

## ***Pensar historicamente em tempos de negacionismo: sentidos e práticas no Ensino de História***

## ***Thinking historically in times of negationism: meanings and Practices in History Teaching***

Roberta Duarte da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo discute o papel do pensamento histórico como ferramenta formativa para o enfrentamento ao negacionismo e aos usos distorcidos do passado no contexto escolar, articulando-se às discussões contemporâneas da História Pública. Com base nos aportes da Didática da História e da Educação Histórica, analisa-se como conceitos de segunda ordem, como evidência, empatia, perspectiva e julgamento moral, podem ser mobilizados para promover a leitura crítica de fontes e a formação de sujeitos historicamente conscientes. A partir da análise de propostas didáticas desenvolvidas por licenciandos da disciplina de metodologia do ensino de história, que exploraram temas como cultura digital, narrativas antirracistas e disputas de memória, o artigo evidencia a relevância da aula-oficina como estratégia de aproximação entre o conhecimento histórico escolar e os debates públicos sobre o passado. As experiências relatadas integram um processo de pesquisa em curso, voltado à formação de professores comprometidos com a construção de uma educação histórica crítica, plural e eticamente orientada.

**PALAVRAS-CHAVE:** pensar historicamente; negacionismo; ensino de história.

**ABSTRACT:** This article discusses the role of historical thinking as a training tool for confronting denialism and distorted uses of the past in schools, in conjunction with contemporary discussions on Public History. Based on contributions from History Didactics and History Education, the article analyzes how second-order concepts, such as evidence, empathy, perspective, and moral judgment, can be mobilized to promote the critical reading of sources and the formation of historically conscious subjects. Based on the analysis of didactic proposals developed by undergraduate students of the History Teaching Methodology discipline, which explored themes such as digital culture, anti-racist narratives, and memory disputes, the article highlights the relevance of the workshop class as a strategy for bringing together historical knowledge in schools and public debates about the past. The experiences reported are part of an ongoing research process aimed at training teachers committed to building a critical, plural, and ethically oriented history education.

**KEYWORDS:** historical thinking; negationism; history teaching.

---

<sup>1</sup> Roberta Duarte da Silva é graduada em História (Licenciatura) pela UFPE, mestre em História pelo PPGH-UFPE e doutoranda em História pelo PPGH-UFPE, sendo bolsista CNPQ. É professora

## INTRODUÇÃO

Todos os brasileiros, de uma forma ou de outra, estiveram envolvidos, nos últimos meses de 2024, na torcida pela vitória do filme brasileiro “Ainda Estou Aqui”<sup>2</sup> no Oscar. Ao abrir as redes sociais diariamente, nos deparávamos com diversas notícias envolvendo os personagens, os atores e todos os aspectos que envolviam essa produção cinematográfica. Em clima de Copa do Mundo, o Brasil acompanhou atentamente cada etapa que culminou na consagração do filme na cerimônia do Oscar, realizada em pleno domingo de Carnaval, ganhando o prêmio de melhor filme internacional em fevereiro de 2025. Para nós, historiadores docentes<sup>3</sup>, essa vitória foi duplamente significativa: mais do que o reconhecimento de uma obra cinematográfica brasileira, representou a reafirmação da memória sobre a ditadura, reavivando a centralidade desse debate no espaço público. Como afirma Pierre Nora (1993, p. 9), “[...] a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, portanto, em permanente evolução”, logo acreditamos que podemos inferir que a memória reativada pelo filme não se apresenta como mero registro do passado, mas como força ativa no presente, moldando identidades, reabrindo debates e contestando os silêncios históricos que ainda persistem na sociedade brasileira.

Dentro dessa conjuntura, a vitória do filme brasileiro suscitou não apenas orgulho nacional, mas também acalorados debates sobre a memória da Ditadura Civil-Militar<sup>4</sup> no Brasil. Ao reconstruir a trajetória de sobreviventes e familiares de desaparecidos políticos, trouxe à cena pública intensos debates, sobretudo nos espaços digitais, evidenciando as

<sup>2</sup> Ainda Estou Aqui é um filme brasileiro de 2024, dirigido por Walter Salles, com roteiro de Murilo Hauser e Heitor Lorega, inspirado no livro homônimo de Marcelo Rubens Paiva. O drama biográfico retrata a trajetória de Eunice Paiva e sua família diante da violência do regime militar, após o desaparecimento do deputado Rubens Paiva. Estrelado por Fernanda Torres e Fernanda Montenegro, o filme teve sua estreia mundial no Festival de Veneza e foi lançado comercialmente no Brasil em 2024. Em 2025, conquistou o Oscar de Melhor Filme Internacional, além de prêmios no Festival de Berlim e no BAFTA, consolidando-se como uma importante obra de memória histórica no cinema brasileiro contemporâneo.

<sup>3</sup> Segundo Matos e Senna (2011) O historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em história, com vistas a propiciar aos seus educandos um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e crítica.

<sup>4</sup> Neste artigo optamos pelo uso do termo Ditadura civil-militar com base na proposição do historiador Daniel Aarão Reis (2000), o qual destaca a participação ativa de setores civis empresariais, políticos, jurídicos e midiáticos, no apoio, sustentação e condução do regime instaurado em 1964, superando a visão reducionista de que o poder esteve exclusivamente nas mãos das Forças Armadas. Para saber mais sobre esse assunto, acessar a obra: REIS, Daniel Aarão. Ditadura militar, esquerdas e sociedade. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

disputas em torno dos usos do passado: enquanto parte da população celebrava o reconhecimento internacional da memória histórica brasileira, uma outra parcela questionava a veracidade dos fatos retratados, reiterando discursos negacionistas já presentes no debate público nacional em outros momentos.

