

MODERNIDADE, GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA

Jean Carlos Moreno ¹

Resumo: Vivemos tempos de incertezas. Os fundamentos do mundo moderno são novamente questionados. O pacto que proporcionou o funcionamento da sociedade civil nos Estados Nacionais Modernos está em xeque. Por um lado, pensadores como o filósofo, historiador e pedagogo alemão Jörn Rüsen e o filósofo canadense Charles Taylor, contemporaneamente, têm ressaltado que é fundamental insistir e alargar as bases da modernidade e do humanismo de padrão iluminista para repensar as identidades históricas, em um mundo global policêntrico pautado na interculturalidade. Num outro caminho, os estudos pós-coloniais, africanos, asiáticos e, especialmente, latino-americanos, colocam-nos diante de fantasmas bem mais assustadores decorrentes da modernidade e da globalização, ambas lidas como um aprofundamento da desigualdade e da assimetria de poder e condição socioeconômica entre os povos. Os enfrentamentos necessários para promover uma descolonização do mundo contemporâneo são muito mais intensos e radicais. É preciso abrir espaço para uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – indígenas, negros, mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas, imigrantes, etc. A História e o ensino escolar de história, nas suas concepções contemporâneas, são filhos diletos da modernidade e, portanto, estão envoltos e mergulhados nos dilemas e encruzilhadas que acabamos de descrever. Que história ensinar nas escolas? Reforçamos o humanismo e a nossa herança ocidental? Partimos para enfrentamentos maiores na perspectiva da descolonização dos currículos, das práticas e das mentalidades? Em busca de reflexões que possibilitem não respostas definitivas, mas apontem alternativas e caminhos, a presente comunicação traça considerações, através de análises comparativas, sobre algumas das proposições contemporâneas para o ensino e a aprendizagem da História, prospectando as possibilidades da transposição destas discussões para a realidade brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História. Identidades. Modernidade. Globalização.

INTRODUÇÃO

Recentemente um debate intenso a respeito do texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História, apresentado ao público em setembro de 2015, ganhou espaço na mídia, nas redes sociais e no âmbito acadêmico. Com lacunas epistemológicas e outras dificuldades estruturais, já analisadas por alguns pesquisadores, a proposta preliminar da BNCC-História trazia em seu bojo um enfrentamento central: a

¹ Doutor em História, Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), jeanmoreno@uenp.edu.br.

concepção de uma história em linha única, válida para toda a humanidade, e seu corolário: o eurocentrismo. A ênfase na história do Brasil como espaço político privilegiado da vivência dos estudantes, o alargamento do reconhecimento da presença dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na história nacional e o destaque para o estudo da História da América eram indicativos de que os elaboradores desta versão preliminar, ainda que de forma apressada, alinhavam-se a uma discussão intensa que já havia ocupado os espaços dos debates curriculares da década de 1980 e vinha se ampliando a partir de leis e regulamentações nos anos 2000.

Todavia, justamente este aspecto foi o foco de uma grande celeuma. Debates com menor profundidade e comentários raivosos surgiram, não de maneira surpreendente, na grande mídia, em blogs e redes sociais. Reveladora, contudo, foi a reação de parte dos historiadores através de suas associações.

Grupos de pesquisadores como a ABREM (Associação Brasileira de Estudos Medievais), o NEMED (Núcleo de Estudos Mediterrânicos), dentre tantos outros, clamaram que a partir do projeto preliminar da BNCC impor-se-ia um “brasilcentrismo tão ou mais perigoso quanto o eurocentrismo que esta proposta quer combater”. Chegou-se a publicar a “Carta de uma mãe”, medievalista, ressaltando que o “mundo não nasceu no século XVI”. Até mesmo o GT de História da África da ANPUH nacional e a Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-ÁFRICA) emitiram uma nota conjunta repudiando o documento e alertando que “a subtração de conteúdos relacionados à “Antiguidade” e à “Idade Média” africana é bastante problemática”.

