

KRAEMER, Marciano*

<https://orcid.org/0009-0000-6113-2443>

OLIVEIRA, Paulo Rogério Melo de**

<https://orcid.org/0000-0003-0311-8349>

OLIVEIRA, Yomara Feitosa Caetano***

<https://orcid.org/0000-0003-4138-6598>

RESUMO: A finalidade deste artigo é refletir sobre as contribuições da História narrativa de Paul Ricoeur e da Didática da História de Jörn Rüsen para o ensino de história como uma escrita epistêmica em sala de aula, considerando os princípios e os sentidos contemporâneos da objetividade e da verdade. Tomando por base as aproximações entre os dois autores, partimos da seguinte problemática: quais narrativas históricas podem ser ensinadas em sala de aula? Esta reflexão pretende contribuir para a discussão sobre o estatuto científico do conhecimento histórico, deveras importante na nossa contemporaneidade marcada pela proliferação de narrativas falsas e negacionistas sobre o passado, as *fake History*. A relação entre os pensamentos de Paul Ricoeur e Jörn Rüsen apontam para uma responsabilidade ética nas construções de sentidos das composições das narrativas históricas, em condições de ensino da História na Educação básica. Sentidos estes que devem levar em consideração os valores civilizacionais historicamente constituídos e a esperança de um mundo mais afetivo e diverso.

PALAVRAS-CHAVE: Didática da História; Narrativa Histórica Ética; *Fake History*.

*Graduação em História, mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e professor no Ensino Básico no município de Balneário Camboriú (SC). E-mail: marciano.univali@yahoo.com.br

**Doutor em História. Professor do curso de História e dos Programas de Pós-graduação em Educação e Administração da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: paulo_rmo@hotmail.com

***Doutora em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e professora no departamento de História da Universidade do Estado do Piauí (UESPI). E-mail: yomaraoliveira@ors.uespi.br

ABSTRACT: The purpose of this article is to reflect on the contributions of the narrative history of Paul Ricoeur and the Didactics of the History of Jörn Rüsen to the teaching of history as an epistemic writing in the classroom, considering the contemporary principles and meanings of objectivity and truth. Based on the approaches between the two authors, we start from the following problem: which historical narratives can be taught in the classroom? This reflection aims to contribute to the discussion on the scientific status of historical knowledge, which is very important in our contemporary life marked by the proliferation of false and negationist narratives about the past, the fake History. The relationship between the thoughts of Paul Ricoeur and Jörn Rüsen points to an ethical responsibility in the construction of meanings of the compositions of historical narratives, in conditions of teaching history in basic education. These meanings must take into account the historically constituted civilizational values and the hope of a more affective and diverse world.

KEYWORDS: History Didactic; Historical Narrative; *Fake History*.



INTRODUÇÃO

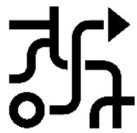
Na última década, a proliferação em larga escala de *fake news*, e o seu equivalente sobre o passado, a *fake History*¹, além de ataques ao conhecimento histórico e ao ensino de História, têm exigido de nós, historiadoras e historiadores, um grande esforço e uma reflexão de base epistemológica sobre o estatuto do conhecimento histórico e da verdade histórica. Este exercício é fundamental para que possamos enfrentar o negacionismo histórico e distinguir, com clareza e eficiência, as narrativas científicamente e empiricamente fundamentadas das narrativas falsas, destituídas de qualquer base de sustentação teórica e/ou empírica.

Desde os tempos antigos as sociedades humanas, com diferentes propósitos, mobilizaram esforços para distinguir a verdade da mentira, as narrativas falsas das verdadeiras. No mais famoso livro do antigo Egito, o *Livro dos Mortos*, no capítulo 125, a alma errante, dentre outras negações, deveria confessar para adentrar no “abençoad campo de juncos”: Eu não falei mentiras; Eu não ocultei a verdade; Eu não distorci a verdade” (MATIAS, 2017, p. 234-235).

Na Teogonia de Hesíodo, as Musas alertam o pastor do Hélicon a ter cuidado com aquilo que vai cantar/escrever, pois nós “sabemos contar muitas mentiras que se assemelham a verdades” (HESÍODO, 2007, p. 107, v. 27). Heródoto, no relato sobre a educação dos Persas, testemunha que o menino iraniano era educado basicamente em três aspectos principais: a montar a cavalo, a usar arco e flecha e a sempre dizer a verdade (HERÓDOTO, 1988, p. 97).

Sob a mesma ótica, o nono Mandamento, dos antigos Hebreus, também é claro ao anunciar que não se deve levantar falso testemunho (ÊXODO, 2008, 20, 16). No Cristianismo, o Diabo é descrito, no Evangelho de João, como o pai da mentira. “Ele [...] não se apegou à verdade, pois não há verdade nele. Quando mente, fala a sua própria língua, pois é mentiroso e pai da mentira” (JOÃO, 2008, 8, 44).

¹ A noção de *fake History* foi criada pelo historiador estadunidense Jason Steinhauer em 2017. A *fake History* é caracterizada pelo historiador como um fenômeno de longo prazo que vem surgindo diante de nossos olhos. Diferentemente das *fake News*, que são neutralizadas diariamente na esfera pública pelos noticiários, as *fake History* ganham força diante do desaparecimento da “história real” da vista do público (STEINHAUER, 2017, tradução nossa).



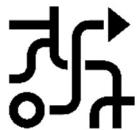
Mircea Eliade menciona o costume de algumas sociedades indígenas, como os Pawnee da América do Norte, de distinguirem as histórias verdadeiras das histórias falsas. As “histórias verdadeiras” têm como personagens os deuses e os seres míticos que deram origem à realidade e explicam a condição humana. São histórias que só podem ser contadas por determinadas pessoas, em determinados lugares e na época apropriada. As “histórias falsas”, que narram às façanhas nada edificantes do Coiote, o lobo da pradaria, são constituídas de personagens do cotidiano, da materialidade profana, como animais astutos relacionados ao engodo e à trapaça. Podem ser contadas por qualquer pessoa, não importando o momento ou o lugar (ELIADE, 1989, p. 13-14).

