

## CULTURA INFORMACIONAL VIRTUAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A PRÁXIS E AS IDENTIDADES

FABRÍCIO ANTÔNIO ANTUNES SOARES<sup>1</sup> 

VANILSON VIANA CARDOSO<sup>2</sup> 

AIRTON ADELAR MUELLER<sup>3</sup> 

**RESUMO:** Na assim compreendida sociedade de conhecimento, vive-se diante de um processo de transferência da memória humana para meios eletrônicos, servidores, discos rígidos e nuvens de dados. Isso representa uma das mais notáveis modificações no ambiente da educação, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem da história. Diante dessa nova realidade, o artigo discute as principais diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relativas ao ensino de história no ensino básico. Isso se faz com base em elementos teóricos da didática da história de Jörn Rüssen. Os resultados apontam que a BNCC, como orientação pedagógica, tem importantes limitações teóricas, identitárias e sociais, contribuindo, assim, para uma formação histórica deficitária.

**Palavras-chave:** Cultura informacional virtual. Ensino de história. Formação identitária. Jörn Rüssen. Base Nacional Comum Curricular.

### VIRTUAL INFORMATION CULTURE AND THE TEACHING OF HISTORY: BETWEEN PRACTICES AND IDENTITIES

**ABSTRACT:** In the so-called knowledge society, people face a process in which memory files are stored in electronic format, servers, hard disks and cloud services. This alone represents one of the most remarkable changes in education, especially in the process of teaching and learning History. In face of this new reality, the article discusses the main guidelines of Common National Curriculum Base (BNCC; from Portuguese, *Base Nacional Comum Curricular*), when it comes to teaching History in elementary school. The analysis is based on Jörn Rüssen's contributions to the theory of history teaching. Results point out that BNCC, as an educational guideline, has critical, theoretical, and social

1. Universidade Federal do Amapá – Macapá (AP), Brasil. E-mail: [fabricioantunessoares@gmail.com](mailto:fabricioantunessoares@gmail.com)

2. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Ijuí (RS), Brasil. E-mail: [vanilson.adv@outlook.com](mailto:vanilson.adv@outlook.com)

3. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Ijuí (RS), Brasil. E-mail: [airton.mueller@unijui.edu.br](mailto:airton.mueller@unijui.edu.br)

**Editor de seção:** Antonio Alvaro S. Zuin

limitations, as well as limitations identity-wise, being thus partly responsible for a poor apprenticeship of History as subject.

**Keywords:** Virtual information culture. History teaching. Identity formation. Jörn Rüssen. Common National Curriculum Base.

## **CULTURA DE INFORMACIÓN VIRTUAL Y ENSEÑANZA DE HISTORIA: ENTRE PRÁCTICAS Y IDENTIDADES**

**RESUMEN:** En la llamada sociedad del conocimiento, nos enfrentamos a un proceso basado en la transferencia de memoria humana a medios electrónicos, servidores, discos duros y nubes de datos. Esto representa uno de los cambios más notables en el entorno educativo, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de la historia. En vista de esta nueva realidad el artículo discute las principales directrices de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), en relación a la enseñanza de la historia en la educación básica. Esto se basa en elementos teóricos de la enseñanza de la historia de Jörn Rüssen. Los resultados indican que la BNCC, como orientación pedagógica, tiene importantes limitaciones teóricas, de identidad y sociales, contribuyendo así a una formación histórica deficiente.

**Palabras-clave:** Cultura virtual informacional. Enseñanza de historia. Formación de identidad. Jörn Rüssen. Base Nacional Común Curricular.

## Introdução

**H**á diversos estudos que analisam diferentes métodos de ensino e se propõem a identificar quais os mecanismos que melhor contribuem para a atividade docente. Entre eles, podem-se citar: Ribeiro (2013), Orço, Gandolfi e Tuzzi (2014), Brighenti, Biavatti e Souza (2015) e Alves e Rosa (2016). No entanto, o que se verifica é uma tendência de investigações voltadas para os instrumentais e recursos metodológicos, deixando-se de indagar a dimensão pedagógica da práxis social (discentes e docentes), diante das ações educativas desenvolvidas no espaço escolar.

