



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE HISTÓRIA

ALEXANDRE FARO CHERMONT

**ESCREVENDO CERTO POR LINHAS TORTAS:** o anacronismo e o saber histórico  
escolar.

BELÉM – PARÁ  
2025

ALEXANDRE FARO CHERMONT

**ESCREVENDO CERTO POR LINHAS TORTAS:** o anacronismo e o saber histórico escolar.

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Artigo Científico, apresentado à Faculdade de História, como requisito para obtenção do título de Licenciado em História pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho.

Coorientador: Profa. Ma. Taissa Cordeiro Bichara.

BELÉM – PARÁ  
2025

ALEANDRE FARO CHERMONT

**ESCREVENDO CERTO POR LINHAS TORTAS:** o anacronismo e o saber histórico escolar.

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Artigo Científico, apresentado à Faculdade de História, como requisito para obtenção do título de Licenciado em História pela Universidade Federal do Pará.

Data de aprovação: 05/11/2025.

Conceito: Excelente

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador

Prof. Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho - PPHIST/UFPA

---

Coorientador

Profa. Me. Taissa Cordeiro Bichara - PPHIST

---

Examinador Interno

Profa. Dra. Cristina Donza Cancela - PPHIST/UFPA

## RESUMO

O anacronismo é uma questão para o/a historiador/a, de modo a assumir uma posição quase como um pecado para esse profissional. Porém, nesse trabalho argumentamos que o anacronismo pode ser um aliado no processo de aprendizagem histórica na Educação Básica. Diante disso, esse trabalho tem como objetivo dimensionar o papel do anacronismo para a história ensinada e para o saber histórico desenvolvido nas Academias. Para isso, buscamos na própria historiografia fontes para construção desse trabalho relacionando livros, teses, dissertações e artigos dos campos tanto do Ensino de História quanto da Teoria da História, para subsidiar a construção desse texto.

**Palavras-chave:** anacronismo; analogia; ensino de história.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2. O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES ANACRÔNICAS. ....</b>	<b>13</b>
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>4. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>29</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A história, entendida como um acúmulo de fatos ordenados regidas por eventualidades (Gardiner, 1995, p. 4), não era considerada uma ciência. Nos séculos XVII e XVIII a lógica cartesiana<sup>1</sup> vigorava, e tudo que não era possível de explicar matematicamente era tido como um empecilho para o conhecimento da verdade (Haddock, 1989). Os estudos sobre as ações do homem buscavam leis gerais<sup>2</sup> que pudessem padronizar e explicar a vida e a mente humana, se assemelhando aos métodos das ciências naturais.

Haddock (1989) aponta que Vico contribuiu para ressaltar a peculiaridade da história naquele contexto, ao indicar que este era um conhecimento que manifestava diferenças nas abordagens de estudo das ações humanas em relação àqueles que buscavam entender os fenômenos da natureza. Dessa forma, o estudo do passado ficou a cargo, primeiramente, do filósofo da história e posteriormente do historiador profissional ligado a alguma corrente historiográfica. No seio dessas discussões, em determinado momento entrou em cena uma questão que se tornaria central para o desenvolvimento da disciplina - o debate sobre as atribuições de sentidos acerca de determinados recortes temporais, ou ainda, o anacronismo. Diante de tais problemáticas, o objetivo desse texto é situar o lugar do anacronismo no processo de construção do saber histórico acadêmico.

Os filósofos da história demarcavam — no século XVIII - posições individuais de pensadores que criavam seus próprios métodos de buscar sentidos na história. De tal maneira, o teor especulativo era uma máxima dessa forma de conhecimento (Barros, 2014, p. 104-106). Apesar de buscas de similaridades com outras áreas — já consolidadas como ciências - a pretensão a cientificidade é uma das principais marcas de diferenciação das filosofias para as teorias da história. Isso posto, tais teorias emergem como um campo de História, aliando-se a correntes de historiadores profissionais que entendem esses estudos como científicos (Barros, 2014). Assim, essas correntes teóricas do século XIX, coexistindo com alguns filósofos da história, rompem com a universalização e o teor especulativo — não rompendo totalmente com a especulação próprias das filosofias — e assumem uma posição de especialistas em determinadas áreas.

---

<sup>1</sup> A ideia Cartesiana – ligada a René Descartes - consiste em buscar uma verdade inquestionável a partir de deduções lógicas. Logo, a ideia de verdade só podia ser concebida por meio de deduções matemáticas.

<sup>2</sup> A exemplo disso, podemos citar a teoria de Isaac Newton, a qual atribuía a natureza padrões gerais de explicação. Como a tese da Gravitação Universal ou as três leis gerais da Mecânica Clássica.

Diante disso, as correntes historiográficas que surgem no século XIX — como o Positivismo e o Historicismo — apesar de suas diferenças, principalmente no que se concebe como fontes e a ideia de neutralidade do historiador, consolidaram a cientificidade da disciplina e assumiram a posição que a realidade humana poderia ser temporalizada e assim tornar-se objeto de conhecimento (Barros, 2014, p. 63). Todavia, para a validação de tal conhecimento seria necessário que esse processo de análise fosse feito em um lugar de produção de prática e escrita.

Como reflete Michel de Certeau, a operação historiográfica parte de um *lugar social*, que atribui *status* científico a um saber, que consiste em:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura) (Certeau, 1982, p. 56).

Tal construção se insere em um local social de valor científico a sua escrita. A ideia de cientificidade se entrelaça com a validação dos pares, possibilitando a formulação de “regras” que permitam controlar determinada operação de objetos em estudo. Assim, se constrói contornos que se organizam como um espaço de produção, e essas regras das ciências humanas se regulam por elas próprias dentro das instituições de ensino superior. E nesse lugar se instauram os métodos de validação acadêmica da teoria (Certeau, 1982, p. 57). Todavia, tal local de produção insere com seus próprios paradigmas em um contexto social ao qual se permite confirmações a partir de vínculos institucionais. Portanto, a validação de uma escrita histórica vai além de suas pretensões como uma ciência. E sim, depende de uma série de aparatos normativos que regularizam um determinado saber, de modo a ser socialmente aceito como ciência.

Diante do que foi pontuado, há pontos de convergências entre as Filosofias e Teorias da História. No século XIX, tanto as teorias quanto as filosofias buscavam formas de explicar o passado humano. Ou seja, o tempo é (e era) um fator constituinte da construção do conhecimento histórico. O tempo estrutura esse saber à medida que o/a historiador/a é condicionado pelo fator temporal para fazer suas análises das ações humanas em determinado contexto. Porém, é importante retratar que os contextos de produção de um conhecimento histórico possuem diferentes sentidos e intencionalidades.

Cada sociedade utiliza o seu presente para explicar o passado e esboçar sentidos a essas memórias (Koselleck, 2006)<sup>3</sup>. Sob tal ótica, se valendo de Teorias ou não, o passado foi objeto de interesse da humanidade, desde Heródoto, passado pelas teologias medievais, pelos romancistas, filósofos da era moderna e por fim, pelas correntes historiográficas que vigoram até os dias atuais. E em cada uma dessas épocas, o estudo da história assumia uma posição diferente. A exemplo disso, a história como “mestra da vida” entende que as primeiras explicações históricas durante o período da Idade Média se baseavam numa perspectiva puramente escatológica.

Com isso, as datações do fim do mundo se aproximavam e se adiavam, e as explicações permeavam (fazendo uma comparação bíblica) a parábolas; contos que tinham ensinamento e lições como objetivo central (Koselleck, 2006.). Assim, as reflexões sobre aquele presente se fundamentavam em coisas que já haviam acontecido. Koselleck cita o exemplo de Friedrich Von Raumer, secretário de Hardenberg, que argumentou contra a emissão de moedas dizendo que em Atenas, o pensador Tucídides explicava o mal que fez tal ação<sup>4</sup>. Contudo, Koselleck aponta que Raumer mentiu sobre o caso, mas o exemplo é válido para a compreensão da função da história naquele dado momento, em ocasião na qual o passado foi acionado como referencial para a tomada de decisões no presente e no futuro.