Sabemos que a emergência de discursos negacionistas<sup>5</sup> na América Latina, potencializada pela dinâmica algorítmica das redes digitais, revela a urgência de repensar o papel do Ensino de História na formação de sujeitos críticos. Em um contexto marcado pela fragmentação informacional e pela intensificação dos usos públicos do passado, torna-se essencial que o ensino da disciplina desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam a análise crítica de fontes, a mobilização de categorias epistemológicas e a construção de competências interpretativas. Como destaca Isabel Barca (2004), o ensino de História, ao promover o pensamento histórico, deve possibilitar aos estudantes compreender a complexidade das narrativas e os sentidos atribuídos ao passado na vida social.

Neste artigo, propomos refletir sobre a importância da construção do pensamento histórico como estratégia formativa no enfrentamento ao negacionismo, tomando como base a análise de propostas didáticas desenvolvidas por licenciandos da disciplina de metodologia do ensino de história 1 do curso de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que exploraram temas como cultura digital, narrativas antirracistas e disputas de memória como estratégia de aproximação entre o conhecimento histórico escolar e os debates públicos sobre o passado. A partir dos aportes teóricos da Educação Histórica e da Didática da História, pensaremos como a categoria do pensar historicamente, com ênfase no trabalho com fontes, na crítica às narrativas e na consciência da pluralidade temporal, pode oferecer caminhos para resistir à difusão de discursos históricos negacionistas. Para tanto, buscamos responder às seguintes questões: em que medida o Ensino de História pode oferecer caminhos para resistir às narrativas negacionistas? De que forma o conceito de pensamento histórico contribui para a formação crítica dos estudantes? Quais experiências

---

<sup>5</sup> Embora frequentemente confundidos, os termos revisionismo e negacionismo possuem significados distintos. De acordo com o historiador Luís Edmundo de Souza Moraes (2011) o revisionismo é parte legítima da prática historiográfica, pois implica a reinterpretação crítica de eventos passados com base em novos métodos, fontes e abordagens. Já o negacionismo é um fenômeno político-intelectual que se consolidou no pós-Segunda Guerra Mundial, inicialmente associado à extrema-direita europeia e norte-americana, visando negar eventos historicamente comprovados, como o Holocausto, por meio da manipulação ou recusa deliberada de evidências. Para saber mais sobre o assunto: MORAES, Luís Edmundo de Souza. O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado. In: ANPUH, São Paulo, 2011. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2011, pp. 1-16

pedagógicas podem ser desenvolvidas na formação inicial de professores com base nessas perspectivas?

Para desenvolver essa reflexão, o artigo será estruturado em três partes. Na primeira, discutiremos os fundamentos teóricos do pensamento histórico, com ênfase nas contribuições de autores como Jörn Rüsen, Bodo von Borries e Andreas Körber. Em seguida, aprofundaremos essa discussão ao explorar como o conceito de pensamento histórico pode contribuir para o Ensino de História, especialmente na formação de competências relacionadas à análise de fontes, à construção de interpretações e ao julgamento crítico das narrativas históricas em circulação. Por fim, apresentaremos experiências desenvolvidas com licenciandos da UFPE, que, a partir da perspectiva do pensamento histórico, construíram planos de aula voltados ao trabalho com essas premissas.

## REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O PENSAR HISTÓRICAMENTE

Na sociedade contemporânea, permeada pela virtualidade da cultura digital e pela intensificação da circulação de informações em rede<sup>6</sup>, o ensino de História enfrenta o desafio de formar estudantes capazes de compreender criticamente os usos do passado, entendido aqui como as múltiplas formas pelas quais diferentes atores sociais mobilizam versões da história para responder a interesses contemporâneos. Esse termo tem sido amplamente utilizado por diferentes pesquisadores na atualidade que dialogam com perspectivas da História Pública e História Digital, para refletir como o passado tem sido apropriado no presente por meio de diferentes formas de expressão. A historiadora Helenice Rocha, por exemplo, afirma que (2014, p. 37), “[...] a diversidade de produtos que evocam o passado é grande, como livros, filmes, sites, colunas em jornais, revistas especializadas, músicas, jogos, programas de televisão e de rádio e produtos ligados a comemorações”, que nos levam a refletir como esses recursos estão sendo exploradas nas escolas e salas de aulas.

Seguindo uma outra reflexão historiográfica, mas que dialoga de maneira complementar, vamos encontrar na Didática da História<sup>7</sup> o conceito de Cultura Histórica,

<sup>6</sup> Dialogamos nesta perspectiva com a ideia de “sociedade em rede” cunhada pelo sociólogo Manuel Castells (2023), que analisa como a inovação tecnológica alterou dinâmicas de poder e provocou transformações significativas na economia, na política, na sociedade e na cultura, estabelecendo uma nova estrutura social, marcada pela comunicação em redes e regidas pela dimensão virtual da Internet.

<sup>7</sup> O conceito de Didática da História explorado ao longo desse texto está relacionado à vertente criada na Alemanha (Geschichtsdidaktik), que entende este conceito como uma disciplina específica que traz no centro de suas preocupações a questão da formação histórica dos indivíduos na sociedade. Vale ressaltar que suas discussões não giram em torno apenas da História ensinada nas escolas, mas também de todas as expressões

que contribui para ampliarmos o debate sobre essa questão. A cultura histórica, de acordo com Jörn Rüsen seria o “[...] conjunto de formas simbólicas en las que una determinada sociedad da expresión a su experiencia del tiempo histórico” (1994, p.3), em outras palavras, refere-se ao conjunto de crenças, valores, práticas e formas de pensar que moldam a compreensão e a representação do passado em uma determinada sociedade. Continuando com essa reflexão, segundo o historiador alemão:

Cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo. (RÜSEN, 2007, p.121).