As citações poderiam se repetir, mas podem ser sintetizadas pelo Manifesto Público do Seminário Estadual, realizado pela ANPUH/PR no dia 19 de fevereiro de 2016, no campus de Marechal Cândido Rondon da UNIOESTE, com a participação de cerca de cem historiadores. O documento ressaltava a “desestruturação da linha temporal”, “a ênfase excessiva e claramente desproporcional conferida aos componentes de História do Brasil”, concluindo que a pouca referência “à Pré-História, História Antiga e História Medieval, depõe contra a noção de diversidade defendida pela BNCC”².

² Arnaldo Pinto Junior, João Batista Bueno e Maria de Fátima Guimarães (2016) analisam este mesmo processo relatado a partir “da retórica da perda pelos historiadores” e do argumento do “empobrecimento do currículo escolar”.

A discussão em torno da BNCC nos serve de pano de fundo sob o qual erigimos um projeto de pesquisa, em desenvolvimento, alicerçado também em análises recentes que apontam a permanência entre pensadores brasileiros de “um sentimento de plena integração do país ao **relato padrão da ascensão do Ocidente**, forjado no decorrer do século XIX, que impregna profundamente as maneiras como concebemos o passado” (GONÇALVES, 2014, p. 92. *Grifo nosso*). Esta constatação torna-se ainda mais dramática num mundo e num país onde voltam a emergir discursos de viés antidemocrático e fundamentalista a partir dos quais a diversidade e os direitos humanos são postos novamente em xeque.

As disputas pela História a ser ensinada não são um caso exclusivo brasileiro. Em geral, giram em torno de promessas não cumpridas pela modernidade – mais sujeitos requerem inserção entre os iguais – e são debatidas dentro e fora dos meios acadêmicos, envolvendo posicionamentos políticos, identidades e afetos (CARRETERO, 2007, 2010; LAVILLE, 1999; FREITAS, 2014).

No entanto, como se percebe na própria participação dos historiadores na discussão da BNCC, nem sempre as bases epistemológicas deste debate encontram-se bem assentadas. No caso brasileiro, ao contrário do que se pautou na discussão feita pelas associações de historiadores, o problema não se reduz a “como atender à inserção ocidental e incluir os africanos e indígenas nesta narrativa”. Além de pensar a qualidade do tempo escolar ou do tempo de aprendizagem, refletir sobre a função formativa da disciplina escolar História inclui pensar a tradição, o contexto e a cultura histórica e política nos quais a ação educativa se insere.

A *Didática da História* é uma área de pesquisa relativamente nova, mas já estabelecida no país, que se propõe a ser uma ciência da aprendizagem histórica, investigando a circulação social do conhecimento histórico. Preocupa-se não apenas com o que de fato é e como se dá a aprendizagem histórica em diferentes meios, mas também com o que ela deve ser, no sentido de nortear seus objetivos de ensino, organização curricular e estratégias de aprendizado.

Jörn Rüsen (1997) tem sido referência central para a constituição do campo da Didática da História no Brasil. De fato, tendo por base as reflexões de Rüsen (1997), inúmeras investigações e projetos têm ressaltado a dimensão temporal da subjetividade, constitutiva da

aprendizagem histórica, com ênfase na experiência, na interpretação e na orientação. Daí decorre a busca de uma análise global de todas as formas e funções da *consciência histórica*.

A proposta educativa de Rüsen(2011), de fundo kantiano, enfatiza a educação centrada na ideia de responsabilidade moral e na capacidade de cada um viver sua própria vida de acordo com valores universais. A partir desta perspectiva, pensando especificamente na História escolar e na decorrente necessidade de escolhas, pode-se pensar: ‘qual passado colocar em discussão e em relação na aprendizagem escolar?’ Qualquer tempo histórico pode ser lembrado com igual valor? Quais experiências temporais se oferecer para a aprendizagem escolar a fim de que esta se torne relevante à maneira de uma experiência cultural e possa servir de base para a orientação e a construção de sentido individual e coletivo?