Nesse sentido, essas teorias foram conformando uma concepção de história na qual este saber se tornou alusivo à rejeição de erros do passado. Isso porque os positivistas, diferentes das teorias cíclicas oriundas da concepção da história como mestra da vida, afirmavam que o tempo possuía sentido linear e progressivo. Se, para estes, a humanidade não caminhava para o novo, então estaria fadada à rejeição do progresso, e portanto, afastaria-se da cientificidade almejada para o saber histórico pelos intelectuais dessa vertente.

Os/as historiadores/as positivistas tinham como um dos seus principais objetivos o encontro da “verdade” no passado. Essa corrente historiográfica, tendo seu surgimento em um contexto pós revoluções, tinha a intenção de manter das novas hierarquias sociais postas após o período revolucionário (Barros, 2014, p. 91), estimulando o estudo em fontes oficiais que “comprovassem” esse teor de veracidade, aliado a um viés conservador que intentava resguardar as estruturas da sociedade burguesa recém hegemônica.

---

<sup>4</sup> Nota-se que o autor faz uso de uma analogia para evidenciar a ideia de verdade e exemplo para reforçar seu argumento e torna-lo mais inteligível.

Já no século XX, a ideia de “verdade” deixou de ser o norte para a história e passou a ser refletida de forma mais cautelosa pelos/pelas historiadores/historiadoras, principalmente com o advento da Escola dos Annales, conduzida por Lucien Febvre e Marc Bloch. Esse movimento, como retrata Burke, seria a “Revolução Francesa da historiografia” (Burke, 1992), pois, a influência dessa nova forma de ver a história causou um impacto que é sentido até os dias atuais.

Alguns pontos são necessários para dimensionar a importância desse movimento. Como por exemplo, a interdisciplinaridade, que foi um fator essencial nessa transformação. A formação acadêmica de Bloch e Febvre foi rodeada por diversos outros pesquisadores de áreas disciplinares distintas. Nesse sentido, entendendo a contribuição das outras ciências, foram reforçadas as formas pelas quais essa interdisciplinaridade poderia ser útil para os estudos históricos. Destarte, como aponta Febvre: “Historiadores, sejam geógrafos. Sejam juristas, também, e sociólogos, e psicólogos” (Febvre, 1989, p.32).

Com essa ampliação de olhares provindas de outras formas de saber, se amplia o horizonte de fontes a serem analisados. O privilégio aos documentos oficiais, pelos profissionais positivistas, proporcionava uma história cronológica e factual incrustada nos acontecimentos (Bloch, 2001, p. 70). A problemática em torno desse tipo de historiografia é que ela concede a essa escritura feita pelos órgãos estatais um valor incontestável de verdade. Como se a existência de um documento fosse uma “prova”. Contudo, como não se levava em conta outras formas de fontes, o trabalho do historiador/historiadora era restrito ao que o Estado entendia como importante ser evidenciado. Todavia, para Bloch, fontes seriam “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79).

Assim, com a implementação de novos olhares sobre o que foi deixado pelo ser humano no tempo, permitiu-se que o acontecimento fosse reanalisado sobre outras perspectivas, não mais como atestados de verdade. Um matemático pode consolidar sua teoria, com base em experimentações. O mesmo não acontece com um cientista das humanidades. É impossível repetir o passado. Assim, a pessoa que se dispõe a trabalhar com a história, não está interessada nesse conceito tão caro que é a verdade. Logo, a ampliação do que pode ser considerado como uma fonte histórica, permite que se problematize determinado contexto, baseando-se em questões verossímeis. Com isso, se sugere um papel dessa disciplina: entender, não como as coisas aconteceram, mas, a partir do cruzamento dessas

fontes, quais as possibilidades de agência de determinados sujeitos históricos condicionados em um contexto e recorte temporal.

Nessa conjuntura, desde as Filosofias da História até a Escola dos Annales, o tempo ainda é o objeto máximo do conhecimento histórico. Reinhart Koselleck (2006) analisa como a percepção do tempo influencia na escrita da história. Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, a ideia de “história mestra da vida” confirma sua existência pois o contexto ao qual ela foi concebida provinha de uma concepção de tempo cíclico.

Todavia, essa percepção foi se alterando quando a humanidade passou a vivenciar cânones que mudaram radicalmente as estruturas sociais daquele período: as revoluções. O tempo experienciado naquele momento já não era mais aquele que os ancestrais tinham vivenciado, pois o impacto revolucionário trouxe consigo não apenas impactos no que tange às estruturas, mas também, nas mentes, bem como a percepção de um certo “aceleramento” da noção de tempo em decorrência desses processos. Sendo assim, o fim do mundo deixou de assumir o protagonismo para as relações entre o passado e futuro. Logo, o tempo não era mais cíclico, e a mudança desse cenário possibilitou novas interpretações sobre o pretérito, visto que as ações humanas eram frutos de um dado contexto.

Diante disso, o passado não poderia mais ensinar por meio de exemplos, pois, com tal mudança de perspectiva da história, o passado já não era mais suficiente para o entendimento das novas formas das relações humanas. Koselleck (2006), quando trata a questão da modernidade, reflete sobre diversos fatores que relacionam a percepção sobre o tempo como algo inédito, como o autor exemplifica, as formas de linguagem. Vale ressaltar que as formas de comunicação são também frutos das relações humanas no tempo.

Com isso, essas maneiras de interação refletem e refratam o modo de vida de uma população dentro de determinado recorte temporal. Por esse motivo, uma escrita histórica que conceitualiza o papel da linguagem é capaz de subordinar a experiência do agente e resumi-la a um conceito, assim, o papel conceitual é um desdobramento da análise das experiências do passado relacionadas com as expectativas de futuro instrumentalizadas pelo presente, numa relação estritamente dialética e condicionada a singularidade do contexto estudado (Koselleck, 2006).

A História, como ciência das ações humanas no tempo, constrói suas normas e suas veracidades a partir das condições temporais elucidadas pelas fontes, validando seu grau de cientificidade. As fontes são um dos mecanismos que evidenciam marcas da passagem

humana na terra, de maneira a retratar as características específicas de cada recorte temporal. Essas marcas, deixadas como vestígios de existência dos antepassados, carregam consigo agências de vida cotidiana, que podem ser problematizadas sobre a luz do presente, mas analisadas com os olhos do passado. As análises feitas devem levar em consideração tal contexto. Caso contrário, sem esse respeito a temporalidade, o anacronismo seria um fator evidente nesse trabalho, e uma relação anacrônica na operação historiográfica representa até os dias atuais uma questão para esse/essa profissional.

Analisar o passado com os olhos do presente representa o que Febvre define como “o pecado dos pecados — o pecado entre todos imperdoável; o anacronismo” (Febvre, 2009, p. 33). Nessa obra, o líder da primeira geração dos *Annales*, reflete sobre a “impossibilidade” de François Rebelais — renascentista francês — ser uma pessoa que não acreditava em Deus. O livro intitulado “O problema da incredulidade do século XVI: a religião de Rebelais”, com uma grande quantidade de fontes, tinha como objetivo provar que no século em questão, era impossível não acreditar na figura divina. Apesar dessa obra possuir limites, aos quais outros historiadores apontaram que Febvre tenha ignorado algumas outras evidências e fontes, esse é um importante livro para retratar os problemas do anacronismo para a ciência histórica.

Haddock aponta que no momento que a humanidade passou a encarar as mudanças culturais pela qual passava, o anacronismo passou a representar uma questão para o estudo da história (Haddock, 1989). O reconhecimento das diferenças entre sociedades humanas no tempo reforça a ideia que a forma de conceber o tempo não é igual em todos os períodos da humanidade. Com isso, se estabelece que a maneira de pensar dos gregos não era a mesma dos humanistas do século XVII, ou dos românticos e iluministas do século XVIII, nem dos historiadores do século XIX. Os positivistas defendiam que o desenvolvimento da humanidade estava posto em etapas evolutivas (Haddock, 1989, p. 195-196). Portanto, era necessário superar o anacronismo para que essas etapas fossem melhor analisadas. Partindo do pressuposto que a linguagem advém de um contexto, e tal contexto é condicionado por tais pessoas, o papel da intencionalidade dos discursos permitem refletir sobre as mudanças temporais e potencializa as análises dos vestígios deixados pela humanidade no tempo.