Desta maneira, podemos compreender que ela não se resume apenas a maneira como a História é trabalhada nas salas de aula, mas também a maneira como ela circula em todos os contextos sociais: televisão, internet, debates políticos, dentre outros. Trata-se de uma dimensão da cultura que atua continuamente na elaboração de sentidos históricos, não apenas na esfera acadêmica, mas também nas práticas sociais mais amplas. Para compreender esse fenômeno, julgamos ser útil recorrer à noção de regime de historicidade, proposta por François Hartog, que a define como “[...] uma formulação erudita da experiência do tempo que, em troca, modela nossa forma de dizer e viver nosso próprio tempo” (1996, p. 129). Isso significa que nossa relação com o passado não se dá de forma neutra ou espontânea, mas é organizada por uma lógica temporal dominante, a qual segundo o autor é marcada pelo presentismo, em que o presente se torna o horizonte absoluto de experiência e expectativa<sup>8</sup>. Nesse contexto, os usos do passado são atravessados por dinâmicas de consumo, espetacularização e patrimonialização da memória, muitas vezes dissociadas da crítica e da contextualização histórica. Reconhecer essa lógica é fundamental para o ensino de História, que precisa contribuir para que os estudantes desenvolvam ferramentas interpretativas capazes de interrogar as narrativas em circulação, para isso, enxergamos a discussão em torno da categoria epistemológica do pensar historicamente um caminho promissor dentro dessa realidade.

---

da cultura e da consciência histórica dentro e fora da sala de aula. Sobre esse assunto, recomendamos a leitura de (CARDOSO, 2008; CERRI, 2011; RÜSEN, 2012; SCHMIDT, 2012).

<sup>8</sup> Para aprofundar os estudos sobre a noção de regimes de historicidade, horizonte de expectativa e o conceito de presentismo, ver especialmente: HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Primeiramente, cabe situar que o debate em torno do conceito do pensar historicamente, tem se ampliado cada vez mais nas últimas décadas, incentivado por reflexões de autores de diferentes concepções epistemológicas da História (Rüsen, 2001; Lévesque, 2008; Seixas, 2013; Borries, 2016; Körber, 2015), que nos permitem pensar sobre as especificidades da construção do pensamento histórico em nossa sociedade. Quando adentramos nesses estudos, verificamos que o exercício do pensar historicamente não estaria atrelado apenas ao domínio de conteúdos históricos (conceito de primeira ordem), mas também na mobilização de conceitos epistemológicos (conceitos de segunda ordem) da nossa disciplina, que estabelece parâmetros e operações relacionados às particularidades da ciência histórica. Nessa perspectiva, o pensar historicamente estaria atrelado então à aquisição dessas competências, que se apresentam de grande relevância para a formação da consciência histórica dos indivíduos em nossa sociedade.

A fim de exemplificar essa como essa ideia se estrutura teoricamente, vamos chamar Rüsen (2001) pra essa conversa, o qual acredita que o exercício de pensar historicamente faz parte da práxis (vida prática) de todo indivíduo que sempre tenta compreender sua existência no mundo partindo de elementos da sua historicidade. Assim, essa capacidade de pensar historicamente não se limita a historiadores ou acadêmicos, mas é uma característica intrínseca do ser humano como agente histórico, atividade essa que podemos chamar de consciência histórica, a qual é amplamente conhecida como a forma pela qual os indivíduos dão sentido ao passado e o conectam ao presente e ao futuro. É um processo que permite interpretar acontecimentos históricos e utilizá-los como referência para compreender o mundo em que vivemos e tomar decisões sobre a vida em sociedade. Seguindo essa perspectiva, Rüsen (2015) enfatiza que o pensamento histórico está profundamente ligado à construção de sentido dedicada à experiência no tempo, característica essencial do ser humano. Logo, o pensar historicamente não se resume à organização cronológica de eventos ou à simples análise de fatos, mas sim à necessidade humana de atribuir significado (sentido) à experiência do tempo. Nesse contexto, o sentido desempenha um papel central ao transformar as vivências temporais em narrativas que orientam a vida prática e a compreensão do mundo, sendo o mecanismo pelo qual o ser humano constrói um vínculo significativo entre passado, presente e futuro.

No cenário da cultura digital, a consciência histórica – conforme definida por Rüsen – adquire novas camadas de complexidade. As operações mentais que possibilitam a interpretação do tempo histórico são constantemente mobilizadas no ambiente digital, seja

no consumo de conteúdos historiográficos e midiáticos, seja na produção de narrativas históricas por usuários comuns. A competência narrativa que se apresenta como uma ação inerente do ser humano, por isso, antropologicamente universal, se constitui no pensamento Rüseneano como a maneira como os indivíduos podem externalizar sua consciência histórica, adquirindo uma função orientadora por subentender a interpretação temporal (Rüsén, 2001). Em resumo, Rüsén enfatiza a importância da narrativa na construção e interpretação do conhecimento histórico, destacando a necessidade de considerar diferentes perspectivas, interpretar criticamente as narrativas existentes e refletir sobre as implicações dos eventos históricos. Produção de conteúdos audiovisuais em redes sociais, comentários em postagens, edições colaborativas em plataformas como a Wikipédia são exemplos de como os indivíduos não apenas consomem, mas também produzem história no meio digital. Essas narrativas históricas digitais muitas vezes informam sobre como cada indivíduo se relaciona com a historicidade, manifestando assim sua consciência histórica.