Compreenda-se, nesse sentido, que práxis é o escrutínio e a reinvenção dos conceitos e teorias na prática, no cotidiano do mundo da vida e, em especial para este artigo, do mundo escolar. Assim, na interpenetração dialética da ideia e da prática, ambas se alteram e se modificam. Há uma tradição de pensamento filosófico sobre a importância da práxis como função de repensar e transformar a realidade (MARX; ENGELS, 2007; GRAMSCI, 1978; ARENDT, 2007). Na pedagogia, o conceito de práxis é fundamental, partindo dos estudos de Freire<sup>1</sup> (2009, 2014), Kolb e Fry (1975)<sup>2</sup> e Kolb, Rubin e MacIntyre (1986): a práxis educacional pode ser apresentada como uma forma de pensamento crítico e abarca o ajuste entre reflexão e ação; também pode ser vista como desenvolvimento de ações cognitivas e comportamentais.

Considerando isso, torna-se necessário propor reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da disciplina da história, com o desígnio de indagar sobre alguns dos aspectos que configuram a dialética das relações pedagógicas diante da cultura informacional virtual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, e das implicações resultantes para a ação do docente no ensino básico.

Não obstante, analisar e discorrer sobre os desafios do ensino de história na contemporaneidade,

assim como em outras áreas, exige atenção aos contornos de uma geração fortemente apegada a uma “cultura” informacional virtual (DALBOSCO, 2008). Emerge, portanto, na compreendida “sociedade de conhecimento”, um processo pautado na transferência da memória humana para meios eletrônicos, servidores/discos rígidos (BAUMAN, 2013). Isso representa “uma das mais notáveis modificações no ambiente da educação, e potencialmente também em suas metodologias – e, com efeito, no próprio significado do conhecimento e na forma de sua produção, distribuição, aquisição, assimilação e utilização” (BAUMAN, 2013, p. 17). Justifica-se assim o presente estudo, que discute, em meio ao fenômeno da virtualização das relações humanas, as principais diretrizes da BNCC, a qual, por sua vez, apresenta significativos reflexos no espaço educacional, em especial no ensino da disciplina de história.

Nesse sentido, este artigo tem como propósito analisar a formação de uma cultura informacional virtual no contexto do ensino-aprendizagem de história no ensino básico, em consonância com a proposta da BNCC/2017. Abordam-se, para tanto, alguns dos aspectos teóricos da didática da história, a partir das considerações do historiador alemão Jörn Rüsen sobre a dimensão pedagógica da educação diante da cultura informacional virtual e os possíveis entraves para a formação, decorrentes de metodologias demasiadamente pautadas na cibercultura.

Os resultados obtidos apontam que a BNCC, como nova orientação pedagógica, tem importantes limitações teóricas, identitárias e sociais. Do mesmo modo, apontam que o espectro da abordagem virtual se tem intensificado, fruto da necessidade de afastar incertezas relacionadas à orientação da cibercultura, em especial quanto às novas percepções de tempo e espaço, o que, sem uma reflexão crítica, pode levar a uma formação histórica deficitária.

## Cultura Informacional e Cibercultura

Uma literatura chama a atenção para a problemática decorrente do avanço da virtualização nas relações sociais em geral (DALBOSCO, 2008), em especial quando se trata das gerações mais recentes, denominadas *alpha* (MCCRINDLE, 2015), visto que já nasceram em meio a um ambiente cuja noção de tempo e espaço está sendo radicalmente reformulada. Essa geração compreende os nascidos após o ano de 2010, quando o iPad foi lançado, e sua principal característica está no uso diário de tecnologias da informação e na formação de redes de relacionamentos virtuais. De acordo com McCrindle (2015), desde cedo as crianças, quando ainda bebês, são colocadas na frente de telas digitais. Essas ferramentas informacionais exercem uma função facilitadora e até mesmo de “auxiliares educacionais”, ainda que sejam questionáveis os resultados desse processo. Inevitavelmente, isso supõe que os docentes de história, bem como de outras áreas, devam refletir sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que tais transformações da contemporaneidade indicam que as gerações presentes e futuras possam apresentar limitações quanto à construção de referenciais críticos e consistentes (WOLF, 2019). Salvo exceções, embora os níveis de alfabetização possam se mostrar satisfatórios, assim como os centros educacionais modernizados e qualificados com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a educação e a formação integral dos educandos não são necessariamente beneficiadas.