As diferentes culturas humanas, de alguma forma e em algum grau, coibiram a mentira e incentivaram a verdade e os relatos verdadeiros. Mas parece que todo esse esforço não foi suficiente. A mentira e as narrativas falsas, hoje chamadas de *fake news*, assumiram no mundo contemporâneo um estatuto comparável à verdade, ou a uma verdade alternativa, a ponto de reconhecermos e admitirmos que vivemos no tempo da pós verdade (OXFORD DICTIONARIES, 2016)². Neste mundo os “homens coiotes” encontraram um habitat fértil, e plataformas propícias, para difundir suas trapaças discursivas³ e fingir dizer verdades contando grandes mentiras.

Partindo destas considerações, e dialogando com este ambiente de crise da verdade e proliferação do negacionismo histórico/científico, este artigo tem por finalidade refletir sobre as contribuições da História narrativa de Paul Ricoeur e da Didática da História de J. Rüsen para o ensino de história como uma escrita epistémica em sala de aula, visando a construção de narrativas históricas éticas ensináveis, considerando os princípios da objetividade e da verdade, da forma como são vistos na nossa contemporaneidade. Entendemos que essas concepções podem ser utilizadas na construção de um pensamento histórico crítico e pertencente ao campo do verdadeiro. Este entrecruzamento de saberes é necessário para pensar o ensino de História não dissociado da produção da narrativa Histórica.

² Em 2016 o Dicionário Oxford elegeu “pós-verdade” como a palavra do ano. De acordo com o dicionário, o verbete significa “relativo a ou que denota circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influenciadores na formação da opinião pública do que apelos à emoção ou à crença pessoal” (MCINTYRE, 2018).

³ Inspiramo-nos livremente em Eliade e na mitologia dos Pawnee e tomamos de empréstimo a figura do coiote e a prática da trapaça para caracterizar as narrativas falsas do século XXI.



Além das contribuições Jörn Rüsen e Paul Ricoeur, e somadas a elas, outras reflexões relevantes sobre a ética no ensino de História, na atualidade, emergiram, no Brasil, com os trabalhos da Comissão de Ética, grupo inserido na Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). Como ente coletivo, a ABEH recolocou o debate da ética como eixo formador de historiadores(as) compromissados(as) com as problemáticas da vida humana. Compromisso epistemológico e ético que nos remete a respostas possíveis à disseminação do discurso agenciado pelo Movimento da Escola Sem Partido, pela frente liberal ultraconservadora e pela política de extrema direita, caracterizado pela fabricação do medo e de geração do ódio. Fernando Penna (2021; 2022) chama a atenção para a profissionalização da perseguição dos professores(as), orientada por estes movimentos, visando a desqualificação da cultura escolar crítica e da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

Flávia Caimi (2022), no âmbito do XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH), em novembro de 2022, observou que os compromissos éticos da docência em História emergiram em resposta ao cenário de erosão democrática ou enfraquecimento geral da democracia. A autora confeccionou um quadro temático e indicativo da emergência das acusações contra professoras e professores, no exercício do seu ofício. Mesmo amparados pelos princípios da liberdade de ensinar e pelo pluralismo de concepções pedagógicas na educação expressos na Constituição Federal de 1988, os/as docentes vêm sendo atacados pelos movimentos de extrema direita, que usam da censura, do assédio, da intimidação, de discursos preconceituosos e da desinformação como formas de perseguição.

QUE NARRATIVAS HISTÓRICAS PODEM SER ENSINÁVEIS?

Quais narrativas históricas podem ser ensinadas? A pergunta é retórica e orienta as reflexões deste artigo. Numa primeira aproximação, diríamos que certamente as narrativas ensináveis não podem ser aquelas desprovidas de ética. Antes convém saber o que é uma narrativa histórica e o que a caracteriza como tal. Tradicionalmente, a expressão “designa a organização de materiais numa ordem de sequência cronológica e a concentração do conteúdo numa única estória coerente, embora possuindo subtramas” (STONE, 1991, p. 13). Essa forma tradicional de narrativa estava presa temporalmente à cronologia linear dos fatos, em termos de

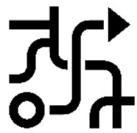


organização, e à política oficial, em termos de conteúdo. A verdade histórica estava nos documentos escritos, geralmente oficiais e oriundos da burocracia estatal, carimbados por funcionários do Estado. Nestes documentos oficiais o passado estava preservado em sua essência. A objetividade do historiador seria a condição indispensável para resgatar a verdade dos documentos (BOURDÉ; MARTIN, s/d). Este ideal de objetividade, relacionada à Física clássica, presumia o distanciamento completo em relação ao objeto de estudo e garantiria a neutralidade do pesquisador. Todavia, esta concepção de objetividade foi abalada pelas descobertas da mecânica quântica, e dos seus desdobramentos no campo da História, que propuseram o abandono da noção de trajetória linear, com tudo o que ela implicava de determinismo (DOSSE, 2003).

Nessa perspectiva, uma narrativa histórica linear não tem espaço na contemporaneidade por sua fragilidade epistêmica. Qual tipo de narrativa poderia então ser utilizada na escrita da História e no ensino de História? Para começar a responder a essa questão, Paul Ricoeur enuncia que uma narrativa histórica deve ser mais que uma enumeração de eventos em uma ordem sucessiva e cronológica. Ela deve aferir um todo inteligível dos incidentes, de tal sorte que seja sempre possível perguntar quais são as temáticas, as intrigas e subintrigas e sujeitos da história (RICOEUR, 2012).