O estudo relacionado a competência narrativa é centro de reflexões de outros pensadores da Didática da História de matriz alemã, dentre os quais, podemos citar o historiador alemão Bodo Von Borries, que contribui para pensarmos a criticidade por trás da lógica narrativa da estrutura da História ao destacar que (2016, p. 172-173) “[...] o contar (produzir: “re-construção”) histórias não é somente uma operação mental, mas o exame (análise: “des-construção”) de versões históricas já completadas e oferecidas por outros é igualmente importante”. Ao refletir sobre a lógica narrativa, Borries destaca a importância de refletir sobre a construção do pensamento histórico

As pessoas podem saber um conjunto de datas (reinos, batalhas, tratados, invenções, etc.), sem serem aptas para narrar a história de alguma forma. Isto pode ser visto acontecendo frequentemente, ainda entre estudantes de história das universidades. (BORRIES et al., 2004). Adicionalmente, eles podem ser aptos a narrar longas histórias sem criticismo e habilidades metodológicas. Em minha opinião, tais características falham para cumprir uma condição da “competência histórica”. Somente a qualificação do pensamento, trabalho, argumentação e julgamento de uma maneira histórica podem ser os objetivos da aprendizagem histórica. A história é interminável e infinita. Isto nunca pode ser aprendido com um “conteúdo” (Borries, 2016, p. 177-178).

O trecho destacado percebemos como o autor se posiciona de maneira crítica a abordagem tradicional de ensino de história focada numa narrativa cronológica ou cânone histórico, que enfatiza a memorização de datas, eventos e nomes, afirmando que esse conhecimento factual, por si só, não capacita alguém a compreender ou narrar a história de maneira significativa. Nesse sentido, percebe-se a defesa de um processo de construção do

conhecimento histórico focado em um trabalho qualificado de pensar, argumentar, julgar criticamente as narrativas históricas, através de métodos e critérios que permitam a compreensão do passado de maneira fundamentada e reflexiva.

A aprendizagem histórica que tem como o objetivo o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, também foi tema de estudo do historiador alemão Andreas Körber, o qual defende que (2023, p.97) “[...] alunos devem desenvolver habilidades gerais, específicas e conhecimento estrutural que os habilitem a participar da cultura histórica e memorial de sua sociedade (pluralista)”, ou seja, reconhecendo os múltiplos interesses dos diversos grupos sociais que fazem parte da nossa sociedade, bem como desenvolvendo a capacidade de chegar a conclusões e julgamentos com autonomia. Desta maneira, um ensino de História orientado por competências, contribuiria para que estudantes possam:

[...] aplicar (corretamente) conceitos e categorias, procedimentos (métodos e técnicas) comumente usados em sua sociedade a partir de seu próprio pensamento histórico, e a deliberar sobre esses conceitos, categorias, procedimentos e métodos, ou seja, obter a distância intelectual e afetiva necessária, bem como o poder cognitivo, para refletir sobre seus benefícios e limites, as premissas inerentes a eles, sua adequação a um problema específico, etc (Körber, 2023, p. 97).

De maneira geral, percebemos que esses autores nos impulsionam a refletir sobre a construção de um pensamento histórico que não se limite à mera reprodução de informações sobre o passado, mas que seja dominado por uma postura crítica, reflexiva e sobretudo, responsável sobre as narrativas históricas que são produzidas. Em uma sociedade permeada de todos os lados pela cultura digital, onde coexistem diversas perspectivas e narrativas históricas, é essencial que os indivíduos estejam preparados para lidar com essa diversidade de informações de maneira fundamentada. Passaremos num próximo momento a aprofundarmos as reflexões em torno desses conceitos, verificando como esse debate pode contribuir para um ensino de História em diálogo com as demandas atuais.

## O PENSAMENTO HISTÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nos últimos anos, termos como *fake news* e negacionismo passaram a ocupar um espaço central no vocabulário social, refletindo desafios crescentes para a construção de um pensamento histórico alinhado com a perspectiva ética e reflexiva. De acordo com o historiador Marcos Napolitano o negacionismo consiste no recurso “[...] à mentira pura e simples sobre um evento ou fato histórico comprovado por fontes e por consenso de historiadores (independentemente das interpretações que se possa fazer sobre suas causas ou desdobramentos)” (2021, p.86), indicando assim que na prática, esse recurso busca

deslegitimar consensos consolidados pela comunidade científica, colocando em xeque valores democráticos através de falsidades (Fico, 2021).

Mais do que um simples recurso retórico ou estratégia isolada, o negacionismo deve ser compreendido como um “[...] campo político-intelectual internacionalmente articulado e uma prática” (Moraes, 2011, p.3) vinculado historicamente a movimentos de extrema-direita do pós-Segunda Guerra Mundial, que opera por meio de textos que simulam a aparência da historiografia, mas cujo objetivo é negar eventos historicamente comprovados, como o genocídio de judeus pelo regime nazista. Essa negação não se limita apenas ao plano das ideias: ela se materializa em ações políticas e discursos públicos que desautorizam a produção historiográfica e relativizam a violência.

Com o passar dos anos, a prática negacionista expandiu-se aqui no Brasil dentro do próprio campo historiográfico, manifestando-se especialmente em tentativas de questionar a violência do processo escravista no Brasil, negar a existência de torturas durante o regime ditatorial e relativizar o caráter autoritário do Golpe Civil-Militar de 1964. De acordo com os historiadores Carlos Jesus e Edgar Gandra, o negacionismo encontra-se enraizado em outras áreas do saber, como:

[...] o atual negacionismo ambiental (no qual podemos evidenciar negação do aquecimento global e do desflorestamento), negacionismo biológico (que se contrapõe à eficácia das vacinas,) e o negacionismo geográfico (vide o “terraplanismo”, grupo que coloca em dúvida o formato do planeta terra). (Jesus; Gandra, 2020, p. 2).

