital de performance — e, ao fazê-lo, converte o processo formativo em um mecanismo de adaptação e conformismo.

A ênfase em competências e habilidades genéricas, somada à tendência de integração artificial entre as disciplinas, contribui para uma fragmentação curricular que fragiliza o pensamento histórico e compromete a constituição da Consciência Histórica. Em lugar da reflexão temporal complexa, o ensino tende a privilegiar a execução de tarefas operatórias, reduzindo o conhecimento histórico a uma sequência de fatos, nomes e datas — o que Cuesta Fernandez (1997) já havia identificado como a sociogênese de uma disciplina escolar funcionalizada. A História deixa, assim, de cumprir sua vocação de orientar os sujeitos no tempo e de favorecer a compreensão crítica da realidade social.

Essa redução do saber histórico abre espaço para a ascensão de regimes temporais e cognitivos empobrecidos, característicos do que François Hartog (2013) denomina *presentismo*: uma visão anacrônica do passado através das lentes do presente, que impede o estabelecimento de uma ecologia temporal equilibrada. O passado é esvaziado de alteridade e convertido em um repertório utilitário, convocado apenas para legitimar narrativas políticas, identitárias ou morais. Ao mesmo tempo, intensifica-se o fenômeno que Bauman (2017) descreve como *retrotopia* — a idealização nostálgica de um passado imaginário, percebido como refúgio em meio à incerteza e à crise de expectativas do presente. Nesse horizonte, o passado é instrumentalizado como mito de origem e como promessa de restauração, sendo apropriado por discursos populistas e conservadores que exploram o medo e a desorientação social.

Diante desse cenário, torna-se necessário reafirmar o caráter público, formativo e crítico da História como disciplina escolar. O conhecimento histórico, enquanto forma específica de produção de sentido, não pode ser reduzido à função de entretenimento ou à retórica da cidadania genérica. Ele constitui um saber estruturante da experiência humana, que permite compreender as relações entre o passado, o presente e o futuro, e oferece instrumentos cognitivos para resistir à manipulação e à naturalização das narrativas dominantes (Rüsen, 2007; 2015; 2022). A História, entendida como conquista precária e construção coletiva, depende da manutenção de sua gramática disciplinar — seus métodos, conceitos e operações próprias — para preservar sua potência crítica e emancipatória.

É nesse contexto que a Educação Histórica se apresenta como um antídoto epistemológico e pedagógico à fragmentação curricular e às narrativas míticas do passado. Ao articular a epistemologia da História, a cultura escolar e a vida prática, a Educação Histórica propõe o desenvolvimento da Consciência Histórica como eixo formativo central. Tal consciência, segundo Rüsen (2015), consiste na capacidade de atribuir sentido temporal à experiência e de orientar a ação no mundo, vinculando o saber histórico à vida prática dos sujeitos. Para isso, o ensino deve transcender o modelo transmissivo e adotar uma abordagem investigativa (*enquiry*), na qual o estudante participa ativamente da construção do conhecimento, problematizando fontes e interpretando evidências.

O presente artigo tem como objetivo analisar de que modo a fragmentação curricular imposta pela racionalidade neoliberal e a ênfase nas competências genéricas comprometem o desenvolvimento da Consciência Histórica e favorecem a difusão de narrativas presentistas e retrotópicas. Ao mesmo tempo, busca demonstrar como a Educação Histórica e a Literacia Histórica — entendida como o domínio dos conceitos de segunda ordem, como evidência, narrativa, causalidade, mudança e continuidade — podem restituir ao ensino de História sua função crítica e emancipadora. Metodologicamente, trata-se de uma reflexão teórico-bibliográfica, ancorada em autores como Apple (2002), Bauman (2017), Hartog (2013), Almeida (2021), Catroga (2015) e Rüsen (2007; 2015; 2022).

A estrutura do texto está organizada em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira, “*Crise Curricular, Fragmentação e Racionalidade Gerencial: a Banalização da História*”, discute os impactos da BNCC e da lógica das competências sobre o estatuto epistemológico da disciplina. A segunda, “*O Presentismo e o Mito: a Memória Retrotópica em Antítese à Consciência Histórica*”, examina os modos pelos quais a diluição do pensamento histórico abre espaço para narrativas míticas e ideológicas. A terceira, “*Educação Histórica como Práxis Emancipatória: o Imperativo da Literacia Crítica*”, propõe a Educação Histórica como via de resistência à fragmentação curricular e como horizonte de formação para uma cidadania crítica, consciente e temporalmente orientada.