A partir da intercomunicação mundial de computadores, formou-se o chamado ciberespaço, ou rede (LÉVY, 1999). Essa definição transcende os limites do próprio complexo de sistemas e equipamentos destinados à comunicação digital, haja vista que abrange também um conjunto de informações virtualmente armazenadas, que são responsáveis pela produção de tal conteúdo. Juntamente com o ciberespaço, desenvolveu-se a cibercultura, ou seja, um conjunto de práticas, de atitudes, de formas de pensamento e de valores, dotados de caráter material e intelectual.

Um dos aspectos que guarda relação com a constituição do ciberespaço é a complexificação social. Trata-se da intrincada relação entre o mundo do trabalho e o mundo do conhecimento. Isso não se refere à supressão de uma esfera pela outra, mas ao fato de que as relações sociais estão recebendo novas configurações (DALBOSCO, 2008), existindo duas tendências conectadas uma com a outra. A primeira tendência decorre da intensidade com que o conhecimento é produzido no mundo contemporâneo, bem como a variedade e a especialização daí decorrentes. A segunda tendência é a multiplicação das áreas de conhecimento a partir dos desdobramentos das investigações científicas, demandando uma “internacionalização da educação e da pesquisa como fenômeno típico de uma sociedade globalizada do conhecimento” (DALBOSCO, 2008, p. 40). Emerge, nessa perspectiva, a fragmentação do conhecimento como investigação, informação e reprodução.

As políticas públicas pautadas na promoção e inserção das TIC no ambiente escolar, embora proporcionem ferramentas que contribuem para o aprimoramento e para o desenvolvimento de novas formas de ensino-aprendizagem, também apresentam significativas fragilidades. Mantêm-se ainda “espaços e rotinas compartimentalizadas, que não oportunizam o avanço para compreender os novos conceitos e práticas curriculares no mundo contemporâneo” (LÉVY, 1999, p. 9). Nessa perspectiva, “significa ao mesmo tempo veneno e remédio” (LÉVY, 1999, p. 27), visto que embora possa contribuir com o aprimoramento da cibercultura, pode revelar-se, ao mesmo tempo, um problema resultante da exclusão para aqueles não adeptos a esse ambiente. Diante disso, seria “necessário um trabalho conjunto também com outras políticas que favoreçam a melhoria das práticas e do processo ensino e aprendizagem numa dimensão globalizante” (COUTO; COELHO, 2013, p. 9).

Deve-se considerar que a cultura informacional (cibercultura) é formada a partir de um ambiente virtual (ciberespaço) e, nessa configuração de mundo, a escola e, em especial, o docente de história precisam desenvolver e aprimorar-se (LÉVY, 1999). Ou seja, articular o volume de informações produzidas e compartilhadas no cotidiano, que quase sempre chega e se mantém desordenado na cibercultura ou no cotidiano dos educandos. Não se trataria de impor limites à adoção de TIC no espaço educacional. Pelo contrário. Impor limites seria ir contra as transformações já consolidadas no mundo contemporâneo, cuja tendência é a intensificação. Necessário é questionar como e o que deve ser adicionado no processo de ensino, para que então seja possível promover o interesse da sociedade de conhecimento, em especial da geração *alpha*, pelo *background* cultural-interpretativo, para compreensão do complexo mundo contemporâneo (DALBOSCO, 2008).

Uma das orientações preocupantes apresentadas para o ambiente escolar é em decorrência da sociedade informacional e do uso das TIC, ou seja, o *excesso de técnica* na educação, o que torna a aula estritamente programada e, conseqüentemente, pode prejudicar o processo de construção do conhecimento, a identidade e a práxis do educando. Ocorre que esse processo pode fazer com que professor e aluno se submetam a mundos diferentes, impedindo assim a manifestação da capacidade de ressignificar, de reformular lugares e modos de viver, de aprender e construir o mundo, por sua vez, o seu habitat e região.