A narrativa histórica, para Paul Ricoeur, mantém laços com a narrativa de ficção, fazendo uso da imaginação e operando com um registro de objetividade marcado pela incompletude, “compensada pela mediação da subjetividade” (ANHORN, 2012, p. 193). Todavia, para Ricoeur o conhecimento histórico “procede de pesquisa, e, mesmo admitindo que o ato de narrar comporta elementos de explicação”, ele mantém a “especificidade da forma explicativa do conhecimento histórico que, ao incorporar a problematização e a crítica, distancia-se das tramas da narrativa de ficção” (ANHORN, 2021, p. 194).

Para que a forma de explicação do conhecimento histórico se efetive no campo do ensino de História, ele precisa se materializar em sala de aula como narrativa e se orientar em três níveis de cortes epistemológicos que justificam a sua constituição enquanto um campo com estatuto de científicidade e condição de poder ser ensinada: o dos procedimentos, o das entidades/personagens e o das temporalidades (ANHORN, 2012).



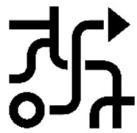
Primeiramente, os procedimentos são relativos à origem da História enquanto um saber que incorpora a problematização e a crítica, a necessidade de conceituação, o esforço pela ‘objetividade’ e a compreensão dos limites, ou da incompletude dessa ‘objetividade’, e a subjetividade construtiva dos documentos e do historiador (ANHORN, 2012). A História não é ficção e nem romance literário,⁴ nem tampouco coaduna com falseamentos históricos (RICOEUR, 1994; 2007) ou com a relativização do sofrimento de populações discriminadas historicamente (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021).

Segundo, as entidades e/ou os personagens que na visão tradicional são responsáveis pela ação da narrativa, são relacionados a sujeitos bem identificáveis com nomes próprios e, em alguns casos, com genealogias, como é o caso dos grandes heróis da pátria. A História estrutural-conceitual, da década de 1950, que criticou e superou a narrativa tradicional, criou e se apropriou de conceitos de outras áreas do saber, como nações, sociedades, civilizações, classes sociais e mentalidades. Essa nova forma que a História assumiu, na segunda metade do século XX, afirmou como sujeitos estas entidades anônimas e as colocou no lugar outrora ocupado pelos heróis da ação histórica, que Hegel chamava de os grandes homens da história mundial (RICOEUR, 1994).

Como adensamento deste debate, para Anhorn, essas entidades/personagens anônimas são como “[...] ‘quase-personagens’, verdadeiros atores das intrigas nas quais estão envolvidos, portadores de ideias, sentimentos, sonhos e projetos, protagonizando, como agentes ou pacientes, diferentes tipos de ações e de realizações” (ANHORN, 2012, p. 194). Nesta perspectiva, O Mediterrâneo, de Braudel, não é apenas o título de uma obra histórica, nem tão pouco o mar que foi palco daquela história, mas um “quase-personagem” principal daquela narrativa.

A obra de Braudel também é empregada por Ricouer para introduzir a terceira questão que fundamenta a epistemologia da História enquanto narrativa, a temporalidade. Braudel foi um dos responsáveis pela quebra da linearidade do tempo progressivo, ao propor os três níveis de diferenciações do tempo: o tempo curto do

⁴ Ricoeur não concorda com a posição radical de alguns autores, como Hayden White, em relação à indistinção entre História e ficção literária. Segundo Ricoeur: “no meu vocabulário, o termo ficção é inteiramente definido pela antítese que constitui a narrativa verdadeira” (RICOEUR, 1994, p. 321).



acontecimento, o tempo semilongo da conjuntura e o longo prazo das civilizações e longuíssimo dos simbolismos. Partindo desta percepção tripartite do tempo, Ricoeur vai dar um passo adiante e revolucionar a concepção temporal na História no interior da composição da narrativa.

Com base nessas 3 questões epistêmicas, procedimentos, entidades e temporalidade, Ricoeur argumenta que houve uma tentativa de ruptura com a História narrativa tradicional. Todavia, adverte que na verdade se rompeu apenas com a dimensão ‘tradicional’. A História narrativa sobreviveu, pois seus críticos, apesar de alargarem, reinterpretarem e inovarem nas metodologias e abordagens, continuaram, a seus modos, a se utilizar dos acontecimentos, dos personagens e do tempo linear. No Mediterrâneo, os acontecimentos estão lá, nas diversas disputas, nos conflitos entre reinos, nas migrações, nos usos do mar e de seu entorno; os personagens também estão lá, e não são apenas os quase-personagens, quando, por exemplo, se fala do rei da Espanha, Felipe II. O tempo linear também é preservado, embora cortado em 3 ou 4 pedaços. São divisões de uma mesma preconcepção linear do tempo (RICOEUR, 1994).⁵

O tempo da estrutura é mais longo que o tempo de um ser humano, mas esta percepção não diz muito sobre o tempo psicológico sentido pelos humanos. O relógio também divide o tempo em partes de durações desiguais (segundos, minutos, horas) e se apresenta, ao menos os analógicos, quase sempre como um círculo, e ninguém duvida que a representação do tempo ali é linear por excelência. Em outras palavras, Ricoeur sugere que o tempo histórico tem de ser examinado de outras perspectivas, para que outras sociedades que não viveram e que não vivem sob o prisma linear possam ser mais bem compreendidas.