## **1. Crise Curricular, Fragmentação e Racionalidade Gerencial: a Banalização da História**

O debate em torno do ensino de História no Brasil exige compreender o currículo não como um simples instrumento técnico, mas como um campo de disputa simbólica, ideológica e epistemológica, no qual se definem os sentidos do conhecimento escolar e os projetos de formação humana. Michael Apple (2002) denomina esse movimento de “restauração conservadora”, identificando-o como um processo político e cultural que subordina o conhecimento escolar à lógica da produtividade e à racionalidade econômica. A partir dessa perspectiva, o currículo deixa de expressar um projeto de emancipação humana e passa a operar como dispositivo de controle, moldando subjetividades ajustadas ao mercado e à cultura empresarial.

No Brasil, as reformas que culminaram na BNCC e na Lei nº 13.415/2017 são a materialização exata dessa 'restauração conservadora' analisada por Apple (2002). Elas importam para o currículo a mesma lógica de competitividade, gestão por resultados e empreendedorismo, efetivando o que Almeida (2021) identifica como uma conversão rumo à uma escola orientada pela lógica da competitividade, da gestão por resultados e do empreendedorismo. Sob o discurso da inovação e da flexibilização, o que se consolida é a redução do conhecimento a um conjunto de competências e habilidades mensuráveis, que convertem o ato educativo em performance. A escola passa, assim, a ser tratada como uma empresa, e o aluno como um "capital humano" a ser permanentemente avaliado, ajustado e otimizado (Almeida, 2021).

No caso específico do ensino de História, esse modelo tem efeitos particularmente graves. A diluição da disciplina na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, inaugurada pela BNCC do Ensino Médio, revela uma estratégia de esvaziamento epistemológico. Isso se evidencia no próprio texto introdutório da BNCC-EM, que define a área por sua ênfase em 'processos e práticas de intervenção na realidade' e na 'produção de soluções' para 'problemas concretos' (Brasil, 2018), subordinando o saber histórico a uma finalidade imediatista e instrumental. Ao fazê-lo, a política curricular retira da disciplina sua especificidade conceitual, subordinando-a à lógica da empregabilidade e ao imperativo da "formação para o trabalho". Essa transposição de finalidades transforma a História em um saber servil, sem densidade crítica nem potencial de transformação social.

Como observa Apple (2002), as políticas de currículo associadas à restauração conservadora buscam reconfigurar o campo educacional segundo os valores do mundo dos negócios — competitividade, disciplina e meritocracia — convertendo o professor em executor de metas e o estudante em consumidor de experiências pedagógicas. A racionalidade gerencial, portanto, não é neutra: ela produz sujeitos adaptáveis, substituindo a autonomia intelectual pela eficiência operacional. Essa forma de instrumentalização da educação repercute diretamente sobre a gramática disciplinar da História (Goodson, 2008), enfraquecendo sua capacidade de questionar, problematizar e historicizar o próprio presente.

A consequência é a fragmentação epistemológica. A História perde o estatuto de conhecimento crítico, sendo transformada em uma colagem de informações

destinadas à validação de competências. Tome-se como exemplo a habilidade (EM13CHS101), que propõe 'Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas...'. Embora pareça complexa, a ênfase da BNCC e dos materiais didáticos que dela derivam recai no ato de 'identificar' e 'comparar' em nível superficial, e não na problematização do 'lugar de fala' dessas fontes ou na complexidade da interpretação, como a Educação Histórica exigiria. O resultado é um presentismo curricular, no qual o passado é evocado apenas para legitimar práticas do presente, esvaziando-se a dimensão temporal e processual do conhecimento histórico.

O Novo Ensino Médio, sob essa racionalidade, não democratiza a escola: estratifica-a. Como alertam Pereira e Rodrigues (2017), A própria Lei nº 13.415/2017, em seu Art. 36, ao flexibilizar a oferta e permitir o 'notório saber' para a docência em itinerários técnicos, institucionaliza essa precarização. Na prática, a lei permite que a formação histórica crítica seja substituída por um verniz de 'Ciências Humanas Aplicadas', reforçando desigualdades disciplinares. Assim, o currículo da História — que deveria possibilitar a leitura crítica das contradições sociais e das desigualdades históricas — passa a reproduzir as próprias condições de exclusão que deveria denunciar.