## Superfluidez e o Ensino de História

Que a contemporaneidade tem se orientado profundamente para o consumo é uma conclusão visível, ainda mais se considerado o significativo volume de produtos e serviços disponíveis para aquisição. Se há tanta oferta é porque se vislumbra uma “necessidade” no público consumidor. Essa situação, no entanto, não se limita a conseqüências apenas sociais, econômicas ou ambientais, porquanto é a própria noção de tempo e espaço, dois elementos essenciais para o conhecimento de história, que resta reconfigurada, ao

menos do ponto de vista abstrato, dado o aumento da transitoriedade (BAUMAN, 2001). Se a geração nascida após 2010 (MCCRINDLE, 2015) já se depara com um cotidiano cujo cenário constitui-se de telas digitais, conectadas a um “cérebro mundial” (Internet), as quais exibem constantemente e em tempo real (entre um fato e sua veiculação) uma infinidade de informações é, então, oportuno repensar o papel dos espaços educacionais.

A condição presente tem como principal característica a sua modernidade líquida (BAUMAN, 2001), que é de uma civilização de excesso, de redundância e de descarte. Diante disso, a superfluidade é um espectro que “paira sobre os cidadãos do mundo líquido moderno e [a] todos seus esforços e criações” (BAUMAN, 2001, p. 23). Dessa maneira, para Bauman, a vida moderna revela-se uma representação, realizada diariamente e com transitoriedade universal, pois nada mais se destina a durar, como em regra era percebido anteriormente. Quando se trata do ensino de história, o desafio posto ao educador em decorrência de um conjunto de transformações sócio-tecnológicas mostra-se ainda mais acentuado. A incitação está em “como utilizar nas salas de aula as linguagens impressas (livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos etc.), os audiovisuais (televisão, rádio, cinema etc.) e/ou as tecnologias mais novas (computador, Internet, redes sociais, etc.)?” (DALLA COSTA, 2012, p. 18). Apesar de pertinente, muitas das discussões em torno das metodologias e linguagens empregadas no ensino de história (DALLA COSTA, 2012) restam insuficientes quando se propõem buscar um fim em si mesmo. Em razão disso, as linguagens inerentes à historiografia revelam-se para além de ferramentas da tecnologia informacional, com destaque para a forma virtual.

Manifesta-se, portanto, do processo de fragmentação característico do mundo líquido moderno o desafio de desenvolver a “capacidade de interação com os outros: o diálogo, a negociação, a gestão e a resolução dos conflitos, inevitáveis em todos os exemplos de vida em comum” (BAUMAN, 2009, p. 680). Assim, sem tal observância, a escola terá dificuldades em articular e repensar o complexo conjunto de informações reproduzidas pelas linguagens impressas e audiovisuais, em especial aquelas renovadas diariamente e disponíveis/veiculadas em tempo real.

Isso se mostra pertinente e ameaçador, na medida em que a educação, como processo, está propensa a manter-se preocupada tão somente com as metas instrumentalmente traçadas, negligenciando o espectro maior do mundo contemporâneo, que é a superação da consumação fundada na imediatez de um presente reificado por uma práxis informada historiograficamente (BOUFLEUER, 2013). No mesmo sentido, o encadeamento da Internet das coisas, com que a contemporaneidade tem sido frequentemente associada, revela que o ensino-aprendizagem também está diante de um fenômeno manifestado pela cultura do déficit de atenção. Esse fenômeno é altamente prejudicial à elaboração emancipatória do conhecimento (ZUIN; ZUIN, 2016) e incita um estado de fraqueza em relação à memória. Daí que a disseminação do conhecimento estereotipado “se alicerça na contínua recuperação mnemônica de imagens e comentários eternizados nas redes sociais, como se fossem absolutos completamente apartados dos contextos históricos em que foram produzidos, armazenados, transformados, transmitidos e ressignificados” (ZUIN; ZUIN, 2016, p. 771).