A tese agostiniana sobre o tempo é um bom exemplo, e pode ser qualificada “[...] de tese psicológica, [...]” (RICOEUR, 1994, p. 20). Para Santo Agostinho, o tempo é psicológico e sensitivo, dado que se passa na alma. É a distensão dos movimentos da alma humana (*distentio animi*) e não um ente físico, um ser dotado de um corpo externo, como o sol ou a lua, que a partir do seu movimento marcariam um antes e

⁵ Ricoeur reconhece a enorme contribuição da concepção do tempo de Fernand Braudel, a “ideia da pluralidade do tempo social”, mas se pergunta se o autor do Mediterrâneo não entregou ao tempo físico, cósmico, matemático e exógeno ao ser humano “o cuidado de reunir os fragmentos do prazo fragmentado” (Ricoeur, 1994, p. 308).



um

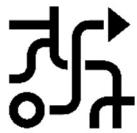
depois que não necessariamente seriam cronológicos,⁶ mas o tempo da alma, o tempo como sendo a forma do sentido interno, ligado ao estado interior do ser (RIBEIRO, 2015; SANTO AGOSTINHO, Livro XI, 1984).

Pode-se dizer que o que Paul Ricoeur pretende é trazer para o palco da História aquilo que ele considera a História em si. Dito de outra forma, para o autor, a História, mesmo que não se apresente como narrativa ou narrativista, é fundamentalmente narrativa, pois ela “não poderia romper todo laço com a narrativa sem perder seu caráter histórico” (RICOEUR, 1994, p. 255). É na narrativa que o tempo descronologizado da memória é organizado em um enredo que trata do tempo coletivo, o tempo criado pelo historiador(a).

No entanto, apesar do autor defender o caráter narrativo da História, de conceber a operação historiográfica como uma “configuração poética”, não consente com a posição radical de alguns autores, como Hayden White, que não fazem a devida distinção entre História e ficção literária. “Uma coisa é um romance, mesmo realista”, diz Ricoeur, “outra coisa, um livro de história. Distinguem-se pela natureza do pacto implícito ocorrido entre o escritor e seu leitor” (RICOEUR, 2007, p. 274). Nesse caso, o leitor ao entrar em contato com um texto histórico, para aprender sobre um mundo de acontecimentos que ocorreram, “abre um olho crítico e exige, se não um discurso verdadeiro comparável ao de um tratado de física, pelo menos um discurso plausível, admissível, provável, e, em todo caso, honesto e verídico; [...]” (RICOEUR, 2007, p. 275).

Além do mais, a questão a ser considerada é a ligação entre a ética e a poética, inspirada em Aristóteles. Ricoeur se apropria de alguns elementos da tragédia, não da tragédia em si, mas de sua primeira característica compositória, a intriga (*mythos*), que é materializada pela ação da representação (*mimese*), e a segunda, o *ethos* da intriga e dos seus personagens, chamada de *carácteres*, conceito “que nos permite dizer que as pessoas que agem têm certas qualidades” (ARISTÓTELES, 2008, p. 48).

⁶ É importante destacar que, para Santo Agostinho, o tempo medido pelos astros não é confiável, pois estes poderiam mudar sua velocidade ou até mesmo parar, como aconteceu com Josué, patriarca do Antigo Testamento, que ordenou que o sol se detivesse até que uma batalha findasse antes da entrada do sábado, dia sagrado para os Hebreus (RICOEUR, 1994, p. 32-34; SANTO AGOSTINHO, 1984).



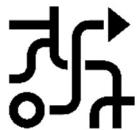
Portanto, não se pode desvincular a composição da narrativa/intriga e a formação histórica do componente ético, que, na Poética, resume-se à realização da felicidade ou do seu contrário, a infelicidade. Essa formação, em hipótese alguma, está separada dos valores éticos historicamente aceitáveis. Tal qual a narrativa trágica, que em Aristóteles é composta pelos caracteres (valores éticos), a narrativa histórica também exige das historiadoras e dos historiadores, tanto na escrita quanto no ensino, uma formação ética e humanística, pois sua ambição, enquanto orientação de um movimento temporal, de uma ação é, nas palavras de Aristóteles, “[...] a passagem da ignorância para o conhecimento, para a amizade ou para [...] aqueles que estão destinados à felicidade⁷” (ARISTÓTELES, 2008, p. 57).

Como aproximação entre P. Ricoeur e os estudos históricos de J. Rüsen, este último considera que a narrativa histórica está ligada a ética, à memória e com a convicção coletiva do que aquilo que foi narrado pelo historiador, de alguma forma ocorreu, enquanto a narrativa literária está essencialmente conectada com o “ficcional” (RÜSEN, 2015, p. 54). A História toma de empréstimo da literatura seus recursos linguísticos de apresentação de um texto, mas não seria História se não respeitasse o seu próprio objeto investigativo e razão de ser, isto é, os seres humanos reais que viveram, e que vivem, e seus fazeres no tempo.

Com base nesta percepção, Rüsen criou uma matriz da didática da História que objetiva a formação da competência de geração de sentido através da narrativa histórica, que perpassa por cinco passos: “Interesses em aprendizagem; Perspectiva Didática (Teorias da Aprendizagem Histórica); Métodos de Pesquisa; Formas de Organizar o Ensino e a Aprendizagem; e Funções da Educação Histórica e Auto Cultivação” (RÜSEN, 2016, p. 25).

A didática da História tem como ponto de partida e de chegada a relação entre a vida prática dos sujeitos (professores e alunos) e a ciência da História. É quando “as carências de orientação tornam-se o interesse do conhecimento” (RÜSEN, 2012, p. 20) histórico vinculado ao mundo dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento e do mundo em que estão inseridos. Tais interesses, que a priori podem estar vinculados a curiosidades históricas, que por vezes têm como base informações

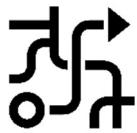
⁷ Mas de qual felicidade estamos a falar? De uma felicidade filosófica possível, ligada a aquilo que é justo, verdadeiro e honesto, e que, segundo Cícero, fornece sossego e deleite ao espírito (CÍCERO, 2008, p. 31).



inverídicas, podem ser um ponto de partida para o início de um contato com o saber histórico científico que gradativamente venha a qualificar esses interesses em torno da ética e da verificabilidade. Estes interesses subjetivos dos sujeitos indicam a ida às teorias da aprendizagem, aos conceitos históricos, “sejam eles substantivos, relacionados aos conteúdos da história, ou epistemológicos, relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico, tais como evidência e explicação histórica” (SCHMIDT, 2017, p. 63).