A lógica da competência, ao substituir o conhecimento pela performance, converte o ensino de História em um exercício de adaptação. O aluno é treinado a reproduzir informações, mas não a compreender os mecanismos de produção e disputa do saber histórico. A escola, nesse modelo, não forma sujeitos críticos, mas operadores de narrativas utilitárias. Ao priorizar o “saber-fazer” em detrimento do “saber pensar”, o currículo nega o direito à compreensão profunda dos processos históricos, bloqueando o desenvolvimento da consciência histórico-crítica.

A consequência é a banalização da História — um processo no qual o passado é tratado como acervo morto, e o ensino se reduz a uma memorização descontextualizada. A História perde seu caráter de campo reflexivo e torna-se um espaço de reprodução de lugares-comuns e certezas convenientes. O que está em jogo não é apenas uma questão metodológica, mas o próprio estatuto ontológico e político da disciplina. A História, quando despojada de sua dimensão interpretativa e problematizadora, deixa de ser um instrumento de emancipação e se torna um mecanismo de conformação ideológica.

Diante dessa crise, a Educação Histórica emerge como alternativa epistemológica e pedagógica capaz de restituir a densidade do conhecimento histórico. Para isso, é necessário compreender que o pensamento histórico é, por natureza, constraintuitivo: ele desafia o senso comum e a visão linear do tempo. Como afirma Catroga (2015), o ensino de História deve resistir à descontinuidade e à fragmentação, reafirmando o papel da disciplina na construção de uma consciência histórica crítica e plural. A defesa da Literacia Histórica, neste contexto, representa a exigência de formar estudantes capazes de interrogar o passado e de compreender a historicidade do presente como parte de uma ecologia temporal interdependente.

Assim, o enfrentamento da racionalidade gerencial e da fragmentação curricular implica reafirmar o valor público da História como forma de conhecimento. É necessário recolocar a disciplina em seu lugar de origem — não como apêndice da cidadania genérica, mas como campo de pensamento, investigação e reflexão sobre a experiência humana no tempo. Somente uma Educação Histórica comprometida com a formação da Consciência Histórica pode resgatar o sentido ético e político da História, superando a banalização curricular e recolocando a escola como espaço de resistência, reflexão e transformação social.

## **2. O Presentismo e o Mito: a Memória Retrotópica em Antítese à Consciência Histórica**

A fragilização epistemológica do ensino de História, decorrente da racionalidade gerencial e da pedagogia das competências (Apple, 2002; Almeida, 2021), não constitui apenas um rebaixamento metodológico. Trata-se de uma mutação profunda na forma como a sociedade se relaciona com o tempo e, portanto, com o próprio sentido da experiência histórica. Quando o passado é reduzido a um inventário de fatos e o conhecimento histórico é esvaziado de sua dimensão interpretativa, o resultado é a emergência de regimes de historicidade deformados, nos quais o presente passa a monopolizar as categorias de compreensão do mundo.

Hartog (2013) define esse fenômeno como presentismo, isto é, a “visão anacrônica do passado através das lentes do presente”. O presentismo não é uma simples atitude mental, mas um regime cultural do tempo que reorganiza o vínculo entre passado, presente e futuro. Nele, o passado deixa de ser um campo de

alteridade a ser compreendido em sua diferença, e passa a ser percebido como um espelho do agora — um depósito de exemplos, lições e analogias superficiais que apenas confirmam as convicções contemporâneas. Desse modo, a experiência histórica é comprimida, e o horizonte temporal humano se reduz à simultaneidade do imediato.

No contexto escolar, essa distorção se manifesta de modo claro. Muitos estudantes interpretam o passado como uma sucessão de “presentes alternativos” — mundos inacabados, deficientes ou “atrasados” — cuja função é ilustrar o progresso do presente. Tal modo de pensar impede o desenvolvimento da Consciência Histórica (Rüsen, 2015), pois dissolve as fronteiras entre as temporalidades e impossibilita compreender a historicidade das próprias categorias de análise. Quando o passado é tratado apenas como prelúdio ou advertência, e não como um campo de tensões, escolhas e contingências, o pensamento histórico se torna incapaz de questionar o presente.