## Origem e Proposta da BNCC 2017

A Base Nacional Comum Curricular encontra-se prevista na Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Recentemente, a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) instituiu, no âmbito nacional, a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. A partir disso, os conteúdos do Ensino Médio foram organizados em duas partes. Uma parte de 60% para disciplinas

comuns a todos, conforme definido pela BNCC, e outra parte de 40% para a área de interesse do aluno: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional.

Embora as principais alterações tenham versado sobre o Ensino Médio, houve a necessidade de redefinir a BNCC, uma vez que a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) ressaltou expressamente, ao alterar o Artigo 24, § 10, da LDB, que “a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017a). Dessa forma, a BNCC aprovada em 2016 foi objeto de nova proposta, entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao CNE em abril de 2017.

A BNCC define quais conhecimentos, competências e habilidades os alunos devem desenvolver durante a trajetória escolar básica. Orienta-se, portanto, por princípios de ordem ética, política e estética, além dos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017c, p. 7).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF88), (BRASIL, 1988), definiu-se que a União deveria definir as diretrizes e bases da educação nacional. Do mesmo modo, estabeleceu-se a necessidade de fixação dos conteúdos mínimos, visando assegurar a formação básica comum com respeito aos valores culturais e artísticos, tanto em nível nacional como regional. No entanto, é com a edição da LDB, em 1996, que se reforça a necessidade de estabelecimento da base nacional comum para o ensino básico.

Denominados inicialmente Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editou-se em 1997, no âmbito do 1º ao 5º anos, a primeira mudança curricular na vigência da LDB; em 1998, a mudança foi para 6º ao 9º anos e, no âmbito do Ensino Médio, foi implementada na virada do milênio, em 2000 (BRASIL, 2017b). Com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, especialistas da educação propuseram a inclusão da BNCC no Plano Nacional de Educação (PNE). Editam-se, então, as novas diretrizes curriculares nacionais. Embora essas tenham sofrido algumas modificações em 2014, com o advento do PNE decenal, somente em 2016 intensificaram-se os debates sobre a proposta da BNCC, resultando em cerca de 12 milhões de contribuições, coletadas mediante consulta pública (BRASIL, 2017b, 1988).

A versão final da BNCC foi aprovada pelo CNE em 15 de dezembro de 2017. O documento estabelece que todas as escolas e redes de ensino do Brasil, públicas ou privadas, deveriam rever seus currículos a partir de 2018, adaptando-os à nova base nacional. A implementação deveria ocorrer entre os anos de 2019 e 2020 (BRASIL, 2017b).

## O Ensino de História na BNCC

A BNCC ressalta a necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de compreensão histórica, mediante o estímulo de variadas formas de percepção e interação sobre um mesmo objeto (BRASIL, 2017b). Quatro principais tarefas são sugeridas: a comparação, a contextualização, a interpretação e a análise. A comparação é entendida como um mecanismo que faz com que o aluno se veja melhor diante do Outro, “se o tema for, por exemplo, pintura corporal, a comparação entre pinturas de povos indígenas originários e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades” (BRASIL, 2017b, p. 397).

A contextualização compreende o exercício de localização de momentos e lugares específicos que guardem relação com um determinado evento e com discursos, mas, principalmente, com registros sobre as ações humanas. De acordo com a BNCC, trata-se de uma “tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território”

(BRASIL, 2017b, p. 397). Há uma orientação voltada para um plano ideal de interpretação, ou seja, existe apenas uma descrição verdadeira para os períodos analisados, suas características não podem dessa forma ensejar novas interpretações por parte do discente.

O exercício da interpretação pode ser executado a partir de objetos, obras literárias, artísticas ou até mesmo a partir de um mito. De acordo com a BNCC, isso é fundamental para o desenvolvimento e o aprimoramento do pensamento crítico. Nesse sentido, “o exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas” (BRASIL, 2017b, p. 398). Mediante essa tarefa, busca-se estabelecer sentidos para um determinado evento, que, por sua vez, é entendido como um marco histórico. Pode-se avaliar, por exemplo, as confluências e bifurcações existentes entre o ocidente e o oriente, bem como a sucessão de eventos de ascensão e declínio de alguns territórios e Estados nacionais.