Na obra de Rüsen (1997), a resposta parece ser esboçada através do Projeto “Humanismo na Era da Globalização: um diálogo intercultural sobre a humanidade, cultura e valores”. A proposta tem por horizonte responder aos desafios da comunicação intercultural na era da globalização e estruturar um pensamento, capaz, inclusive, de abarcar os acontecimentos traumáticos do século XX europeu, num novo humanismo político e cultural contemporâneo.

A utopia rüseniana, base para uma nova orientação cultural, aposta que a forma moderna do humanismo ainda tem um potencial não-realizado, voltado para o futuro, e é fundamental insistir e alargar as bases da modernidade e do humanismo de padrão iluminista para repensar as identidades históricas, em um mundo global policêntrico pautado na interculturalidade.

Contudo, embora Rüsen (1997) demonstre uma preocupação bastante abrangente, seria possível transpor diretamente uma teoria europeia, que trabalha com conceitos macroestruturais e não-problematizados como ‘Globalização’, ‘Ocidente’ e ‘choque de civilizações’, para países periféricos, com grande dificuldade para superar a sua condição colonial e com grande diversidade sociocultural interna³? As vozes de contestação, as especificidades, as contingências também necessitam ser ouvidas?

³ Parece-nos que esta perspectiva está por trás, também, de importantes projetos que investigam o pensamento de jovens estudantes, como é o caso de “Os jovens diante da História”, realizado com estudantes brasileiros, uruguaios e argentinos quando se coloca como uma das averiguações: “avaliar o significado da colonização e estimar atitudes pessoais e coletivas para reconhecer – ou não – e mitigar os eventuais prejuízos da exploração

Apostando que nem todo pós-colonialismo - e os decorrentes questionamentos postos ao processo de modernização e racionalização - significa uma saída do campo, a negação do debate e da convivência intercultural, propomos o estabelecimento de uma interlocução mais profunda entre a teoria rüseniana e o *paradigma decolonial* latinoamericano.

Os estudos pós-coloniais, africanos, asiáticos e, especialmente, latino-americanos, colocam-nos diante de fantasmas bem mais assustadores decorrentes da modernidade e da globalização, ambas lidas como um aprofundamento da desigualdade e da assimetria de poder e condição socioeconômica entre os povos. Os enfrentamentos necessários para promover uma *descolonização* do mundo contemporâneo são muito mais intensos e radicais. É preciso abrir espaço para uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – indígenas, negros, mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades vistas como desviantes, imigrantes etc.

A História e o ensino escolar de História, nas suas concepções contemporâneas, são filhos diletos da modernidade e, portanto, estão envoltos e mergulhados nos dilemas e encruzilhadas que acabamos de descrever. Retomamos a questão já explicitada nesta introdução: que história ensinar nas escolas? Reforçamos o humanismo e a nossa herança ocidental? Partimos para enfrentamentos maiores na perspectiva da descolonização dos currículos, das práticas e das mentalidades? Em busca de reflexões que possibilitem não respostas definitivas, mas apontar alternativas e caminhos, a presente pesquisa, em andamento, busca, através de análises comparativas sobre as proposições rüsenianas e a teoria decolonial latinoamericana, prospectar as possibilidades daí decorrentes para se (re)pensar as bases para uma organização curricular da História escolar, que possa atender às necessidades da realidade brasileira, sem dispensar a universalidade como critério fundamental do pensamento histórico.

UNIDADE DA HUMANIDADE E PLURALISMO HISTÓRICO

(colonial ou social) que estariam ainda produzindo efeitos no presente” (CERRI, 2016, p. 45). Ou em outro momento, ao analisar a diferença de resultados entre os estudantes brasileiros e os dos demais países sulamericanos: “Outra explicação possível é que a elite brasileira tradicionalmente é ou esforça-se em ser uma extensão da elite europeia, uma vez que o próprio surgimento e reconhecimento do país explica-se no contexto das restaurações monárquicas do início do século XIX, em vez dos ciclos revolucionários um pouco anteriores” (Id., 2016, p. 45).