O presentismo instala o que Hartog chama de “apartheid temporal”: um isolamento das temporalidades em que o passado se torna “morto e desaparecido”. Essa cisão dissolve a noção de continuidade e impede que o sujeito perceba a si mesmo como parte de um processo histórico mais amplo. No plano pedagógico, o resultado é uma aprendizagem fragmentada, desprovida de sentido e descolada da experiência humana. O aluno “reconhece” os fatos, mas não se reconhece neles; acumula informações, mas não elabora consciência temporal. O passado, transformado em espetáculo ou moral, perde sua capacidade de iluminar o presente e de orientar o futuro. É precisamente esse esvaziamento de sentido do presentismo de Hartog que cria o vácuo para outro fenômeno correlato: a noção de retrotopia, conceito formulado por Zygmunt Bauman (2017).

A retrotopia surge como resposta à crise das utopias modernas e à descrença no futuro como categoria de esperança. Em uma sociedade marcada pela aceleração, pela incerteza e pela dissolução dos referenciais estáveis, o passado reaparece como refúgio imaginário — um tempo idealizado, desprovido de conflito e autenticado pela nostalgia. A retrotopia, portanto, é a inversão da utopia: enquanto esta projeta a emancipação no porvir, aquela desloca a esperança para um passado que jamais existiu, mas que é continuamente reconstruído como promessa de restauração.

No plano político e cultural, essa operação se traduz na produção de narrativas míticas — sistemas simbólicos coerentes, mas falsificados, que organizam o passado em torno de essências e identidades fixas. Como observa Jesi (1989), o mito opera como máquina mitológica, reconfigurando elementos simbólicos para legitimar novas ordens de sentido. Ele não apenas narra, mas prescreve: cria mitos de origem, heróis, inimigos e destinos coletivos. No Brasil recente, tais narrativas foram amplamente exploradas pela Nova Direita e pelo bolsonarismo, que mobilizaram imagens de um passado moralmente puro e nacionalmente homogêneo como instrumento de coesão simbólica. Nessa operação, a História é substituída por uma memória emocional e ideológica, que oferece certezas identitárias em tempos de instabilidade.

A memória retrotópica, portanto, atua como antítese da Consciência Histórica. Enquanto esta implica reconhecer a contingência e a pluralidade das experiências temporais, aquela congela o passado em mitos reconfortantes e unívocos. A História, reduzida a narrativa mítica, perde sua dimensão de conflito e se torna moral: um discurso sobre o “que deve ser lembrado” e o “que deve ser esquecido”. O passado é instrumentalizado como recurso político, destinado a restaurar hierarquias e justificar projetos autoritários. Ao manipular a temporalidade, o mito bloqueia o exercício da razão histórica e substitui a crítica pela crença.

Conforme Lux (2024), a memória retrotópica pode ser compreendida como uma forma de memória projetiva e anacrônica, na medida em que não se limita a recordar o passado, mas o reinterpreta à luz das experiências e demandas do presente, projetando-o como horizonte de futuro. Trata-se, portanto, de uma memória seletiva e idealizada, que recria o passado como referência simbólica diante das incertezas do tempo atual, o que a torna tanto um instrumento de identidade quanto de manipulação política e cultural. Essa leitura amplia o diagnóstico de Bauman (2017) e Traverso (2021), ao evidenciar o caráter ativo e produtivo da retrotopia como tecnologia política da nostalgia. Mais do que simples apego ao passado, ela constitui uma estratégia discursiva que reorganiza as expectativas sociais, convertendo a lembrança em projeto e o passado em promessa.

Nesse sentido, compreender a retrotopia como forma de memória projetiva é reconhecer que ela não atua apenas como resistência ao tempo presente, mas como tentativa de colonizar o futuro, estabelecendo continuidades imaginárias e identidades

cristalizadas. É precisamente contra essa manipulação do tempo que a Educação Histórica deve atuar, propondo o desenvolvimento da literacia histórica como exercício de desfamiliarização, crítica e reapropriação consciente da temporalidade.

A retrotopia não opera isoladamente. Ela se nutre da precarização do pensamento histórico e do empobrecimento do ensino. Quando a escola abdica de sua função formadora e o currículo se limita a exercícios de identificação ou memorização, o terreno fica fértil para a disseminação de narrativas simplificadas. A ausência de um quadro de referência histórico coerente faz com que os estudantes procurem no senso comum e nas redes digitais as explicações que a escola deixou de oferecer. Nesse vazio, proliferam teorias conspiratórias, revisionismos e mitos de salvação nacional, todos travestidos de “verdade histórica”.