O método da pesquisa pressupõe que as formas de produção da escrita da História sejam apresentadas aos alunos(as) no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A intenção não é transformar o aluno(a) em historiador(a), mas introduzir o educando na construção do conhecimento histórico como uma das fases do processo da compreensão histórica, para que ele possa orientar suas interpretações tendo como base o próprio saber histórico acumulado pela humanidade. Assim, no processo de aprendizagem, o aluno deve aprender a manusear, escolher e interpretar as fontes históricas como parte de sua formação histórica. A construção do conhecimento histórico acontece na “relação com a experiência mediada pelos conceitos, pelo controle crítico da experiência, [...] e pelo progresso cognitivo mediante pesquisa” (RÜSEN, 2015, p. 219). Ao ser introduzido nas formas acadêmicas/científicas de produção do conhecimento histórico, o aluno desenvolve os anticorpos necessários para resistir/combater toda sorte de narrativas a-históricas, falseadas, perigosas e desumanas. A função crítica na construção do conhecimento histórico “[...] pode ser reduzida a um critério determinante: trata-se sempre e por princípio da crítica à desumanidade do ser humano” (RÜSEN, 2015, p. 243).

As formas de organização do ensino e da aprendizagem “referem-se ao momento em que, tanto quem ensina quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico da ciência da história” (SCHMIDT, 2017, p. 63-64). Mas não é qualquer narrativa histórica, e passa ao largo da obsolescência da narrativa tradicional. Trata-se de um conceito de narrativa que abrange os principais elementos construtivos do saber histórico, pois a didática da História carece das mais avançadas teorias da narrativa histórica para tratar dos processos de aprendizagem a serem apresentados e problematizados objetivando a formação histórica (RÜSEN, 2012). Uma formação



histórica que considere o sofrimento do outro no tempo e olhe para o futuro como um lugar de possibilidades éticas inclusivas e humanísticas (RÜSEN, 2015).

Se para Ricoeur a História enquanto narrativa é composta pelos procedimentos, entidades/personagens e as temporalidades organizadas em um enredo, em Rüsen a especificidade da narrativa histórica também reside em 3 aspectos que a tornam um saber de cunho científico: o empirismo, a normatividade e a persuasão, qualidade intrínseca da narrativa histórica. Com relação à pertinência empírica, as histórias tornam-se científicas quando sua narrativa segue as regras metodológicas da pesquisa histórica. Estas regras, basicamente, submetem o pensamento histórico às exigências de verificação do próprio saber. A validade normativa reside na sua pretensão de orientação temporal da vida prática presente. A narrativa ganha pertinência persuasiva ao sintetizar a experiência histórica pretérita com a vida prática no tempo presente, criando sentidos éticos e significações na vida cotidiana do presente e do futuro (RÜSEN, 2012).

Por último, fechando o círculo da matriz da didática da história ruseniana, estão as funções da educação histórica e da autocultivação, quando acontece o retorno do conhecimento histórico à vida prática, indicando e revelando significados e sentidos de orientação temporal aos envolvidos no processo de ensino e aprendizado: professores e alunos. Este é o cerne da didática da História, o processo de criação de sentidos éticos, a partir do conhecimento que produz o comprometimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, conhecimento do outro e do mundo (SCHMIDT, 2017). Desta maneira, o conhecimento histórico ganha um valor prático de uso vinculado às carências práticas da vida social, ou, de modo mais pretensioso, sua tarefa cultural prática consiste em fornecer um saber útil com fins de orientação no tempo que resista eticamente e com criticidade aos discursos a-históricos, infelizes e desumanos (RÜSEN, 2015).

A História, para narrar com honestidade⁸ o que se passou e o que se passa com a humanidade, se aproxima daquilo que se pode chamar da veracidade, da

⁸ Sobre a honestidade intelectual, Paul Ricoeur cita e coaduna com a posição de Nietzsche, de que a sua defesa deve ser radical. Ao tentar dar alguma concordância onde impera a discordância dos diversos fragmentos/indícios, interpretações e teorias históricas, a narrativa pode estar sujeita a conter somente artifícios literários e produzir apenas ficção e assim tornar-se suspeito de trapaça. Para evitar isso, Ricoeur recomenda tomar cuidado com a mentira e a violência que toda interpretação histórica pode comportar (RICOEUR, 1994, p. 112).

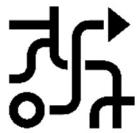


semelhança com a verdade, e nisto reside seu estatuto singular de científicidade. A História é dotada de técnicas e métodos que precisam ser ensinados, logo, ela é e deve ser uma ciência ou, ao menos, um “estudo cientificamente orientado” (LE GOFF, 2013, p. 104). Noutros termos, a história é uma ciência própria que responde a lógica histórica, “uma lógica característica, adequada ao material do historiador” (THOMPSON, 1981, p. 48).

A História ensinada, então, apesar de sempre propor um exercício de aproximação de certa realidade e de ter consciência de que o que consegue realizar são apenas interpretações sobre os acontecimentos, não abdica da convicção de que estes acontecimentos ocorreram, e os sujeitos que participaram realmente existiram. Este entendimento mantém no campo da História a “exigência de verdade [...]”, pois trata do “[...] caráter temporal da experiência humana” (RICOEUR, 1994, p. 15).