As temporalidades carregam consigo especificidades que são próprias de cada época, o anacronismo pode retirar tais especificidades e fazer com que a análise do/a historiador/a seja equivocada. A historiadora Silvia Lara (1992), em texto que faz um balanço historiográfico sobre a história da escravidão no Brasil, aponta que foi duramente criticada por outro

historiador. Ao defender-se das duras críticas, a autora aponta que seu colega de profissão foi anacrônico em suas análises.

Lara (1992) teve seu trabalho acusado de minimizar as violências que os escravizados sofriam no período da escravidão. Entretanto, a autora se defende utilizando relatos de mulheres escravizadas retratando que o senhor que castigasse com 40 chicotadas durante 10 dias era visto como mais benevolente que outro que castigava com 400 chicotadas em somente um dia. A autora argumenta que a lógica de violência era diferente no Brasil do século XVIII, para o Brasil do momento da elaboração do texto. Logo, o historiador que criticou duramente o texto de Silvia Lara, fez isso de forma anacrônica.

Esse foi um exemplo de como o anacronismo representa uma questão para o fazer historiográfico. A história, como uma ciência humana, não tem como objetivo encontrar a “verdade” — discorremos sobre como é caro esse conceito. Contudo, as fontes carregam consigo um retrato das ações dos/das agentes históricos de um determinado tempo. Portanto, o anacronismo retira o teor verossímil do vestígio histórico, impossibilitando o caráter teórico metodológico da pesquisa em história.

As reflexões realizadas até essa parte do trabalho buscaram apontar as condições de construção do conhecimento histórico. De modo que evidenciamos a pretensão em tornar a história uma ciência, analisando o papel das temporalidades para a produção teórico metodológica desse saber, e apontando as questões sobre uso de anacronismos na historiografia. Porém, o objetivo proposto será de analisar o papel do anacronismo e das analogias no que se refere ao conhecimento histórico escolar.

Para isso, adotamos referenciais historiográficos que refletem sobre saber histórico escolar, analogias e anacronismos no Ensino de História como fontes para realizar esse trabalho. A busca desses trabalhos foi feita em repositórios de pesquisa acadêmica como o *Google Acadêmico*, *SciELO*, e nos sites de programas de pós graduação de universidades brasileiras, a partir de palavras-chaves como: anacronismo; ensino de história; temporalidades e analogias. Como metodologia, nos baseamos no texto “Escravidão no Brasil: Um Balanço historiográfico” (1992) de Silvia Lara, de modo a operacionalizar a historiografia selecionada para possibilitar a reflexão sobre o papel do anacronismo para a aprendizagem histórica.

## 2. O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES ANACRÔNICAS.

A relação do anacronismo com o ensino de história é um debate que se mostra frutífero para entender os meandros que contornam o processo de ensino e aprendizagem em História na Educação Básica. O anacronismo (como nos mostraram Bloch e Febvre) representa o pior pecado que o/a historiador/historiadora pode cometer. Tal condenação dessa prática se apresenta por não ser somente um erro de cronologia, mas uma alteração de concepções e sentidos que os agentes históricos atribuem a determinada situação ou objeto. Todavia, vale ressaltar as diferenças que a Escola e a Universidade demandam para a construção de um conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa sobre o anacronismo na história ensinada pode contribuir com o debate sobre essas diferenças, reforçando as especificidades do saber histórico escolar.

O conhecimento histórico possui diferentes sentidos tanto nas universidades quanto nas escolas. Porém, é necessário apontar fronteiras epistemológicas que reforçam a autonomia do conhecimento histórico como um componente curricular da Educação Básica, a partir do que alguns autores e autoras chamam de conhecimento histórico escolar.

Como aponta Dominique Julia, a Escola funciona a partir de seus próprios mecanismos que configuram uma cultura que é pertencente a esse ambiente, nomeada *cultura escolar*:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Com isso, existe nesse espaço uma gama de acontecimentos que se regulam a partir das experiências cotidianas dos agentes que estão ligados/as a esse local educativo básico. Esse ponto levantado é importante para reforçar a ideia que a Escola não está tributada aos desejos e operações da Universidade, mas funciona como um organismo vivo com suas próprias vivências e demandas. Assim, o saber histórico escolar não é um mero instrumento de reprodução de um conhecimento acadêmico, mas um meio de construção de saberes históricos sob a ótica da escola, pautado no interior dessa cultura escolar, com compromissos diferentes daqueles da historiografia tradicional.

O debate sobre o saber histórico escolar é também um debate sobre a construção do campo do Ensino de História no Brasil. Ribeiro, Halferd Junior e Valério (2017)<sup>5</sup>, no artigo “O “Legado” da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras” retrataram que o campo começou sua estruturação por meados dos anos 1980, com o fim da Ditadura Militar e o processo de redemocratização. Esse contexto proporcionou que significativas pesquisas fossem realizadas — tanto a nível de graduação como de pós-graduação — que problematizassem a história em situação escolar. Autoras como Elza Nadai, Circe Bittencourt, Kátia Abud, Maria Auxiliadora Schmidt e Selva Guimarães foram algumas das autoras que terminaram suas teses de doutorado no final da década de 1980 e início de 1990<sup>6</sup>, que contribuíram para que o ensino de história fosse entendido como um campo e objeto de pesquisa.

Os estudos das pesquisadoras acima mencionadas ajudaram a refletir sobre a lógica de hierarquização entre a história acadêmica e a ensinada. Ribeiro; Halferd Júnior e Valério (2017), refletem algumas contradições advindas da consolidação das universidades brasileiras em meados dos anos 1950. Uma delas foi a consolidação de um único conhecimento validado e verdadeiro — produzido na academia — que deixou para os professores/as das escolas um papel de meros reprodutores de um conhecimento que era formulado na educação superior. Logo, o/a pesquisador/a era quem tinha seu trabalho valorizado e o/a professor/a apenas divulgava uma versão vulgarizada desses estudos. Porém, a partir de um cenário de renovação da historiografia no Brasil nos anos 1980 e 1990, pesquisando temas como: “história do ensino de História, análise de livros didáticos e paradidáticos, produção do conhecimento, construção de currículo, ensino temático, diferentes linguagens, novas tecnologias, propostas alternativas, entre outros.” (Ribeiro, Halferd Junior e Valério, p, 202. 2017) ajudaram a

---

<sup>6</sup> Dentre as obras de referência sobre o ensino de História, destacam-se *Repensando a História*, organizado por Marcos Silva (1984); *O ensino de História: revisão urgente*, de Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria do Pilar Vieira, Maria do Rosário Peixoto e Vavy Pacheco Borges (1986); *O ensino de história e a criação do fato*, organizado por Jaime Pinsky (1988); a tese de doutorado *História, que história é essa? – uma análise dos livros paradidáticos de História*, de Ernesta Zamboni (1991); *Caminhos da História Ensinada*, de Selva Guimarães Fonseca (1993); *O saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt (1998); e a tese de doutorado *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, de Kazumi Munakata (1997).

Entre os artigos publicados em periódicos científicos, destacam-se: “A formação do profissional de História e a realidade de ensino”, de Déa Ribeiro Felon (1983); “A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático”, de Elza Nadai (1986); “O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931”, de Kátia Maria Abud (1993); e “O ensino de História Local”, de Joana Neves (1994), entre outros, ver em . *O “Legado” da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras* de Ribeiro, Halferd Junior e Valério (2017, p. 202).

atribuir a figura do professor não mais como um agente passivo, mas um ser pensante que possui suas próprias ambições e vontades capaz de construir (não reproduzir) saberes.