O ensino tradicional de História, centrado na cronologia linear e evolutiva, contribui involuntariamente para essa deformação. Ao privilegiar a sequência factual e a repetição de exemplos morais, ele reforça o que Rüsen (2006) denomina “modo exemplar da consciência histórica” — uma forma de pensamento que concebe o passado como repertório de lições morais, negando-lhe a historicidade própria. Nesse modo, a História é reduzida a espelho e o tempo, a repetição. A educação, assim, perde sua função emancipadora e transforma-se em um ritual de reconhecimento de padrões.

A Educação Histórica, ao contrário, propõe uma ruptura com esse modelo. Ela reconhece que o conhecimento histórico disciplinar é contraintuitivo e, por isso, exige um esforço de desfamiliarização. Aprender História não é confirmar o senso comum, mas estranhá-lo. Trata-se de uma pedagogia do distanciamento, que estimula o estudante a interrogar o que parece evidente e a reconhecer a multiplicidade das narrativas. Como sublinha Rüsen (2015), a Consciência Histórica é um processo de mediação entre a experiência e a expectativa: ela permite dar sentido à temporalidade sem ceder à nostalgia ou ao determinismo.

Para que isso se concretize, é imprescindível o desenvolvimento da Literacia Histórica — a capacidade de pensar historicamente a partir do domínio dos conceitos de segunda ordem, como evidência, narrativa, multiperspectiva, causalidade, mudança e continuidade. Esses conceitos constituem o aparato metacognitivo que possibilita distinguir entre afirmações ficcionais e factuais, avaliar a integridade dos

argumentos e compreender o caráter inferencial da História. Em outras palavras, a Literacia Histórica transforma o estudante em intérprete do tempo, e não apenas em depositário de informações.

A aplicação pedagógica desses princípios implica a adoção do inquérito histórico (*enquiry*) como metodologia central. O ensino deve conduzir o aluno a experimentar os procedimentos próprios do fazer histórico: formular perguntas, confrontar fontes, analisar contextos, avaliar interpretações. O objetivo não é reproduzir a narrativa do historiador, mas compreender os critérios que a tornam possível. Assim, a Educação Histórica se configura como um espaço de formação da agência histórica, na qual o sujeito aprende a situar-se criticamente diante do tempo, reconhecendo-se como parte do processo histórico e responsável por suas escolhas.

Em síntese, o presentismo e a memória retrótópica representam duas patologias complementares da temporalidade contemporânea: uma dissolve o passado no presente, a outra o idealiza; ambas impedem a construção de uma consciência temporal complexa. A superação dessas formas de relação com o tempo requer um ensino de História que devolva à disciplina sua função cognitiva e ética, isto é, a capacidade de produzir sentido, questionar evidências e reconhecer a pluralidade dos tempos. Só assim será possível resgatar a História como espaço de reflexão pública e resistência crítica frente às narrativas míticas e às políticas de esquecimento que marcam o nosso tempo.

### **3. Educação Histórica como Práxis Emancipatória: o Imperativo da Literacia e Agência Crítica**

A crise curricular instaurada pelas reformas educacionais recentes e o consequente esvaziamento epistemológico do ensino de História não podem ser compreendidos apenas como efeitos administrativos de uma política educacional. Eles configuram, mais profundamente, uma crise de sentido da própria educação e de sua função humanizadora. Quando a História é dissolvida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e seu ensino é reduzido à lógica das competências genéricas, a escola abdica de uma de suas tarefas centrais: a formação da consciência histórica e da capacidade de orientação temporal. O resultado é a

substituição da formação crítica pela adaptação funcional, e da reflexão pela performance.

A Educação Histórica (EH), nesse contexto, apresenta-se como uma alternativa epistemológica e pedagógica capaz de restaurar a função formativa da disciplina. Ela parte do reconhecimento de que o pensamento histórico é um processo cognitivo e cultural complexo, e que a aprendizagem histórica deve ser concebida como práxis — um ato intencional de transformação e emancipação. Diferente da instrução meramente informativa, a EH concebe o ensino como um espaço de construção de sentido e de reconstrução crítica do passado, mediado por instrumentos conceituais e pela reflexão sobre o tempo

### *3.1 O Imperativo da Literacia Histórica: Pensamento Disciplinar e Conceitos de Segunda Ordem*

A História, enquanto forma pública de conhecimento, possui uma gramática disciplinar própria (Goodson, 1995; Rüsen, 2007), constituída por procedimentos, conceitos e critérios de validação que diferenciam o discurso histórico das narrativas míticas ou memorialísticas. O domínio dessa gramática é condição para o exercício da literacia histórica, entendida como a capacidade de pensar historicamente e de compreender as múltiplas relações entre passado, presente e futuro. A literacia histórica transcende a simples memorização de conteúdos e exige o domínio de conceitos de segunda ordem, ou conceitos metahistóricos, como evidência, multiperspectiva, narrativa, causalidade e mudança/continuidade.