Já a análise é definida como uma habilidade complexa, uma vez que exige a problematização dos registros históricos: “pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa” (BRASIL, 2017b, p. 398). Nesse item, a BNCC frisa que “trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte” (ARENDDT, 1993, p. 398).

## Os Limites da BNCC 2017 para o Ensino de História

Quando foi editada em lei a BNCC, em 2017, logo muitos debates e questões foram levantados por educadores. No que tange ao ensino da história, também muitas dúvidas, questionamentos e debates foram postos. Até chegar-se à última versão da BNCC sobre o ensino de história, foram elaboradas três versões. Para analisar as limitações da BNCC para o campo da história, retomaremos a argumentação de Pereira e Rodrigues (2018).

As discussões sobre o ensino de história gravitaram em volta de narrativas que estariam na BNCC, pois, em sua primeira proposta, ela descontinuaría com dezenas de anos de representações eurocêntricas do ensino da história e daria realce para os passados antes considerados “periféricos”: África, afrodescendentes, latino-americanos, asiáticos e povos indígenas. A primeira versão tinha desprestigiado a visão europeia das repartições da temporalidade da história. Desse modo, esse posicionamento mostrou que não haveria matéria imperativa, desproblematizada, na historiografia. Tal versão não somente deseuropeizava os conteúdos, como também a forma de os analisar. Portanto, a primeira proposta da BNCC demonstrou que é razoável ensinar para além da história quadripartite e do eurocentrismo.

Para Pereira e Rodrigues (2018), a segunda versão da BNCC incidiu em um recuo. Ela voltou aos conteúdos canônicos do ensino histórico para os alunos. De tal modo, o pressuposto dessa versão é que haja conteúdos imprescindíveis, entretanto não problemáticos. Haveria um conhecimento histórico “essencial” que estaria ligado inextricavelmente ao passado de todos. Desse modo, a segunda proposta dá preponderância à história europeia. Tal perspectiva encerraria a heterogeneidade das culturas e dos grupos sociais. Essa versão despolitiza a escolha das matérias, conservando a ordenação eurocêntrica da temporalidade histórica e o habitual inventário de conteúdos. A Europa permanece como o modelo para entender as histórias de indígenas, africanos ou asiáticos. A escolha política precedente foi redirecionada, encerrando como sustentáculo à Europa. A questão fica mais delicada quando se trata da problemática de gênero.

Para Pereira e Rodrigues (2018), a terceira versão da BNCC retrocedeu ainda mais. Os autores avaliam que a última versão não analisa os componentes antagônicos da constituição da aprendizagem

histórica, tomando a aula de história como uma pequena oficina da historiografia profissional. Conforme essa versão, o aprendizado da história segue um afastamento no que se refere às lutas sociais, políticas e identitárias, desconsiderando, desse modo, o conflito em torno das narrativas e dos usos do passado. Assim, a aula de história fica frustrada na sua possibilidade crítica no que diz respeito a grupos e identidades dominantes.

Portanto, a terceira versão, a exemplo da segunda, mantém-se eurocêntrica, sendo essa a chave de leitura para compreender-se a história dos povos africanos, indígenas e asiáticos. Essa compreensão de uma historiografia despolitizada tem tido oposição no campo da investigação acadêmica. A terceira versão também pouco se refere à temática das identidades de gênero e orientação sexual e da problematização da negritude e dos indígenas.

Para além disso, a educação brasileira também pode restar permeável pela hegemonia empresarial e isso tem sido evidenciado a partir, por exemplo, da implementação de políticas de avaliação por resultados nas propostas de Ensino Médio integrado (EMI). Esse fenômeno macula a autonomia escolar e se torna obstáculo para a “construção de um projeto de formação integrada dos estudantes” (SILVA; RAMOS, 2018, p. 580).