Sabemos que o ambiente digital, marcado pela lógica algorítmica das redes sociais, favorece a disseminação de conteúdos polarizadores, muitas vezes pautados por interpretações simplistas ou distorcidas do passado, questão essa que não apenas compromete a compreensão da história, mas também influencia a forma como os indivíduos se relacionam com essas narrativas, reforçando preconceitos e limitando o debate público. Diante desse cenário, a preocupação com o controle e a regulação dessas narrativas no espaço digital torna-se ainda mais urgente. No entanto, decisões recentes de grandes empresas de tecnologia, como a Meta, empresa dona das redes sociais do Facebook e do Instagram, de reduzir ou descontinuar esforços para conter a desinformação em suas plataformas agravam esse problema. Se antes com um programa mais rígido de verificação de fatos, já presenciamos uma chuva de desinformação diárias em diversos veículos midiáticos, agora com a ausência de mecanismos eficazes de moderação, podemos prever uma ampliação de discursos históricos distorcidos, permitindo que informações falsas e narrativas negacionistas

se espalhem com ainda mais facilidade. O impacto desse tipo de desinformação vai além do espaço digital, pois molda percepções coletivas, influencia decisões políticas e reforça a intolerância social, comprometendo não apenas a compreensão do passado, mas também uma vivência democrática na sociedade contemporânea. Nesse cenário, enxergamos que o desenvolvimento do pensamento histórico voltado para a formação de conceitos epistemológicos de segunda ordem possa contribuir de maneira efetiva para a construção de uma *Literacia Histórica* (Lee, 2006).

Dialogando com a perspectiva da Didática da História Alemã, é importante neste momento trazermos ao debate uma discussão sobre o pensar historicamente partindo de estudos desse campo no Canadá, sobretudo de autores como Stephane Lévesque (2008) e Peter Seixas (2007; 2012), os quais falam da importância das competências cognitivas com as quais os historiadores constroem a História a partir de fontes históricas. Essas competências estão todas relacionadas com o que pode ser chamado de “aspectos disciplinares” (narrativas históricas factuais - conceitos de primeira ordem) ou “processuais da História” (processos e métodos como as narrativas são construídas- conceitos de segunda ordem). Logo, segundo estudos desses autores a educação histórica não deve priorizar apenas a divulgação das narrativas históricas factuais, mas sim dos processos e métodos através dos quais essas narrativas históricas são construídas. Segundo Lévesque (2008), aquele que pensa historicamente de forma sofisticada não é simplesmente quem conseguiu, com sucesso, passar da aquisição dos conteúdos da história para a mestria dos procedimentos. O pensador sofisticado é aquele que progrediu tanto na aquisição dos factos do passado como das ideias, conceitos e procedimentos necessários para lhes atribuir sentido.

Pensando em conceitos chaves que podem ser utilizados para promover o pensamento histórico dos estudantes, Lévesque nos apresenta em sua obra *Thinking historically: educating students for the twenty-first century* cinco possibilidades: significado histórico (relevância dos eventos históricos); evidência (trabalho com fontes como base para interpretações); continuidade e mudança (o que mudou e o que permaneceu ao longo do tempo); progresso e declínio (Avaliar se mudanças históricas trouxeram melhorias ou retrocessos, dependendo da perspectiva.); empatia histórica (Compreender as ações e decisões das pessoas no passado a partir do contexto da época).

Seguindo essa lógica teórica, o também historiador Canadense Peter Seixas em parceria com autor Tom Morton, explora na obra “*The Big Six: historical thinking concepts*” (2013), que é um produto do Historical Thinking Project, abordam os conceitos em torno

do pensamento histórico dos quais todo estudante precisa desenvolver ao longo de sua escolaridade. Os conceitos abordados nesta obra, são os seguintes: 1. “Relevância Histórica”: Como decidimos o que é importante aprender sobre o passado? 2. “Evidência”: Como sabemos o que sabemos sobre o passado? 3. “Continuidade e Mudança”: O que mudou e permaneceu igual ao longo do tempo? Qual é a diferença entre mudança e progresso? 4. “Causa e Efeito”: Por que motivo os eventos acontecem e quais são os seus impactos? 5. “Perspetivas Históricas”: De que forma podemos compreender melhor as pessoas do passado? 6. “A Dimensão Ética”: De que forma pode a História ajudar-nos a viver no presente? Como construímos julgamentos éticos que respeitem o contexto histórico dos agentes históricos? (Seixas; Morton; 2013). O modelo de pensamento histórico por ele desenvolvido serve tanto como uma descrição teórica das atividades dos historiadores quanto como um guia para avaliar o ensino de história e o desenvolvimento das competências históricas dos alunos.

Diante da circulação massiva de narrativas históricas simplificadas ou distorcidas, a formação do pensamento histórico torna-se uma ferramenta essencial para o combate à desinformação e ao negacionismo em sala de aula. Desenvolver essa competência nos estudantes significa capacitá-los a reconhecer a natureza interpretativa da História, a questionar as fontes, a compreender diferentes perspectivas e a realizar julgamentos éticos ancorados no contexto. Como apontam Seixas e Morton (2013), ensinar História não pode se limitar à transmissão de eventos, datas ou fatos isolados. É preciso formar sujeitos que saibam interrogar criticamente as narrativas que encontram nos livros didáticos, nas redes sociais ou nos discursos políticos, e que compreendam que toda construção histórica é fruto de escolhas, disputas e evidências. Ao incorporar essas categorias ao processo de ensino-aprendizagem, o professor promove não apenas a aprendizagem da disciplina, mas também a formação de uma cidadania histórica crítica, capaz de resistir às tentativas de manipulação do passado.