Essa forma de enxergar a escola e o papel dos professores de história trouxe à tona análises sobre a especificidade do saber produzido em sala de aula. Nas palavras de Cristiani Bereta da Silva (2019):

O espaço escolar foi reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de reprodução. Nesse mesmo movimento, o lugar do professor da educação básica foi reconfigurado, passando a ser percebido e a se perceber como um sujeito que produz, domina e mobiliza saberes plurais[...] (p. 51).

Nesse sentido, o saber escolar mobilizado pelos docentes é validado para ser ensinado. Logo, o conhecimento histórico escolar não se configura como inferior ao conhecimento construído nas academias, mas, um saber epistemologicamente destinto da universidade. Dentro dessa natureza de produção do conhecimento escolar, Bittencourt questiona qual o saber histórico que a escola produz (Bittencourt, 2004).

Essa problemática leva Cristiani Bereta da Silva (2019) a refletir sobre a complexidade dessa forma de conceber a história:

O enfrentamento desse desafio implica observar a singularidade de cada escola, cada sala de aula, professor e estudantes. É uma observação situada no tempo e com muitas variáveis. Isso porque a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos, com outros saberes não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; como as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos etc.; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou de massa) (Silva, 2019, p. 52).

Dessa forma, o conhecimento histórico escolar possui diversas instancias e singularidades. De modo que o saber construído nas aulas de história não é a formulado apenas nesse espaço. Os/as alunos e professores/as partem de vivências e experiências distintas que se entrelaçam dentro dos muros escolares. Logo, o saber escolar, e histórico escolar, não se constrói apenas no ambiente institucional, mas em interações sociais diversas que moldam experiências tanto docentes quanto discentes.

Ana Maria Monteiro no artigo intitulado “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar” (2003) analisa as finalidades educativas do saber histórico escolar, em uma

perspectiva ligada aos conceitos de *transposição e mediação didática*<sup>7</sup>. Nesse trabalho, a autora articula noções da história ensinada com o instrumental teórico da historiografia, com base na análise de uma aula na turma de 6º ano de uma escola. Sob tal ótica, a historiadora aponta que os dois conceitos supracitados reforçam a distância entre o saber acadêmico e o ensinado, visto que as concepções de transpor e mediar são próprias da cultura escolar, que busca atingir um certo grau de inteligibilidade ao que se ensina. Além disso, uma importante colocação da autora diz respeito ao caráter axiológico do saber escolar, o qual delega ao/a professor/a a tarefa de selecionar os valores que se devem ser ensinados (Monteiro, 2003).

A partir dessa leitura, Monteiro (2003) analisa a aula, na qual tinha como temática a escravidão moderna. Partindo do pressuposto de Chevallard (1991 apud Monteiro, 2003) que o/a professor/a não faz a transposição didática, mas trabalha nela, a profissional da educação utiliza em sua aula noções prévias dos/das estudantes sobre escravidão (na antiguidade, Idade Média, e no contexto brasileiro), fazendo analogias com o que é mais familiar a esses/essas alunos/as para explicar o objetivo da aula, relacionando passados diferentes e o presente vivido. A pesquisadora finaliza seu trabalho afirmando que a professora da Educação Básica fez um bom trabalho ao fazer seus discentes refletirem sobre as semelhanças e diferenças do conceito de escravidão ao longo da história da humanidade. Nessa conjuntura, é evidenciada uma das funções do conhecimento histórico escolar, o qual opera com formulações teóricas da historiografia, mas possui seu foco em gerar inteligibilidades educativas nos agentes que estão em processo de aprendizagem nas escolas. Porém, isso não significa que a historiografia seja indispensável para a construção desse conhecimento histórico gerado no contexto escolar.

Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, no artigo “Ensino de história: saberes em lugar de fronteira” (2011), a autora e o autor dispõem sobre o ensino desse componente curricular uma zona de demarcação das diferenças, onde é possível produzir aproximações e diálogos com as culturas que entram em contato na sala de aula (Monteiro e Penna, 2011, p. 194). Com isso, a autora e o autor buscam entender as especificidades teórico metodológicas da história ensinada, que se molda em uma fronteira entre os saberes da historiografia, pedagogia e oratória. Assim, entende-se o ensino de história como um saber *pedagogizado* da historiografia, articulado em forma de discursos na Educação Básica.

---

<sup>7</sup> Monteiro (2003) utiliza o conceito de transposição didática proposto por Chevallard (1991), o qual entende a transposição como o ato de passagem do saber científico acadêmico ao ensinado, por meio de deformações que o transformarão em apto para o ensino. Mediação didática é acionada a partir dos fundamentos de Lopes (1997), que entende a mediação como um processo dialético de construção de realidades por meio de mediações.

As aproximações de autores do campo do currículo com aqueles do campo da Didática nos possibilitaram, na definição do objeto de estudo, problematizar os saberes ensinados a partir da abordagem de sua produção e mobilização pelos docentes na busca de compreender os processos de sua constituição (Monteiro, 2010 apud Monteiro; Penna, 2011).

Para isso, articulamos os conceitos de saber escolar, na perspectiva de uma epistemologia escolar, com os conceitos de saberes docentes (Tardif, 2002) e, mais especificamente, as contribuições de Shulman (1986, 1987, 2004) sobre os conteúdos pedagogizados, que expressam essa criação específica e própria dos saberes dos professores que, em sua opinião, têm permanecido como o *missing paradigm* (paradigma ausente) nas pesquisas educacionais (Shulman, 1986, p. 8 apud Monteiro; Penna, 2011, p. 195)

O ensino de história como um lugar de fronteira relaciona os saberes de referência com as experiências cotidianas dos/as professores/as em contexto educacional básico. Nesse sentido, o conhecimento histórico produzido em sala de aula se cruza com diversas outras formas de conhecimento.

Dentro desse emaranhado de conhecimentos em diálogo, no que concerne à história como componente curricular, Helenice Rocha traz uma importante contribuição para o ensino de história, e a reflexão sobre o saber histórico escolar, ao analisar o papel da linguagem na construção desse saber, em sua tese de doutorado “O lugar da linguagem no ensino de história: entre a oralidade e a escrita” (Rocha, 2006).

A linguagem é lugar de interação. Qual é seu lugar no ensino de História? Preliminarmente, compreendo que ela constitui esse ensino, pois o ensino ocorre na interação da linguagem. E ela é uma ação que supõe a relação de ensino e seus componentes essenciais: o professor, o aluno e o conhecimento histórico escolar. A partir dessas afirmações, o conhecimento histórico escolar, não sendo um objeto dado e sim constituído pela ação da linguagem, não pode ser separado do discurso produzido em sala de aula, entendendo-se esse discurso como o conjunto das atividades faladas e escritas que acontecem de forma articulada durante a aula (Rocha, 2006, p. 23).

Rocha (2006) utiliza como referencial teórico as ideias do círculo Bakhtin (1992)<sup>8</sup>. Com isso, é válido ressaltar que a autora entende o conhecimento histórico escolar como resultado da interação entre os professores/as e alunos/as. Ou seja, a linguagem é utilizada pelos/as professores/as de história como um instrumento que se adapta as diversidades que constituem o a história escolar, proporcionando sentidos para a vida prática dos/as discentes.

---

<sup>8</sup> Rocha (2006), se baseia em Bakhtin (1992) para entender as narrativas dialógicas presentes nas interações em sala de aula. Ela aponta que: “para Bakhtin, portanto, a dialogicidade está posta não necessariamente quando há interação face-a-face, mas quando se estabelece a responsividade de um (seja em pensamento, em ação, ou em fala) em relação ao dizer do outro (seja esse dizer escrito, ou falado). Essa responsividade é demarcada pela situação, como as situações de interação em sala de aula já apresentadas aqui e pelo contexto social mais amplo.” (Rocha, 2006, p. 45).

Diante disso, reforça-se a ideia de que a escola não trabalha com o objeto de conhecimento em si, mas com formas de trabalhar esse objeto (Rocha, 2006, p. 374).