## A Didática da História de Jörn Rüsen: Repensando a Cultura Virtual e a BNCC

Partindo das reflexões de historiador alemão Jörn Rüsen, procura-se desenvolver uma argumentação que analise as possibilidades de o ensino da história não ficar restrito à instrumentalidade do mundo virtual e líquido e de que tal ensino supere as limitações da BNCC a partir de uma didática da história que vincule consciência histórica e práxis. Fundamentando uma maneira de pensar para analisar os desafios do mundo contemporâneo, Rüsen reatualiza a didática da história. Dessa forma, pretende atender, por um lado, as novas mudanças da aprendizagem; por outro, a historiografia interpretativa e narrativa do último quartel do século XX e, por fim, a importância da didática da história para a práxis.

Para tanto, primeiramente, Rüsen quer superar o entendimento a respeito da didática da história como um procedimento pedagógico efetuado para ensinar história, que corresponderia a uma simples alteração de historiadores profissionais em professores de história. Desse modo, a didática da história seria apenas uma especialidade que faria a mediação entre a história, como campo científico, e o ensino escolar da história. De tal modo, a didática da história não teria nada em comum com o ofício dos historiadores em sua área científica. Ela seria a condução entre, por um lado, a pesquisa histórica e, por outro, os alunos. No entendimento do historiador alemão, essa concepção de didática da história é equivocada, pois confronta os problemas reais concernentes à didática da história e à pesquisa histórica, mas restringiria o ponto de vista dos historiadores em sua prática de ensino e nos princípios de seu campo científico.

Argumenta Rüsen que quem conhece a história da historiografia não estranharia que a didática da história, antes da transformação da história em ciência ao longo do século XIX, exercesse uma função relevante na escrita e na explicação do passado. Antes de os historiadores se considerarem “cientistas”, ensino e aprendizagem eram analisados como procedimento essencial na cultura humana, não sendo limitado à escola. Na *historia magistra vitae*, a escrita da história era guiada pela moral e pela vida prática, ao contrário da historiografia cientificista dominada por questões teóricas e metódicas. Todavia, para Rüsen,

[...] devido à crescente institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada. Durante o século XIX, quando os historiadores definiram suas disciplinas, eles começaram a perder de vista um importante



princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo. [...] Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. A “cientifização” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática [...] Que esse processo pode e deveria ser revertido é minha principal tese (2011a, p. 25).

Partindo-se desse entendimento, a ligação entre a história e a didática da história foi definida por uma divisão do trabalho e, ao mesmo tempo, a didática da história robusteceu essa forma. A ciência da história caberia aos historiadores profissionais e a função da didática da história seria apenas comunicar o conhecimento produzido pela ciência da história. Assim, os currículos escolares consistem em um resumo simplificado dos estudos acadêmicos da historiografia. Infelizmente, esse tipo de didática compreendia uma pedagogia velada, isto é, a cópia, a reprodução do conhecimento da história acadêmica.

Contudo, ao analisar o caso alemão, Rüsen diagnostica que isso começou a mudar no terceiro quartel do século XX. Criticava-se o conceito tradicional da historiografia e da didática da história. Considerava-se a história uma ciência social e, assim, trouxeram-se interrogações ao conhecimento histórico e ao papel político da historiografia. Portanto, a didática da história deixava de ser apenas a transição do saber da historiografia acadêmica para a sala de aula; refletia-se sobre a inter-relação do conhecimento histórico com a vida prática e com a educação. Por meio desse novo enfoque do uso da história na vida prática, a didática da história constituiu disciplina acadêmica específica. Assim sendo, ela conectou os temas obtidos pela prática no ensino em sala de aula com um entendimento teórico da ciência da história.

A didática da história avalia agora todas as formas do conhecimento histórico na vida prática. Desse modo, Rüsen (2011a) propõe o objeto da didática da história como “investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações” (RÜSEN, 2011a, p. 39). Notadamente, o autor defende que a questão básica gira em torno de como o passado e as experiências podem ser interpretados, de modo que não apenas o presente seja compreendido, mas que o futuro também possa de alguma forma ser “antecipado”.