A Educação Histórica, ao propor a centralidade dos conceitos de segunda ordem (evidência, perspectiva, relevância histórica, continuidade e mudança), permite estruturar experiências pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e analíticas. Esses conceitos funcionam como chaves de leitura para que o estudante compreenda o funcionamento do discurso histórico e se posicione criticamente diante da avalanche de informações com que é confrontado diariamente. Como afirma Lévesque “[...] o pensador histórico sofisticado é aquele que progrediu tanto na aquisição dos fatos do

passado quanto das ideias, conceitos e procedimentos necessários para lhes atribuir sentido” (2008, p. 33). Tal afirmação se torna ainda mais significativa em contextos marcados por disputas de memória e revisionismos ideológicos que negam eventos históricos fundamentados em consenso acadêmico, como o regime escravocrata, a Ditadura civil-militar ou o Holocausto.

Nesse sentido, promover o pensamento histórico em sala de aula não é apenas uma escolha metodológica, mas uma postura ética e política frente ao tempo presente. Em vez de oferecer respostas prontas ou narrativas fechadas, o ensino comprometido com o letramento histórico desafia os estudantes a formularem perguntas, a confrontarem diferentes versões do passado e a desenvolverem argumentos historicamente fundamentados. Como reforça Isabel Barca é fundamental que o ensino de História contribua para que os alunos compreendam que “[...] a História não é aquilo que se passou, mas sim aquilo que se constroi sobre o que se passou” (2004, p. 139). Tal compreensão é essencial para que os futuros professores se tornem agentes críticos em suas comunidades escolares, conscientes do seu papel na mediação entre as fontes, os discursos sociais e os sentidos atribuídos ao passado. Essa foi a perspectiva adotada na disciplina de Metodologia do Ensino de História I, cujas práticas e reflexões serão analisadas na próxima seção deste artigo.

## PENSAMENTO HISTÓRICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A terceira parte deste artigo dedica-se à análise das experiências vivenciadas na disciplina Metodologia do Ensino de História I, ministrada com uma turma composta por 32 discentes do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no segundo semestre de 2024. Esta disciplina é ofertada no 7º período do curso, que é estruturado em nove períodos ao todo, e integra o eixo de formação didático-pedagógica da licenciatura. A disciplina teve como propósito central proporcionar aos licenciandos um espaço de reflexão e prática em torno das relações entre teoria histórica, ensino e produção de conhecimento escolar, com base nos fundamentos da Didática da História e da Educação Histórica. A partir da ementa, que propõe o estudo da História como disciplina escolar e das suas implicações metodológicas, buscou-se construir com os estudantes um percurso que articulasse conteúdos teóricos e elaboração de práticas pedagógicas, tendo como eixo estruturador o conceito de pensar historicamente. Ao longo do componente, os licenciandos participaram de leituras orientadas, discussões em sala e análises de propostas de ensino, sendo incentivados a refletir criticamente sobre o papel

social do ensino de História e as implicações éticas da construção de narrativas sobre o passado no contexto da cultura digital.

A proposta pedagógica da disciplina foi orientada por dois grandes objetivos: o primeiro, introduzir os estudantes nos debates contemporâneos sobre o ensino de História e a constituição da cultura histórica escolar; o segundo, mobilizar esses referenciais para a construção coletiva de planos de aula que pudessem materializar na prática, os conceitos e categorias discutidos ao longo das aulas. Como proposta de avaliação, os estudantes foram convidados a elaborar, em grupos, planos de aula no formato de aula-oficina, voltados para o desenvolvimento do pensamento histórico entre estudantes da educação básica. As informações analisadas neste artigo foram extraídas tanto das apresentações dos trabalhos em sala quanto dos materiais escritos entregues em formato digital ao final da disciplina. A escolha pela metodologia da aula-oficina como campo de experimentação foi estratégica, pois permitiu aliar leitura crítica de textos, análise de práticas escolares e elaboração de propostas didáticas voltadas à formação da consciência histórica dos alunos da educação básica. Como destaca a historiadora Marlène Cainelli (2021), a aula-oficina representa uma possibilidade concreta de mudança metodológica na forma de ensinar História, ao favorecer a problematização, a autoria e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. No texto “Aula-oficina: do projeto à avaliação”, publicado nas Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica realizadas em Portugal, Isabel Barca (2004) apresenta uma proposta metodológica inovadora para o ensino de História: a aula-oficina. Antes de expor as características dessa abordagem, a autora revisita dois modelos didáticos tradicionalmente utilizados no ensino da disciplina. O primeiro é a aula-conferência, uma prática de caráter expositivo que se ancora em uma concepção transmissiva de ensino, na qual o aluno é compreendido como uma “tábula rasa”, mero receptor do saber. Em seguida, Barca discute a aula-colóquio, modelo em que há abertura para o diálogo e para o uso de materiais variados, conferindo certa dinamicidade ao processo, mas ainda com centralidade na figura do professor e em seus instrumentos pedagógicos. Apesar de permitir a problematização do conteúdo, esse modelo não promove, segundo a autora, a efetiva construção do conhecimento histórico pelos estudantes. É justamente diante dessas limitações que se insere a proposta da aula-oficina, pensada como uma estratégia que desloca o protagonismo do professor para o estudante, estimulando a investigação, a argumentação e a produção coletiva de saberes históricos.