Como anteriormente citado, a autora aponta que o ensino ocorre na linguagem. Diante disso, o enfoque ao papel da narrativa também é um fator potente para a reflexão sobre o saber histórico escolar. Nesse sentido, Carmen Teresa Gabriel (2012) exemplifica muito bem essa categoria a partir do instrumental teórico proposto pelo filósofo-históriador Paul Ricoeur (1997), no texto “Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur”, a autora faz uma reflexão sobre a produção e distribuição do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo, argumenta favoravelmente a cientificidade desse saber como objeto de estudo e de ensino, aliado à natureza epistemológica e axiológica da história.

Carmen Teresa Gabriel (2012) ressalta a problematização da “tese do descompasso”<sup>9</sup>, cuja crítica à história ensinada se pauta unicamente em comparações com a historiografia academicamente produzida e desconsidera os aparatos educacionais do saber escolar (Gabriel, 2012, p. 188). Nessa conjuntura, a autora defende que tal especificidade da história escolar não se trata de uma negação ao *status* científico da historiografia, e coloca como um desafio a recontextualização sem descaracterizar a historicidade do saber histórico escolar. Assim, Gabriel (2012) defende sua argumentação a partir da categoria narrativa anteriormente citada:

Para Ricoeur o conhecimento histórico procede de pesquisa, e, mesmo admitindo que o ato de narrar comporta elementos de explicação, ele insiste na especificidade da forma explicativa do conhecimento histórico que, ao incorporar a problematização e a crítica, distancia-se das tramas da narrativa de ficção. Como ele mesmo faz questão de pontuar: “Uma coisa é explicar contando. Outra é problematizar a própria explicação, submetê-la à discussão e ao julgamento de um auditório, senão universal, ao menos, reputado competente, composto primeiramente dos pares do historiador (Ricoeur, 1983, p.247, tradução livre apud Gabriel, 2012, p.194)

A narrativa, para a historiografia, assume um papel de tornar inteligível seu processo de produção e a problematização do objeto. Com isso, ao pensar a narrativa histórica em ambiente de ensino - a historiadora adverte se valendo do quadro teórico de Ricoeur (1997) - que a utilização da narrativa é um dos pilares que tornam o conhecimento histórico entendível para os/as alunos/alunas da Educação Básica, assegurando a complexidade desse saber. Com

---

<sup>9</sup> Marcos Leonardo Bonfim Martins aponta a tese do descompasso como: “sublinhar essa especificidade exige a refutação da “tese do descompasso” — calcada na ideia simplista de que o conhecimento escolar é tão somente uma simplificação do conhecimento acadêmico/científico para fins de ensino — que vê erro onde há diferença” (Martins, 2023, p. 60).

isso, a história escolar concebe uma narrativa pautada, não apenas formuladas com bases nas concepções das matrizes historiográficas, mas na construção de uma grade racional que possibilite a leitura do mundo pelo/pela estudante (Gabriel, 2012, p. 200). Nesse sentido, o ensino de história busca possibilitar a mais diversas leituras do mundo em um viés de respeito à democracia e às instituições democráticas. Portanto, ao tratar as especificidades do saber histórico escolar, é de suma relevância pautar as questões axiológicas presentes no ato de ensinar história na Escola.

Nessa linha de raciocínio, o autor Marcos Leonardo Bonfim Martins, em seu texto “Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismos: dilemas éticos e experiências democráticas” (2023), tem como objetivo explorar as obrigações do conhecimento histórico escolar em um cenário de tensionamentos da democracia e avanço dos movimentos conservadores e reacionários no Brasil. Martins defende que o saber histórico escolar contempla noções epistemológicas, político-sociais e axiológicas para o enfrentamento desse quadro. Nesse ínterim, o autor expõe a importância de demarcar as diferenças entre a história escolar e a acadêmica.

Compreender a História acadêmica/científica como (re)produção de um passado ‘verdadeiro’ a partir de fontes metodologicamente tratadas e teoricamente informadas, e revisão pelos pares para sua validação e História escolar como mecanismo de inteligibilidade do mundo e produção de outro tipo de civismo (democrático e participativo) parece-me uma chave de explicação potente para distinguir as finalidades desses dois tipos de discurso histórico, o que justificaria a qualificação como escolar para nomear o conhecimento histórico que é objeto das relações de ensino-aprendizagem (Martins, 2023, p. 58).

Nesse fragmento, a diferenciação entre essas duas formas de conhecimento retrata que suas formas de validação não estão engaioladas nos padrões de validação da ciência de referência. Tal análise, configura outras responsabilidades para a história ensinada, referendada na construção de valores éticos, políticos e culturais. Como reflete Gabriel, abandonar a ideia de conceber a história ensinada como uma simplificação ou redução do conhecimento histórico, e apostar nesse saber como uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (Gabriel, 2017, p. 25). Logo, apesar dos distanciamentos com a historiografia tradicional, o conhecimento histórico escolar expressa valores de validações e veridades a partir das lógicas epistêmicas e axiológicas, próprias do ensino desse componente curricular.

Assim, a epistemologia que confere o valor de verdade ao conhecimento histórico escolar não deve ser apenas aquela situada na ciência histórica, mas, como defendem Guimarães (2009 apud Martins, 2023) e Penna (2014 apud Martins, 2023), uma epistemologia que incorpore em suas reflexões questões relativas à função social dos saberes por meio do ensino. Incorporando questões de poder ao campo da epistemologia, Gabriel (2017 apud Martins, 2023) cunha o conceito de Epistemologia Social Escolar para dar conta das dimensões política e histórica como constituintes da noção de saber válido e legítimo para ser ensinado e aprendido nas escolas. Reafirmar apenas a epistemologia da História como lócus de legitimação da História escolar contribuiria para um apagamento da sua especificidade, pois colocaria como polos binários e antagônicos a ciência e os valores, esvaziando a dimensão política que lhe é inerente pela função social que lhe é atribuída na formação cidadã específica do espaço escolar, e que contempla uma complexa teia de relações. (Martins, 2023, p. 59).

Diante disso, as especificidades do ensino de história complexificam seu processo de produção. Apontar aspectos culturais e políticos como fundamentos dessa construção realça, no conhecimento histórico escolar, seus objetivos de contribuir para uma sociedade com maiores pretensões democráticas. A partir desses apontamentos que reafirmam as diferenças entre a historiografia acadêmica e a escolar, retornamos ao ponto central da discussão que nos propomos a fazer; qual seria então o problema de estabelecer relações anacrônicas ao ensinar história na Educação Básica?

A reflexão sobre anacronismo no ensino de história se aproxima das reflexões sobre analogias no ensino desse componente curricular. O entrelaçamento entre as discussões sobre anacronismo e analogias se faz necessária pois; analogia, segundo o dicionário Aurélio (2009)<sup>10</sup>, se configura como relacionar pontos de semelhança entre coisas diferentes. Já anacronismo, se entende como confusão, ou erro de cronologia. Nessa perspectiva, ao fazer uma analogia com temporalidades diferentes, se estabelece conexões e pontos de semelhança entre concepções e sentidos distintos, configurados a partir das especificidades de cada temporalidade. Logo, uma analogia entre datas parte, necessariamente, de uma relação anacrônica.

Diante disso, Ana Maria Monteiro em seu artigo “Entre o estranho e o familiar: o uso de Analogias no Ensino de História” (2005) afirma que as analogias são frequentemente utilizadas por professores como recurso de facilitar a compreensão e possibilitar mediações simbólicas e aprendizagens significativas, ensinando determinado conteúdo que pode vir a ser estranho para o/a aluno a partir de situações possivelmente familiares. (Monteiro, 2005, p. 334). Monteiro defende o uso de analogias sob o contexto do saber escolar. Porém, segundo a

---

<sup>10</sup> Ferreira. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário de língua portuguesa**. Curitiba, Paraná. Editora Positivo, 2009.

autora, não pode ser configurado como um “tudo pode”. Então descaracterizar certos fenômenos podem incorrer em anacronismos, o que, para a pesquisadora seria um risco.