Nesse artigo, defendemos que para ocorrer na sala de aula narrativas históricas eticamente ensináveis, devemos considerar que a verdade é aquela que a História é capaz de construir, que se reconhece como incompleta e admite a existência de outras verdades, em simultâneo ao momento em que se narra nas condições de ensino. Não é uma verdade ingênua, metafísica ou teleológica, mas uma verdade relacionada à ideia de honestidade, respeitabilidade, verificabilidade, que parte do princípio de que o saber histórico escolar passou por um processo científico organizado, sistematizado, e que, portanto, é reconhecido como pertencente ao campo do verdadeiro. Nesse sentido, a verdade é mais uma aspiração, uma pretensão ligada à ética profissional e humanística do que uma realidade objetiva (KRAEMER, 2024).

Não pretendemos nos ater a historicidade do conceito de verdade ou recorrer aos diversos filósofos que contribuíram para a construção de diferentes interpretações sobre os seus significados. Não é do nosso interesse retornar a uma ideia ultrapassada de verdade substancial nem apostar em um mundo sem verdade, ou em um mundo onde tudo pode ser ao mesmo tempo verdadeiro e falso sem a necessidade da ponderação ética sobre as consequências desta condição. Tampouco investiremos na ideia de um mundo dicotômico onde a verdade e a mentira sejam tão facilmente distinguíveis. Nosso propósito é refletir, apoiado em Jörn Rüsen e Paul Ricoeur, sobre as condições pelas quais se pode afirmar que tal discurso histórico pertence ao campo



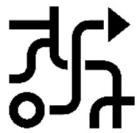
do

verdadeiro e o outro do engodo e da falsidade. O que delimita isso? Quais seriam os parâmetros.

Jörn Rüsen, ao tratar da construção da História enquanto possibilidades defende que a narrativa deve sintetizar, ou ao menos comunicar, a verdade ou o ponto de vista do narrador em concordância ou discordância com outras narrativas, pois somente assim se constrói uma identidade histórica flexível e tolerante. Quando se reconhece que “o Outro possui uma verdade própria, é reconhecido e relacionado produtivamente ao próprio eu” (RÜSEN, 2012, p. 101). No entanto, uma verdade própria não significa inverdades ou narrativas falseadas sem nenhuma evidência palpável, em especial quando se trata de uma narrativa histórica. Rüsen afirma que o “[...] pensamento histórico torna-se ciência, [...], na efetivação das pretensões de verdade [que] dependem de procedimentos metódicos; quando são metodizadas” (RÜSEN, 2015, p. 64, adendo nosso).

As pretensões de verdade ou relacionadas com o campo do verdadeiro estão relacionadas com um agir ético, o que impõe às professoras(es) e historiadoras(es) uma responsabilidade, pois “exigem uma ética do pensamento histórico [...] [que] vai muito além dos processos normalmente refletidos na historiografia e na didática” (RÜSEN, 2012, p. 138, adendo nosso). Trata-se da formação de historiadores(as) eticamente comprometidos com a construção da História relacionada ou constituída a partir dos problemas práticos de orientação da vida humana. É uma ética especificamente histórica que tem como base a cultura histórica contemporânea cujo critério de sentido decisivo é a responsabilidade histórica orientadora do agir e superadora do sofrimento em direção a algo de diferente e de melhor (RÜSEN, 2015).

Nesta direção, a história a ser ensinada é aquela que tenha caráter ético e que sua construção tenha passado pelo crivo da ‘honestidade intelectual’, e que trate de pessoas reais nas suas mais estritas singularidades, pois, somente assim ela pode tratar do ser humano no tempo. “Por esse motivo, o diálogo com Ricoeur é tão significativo para a comunidade de historiadores(as), [...] [pois] ele conjuga história/narrativa/ciência em uma discussão epistemológica, ontológica e ética” (SAMPAIO, 2019, p. 5, adendo nosso). Este diálogo visa garantir que no processo de reelaboração didática a científicidade própria do conhecimento histórico seja assegurada, ao mesmo tempo em que o processo narrativo garante igualmente a



inteligibilidade do conhecimento histórico ensinado aos alunos(as) (ANHORN, 2012).

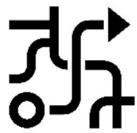
Portanto, a História, para ser melhor apreendida, necessita transitar entre seus vários estilos, entre a “objetividade” peculiar e as subjetividades interpretativas, e que saiba dialogar, sem perder sua identidade, com as outras áreas do saber.

A objetividade, no sentido ruseniano, pode, por um lado, ser caracterizada por uma relação constitutiva de caráter ético do pensamento histórico para com a memória coletiva (a experiência histórica de todos os humanos), pois não se podem inventar acontecimentos que não ocorreram e nisso residem os limites da interpretação histórica. Por outro lado, a objetividade inclui o subjetivo, ela significa um modo da validade intersubjetiva. Essa objetividade como intersubjetividade sugere que a interpretação histórica não é descabida ao tratar os elementos subjetivos do sentido histórico que delineiam a informação do material das fontes em uma narrativa com sentido e significado no tempo. Vista desta maneira, a objetividade é a categoria que proclama um determinado tipo de conhecimento histórico que seja reconhecido em seu meio como tal, obtido mediante procedimentos válidos e regulados metodicamente, e que, ao apresentá-lo revestido pela solidez da pesquisa, situa a objetividade acima da opinião incriteriosa (RÜSEN, 1996).

Diferentemente da objetividade da história científica do século XIX, a objetividade nos termos de Rüsen é específica do próprio historiador e da área da História. Ela pertence ao campo das probabilidades ou possibilidades (RICOEUR, 1994) e não do implausível, do irrazoável, a exemplo da tese negacionista alemã do pós-guerra. Caracterizada por um relativismo subjetivista interpretativo e absoluto esta tese questionou acontecimentos reais, que deixaram marcas dolorosas, como “a própria existência do ‘Holocausto’ na história europeia” (ROIZ, 2010, p. 24).