A metodologia de aula-oficina desenvolvido por essa autora, estruturada na ideia de consciência histórica<sup>9</sup> de Jörn Rüsen, estaria dividida nos seguintes momentos a) professor seleciona o conteúdo, pergunta aos estudantes o que eles sabem a respeito, então seleciona as fontes históricas pertinentes para a aula; b) orienta os estudantes a analisar os materiais; c) os alunos produzem suas próprias conclusões históricas; d) as conclusões são avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do professor. (BARCA, 2004).

A proposta desenvolvida por uma das duplas de estudantes, no contexto da disciplina Metodologia do Ensino de História I, apresenta uma interessante reflexão sobre o uso de memes digitais como estratégia didática para promover o desenvolvimento do pensamento histórico e a problematização crítica de narrativas do passado. Ancorada na habilidade EF09HI20 da BNCC que fala sobre “Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar”. Ao propor atividades de leitura e interpretação de memes sobre a ditadura civil-militar, os licenciandos trabalharam com categorias como relevância histórica, evidência e perspectiva, conforme sistematizadas por Peter Seixas e Stéphane Lévesque. Os memes utilizados abordaram, por exemplo, as contradições entre o discurso de “ordem” atribuído ao regime e as práticas de censura, repressão e violência estatal, bem como os processos de resistência e a luta por direitos civis.

Figura 1 – Meme publicado no Twitter

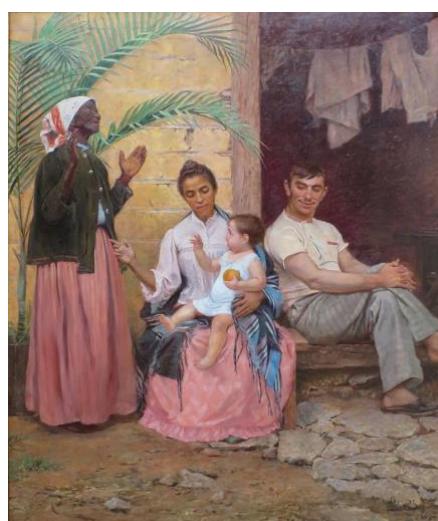


Fonte: BERUTA (@beruta), 2018.

<sup>9</sup> Jörn Rüsen define a consciência histórica como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57). Trata-se, portanto, da capacidade humana de reconhecer a historicidade da existência, compreendendo a relação dinâmica entre passado, presente e futuro como base para a ação no mundo.

A partir desses materiais, os estudantes propuseram perguntas investigativas como: “O que esse meme quer dizer sobre o período da ditadura?”, “Quais elementos históricos reais estão presentes ou ausentes nesta representação?”, “Como esse conteúdo poderia reforçar estereótipos ou desconstruir narrativas oficiais?”, “Quais evidências seriam necessárias para confirmar ou questionar a afirmação contida no meme?”, “Quem é o agente histórico representado e qual perspectiva é silenciada ou enfatizada aqui?”. Essas perguntas demonstram o esforço em mobilizar os alunos a pensarem historicamente diante de uma linguagem digital que lhes é cotidiana, porém muitas vezes consumida sem mediação crítica. Uma outra dupla de estudantes desenvolveu um plano de aula partindo da habilidade EF09HI04 da BNCC, que prevê o reconhecimento das contribuições das populações africanas e afrodescendentes antes e depois da abolição. A escolha das fontes utilizadas na sequência, como gravuras, leis da Primeira República, discursos e jornais do período, permite tensionar a narrativa oficial e introduzir uma abordagem multiperspectivada, alinhada aos conceitos de segunda ordem propostos por autores como Barca, Seixas e Lévesque, especialmente os de evidência, empatia histórica, causalidade e significância. A análise do quadro *A Redenção de Cam* foi particularmente bem escolhida como instrumento de problematização visual, pois sintetiza as tensões entre racismo científico, eugenio e silenciamento histórico.

Figura 1 – A Redenção de Cam, de Modesto Brocos (1895).



Fonte: Wikimedia Commons.

Para orientar essa leitura crítica, os estudantes poderiam ser provocados com perguntas como: "Que visão de sociedade essa imagem constrói?"; "Quais símbolos presentes no quadro reforçam a ideia de embranquecimento como progresso?"; "Que grupos sociais estão silenciados ou subalternizados nessa representação?"; "Como essa imagem dialoga com outras fontes trabalhadas ao longo da aula?"; "De que forma esse passado continua presente nas formas de exclusão que observamos hoje?". A dupla ainda propôs uma a realização de um júri simulado como forma de avaliação, consolidando as aprendizagens em torno das competências do pensamento histórico, ao propor que os estudantes defendam interpretações distintas sobre a exclusão da população negra na República Velha com base em fontes documentais.

Por fim, tivemos uma outra dupla de estudantes explorando uma temática alinhada às habilidades EF08HI10 e EF08HI11 da BNCC, discutindo tanto a especificidade da Revolução de São Domingos quanto suas articulações com outros processos de independência nas Américas. Esse trabalho se destacou pela utilização de dezessete fontes variadas (mapas, pinturas, discursos e matérias de jornais) demonstrando o esforço das autoras em proporcionar uma experiência investigativa, com base na multiplicidade de perspectivas e narrativas. Esse tipo de abordagem favorece diretamente o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem, como evidência, perspectiva e empatia histórica, e contribui para o enfrentamento de leituras únicas e negacionistas sobre o passado.