Em uma primeira análise, pode-se dizer que Rüsen (2011) pensa numa História global unificada, capaz de incorporar as diferentes formas culturais humanas. A referência organizacional é socioantropológica: sociedades arcaicas, sociedades de tempo axial, modernização e globalização sob a égide da cultura ocidental, modernidades múltiplas e compartilhamento de universais antropológicos com horizonte de expectativa. Unidade da humanidade e pluralismo histórico seriam conjugados numa história universal cujo horizonte teleológico seria o processo de humanização da humanidade.

Há, portanto, uma filosofia da história a conduzir uma interpretação genética da ação humana no tempo. Rüsen (2011) constrói sua proposição de resgate do humanismo como chave para a leitura histórica numa tentativa de superar os desafios do pós-modernismo e dos pós-colonialismo, ambos lidos como uma negação da racionalidade como princípio universal, ao refletirem universos semânticos separados, sem um código capaz de os colocar em diálogo. Faz isso, demonstrando não desconsiderar o potencial destrutivo da instrumentação racional na dominação colonial europeia na história contemporânea e todo o etnocentrismo presente na ideia de História universal daí construída.

Na interpretação rüseniana reconhecem-se e enfrentam-se os passados traumáticos, mas evita-se o ressentimento numa orientação para o futuro. É neste sentido que, para ele, a vertente pós-colonial situar-se-ia em uma das etapas da consciência histórica moderna - a da negação -, sem conseguir construir modelos de orientação mais abrangentes.

No caminho proposto pelo teórico alemão, a universalização da humanidade é colocada em diacronia e progresso numa perspectiva capaz de fazer a mediação entre universalidade e peculiaridade, buscando responder aos desafios da comunicação intercultural. O processo – a compreensão genética – a ser aprendido é o da humanização, a passagem, dentre complexidades e ambiguidades, das misérias humanas à autodeterminação.

Interpretar a tessitura desta mudança temporal é a base da aprendizagem histórica, proposta por Rüsen (2011), e da construção do sentido, adequado às necessidades contemporâneas. A diferença temporal aprendida concretiza-se quando um padrão significativo emerge da mobilização das subjetividades dos sujeitos aprendentes.

Rüsen (1997) se mostra consciente de que está tratando, mesmo numa abordagem aparentemente abstrata, de uma política de identidades. Contudo, embora com discurso de base universalista, o diálogo rüseniano é, e não poderia deixar de ser, europeu e, ainda que

utilize pequenos exemplos indianos, islâmicos e até mesmo de grupos indígenas norte-americanos, a sua proposta se dirige a uma população com uma consciência otimista de si mesma (mesmo afirmando considerar todas tragédias do século XX) expressa no conceito, não problematizado, de Ocidente.

COLONIALIDADE E GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

O paradigma *decolonial* não tem relação direta com uma concepção de aprendizagem da História e nem com uma filosofia da História propriamente dita. Trata-se de um conjunto de proposições que emergem na América Latina associadas às discussões do estatuto da colonialidade no mundo contemporâneo e à geopolítica do conhecimento. Embora os autores ligados a esta vertente a considerem *um paradigma outro* e insistam em enfatizar sua diferença, vemos as discussões em torno do *decolonial*, neste primeiro momento, com muito mais aproximações do que distanciamentos com a teoria pós-colonial, com os estudos culturais latinoamericanos e anglo-caribenhos, com os estudos da subalternidade - como a própria história dos vencidos dos anos 1980 - e com a tradição da teoria crítica latino-americana.

Parte-se da constatação de que a história colonial e imperial é determinante para as relações sociais no presente. O conceito de *colonialidade* não se refere a apenas uma experiência do passado, mas à permanência das relações coloniais no presente que sobrevivem na geopolítica, nas relações sociais contemporâneas e, especialmente, nas maneiras de pensar e organizar o pensamento.

A *colonialidade* guarda relações intrínsecas com a modernidade – da qual não pode ser separada ou vista apenas como um desvio de propósitos. O discurso moderno engendra a justificativa para intervenções sobre territórios e populações e a manutenção da modernidade como meta a ser atingida perpetua as desigualdades decorrentes do processo histórico colonial. A modernização, para os autores ligados ao paradigma decolonial, não pode ser vista como um processo natural e inexorável; as transformações sociais ocorrem em diferentes direções e ritmos.