Ao analisar uma aula de história da Educação Básica sobre a economia cafeeira, Monteiro (2005) retrata que o professor comparou o processo de transição do trabalho escravo para o livre com o sistema de “servidão por contrato” utilizado pelos ingleses em suas colônias:

A sua maior preocupação era com a noção de processo, de forma que os alunos pudessem estabelecer relações entre os fatos. Era evidente a importância da fala do professor para o desenvolvimento da explicação. Assim, o conceito de “colônia de parceria” foi sendo explicado, sendo que a narrativa cumpriu o papel de compor um contexto que possibilitasse ao aluno compreender o significado desta relação de trabalho, cuja constituição é estruturalmente vinculada ao processo de obtenção da mão-de-obra por meio da imigração. Esse contexto foi construído por elementos que exemplificavam aspectos das relações de produção: meios de obtenção da mão-de-obra, motivações para a imigração, condições de trabalho, de pagamento, obrigações contratuais, formas de burlar as regras contratuais etc., compondo um quadro que se aproxima da contextualização funcionalista, onde se focaliza o contexto para explicar o comportamento social (Levi, 1992 apud Monteiro, 2005, p. 337).

Ao estabelecer relação entre as práticas coloniais inglesas e a passagem da forma de trabalho escravo para o livre, o professor buscou apresentar um conteúdo novo para os/as estudantes com base em um conteúdo que foi anteriormente trabalhado. Dessa forma, a narrativa utilizada em sala de aula buscou exemplos que aproximassem conhecimentos prévios com novos saberes a serem explorados, ou seja, utilizou-se da analogia como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

A utilização de analogias não se deu apenas em função de saberes anteriormente construídos nas aulas de história (o caso do exemplo da servidão por contrato), mas também por comparações com o presente vivido pelos/pelas discentes. Outro ponto apresentado pela historiadora diz respeito a comparação entre os “coronéis” da Primeira República e os traficantes donos do morro. Nesse exemplo, o professor explica as práticas coronelistas a partir dos assistencialismos promovidos pelos traficantes nas favelas do Rio de Janeiro como ações de controle social. Entretanto, a autora aponta que:

Como já foi comentado, é muito frequente o uso, pelos professores, de atividades onde são desenvolvidas analogias com situações similares à estudada, e encontradas na “realidade do aluno”, em situações do tempo presente. Muitas vezes estas analogias induzem a erros, pois operam numa dimensão comparativa muito simplificada, conduzindo os alunos a atribuir à situação do passado o mesmo significado encontrado na situação do presente. Além disso, tendem a levar o aluno

a ignorar as diferenças no tempo, suprimindo um aspecto fundamental no ensino da história que é fazer perceber e compreender as diferenças entre temporalidades. O anacronismo representa uma ameaça, portanto, seja do ponto de vista do significado daquilo que é objeto de estudo, seja do ponto de vista da própria construção do raciocínio histórico (Monteiro, 2005, p. 243).

Ao mesmo tempo que as analogias são entendidas como potencializadores do processo de ensino e aprendizagem, Monteiro sinaliza para os riscos da utilização de anacronismos no ensino de história. Entretanto, os dois exemplos apontados no texto são referentes a comparações entre temporalidades diferentes. Koselleck (2006) retrata que a escrita da história está ligada diretamente ao contexto no qual ela foi produzida, ou seja, cada época guarda em si um teor único, dado a situação a qual foi concebida. Logo, uma comparação entre datas diferentes — em forma de analogia — engendra necessariamente em um deslocamento categórico da agência dos seres humanos analisados em determinado recorte temporal; em anacronismos.

Katia Maria Abud, em artigo intitulado “Processos de construção do saber escolar” (2005), advoga que o conhecimento histórico escolar se desenvolve em aparatos sócio-cognitivos baseado nas vivências daqueles e daquelas discentes. De modo que não são apenas os conteúdos em sala de aula suficientes para a aprendizagem, é necessário que seja feito relações entre o aprendido e o vivido; o que reforça a importância das analogias.

Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos pelos textos históricos, sejam eles o texto expresso pelo professor ou do manual didático, se concretizam no momento em que outros elementos da aprendizagem entram em jogo, como analogia e a empatia (Abud, 2005, p. 26).

A utilização de analogias possibilita que o passado que está sendo estudado nos conteúdos programáticos escolares seja problematizado a luz do presente. Com isso, as relações vividas no cotidiano dos/das estudantes ajudam a construir um raciocínio sociocognitivo com base em uma análise histórica aos moldes da cultura escolar.

Os mesmos processos analógicos se notam na relação entre fatos do passado e do presente e não somente em relação a dois fatos do passado, próximo ou distante. Para abordar os temas propostos os alunos utilizam-se de representações construídas na e fora da escola. Na medida em que os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com a realidade que o sujeito vivencia, ao procurar explicações para

uma situação do passado à luz de sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica (Barca; Gago, 2001 apud Abud, 2005, p. 27 ) Tal esforço de compreensão se revela a partir das tentativas de analisar as fontes históricas, o que constitui um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico. Contudo, os alunos dão sentido aos materiais históricos ao utilizar elementos fornecidos por sua vivência atual, num movimento oscilante, no qual algumas vezes modos de pensar simplistas podem se alternar com explicações mais elaboradas (Lee apud Barca; Gago, 2001 apud Abud, 2005, p. 27).

O entendimento do passado, no que diz respeito a história ensinada, não representa o principal objetivo desse componente curricular. O conhecimento sobre o tempo que se desenvolve no ambiente escolar não tem como o público principal pessoas que são formadas em História. Logo, o uso do tempo é uma ferramenta para que seja compreendido o mundo que é vivenciado no presente, e a utilização de analogias (ou anacronismos) entrelaça as temporalidades ajudando a construir sentidos para a experiência cotidiana.

No que tange aos sentidos do conhecimento histórico escolar, é importante retornar a tese de doutorado da pesquisadora Helenice Rocha (2006), pois a autora contribui significativamente para o debate de analogias no ensino de história, a partir de uma perspectiva enunciativa bakhtiniana que concretiza axiologias nos seus diversos discursos. Ao analisar as aulas, a autora aponta que os/as professores que tiveram suas aulas observadas utilizam de analogias para explicar determinado tema<sup>11</sup>. Importante mencionar que as analogias foram utilizadas em momentos que o tema não era algo totalmente novo, ou seja, que já havia um conhecimento minimamente prévio do assunto. Utilizando como exemplo o caso do professor Dante que ministrou uma aula em uma excursão na cidade de Ouro Preto em Minas Gerais, que tinha como tema a narrativa do ouro. O docente faz analogias com o presente e realidades próximas dos/as estudantes para facilitar o entendimento. Porém, relações anacrônicas também são percebidas nas narrativas elaboradas pelo docente.

Por outro lado, o espaço-tempo do professor e dos alunos se aproxima, pois tanto ele se identifica com os alunos (busca passar-lhes essa sensação) quanto os qualifica em termos de faixa etária. Ele cria narrativas em que eles são identificados como adolescentes, e não recém-saídos da puberdade, que é o que ocorre. Ainda, o espaço de que tratam é o mesmo: é o tempo todo o Brasil (como se fosse o contemporâneo), não se trata da América portuguesa ou da colônia. Raramente se problematiza esses espaços por estar situado em outro tempo (Rocha, 2006, p. 304).

---

<sup>11</sup> O caso analisado na tese de doutorado da autora diz respeito a uma excursão feita na cidade de Ouro Preto-MG. No contexto, o professor utiliza artifícios do presente para explicar determinado conceito do passado. A exemplo disso, explicar as Barreiras Alfandegárias a partir da ideia de uma Blitz policial; os tensionamentos da política entre a metrópole e a coroa no que se refere ao ouro em Minas Gerais.