Esses conceitos constituem o alicerce da racionalidade histórica, pois permitem que o estudante compreenda que o passado não é um dado estático, mas uma reconstrução interpretativa. A categoria de evidência, por exemplo, ensina que o passado não sobrevive de forma imediata, mas sob a forma de vestígios fragmentados — documentos, objetos, narrativas — que precisam ser interrogados criticamente. Já a multiperspectiva evidencia que os acontecimentos do passado são únicos, mas as interpretações são plurais, variando conforme as perguntas formuladas e os contextos de produção do conhecimento. Do mesmo modo, os conceitos de causalidade e

mudança/continuidade convidam à compreensão dos processos históricos como tramas complexas, marcadas por dinâmicas de permanência, ruptura e contingência.

O desenvolvimento dessas competências metacognitivas permite distinguir entre afirmações factuais e ficcionais, entre narrativas fundamentadas e discursos ideológicos. A literacia histórica, portanto, não é apenas um conjunto de habilidades cognitivas, mas uma forma de racionalidade crítica. Ela possibilita o deslocamento do olhar, a desfamiliarização do senso comum e a reconstrução do passado como campo de problematização e não de confirmação. É nesse sentido que a EH se contrapõe às pedagogias do consenso e da adaptação: ela forma sujeitos históricos, não apenas estudantes obedientes.

### *3.2 A História como Atitude Constraintuitiva: Evidência e Inquérito Histórico*

Aprender História é aprender a pensar contra o imediato. O pensamento histórico é, por natureza, constraintuitivo, porque exige a suspensão das certezas do presente para compreender as experiências de outros tempos. Sam Wineburg (2001) define esse movimento como o exercício de uma “inteligência disciplinar”, capaz de transcender o senso comum e de aceitar o caráter incerto e interpretativo do conhecimento histórico. Assim, ensinar História implica introduzir o estudante em uma forma de pensar que desafia as estruturas cognitivas espontâneas, promovendo a formação de um sujeito reflexivo e autônomo.

O método do inquérito histórico (enquiry) torna-se, nesse sentido, o eixo organizador da prática pedagógica. Ele rompe com o modelo transmissivo e propõe um processo de aprendizagem pautado na investigação. O estudante deixa de ser receptor passivo de informações para tornar-se um intérprete do tempo, formulando questões, analisando fontes, avaliando hipóteses e elaborando suas próprias conclusões. A ênfase desloca-se da repetição para a argumentação; do “o que aconteceu” para o “como sabemos o que aconteceu” e “por que o interpretamos assim”. Esse deslocamento metodológico é também uma virada ética, pois ensina o respeito às evidências e à complexidade dos fenômenos históricos.

Ao adotar o inquérito como princípio didático, a Educação Histórica valoriza o erro como momento formador e a dúvida como motor da aprendizagem. O estudante

aprende a lidar com a incerteza, compreendendo que a História não é um repertório de verdades fixas, mas um campo de interpretações sempre em disputa. Essa compreensão é essencial para resistir à manipulação de narrativas e à naturalização de mitos políticos e culturais. Como observa Catroga (2015), o papel da História é precisamente lutar contra “a descontinuidade, a fragmentação e o acaso”, preservando o sentido da experiência humana diante do tempo.

### *3.3 Agência e Orientação no Tempo: Para Além da Reprodução*

O desenvolvimento da consciência histórica, conforme Rüsen (2015; 2022), implica a articulação entre experiência e expectativa, entre memória e projeto. Essa articulação é o que permite ao sujeito situar-se no tempo, compreender sua inserção histórica e projetar ações transformadoras. A consciência histórica, portanto, não é apenas uma competência cognitiva, mas uma disposição ética e política: ela possibilita a construção da agência histórica, isto é, a capacidade de agir no presente com base na compreensão do passado e na projeção de futuros possíveis.