Embora os termos negacionismo e genocídio tenham sido criados a partir da experiência histórica do Holocausto, isto não significa que tais fenômenos não ocorriam no passado, e que, infelizmente, continuariam e se acelerariam com o advento da pós-verdade no final do século XX e das *fake History* no início do século XXI. Outras experiências históricas dolorosas, como o genocídio dos povos indígenas desde⁹ a colonização europeia no início do século XVI e a escravização de populações

⁹ A escolha da preposição ‘desde’ e não ‘durante’ é proposital, pois a vida dos povos indígenas continuou a ser ameaçada após o fim da colonização europeia da América e continuam ameaçadas até os dias atuais, mesmo nos países que adotam a democracia



africanas, são exemplos clássicos de fenômenos que foram contaminados pelo discurso negacionista (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021). Obviamente que qualquer forma de relativização de experiências tão dolorosas pode ser interpretada por todos os descendentes como uma continuação daquele sofrimento. A dor do passado se torna presente, é o passado-presente, enunciados por Santo Agostinho (1984) e Paul Ricoeur (1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No século XXI, além da ascensão do espectro político da direita ultraconservadora, com a expansão da internet e de meios de comunicação interpessoais nesse novo mundo digital, multiplicou-se, substancialmente, a fabricação de narrativas falsas, caracterizadas pelo negacionismo da ciência e da história. Para além das escolhas ideológicas de cada cidadão, estas questões são bastante graves, e suas consequências nefastas extrapolam a vida particular dos divulgadores de informações falsas. Além de influenciar nos resultados eleitorais, as narrativas falsas geram desconfiança em relação ao saber humano historicamente constituído, ampliando fenômenos que por si só já foram/são dolorosos, como o genocídio de populações ameríndias, o escravismo e a catástrofe da Covid-19 no Brasil e suas mais de 700 mil vítimas (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021).

Neste contexto, as proposições de Jörn Rüsen e de Paul Ricoeur se tornam relevantes para pensar uma História ampla, includente e humanística e um fazer histórico que saiba transitar nos limites que residem no equilíbrio sensato entre a objetividade possível de seu próprio saber e as subjetividades eticamente pluralistas conformadas no tempo.

Neste sentido, nosso objetivo, neste artigo, foi refletir epistemologicamente sobre a filosofia de Paul Ricoeur, e sua concepção de História narrativa, e a didática da História de Jörn Rüsen, como dispositivos de enfrentamento a discursos anticientíficos e a-históricos disseminados no século XXI. Ambos os pensadores contribuem para um fazer histórico pautado pela ética, pela honestidade intelectual e

liberal como forma de governo e que são signatários dos tratados internacionais que protegem as minorias étnicas.



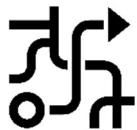
pelo rigor científico, antídotos fundamentais para a construção de uma política de enfrentamento epistemologicamente embasada.

Partimos do suposto de que os autores nos oferecem alguns conceitos e perspectivas que nos ajudam a ampliar a discussão sobre a objetividade e verdade nas narrativas históricas, noções aparentemente esgotadas ou superadas. A intenção de trazer estas noções para a discussão, entendendo-as como componentes da ciência histórica, é justificada pela ascensão exponencial, em um contexto de pós-verdade, do negacionismo histórico e das *fake History*.

A noção contemporânea de verdade, distinta de uma revelação divina ou da verdade histórica do século XIX, advogadas pela história científica alemã e pela escola metódica francesa, é plural e relativa a contextos. Esta noção de verdade, filosófica, historicamente constituída e sempre provisória, parte da ideia de construção e não de revelação ou resgate, e em nada se assemelha às inverdades científicas e falseamentos históricos. Discursos pretensamente históricos/científicos, que passam ao largo do pensamento crítico e da ética, que no mais das vezes objetivam relativizar o sofrimento do Outro, não podem ser considerados como relativizações filosóficas da verdade. Como pensavam os antigos gregos, a verdade (*alethéa*) está relacionada ao reino da luz, da aparição, da revelação, da desocultação e da negação do esquecimento. Os discursos mentirosos pertencem ao reino da noite, das trevas, dos massacres, das “forças da debilitação, da penúria, da dor, do esquecimento, do enfraquecimento, da aniquilação, da desordem, do tormento, do engano, da desaparição e da morte” (TORRANO, 2007, p. 43).

No Antigo Egito, para a alma adentrar no paraíso, o “abençoado campo dos juncos”, se fazia necessário ao vivente não ter falado mentiras, não ter ocultado e nem distorcido a verdade. Os ensinamentos e a sabedoria antiga são valiosos para a construção de um mundo melhor, que não tenha por base a mentira, a trapaça e a falsidade. Um mundo que, segundo Jörn Rüsen, clama por novas orientações, pela superação do sofrimento pela busca de felicidade, mas que, contraditoriamente, “nos deixou sem força para respirar diante do brilho cintilante do *anything goes* [tudo pode]. Onde foi parar a visão sumamente persuasiva da justiça social?” (RÜSEN, 2014, p. 325, grifos e adendo do autor). Como olhar para o futuro com esperança?

A valorização da ciência e de um fazer histórico enquanto uma prática cientificamente orientada são os nossos nortes éticos e epistemológicos que podem

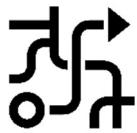


nos

orientar no enfrentamento das narrativas supostamente históricas, produtoras de prolongamentos temporais de sofrimentos, e na construção de sentidos históricos acolhedores, humanizados e plurais. No espaço de sala de aula, a história ensinada perpassa pela formação ética e humanística docente e de como o professor/a relaciona esta formação com o objeto de conhecimento a ser ensinado e as experiências cotidianas de seus alunos. A pretensão é construir narrativas históricas que contemplam a problematização, a conceituação e a crítica das fontes e que as informações que compõem o conhecimento histórico possam ser verificáveis na literatura histórica. Tais procedimentos podem ser utilizados no enfrentamento ao negacionismo, ao mesmo tempo em que podem preparar os educandos a identificarem e diferenciarem no seu cotidiano as informações científicas/históricas das informações falseadas da realidade.