Atribuir a América Portuguesa a ideia de um “Brasil” já se configura como uma referência anacrônica<sup>12</sup>. Nessa lógica, “Brasil Colônia” também estabelece um anacronismo. Mas, inegavelmente, foi construído um raciocínio histórico a partir desses anacronismos presentes na construção do conhecimento histórico escolar. Rocha (2006, p. 357) aponta que o uso de analogias é uma estratégia argumentativa que esclarece um tema menos conhecido a partir de um mais conhecido. Ao mesmo tempo que argumenta sobre o cuidado com o anacronismo.

A História trata de conhecimento que, em muitos aspectos, tem uma relação de continuidade com a razão cotidiana dos alunos. A analogia pode cumprir o papel de aproximação da História (tema) com o mundo vivido do aluno (foro). Dante, Mônica e Leonardo, muitas vezes, apelam para o uso da experiência prévia de mundo, quando usam analogias. Ocorre que a experiência do aluno existe em um tempo diferente do acontecido na história do passado. Mas é uma experiência humana o que os une. Assim, o cuidado permanente desses professores precisa estar em relação ao anacronismo e à dimensão axiológica, ou de valores, que seguramente são diferentes (inclusive os do professor e os dos alunos). Além disso, precisam cuidar de explicitar o deslizamento temporal entre o foro e o tema, que ocorre entre a analogia e o fato ou processo histórico. Assim, os alunos podem completar o circuito discursivo necessário para poderem eles mesmos explicar o que ocorre na história, e não, na analogia [...] (Rocha, 2006, p. 359-360).

Foi estabelecido uma ideia (pelas autoras acima citadas) de que as analogias devem ser utilizadas, mas tendo cuidado para que não se forme uma relação anacrônica. Porém, reforçar essa visão desconsidera os elementos histórico contextuais que dimensionam a configuração de um anacronismo. O trabalho historiográfico se configura na análise de um determinado período a partir das fontes disponibilizadas. Logo, as fontes históricas carregam consigo marcas das agências humanas no tempo implicando na unicidade de cada recorte temporal. Nesse sentido, analisar determinado contexto a partir do olhar de outro, pode se configurar como uma relação anacrônica. De mesmo modo, se o conhecimento histórico escolar atua em conformidade com as lógicas próprias de cultura escolar, por qual motivo o anacronismo é apresentado como um risco e não como uma consequência do saber histórico escolar?

A historiadora Nicole Loraux, em seu texto “O elogio ao anacronismo” (1992), reforça a dificuldade dos/as historiadores/as da antiguidade em não utilizar de meios anacrônicos em suas pesquisas. Porém, a partir de Marc Bloch (2001), a autora entende a necessidade de: “ir

---

<sup>12</sup> A construção da ideia de Brasil, como um Estado Nacional, só começou a ser difundida a partir da Independência em 1822. Então, atribuir a “América Portuguesa” a mesma noção do que se entende hoje como “Brasil” parte de uma concepção anacrônica.

para o passado com questões do presente e voltar para o presente, com o lastro do que se compreendeu com o passado” (Loraux, 1992, p. 61). De igual maneira, aponta que não se deve deixar de lado a interpretação das formas de agências dos agentes históricos em determinado contexto (Loraux, 1992, p. 61). Portanto, Loraux defende uma prática controlada do anacronismo.

Com base nos pressupostos de Loraux (1992), Edgar Cabral Viegas Borges da Cruz, em sua dissertação de mestrado “Temporalidades, anacronismo e Ensino de História”, (2019) defende a utilização do anacronismo como uma ferramenta didática capaz de facilitar a compreensão dos alunos a determinada temática. Cruz (2019) defende o anacronismo, desde que seja feito de forma controlada; ou seja, que não se abra mão da teoria e saiba o que se deve problematizar quando se analisa determinado contexto. Nessa lógica, apesar do anacronismo ser uma ação que é condenada pela historiografia tradicional, o saber histórico escolar opera de maneira distinta ao conhecimento histórico acadêmico. Contudo, isso não significa que o aparato teórico seja dispensável pelo docente de história da Educação Básica. É essencial ter domínio do que se ensina, pois, o olhar atualizado da teoria historiográfica reforça as novas problematizações de um determinado objeto. Todavia, não se pretende dentro dos muros das escolas formar historiadores mirins, e sim, cidadãos capazes de construir cognições e leituras críticas do mundo que os cerca, e o anacronismo controlado seria uma ferramenta para atingir tais fins.

Outro ponto levantado sobre a utilização do anacronismo quando se ensina história foi feita pela historiadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2019), em seu texto sobre anacronismo no livro “Dicionário de Ensino de História”, organizado pelas pesquisadoras Marieta de Maraes Ferreira e Margarida Maria Dias de Oliveira. Para Sandra de Oliveira, em um ensino tradicional, o anacronismo não representa um problema, pois a ideia de tratar o aluno apenas como um receptor de conhecimento, reflete em uma exposição de conteúdos históricos que tem por objetivo explicar — unicamente — como as coisas aconteceram<sup>13</sup>.

Logo, o anacronismo não representa uma ameaça, pois se o que se espera ensinar seja apenas uma versão “simplificada” do saber de referência, a temática vista em sala de aula pode estar completamente alinhada a uma historiografia que referencie o passado vivido pelo passado vivido, sem estabelecer relações com o presente dos discentes. Agora, quando se tem o/a estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, há contornos mais

---

<sup>13</sup> Isso significa valorizar somente o saber de referência, sem entrar no mérito das diversas complexidades que permeiam a construção de uma aula de história na Educação Básica.

frutíferos para a aparição de elementos anacrônicos (Oliveira, 2019, p. 21). Essa lógica se deve a ideia de colocar o presente de quem estuda como ponto de partida do que se pretende ensinar. Nesse contexto, a autora aponta que o anacronismo não deve ser encarado como o pecado mortal pelos professores de história, mas, como uma oportunidade de fazer os/as alunos/as pensarem sobre as relações temporais e o aspecto processual da história.

Além desses pontos levantados pelos autores, os documentos que norteiam a formação de currículos na Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), apontam para um conhecimento histórico que possa problematizar as ações do passado, reconhecer as diferenças e semelhanças das sociedades no tempo. Porém, estão amplamente direcionados para a construção da cidadania no tempo presente.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (Brasil, 1998, p. 36).

O trecho sugere para o ensino de história uma inclinação para tempo presente. Os enfoques para as problemáticas hodiernas aparecem como questões que devem ser refletidas pelos/as alunos/as como formas de entender suas realidades. Nesse sentido, o passado é utilizado como um meio de comparação com as demandas atuais. Com isso, o ensino de história entrelaça o passado e o presente de modo a projetar um futuro com ações pautadas na defesa da cidadania em seu sentido amplo.

Outro aparato normativo que concebe a dimensão cidadã como um fator importante de grande relevância pensando os objetivos da história ensinada diz respeito à lei 10.639, a qual obriga o ensino de história africana e afro brasileira. A relação dessa lei com o ensino de história é muito bem explorada pelas obras da autora e do autor Wilma Coelho e Mauro Coelho, no texto “Jogando verde e colhendo maduro: historiografia e saber escolar no ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira” (2013), esse trabalho tem como objetivo discutir a formação do conhecimento histórico em questões escolares a partir da instituição da lei acima citada.

O Conselho Nacional de Educação considerou que a introdução das temáticas relativas à História da África e da Cultura Afro-Brasileira tinham por objetivo “a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores

que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial”, com o fim de garantir a todos o “respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira”. A política educacional, então, institui a promoção à crítica ao mito da democracia racial, o enfrentamento das manifestações de discriminação e preconceito e uma revisão da autoestima de alunos pardos e negros (Coelho; Coelho, 2013, p, 94).

Com isso, a Lei foi um mecanismo de problematização a memória histórica construída a partir do mito da “democracia racial”, o qual estipulava uma convivência harmônica advinda da convivência entre os três povos que formaram a nação brasileira — europeus, negros e indígenas — formando assim a identidade brasileira, atribuindo para o racismo que ocorre no Brasil um teor brando que minimiza os efeitos da discriminação racial no cenário nacional. A legislação em questão, trouxe à tona personagens que foram subalternizados, ao mesmo tempo que questionava a persistência desse “mito” na formação do cidadão brasileiro.