A agência histórica se realiza quando o indivíduo é capaz de reconhecer que suas decisões e interpretações são atravessadas pela historicidade. Em sala de aula, isso significa formar sujeitos que compreendem o mundo como processo, e não como estado; que reconhecem o conflito como motor da história, e não como anomalia; que aprendem a intervir, e não apenas a reproduzir. Essa perspectiva confere ao ensino de História uma dimensão emancipatória: ele deixa de ser um exercício de lembrança e torna-se um espaço de produção de sentido e de ação.

Em contraste com a lógica das competências genéricas, que valoriza a adaptabilidade e o desempenho, a Educação Histórica promove uma formação orientada à racionalidade crítica e à justiça social. O objetivo não é preparar indivíduos para o mercado, mas para a vida pública — cidadãos capazes de compreender as estruturas de poder, de questionar as desigualdades e de imaginar futuros alternativos. Assim, a EH insere-se no horizonte da Educação Social, defendida por Freire (2011), como prática libertadora e dialógica, em que o conhecimento histórico se torna instrumento de autonomia e resistência

Ao integrar epistemologia, cultura escolar e vida prática, a Educação Histórica resgata a centralidade da História na formação humana. Sua finalidade não é apenas transmitir informações, mas formar consciências capazes de orientar-se criticamente no tempo. Nesse sentido, o ensino de História deve recusar tanto o utilitarismo neoliberal quanto o moralismo identitário, pois ambos reduzem o passado a uma função instrumental. A História deve ser ensinada como experiência de pensamento — um modo de compreender o mundo, de reconhecer a alteridade e de agir com responsabilidade diante do tempo.

A superação do presentismo e da memória retrotópica, portanto, não se dará pela mera atualização de conteúdos, mas pela reconstrução de uma pedagogia do tempo. A literacia histórica, ao capacitar os sujeitos a pensar historicamente, representa o núcleo dessa pedagogia. Ela possibilita distinguir o conhecimento da crença, o argumento da opinião, a narrativa da propaganda. Mais do que uma habilidade técnica, é uma forma de resistência cognitiva e moral frente à banalização da História e ao esvaziamento da experiência.

Em última instância, a Educação Histórica é uma práxis emancipatória porque promove a formação de sujeitos conscientes de sua historicidade e capazes de agir sobre ela. Ela reaproxima a escola de sua função social e política, devolvendo-lhe o papel de espaço de pensamento, crítica e criação. Em tempos marcados pela aceleração, pela nostalgia e pela manipulação da memória, o ensino de História torna-se um ato de coragem intelectual: ensinar a duvidar, a contextualizar e a imaginar — três gestos que, com efeito, definem a essência mesma da liberdade.

## **Considerações Finais**

O panorama delineado ao longo deste artigo evidencia que o ensino de História na educação básica brasileira vive uma inflexão paradigmática. A racionalidade gerencial que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.415/2017 instaurou uma crise epistemológica e política que atinge o núcleo da disciplina. Ao converter o currículo em um instrumento de regulação econômica e comportamental, o projeto educacional contemporâneo desloca o foco da formação humana para a lógica da eficiência e da performatividade. A História, nesse contexto,

é reduzida a um conjunto de saberes operatórios e utilitários, incapazes de promover a reflexão crítica sobre o tempo e a sociedade.

A diluição da disciplina na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas representa o ápice desse processo de esvaziamento. O discurso das competências, apresentado como democratizador e inovador, mascara uma nova forma de exclusão: substitui o direito ao conhecimento pelo direito ao desempenho, e a formação crítica pela adaptação funcional. Ao dissolver a especificidade da História, o currículo priva os estudantes — sobretudo os das classes populares — do acesso aos saberes historicamente acumulados que lhes permitiriam compreender o mundo e agir sobre ele (Apple, 2002; Almeida, 2021). A escola, assim, deixa de ser um espaço de humanização e se converte em um dispositivo de gestão da subjetividade.

Esse cenário cria as condições ideais para a proliferação de regimes temporais patológicos, como o presentismo e a memória retrotópica. O primeiro dissolve o passado no imediatismo do agora, suprimindo a alteridade temporal; o segundo o idealiza, transformando-o em refúgio imaginário diante da incerteza. Ambos convergem para o mesmo efeito: a incapacidade de pensar historicamente. A experiência do tempo é achatada, e o passado passa a ser instrumentalizado por discursos ideológicos que exploram o medo, a nostalgia e a desorientação coletiva (Hartog, 2013; Bauman, 2017; Traverso, 2021). Quando a História é substituída por narrativas míticas, perde-se o horizonte da crítica e a própria possibilidade de compreender a historicidade do presente.