REFERÊNCIAS

- ABEH. Associação Brasileira de Ensino de História. *Compromissos éticos da docência em história*. Ponta Grossa (PR): ABEH, 2022.
- AGOSTINHO, S. *Confissões*. Tradução Lorenzo Mammì. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.
- AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
- ANHORN, C. T. G. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, v. 32, n. 64, p. 187–210, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/LRMGRGLB75LdJj7gyg9cZyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14/05, 2025.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e notas Ana Maria Valente. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BÍBLIA. João. Português. In: *Bíblia Sagrada*. Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamento. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.
- BÍBLIA. Éxodo. Português. In: *Bíblia Sagrada*. Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamento. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.



BOURDÉ, G.; MARTIN, H. *As escolas históricas*. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.

CAIMI, F. E. O professor que era esquecido, veja só... tornou-se inimigo: compromissos éticos da docência em história em tempos de erosão democrática. In. CERRI, L. F.; ANDRADE, J. A. (Orgs.). *Os presentes do ensino de História:(re)construção em novas bases*, p. 81-97. Recife: ABEH, 2024. E-book.

CÍCERO. *Os Deveres* (Tomos II e III). Tradução Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008.

DOSSE, F. *O Império do sentido*: a humanização das Ciências Humanas. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru (SP): EDUSC, 2003.

ELIADE, M. *Aspectos do mito*. Tradução Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: EGA, 1996.

HERÓDOTO. *História*. Tradução J. Brito Broca. Ed. eBooksBrasil, 2006. E-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLiberis/historiaherodoto.html>. Acesso em: 27/05/2025.

HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. Estudo e tradução Jaa Torrano. 7. ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

KRAEMER, M. *Prometeu Acorrentado*: o mito e a tragédia no ensino de História. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí (SC), 2024.

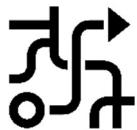
LE GOFF, J. *História e memória*. 7 ed. Campinas (SP): editora da Unicamp, 2013.

MATIAS, K. N. C. Contra a morte definitiva: o livro dos mortos como um guia de memória no além. *Hélade*. Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 228-241, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Clientes/Downloads/CONTRA_A_MORTE_DEFINITIVA_O_LIVRO_DOS_MORTOS_COMO_.pdf. Acesso em: 15/04/2025.

MCINTYRE, L. *Post-truth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2018.

OXFORD DICTIONARIES. Oxford dictionaries word of the year 2016. 2016. Disponível em: <https://www.oxforddictionaries.com/press/news/2016/12/11/WOTY-16>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PENNA, F. A. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola.



Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 37, p. 143-155, jul.-dez./2021.
Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index>. Acesso em: 15 mar. 2025.

PENNA, F.A. et al. A ética na docência em História: instaurando um debate, narrando um itinerário. In: ABEH. Associação Brasileira de Ensino de História. *Compromissos éticos da docência em história*. Ponta Grossa, PR: 2022. E-book.
Disponível em: https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14.
Acesso em: 15 mar. 2025.

RIBEIRO, M. M. O tempo em desalinho: Estudo sobre a natureza do tempo no Livro XI das Confissões de Agostinho. *Questão de Crítica*, v. 3, p. 140-156, 2015. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2015/05/o-tempo-em-desalinho/>. Acesso em: 14/04/1965.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, P. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. Tradução João Batista Botton. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 53, n. 125, p. 299-310, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/btwDLWPTTFNkJ4h3N5GwSzp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04/03/2025.

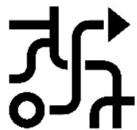
RICOEUR, P. *Tempo e narrativa* (tomo 1). Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas (SP): Papirus, 1994.

ROIZ, D. S. O ofício de historiador: entre a ‘ciência histórica’ e a ‘arte narrativa’. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 3, n. 4, p. 255–278, 2010. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/32>. Acesso em: 2 jan. 2025.

RÜSEN, J. A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

RÜSEN, J. *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. Tradução Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martinesehen, Sibele Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução de Nélio Scheneider. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.



RÜSEN, J. *Teoria da História*: Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

RÜSEN, J. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. *Textos de História*. Brasília, v.4, n. 1, p. 75-102, 1996.

SAMPAIO, I. K. S. Questionamento em retorno: Considerações sobre a narrativa histórica e as contribuições de Paul Ricoeur. In: *Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil*. Recife (PE): Associação Nacional de História, 2019.

SCHMIDT, M. A. "Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História". *Intelligere: Revista de História Intelectual*, vol. 3, n. 2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/btwDLWPTTFNkJ4h3N5GwSzp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 07/04/2025.

STEINHAUER, J. *Of Fake News and Fake History*. Philadelphia: Foreign Policy Research Institute, 2017.

STONE, L. O ressurgimento da narrativa. Reflexões sobre uma Velha História. *Revista de História*, Unicamp, n. 2/3, 1991, p. 13-37. Disponível em: <file:///C:/Users/Cientes/Downloads/STONE,%20Lawrence.%20O%20ressurgimento%20da%20narrativa.%20Reflexoes%20sobre%20uma%20nova%20velha%20historia.pdf>. Acesso em: 04/02/2025.

THOMPSON, E. P. *Miséria da Teoria*. Ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRANO, J. A. A. O mundo como função de musas. In: HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. Tradução Jaa Torrano. 7. ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

VALIM, P.; AVELAR, A. S.; BEVERNAGE, B. Apresentação - Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. *Revista Brasileira de História*, v. 41, n. 87, p. 13–36, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqxgYCgFLmDBCNWmVKJ4gd/?lang=pt>. Acesso em: 13/06/2025.

Recebido em: 23/03/2025

Aprovado em: 09/10/2025