Contemporaneamente, embora se reconheça a hegemonia do discurso moderno, considera-se que há mundos fora da modernidade/globalização ou ao menos lugares onde esta

mesma modernidade chega – ou é interpretada - de maneira diferente. Todos, no entanto, estão sujeitos ao discurso binário construído a partir da “diferença colonial”: civilizado e bárbaro, desenvolvido e subdesenvolvido, tradicional e moderno, etc. O próprio discurso do ‘Ocidente’ ou da ‘ocidentalidade’ é fruto da “diferença colonial” e deste processo de colonialidade, onde associa-se o “Ocidente” à modernidade e seus aspectos racionais

Um dos nomes mais importantes da vertente decolonial é Walter Mignolo, cuja obra *‘La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial’*, vencedora do prêmio Frantz Fanon em 2005, tornou-se referência para o pensamento latino-americano. Para Mignolo, se o conceito de Ocidente também faz parte da geopolítica do conhecimento, é preciso desnaturalizar a construção discursiva racial e imperial dele decorrente. A própria América Latina constitui-se como mesmidade e diferença frente à construção da ideia de Ocidente. A “matriz invisível” da construção dos Estados Nacionais na América era branca, composta de cidadãos brancos fundamentalmente, e não de índios e negros:

A negação da Europa não foi, nem na América hispânica nem na Anglo-saxônica, a negação da “Europeidade”, já que em ambos os casos, e em todo o impulso da consciência crioula branca, tratava-se de serem americanos sem deixarem de ser europeus; de serem americanos, mas diferentes dos ameríndios e da população afro-americana (2005, p. 43).

Desta maneira, haveria também um colonialismo interno impetrado pelas elites criollas que, para além da escravidão e do genocídio, produziu a invisibilidade do pensamento de indígenas e descendentes de africanos. Aos poucos, o pensamento europeu, com fundamento greco-latino, teria mutilado e silenciado raciocínios filosóficos similares dos africanos e da população indígena do Novo Mundo. Produz-se, assim, a longo prazo, um sentimento de inferioridade aos seres humanos que não se encaixam no modelo eurocêntrico.

Esta é a base do que se constitui como “ferida colonial”. Se “la acumulación de dinero y riqueza es inseparable de la acumulación de sentido, esto es, de la colonización del saber” (2002), a utopia decolonial constitui-se ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem coexistir. Para isso se faz necessária uma *desobediência epistêmica* com um projeto ético e político de descolonização do conhecimento e um resgate ou reelaboração de identidades que foram definidas e alocadas pela colonialidade. Só desta maneira é que se

atingiria o que Mignolo chama de *pluriversalidade* como projeto que se estende a todos globalmente⁴.

Neste caminho, é preciso também superar uma história europeia que se apresenta como projeto universal. As histórias locais interrompidas com a colonização precisam ser recontadas: “no se trata de "introducir historias africanas", sino de articular una historia del mundo moderno/colonial donde esas historias (amerindias, etc.) son parte de la modernidad” (id.). Esta história incluiria o estudo intenso da estrutura social e cultural interna das comunidades indígenas e africanas e, após o século XVI, a organização externa para lutar contra as infiltrações imperiais/ coloniais e a necessária reorganização econômica, cultural e social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A NECESSIDADE DE QUALIFICAR A REFLEXÃO SOBRE AS BASES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR DE HISTÓRIA BRASILEIRO

A pesquisa que se desenvolve pressupõe que mapear e colocar em discussão – nem sempre, necessariamente, em confronto – as proposições decorrentes da leitura humanista da História de Jörn Rüsen (1997) e do paradigma decolonial, com vistas a fornecer pistas epistemológicas e conceituais para se pensar as propostas curriculares brasileiras é uma forma. Dentre outras possíveis, de qualificar a reflexão sobre as bases epistemológicas e políticas para a construção do currículo escolar de história brasileiro.