A Educação Histórica (EH) emerge, nesse contexto, como antídoto indispensável. Sua força está em restituir à História o estatuto de forma pública de conhecimento e de práxis reflexiva. Ao enfatizar o desenvolvimento da Literacia Histórica, a EH recoloca o ensino como espaço de formação de pensamento, e não de adestramento. Compreender evidências, múltiplas perspectivas, causalidades e continuidades significa dominar os instrumentos cognitivos que permitem distinguir História de mito, fato de crença, argumentação de opinião. Essa competência metahistórica é, antes de tudo, um exercício de liberdade intelectual: permite ao sujeito resistir à simplificação e à manipulação da memória.

A defesa da Consciência Histórica, conforme Rüsen (2015; 2022), implica reconhecer o ser humano como sujeito temporal, capaz de relacionar passado,

presente e futuro em um processo contínuo de atribuição de sentido. Essa consciência é o fundamento da rationalidade prática e do agir ético, pois possibilita compreender as consequências históricas das ações e projetar novos horizontes de expectativa. Ensinar História, portanto, não é apenas ensinar o que aconteceu, mas ensinar a pensar o tempo — a compreender como as narrativas são construídas, disputadas e utilizadas na vida pública.

A Educação Histórica, ao dialogar com essa tradição, reafirma o papel do professor como mediador crítico entre o saber historicamente produzido e a experiência social do estudante. Essa mediação é o oposto da rationalidade gerencial: em vez de avaliar desempenhos, ela busca compreender processos; em vez de mensurar competências, ela promove consciência. A docência, assim, recupera seu sentido político e ético, situando-se como prática de resistência frente à mercantilização da educação.

Defender a Educação Histórica é, portanto, defender a própria democracia cognitiva — o direito de todos a compreender o tempo em que vivem. A formação da literacia histórica é condição para o exercício da cidadania crítica e para a reconstrução do espaço público como lugar de debate racional e plural. Em tempos de desinformação e manipulação, a capacidade de interpretar fontes, avaliar argumentos e reconhecer intencionalidades é tão vital quanto o domínio de qualquer competência técnica. A História ensina a duvidar, e duvidar é um ato político.

A luta contra o presentismo e a retrotopia é, no fundo, uma luta pelo reencantamento do futuro. Recuperar o sentido da História é recuperar a possibilidade de projetar o novo — não como repetição do passado, mas como invenção consciente do porvir. A Educação Histórica, ao articular epistemologia, cultura escolar e vida prática, devolve à escola sua vocação mais profunda: formar sujeitos capazes de agir historicamente, compreender criticamente e sonhar politicamente. Em um tempo em que o passado é saqueado e o futuro é temido, ensinar História é, mais do que nunca, um ato de emancipação.

## Referências

- ALMEIDA, Denis Andrade. **O currículo e o ensino de história nas malhas do neoliberalismo**: competências e formação histórica. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1164714>>. Acesso em: 08 out. 2025.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Curriculum, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59–91.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Curriculum, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39–57.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOODSON, Ivor F. **Curriculum: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- JESI, Furio. **Mito**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- LIMA, João. A BNCC-EM e o aniquilamento da filosofia: considerações sobre o currículo de referência único do Acre (2021). In: **V Encontro Nacional AMPOF Educação Básica: a Filosofia e o seu Ensino**, 2021.
- MENEZES NETO, Geraldo Magella de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015–2016). **Crítica Histórica**, Maceió, ano VIII, n. 15, p. 31–61, jul. 2017. Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3537>>. Acesso em: 09 out. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfeld Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Orgs.). **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 27–46.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113–128, 2009. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: teoria da história II — os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da UnB, 2007.

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

RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da didática da história. Curitiba: WAS Edições, 2022.

LUX, Arthur Henrique. **Um diagnóstico do tempo**: política e sociedade no Brasil contemporâneo (2013–2019). 2024. 243 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

TRAVERSO, Enzo. **Melancolia de esquerda**: marxismo, história e memória. São Paulo: Zahar, 2021.

WINEBURG, Sam. **Historical thinking and other unnatural acts**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

### **Notas sobre o autor:**

Arthur Henrique Lux é doutor pela UFPR, Professor do Centro Universitário Maurício de Nassau (Recife/PE) e pesquisador do LAEH – UFPE. Contato: [arthurlux@outlook.com](mailto:arthurlux@outlook.com)