A Lei nº 10.639 possui intenções voltadas para o combate a discriminação racial por meio do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Nesse ínterim, pensar o uso das temporalidades nesse processo, reforça um movimento similar aos analisados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais utilizam do passado para explicar o presente e projetar um futuro que o racismo brasileiro seja superado. Nessa lógica, o conhecimento histórico escolar, ao priorizar a construção de um raciocínio sobre o tempo presente, pode incorrer em anacronismos para fomentar preceitos axiológicos a partir das temporalidades estudadas em sala de aula. E, de maneira nenhuma essa ação representa uma simplificação ou desvalorização desse saber histórico que é construído em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais representam uma documentação elaborada pelo Estado, que demonstra a intencionalidade que se espera para a Educação. Ensinar História não é suficiente, é preciso ensinar História para a Educação Básica, em seu sentido amplo. Com isso, apesar da utilização do passado, esse tempo é pensado para que se gere cognições no presente e para o presente. Portanto, se o interesse desse documento, para o componente curricular História, é formar um indivíduo para o contexto hodierno, como afirmar que os anacronismos não fazem parte da construção do que se entende por saber histórico escolar? São pontos a se pensar e que servem como exemplos da complexidade que é ensinar história na escola.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pontos abordados nesse texto visam contribuir para o debate sobre a epistemologia do Ensino de História, levantando questões que não se encerram nos limites desse artigo. Refletir sobre a construção do conhecimento histórico, é tarefa fundamental para analisarmos as implicações desse conhecimento em contexto escolar. Contudo, buscamos evidenciar as diferenças dos saberes históricos acadêmicos e escolares, retratadas ao longo do texto, enfocando a questão temporal.

O estudo do passado é anterior ao processo de formação da ciência histórica, passando por uma série de cânones que conformam seu *status* científico, a partir de condições impostas pelo lugar social de produção e validação do saber, no caso, a academia. Nesse sentido, o respeito as temporalidades é um dos instrumentos de validação desse *status*. Portanto, o anacronismo é um risco que permeia a conformação do saber histórico. Aceitar o anacronismo é, de tal maneira, negar a cientificidade da historiografia.

Importante frisar, não abrimos mão do diálogo com a Teoria da História. Essa se fez fundamental durante a elaboração desse trabalho. Mas, a partir dessa teoria, analisamos a construção do conhecimento histórico escolar a partir de sua própria epistemologia. Esse processo, fez com que assumíssemos como hipótese que o anacronismo não é apenas uma ferramenta didática para ensinar história e facilitar a geração de inteligibilidades, mas esse conceito é parte fundamental e intrínseca desse saber.

A literatura que escolhemos para a realização desse trabalho aponta que o saber histórico escolar é construído na escola e deve ser feito pensando a realidade do/a estudante, ressaltando o entendimento do tempo no qual ele/ela pertence e intentando para sua formação cidadã. Diante disso, a especificidade da história ensinada parte de objetivos distintos da história acadêmica. E isso, de forma alguma a minimiza ou inferioriza. Portanto, o uso do tempo na história escolar é um meio (não o fim) para atingir as pretensões de construir cidadania nos/nas alunos inseridos no tempo presente. E seria possível fazer isso sem a utilização de anacronismos?

Um dos objetivos para aprender história, versa sobre entender os processos que conformam a sociedade hodierna. Contudo, parte-se de uma lógica que para entender um evento, é necessário aprender seu anterior, e assim sucessivamente. Tal conjuntura, nos leva a crer que é preciso recuar cada vez mais para o passado até que se conheça sua gênese. Nessa sucessão de eventos, o currículo dessa disciplina é cada vez maior e o tempo para dar conta de

todos essas situações é paulatinamente diminuído da carga horária. Ao mesmo tempo que o retorno para o passado é mais aprofundado, seus horizontes ainda são o entendimento do presente.

Além da enorme quantidade de conteúdos a serem ministrados pelos/pelas professores/as, a manutenção desse currículo reforça a ideia do Brasil como um desdobramento das agências dos europeus, negando anos de estudos historiográficos que reforçam as resistências e agências dos indivíduos que viveram em solo brasileiro. Assim, alunas e alunos são estimulados a conhecerem formas de governar em Atenas, em Roma, em Feudos Medievais, porém, desconhecem a ampla historiografia brasileira, ao especificar o contexto amazônico, esse retrato ainda é mais grave.

Nesse sentido, o currículo dessa disciplina aponta para histórias mais importante que outras. Agora, tendo em vista a realidade, o local e desejos por parte dos/das estudantes, por quê é importante aprender histórias que pouco os/as coloca como parte desse processo? Se o anacronismo é acionado como um instrumento que possibilite gerar sentidos para os/as alunos/as, por quê ele deve ser visto como um pecado? A partir dessas nuances, defendemos, em uma alusão ao ditado popular que faz uma referência bíblica, que o uso de anacronismos na Educação Básica é escrever certo por linhas tortas.

#### 4. REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **O ensino de história como fator de coesão nacional:** os programas de 1931. *Revista Brasileira de história*, v. 13, n. 25/26, p. 163-74, 1993.

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, v. 11, p. 25-34, 2005.

BARCA, !.; GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), p. 239-261.

BARROS, José D'Assunção. **Teorias da história:** princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2014.

BARROS, José D'Assunção. Historicismo. In: BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História 2:** os primeiros paradigmas: Positivismo e historicismo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. cap. 3. p. 107-151.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, ofício do historiador**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, M. do Pilar; PEIXOTO, M. do Rosário; BORGES, Vavy Pacheco. **O ensino de história**: revisão urgente. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

COELHO, Mauro. Cesar.; COELHO, Wilma. de Nazaré. Bahia. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 92-107, 2013.

CRUZ, Edgar Cabral Viegas Borges da. **Temporalidades, anacronismo e ensino de História**. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa. Editora Presença, 1989.

FEBVRE, Lucien. **O problema da incredulidade do Século XVI**: a religião de Rabelais. São Paulo, SP. Companhia de Letras, 2009.

FENELON, Déa. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Caderno do CEDES**, São Paulo, 1985 p. 24-31.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário de língua portuguesa**. Curitiba, Paraná. Editora Positivo, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Papyrus Editora, 1993.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.32, nº 64, p. 187-219. 2012.

GARDINER, Patrick. **Teorias da História**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1995.

HADDOCK, B. A. **Uma introdução ao pensamento histórico**. Gradiva: Lisboa, 1989.

- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LARA, Sílvia Hunold. Escravidão no Brasil: um balanço historiográfico. **LPH–Revista de História**. Mariana, v. 3, n. 1, p. 215-244, 1992.
- LORAUX, Nicole. **Elogio do anacronismo**. Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras, p. 57-70, 1992.
- LOURAX, Nicole. O elogio do anacronismo em história. In: Novaes, Adauto. **Tempo e História**. São Paulo, SP. Companhia das Letras, 1992
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Brasil, n. 41, p. 53–68, 2023.
- MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v.9, p.37-62, out. 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- Munakata, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- NADAI, Elza. Escola Pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista brasileira de História**, v. 6, n. 11, p. 99-116, 1986.
- NEVES, Joana. O ensino de História Local. **Cadernos de História**, v. 5, 1994.
- OLIVEIRA, Sandra Regina de. Anacronismo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Pp 19-23.
- PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. Editora Contexto, 2015.
- RIBEIRO, Renilson Rosa; JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi. O "legado" da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. **Antíteses**, v.9, n.18, p. 196-221, jul./dez. 2016.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita**. 2006. 462 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- SILVA, Marcos (org.) **Repensando a História**. SP, ANPUH/ Marco Zero: 1984, pp. 95-135.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 50-54.

ZAMBONI, Ernesta. **Que História é essa?** Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.