Nesse contexto, as questões orientadoras propostas pelas estudantes também revelam uma intenção clara de fomentar a criticidade e o pensamento histórico: "Como diferentes grupos sociais foram representados nas fontes sobre a Revolução Haitiana?"; "De que forma essa revolução foi influenciada por ideias externas, e o que isso nos revela sobre conexões históricas globais?"; "Quais memórias são valorizadas e quais são silenciadas nos materiais didáticos sobre esse tema?"; "O que torna a Revolução Haitiana relevante para compreendermos o presente?"; "Se você fosse um jornalista da época, como noticiaria os eventos em São Domingos para o público brasileiro?". A inclusão de atividades de debate, que promove a defesa de interpretações opostas com base em evidências históricas, também contribui para desenvolver a argumentação e a consciência crítica, e demonstra um uso pedagógico sofisticado da dimensão comunicativa da aula-oficina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo demonstram que o ensino de História encontra-se, hoje, em um campo de disputas intensificadas pela cultura digital, pelas narrativas revisionistas e pelo avanço de discursos negacionistas. Diante desse cenário, o conceito de *pensar historicamente*, ancorado em autores da Didática da História e da Educação Histórica mostra-se uma ferramenta pedagógica potente para formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o passado e atuar no presente com base em evidências, empatia, consciência temporal e responsabilidade ética. A partir da articulação entre teoria e prática, foi possível demonstrar, por meio das experiências desenvolvidas na disciplina de Metodologia do Ensino de História I, como a formação docente pode mobilizar categorias de segunda ordem para o planejamento de aulas que rompem com a reprodução acrítica dos conteúdos e se abrem à investigação, à problematização e à autoria dos estudantes.

A análise das propostas didáticas revelou diferentes caminhos para esse enfrentamento, seja pelo uso crítico de memes como fontes para o trabalho com a Ditadura Civil Militar brasileira, pela reinterpretação da Revolução Haitiana à luz das disputas narrativas ou pela centralidade da educação antirracista e da denúncia da política de embranquecimento no Brasil. Os planos de aula evidenciaram o compromisso dos futuros professores com uma prática historicamente fundamentada, sensível às memórias silenciadas e atenta às vozes plurais da história. Esses trabalhos respondem, na prática, aos desafios da formação para o letramento histórico em tempos de desinformação, reafirmando o papel do ensino como espaço de resistência. Pensar historicamente, nesse contexto, não é apenas um objetivo cognitivo, mas um gesto político de responsabilidade pública frente às disputas pelo passado.

Todas essas questões se tornam ainda mais urgentes quando pensamos no que Carlo Ginzburg (2010) chamou de “presente eletrônico”, no qual “o passado se dissolve”. A metáfora proposta pelo historiador nos convida a refletir sobre a tensão entre o acesso ampliado às fontes e a fragilização das formas de validação do conhecimento histórico. Na era da sobrecarga informacional, o desafio não é mais acessar o passado, mas interpretá-lo criticamente. Assim, longe de encerrar o debate, este artigo busca contribuir para a construção coletiva de alternativas didáticas e formativas que respondam aos dilemas do tempo presente. As experiências aqui relatadas integram uma reflexão em curso, ainda aberta e em constante reelaboração no campo da pesquisa em Ensino de História, e reforçam que

formar professores conscientes de seu papel é também formar cidadãos capazes de disputar sentidos, memórias e futuros.

## REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BERUTA. **Meme ironizando a seletividade da memória histórica.** Publicado por @beruta. Twitter, 3 abr. 2018. Disponível em: <https://x.com/beruta/status/981341310320865280>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- BORRIES, Bodo Von. **Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?** Educar Em Revista, 32(60), p. 171–196, 2016.
- CAINELLI, Marlene. **A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil.** In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana (org.). Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto; CITCEM, 2021.
- CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.
- FICO, Carlos. **Quem escreve a História? A qualificação do historiador.** In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. Novos combates pela História: desafios, ensino. São Paulo: Contexto, 2021.
- GINZBURG, Carlo. **História na Era Google.** Fronteiras do Pensamento, 29 nov. 2010. (Conferência). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xr0xOQ48Wzs> (Vídeo); Acesso: 17 fev. 2025.
- HARTOG, François. **Tempo e história: “Como escrever a história da França hoje?”.** *História Social*, Campinas, n. 3, p. 127-154, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de; GANDRA, Edgar Avila. **O negacionismo renovado e o ofício do historiador.** Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 46, n. 3, pp. 1-17, 2020.
- LÉVESQUE, Stephane. Thinking historically: educating students for the twenty-first century. Toronto: Buffalo, 2008.
- KÖRBER, Andreas. **Consciência histórica, competências históricas - e para além? Alguns desenvolvimentos conceituais na didática da História Alemã.** In: Körber, Andreas. Formando a consciência histórica em direção a uma aprendizagem histórica transcultural: das abordagens conceituais à constituição das competências históricas. Curitiba: Was Edições, 2023.

MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice (Orgs.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. **O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado.** In: ANPUH, São Paulo, 2011. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2011, pp. 1-16.

NAPOLITANO, Marcos. **Negacionismo e Revisionismo histórico no século XXI.** In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. Novos combates pela História: desafios, ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Revista Projeto História, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROCHA, Helenice. **A presença do passado na aula de História** In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice (Orgs.). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 35-50.

\_\_\_\_\_; MONTEIRO, Rafael. **Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado.** Revista de Teoria da História, v. 27, n. 2, p. 107-114, 2024.

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia.** In: FÜSSMANN, H.; GRÜTTER, T.; RÜSEN, J. (Eds.). Versión española inédita, trad. de F. Sánchez e I. Schumacher, 1994.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica: teoria da História – os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora da UNB, 2007.

SEIXAS, Peter. **A História no plural: os usos do passado no ensino-aprendizagem.** In: BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em educação histórica. Braga: CIED/Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2006. p. 9-27.

\_\_\_\_\_; MORTON, Tom. **The big six: historical thinking concepts.** Toronto: Nelson Education, 2013.

Recebido em: 30 de abril de 2025

Aprovado em: 10 de junho de 2025