A metodologia empregada envolveu, num primeiro momento, o levantamento bibliográfico das duas vertentes, estabelecendo as obras e artigos produzidos, que estão servindo de objeto investigativo. A investigação das obras e artigos selecionados está sendo realizada a partir dos instrumentos conceituais da própria Didática da Histórica, estabelecendo categorias analíticas como: conceitos geradores, periodização e organização temporal, objetos, sujeitos, processos históricos, orientação etc. A partir destas categorias, e outras que ainda deverão surgir, propõe-se compor um quadro interpretativo que será utilizado para confrontar com a atual tradição de organização curricular da História escolar brasileira, conhecida como *história integrada*.

⁴ Em comum, dentre outros aspectos, o projeto rüseniano e o paradigma *decolonial* têm a defesa do *sentido* contra dogmatismo e o relativismo na sua versão pós-moderna.

Enfim, qualificar, corrigir e ampliar este diagnóstico inicial se faz necessário também como projeto coletivo. Ao mapear e aprofundar os componentes do debate não se imagina simplesmente endossar este ou aquele posicionamento, mas almeja-se a construção de *um quadro interpretativo*, sabendo que outros aspectos, não tratados neste trabalho, também pesam decisivamente na aprendizagem da História e nas composições curriculares.

Tal quadro interpretativo resultante pretende ser mais uma, dentre tantas contribuições que já existem e outras que deverão vir à tona, para que o debate sobre reformas curriculares de História não se realize num plano tão raso como foi o da BNCC. A intenção é não apenas esperar para constatar qual nova proposta será linchada e verificar que a inércia – o simplesmente não alterar nada – vencerá outra vez.

Enfatizar a necessidade de outras histórias que ajudem a corrigir distorções nas percepções históricas e nas identidades de crianças, jovens e adultos – o que implica questões de autoestima e autorreconhecimento -, não se trata de negar a produção da ciência histórica, como núcleo referente⁵. Somente uma interpretação honesta do passado pode conduzir a uma orientação coerente. Somando-se a pesquisas sobre como tem se dado e processado o aprendizado da História dentro e fora da escola, procuramos destacar, com este trabalho, o caráter político e epistemológico da Didática da História na realização da competência para o ensino de história e na detecção de critérios de sentido mais eficazes na vida prática contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABREM. Carta da ABREM sobre a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Nov. 2015. http://www.abrem.org.br/images/Carta_da_ABREM_sobre_a_BNCC.pdf. Acessado em 11 out. 2016.

ABREU, Martha. Por onde anda a BNCC? **Conversa de historiadoras**. 25 jul. 2016. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2016/07/25/por-onde-anda-a-bncc/>. Acessado em: 27 set. 2016.

⁵ É claro que as reflexões propostas poderiam impactar também sobre a organização dos cursos superiores formadores de professores e pesquisadores de História.

ANPUH. Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular – *BNCC*. 2015. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associação-nacional-de-historia-sobre-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acessado em: 10 out. 2016.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

BHAMBRA, Gurminder K. **Cómo la historia imperial influye em el presente. Entrevista a Charlotte L. Riley.** História Global online, publicado em 03 de agosto de 2017. <http://historiaglobalonline.com/>. Acessado em 11/08/2017.

CARRETERO, M. **Documentos de identidade:** A construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (orgs.). **Ensino da História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. v. 1. 136p.

_____. Consciência histórica sul-americana e consciência histórica europeia. **MOMENTUM (ATIBAIA)**, v. 1, p. 31-49, 2016.

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, n. 15, 2010. p. 264-278.

_____. **Ensino de História e Consciência Histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011. 138p.

CITRON Suzanne. **Ensinar a história hoje.** A memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

COOPER, F. Para que sirve la globalización? La perspectiva de un historiador africanista. **Nova Africa**, 10, 2002.

FERNANDEZ, CUESTA. **Sociogénesis de una disciplina escolar:** la História. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

FÓRUM DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL. *Carta de repúdio à Base Nacional Comum Curricular de História.* Rio de Janeiro, 26 nov. 2015. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bnccproduzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>. Acessado em: 08 out. 2016.

FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica.** Aracaju: Criação, 2014. 200p.

GONÇALVES, J. H. R. Das Resistências ao Ensino Escolar de História da África: algumas considerações. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 83-100, jan./jun. 2014.

GRIMSON, A. Crítica de la mente colonizada. Entrevista con Walter Mignolo. **Clarín.** Buenos Aires, 18 de maio de 2002. Disponível em <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2002/05/18/u-00601.htm>. Acessado em 11/08/2017.

GT de História da África da ANPUH Nacional; Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-ÁFRICA). *Nota do GT de História da África da Anpuh Brasil e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História.* 26 fev. 2016. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africada-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acessado em: 08 out. 2016.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. Carta de uma mãe (que por acaso é medievalista) ao Ministro da Educação, sobre a BNCC. Disponível em: <http://literistorias.blogspot.com.br/2015/11/carta-de-uma-mae-que-por-acaso-e.html>. Consultado em 9, mar. 2016.

HERMAN, A. Progresso, declínio e decadência. In: _____. **A Ideia de Decadência na História Ocidental.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

LAVILLE, Christian. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 173-190, jan./abr., 2011.

_____. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v.19, nº38, 1999, p.125 -138.

MACHADO, João Victor Sanches da Matta. Para (re) pensar a América Latina: a vertente descolonial de Walter D. Mignolo. **Espaço e Economia** Revista brasileira de geografia econômica. Ano III, Número 5, 2014.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. **As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões** (2015-2016). Revista Crítica Histórica. UFAL: Vol. VIII, nº 15, julho de 2017.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. In: _____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

_____. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa (2005).

MORENO, J. C. A Base Nacional Comum Curricular: o meio e a mensagem no texto preliminar de História. **Revista Coletiva**, v. 1, p. 23-28, 2016.

_____. A escrita didática da História na década de 1980: um ponto de reflexão para as intensas disputas públicas pelos sentidos da História ensinada no Brasil contemporâneo. **REVISTA HISTÓRIA HOJE**, v. 6, p. 349, 2017.

_____. Por Textos e Contextos: Identidade e Aprendizagem Histórica. In: Ana Heloísa Molina; Carlos Augusto Lima Ferreira. (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 01, p. 449-470.

_____. **QUEM SOMOS NÓS? Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011)**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. v. 01. 424p.

_____. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: Cristina Carneiro Rodrigues; Tania Regina de Luca; Valéria Guimarães. (Org.). **Identidades brasileiras: composições e recomposições**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 01, p. 07-29.

_____. Um mapa para além das fronteiras: aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica. **Revista História Hoje**, v. 4, p. 337-341, 2015.

_____. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, v. 22, p. 07, 2016.

_____.; BARNABE, L. E. Representações e concepções da antiguidade em livros didáticos: um estudo comparativo entre o sistema de ensino colombiano e brasileiro. In: **Anais do XII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA**. Medellín: Univesidad de Antioquia, 2016. v. 1. p. 655-668.

NISBET, R. El método comparativo. In: _____. **Cambio Social e Historia**. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1976.

PINTO JUNIOR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. de F. A BNCC em pauta: quando vamos estudar nossa História? MOLINA, A. H.; FERREIRA, Carlos A. L (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do Ensino de História**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

RÜSEN, J. A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. **História: questões e debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2011.

_____. Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, no. 2, 2009. p. 163-209.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa** (Ponta Grossa, PR), Vol. 1, N. 2, p. 07-16, 2006.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.

_____. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

_____. **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: W. A. Editores, 2015. 162 p.

_____. **Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Ed. UNB, 2007.

SADDI, Rafael. Entrevista com o Prof. Dr. Luís Fernando Cerri (UEPG). **Revista de Teoria da História**, Ano 6, Número 12, UFG: Dez/2014.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**. UFAL: Vol. VIII, nº 15, julho de 2017.

VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. **O Globo**. 05 dez. 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniaio/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acessado em: 02 mar. 2017.