Ao fim e ao cabo, o ensino de história influencia o aprendizado de história e este conforma a aptidão de se orientar no cotidiano e de constituir uma identidade histórica lógica e consistente. Portanto, se aceitarmos a concepção de didática da história de Rüsen, uma dialética entre práxis e ciência, a conjuntura do processo de globalização, a modernidade líquida, a cultura informacional virtual e as consequências práticas da BNCC para o ensino da história são temas dos quais a didática da história não pode fugir, pois tornam-se problemas da didática da história comprometida com a orientação prática, de tal modo que as questões práticas contemporâneas acionam a ciência da história que, posteriormente, tenta oferecer uma explicação e uma perspectiva satisfatórias a tais questões.

Mais especificamente, em sala de aula, ao ensinar o conteúdo curricular, o professor necessita vinculá-los aos assuntos da vida prática dos alunos que procurarão respostas na historiografia e, após “encontrarem” tais respostas, elas serão articuladas com a perspectiva futura e com a construção da identidade. Assim, a didática da história é um guia em todo esse processo de construção do saber e da identidade dos

alunos. Na perspectiva rüseniana, a didática da história tem que auxiliar os alunos a produzirem seu saber e sua identidade, voltados para a comunicação intercultural e para o reconhecimento recíproco.

Após fundamentar uma nova maneira de pensar a função da didática da história, Rüsen (2001, 2007a, 2007b, 2015) redefine o aprendizado histórico para que seja compatível com a atualidade da teoria da história e com a didática da história vinculada à práxis, bem como plausível para os desafios à práxis supracitados. Para chegar a esse objetivo, Rüsen (2007b) entende que o aprendizado da história ocorre de forma significativa quando a didática da história tem a consciência histórica como seu elemento principal, visto que, para o autor, há quatro tipos de consciência histórica: “tradicional, exemplar, crítica e genética” (RÜSEN, 2007b, p. 43-63). Com a consciência histórica, o aprendizado histórico é conduzido à sua condição essencial. Isto é, precisa ser aprendida a consciência do tempo e da diferença que daí decorre. Logo, para Rüsen (2007), a narrativa histórica é ferramenta constitutiva da aprendizagem histórica. A partir dela, a consciência da história pode ser especificada didaticamente e, também, entendida como uma formação de sentido sobre a experiência do tempo. No que tange ao aprendizado histórico, assim define Rüsen:

[...] processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem. A narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana. Trata-se de uma significativa orientação da vida prática humana relacionada a três dimensões temporais por meio da visualização do passado, resumidamente formulado em um termo: “competência narrativa”. A unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências a desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro encontra-se resolvida na estrutura narrativa deste trabalho de interpretação (2011b, p. 43-44).

Ainda de acordo com o historiador alemão, a especificidade do aprendizado histórico nas narrativas historiográficas encontra-se na inevitabilidade de orientação da vida prática por homens e mulheres. Tal imperativo de orientação irrompe a partir de experiências temporais ambíguas e flutuantes. Portanto, é fundamental entender que o aprendizado histórico começa quando há experiências significativas no presente. Rüsen (2011b) analisa que há carências de orientação no presente e que essas são convertidas em pontos de vista que problematizam o passado e questionam a memória estabelecida. Disso decorre que somente à medida que o passado não é mais apropriado como assimilação de uma massa de informações objetivas, mas, ao contrário, emerge da construção de narrativas às questões que se efetuam ao estoque de saberes reunidos é que a história é apoderada ativamente pelo aprendizado e se transforma em elemento de orientação às carências da vida cotidiana.

A potencialidade experiencial do passado vem a lume a partir de perspectivas questionadoras do presente. Assim, pelas demandas históricas provocadas pelo presente, o passado transforma-se em história (narrativa histórica) convertendo-se, nesse processo, em conteúdo pessoal do esquema intelectual do aprendiz. Visto que tal assimilação do conteúdo acontece por inter-relacionamento, o conhecimento histórico é narrado e mediado intersubjetivamente para, por fim, converter-se na identidade histórica dos sujeitos.

## Considerações Finais

O estabelecimento de horizontes de reflexão sobre o ensino da história deve partir do entendimento de que os homens e as mulheres sempre se reinventam e, desse modo, transformam a sociedade (BOUFLEUER,

2013). Diante dessa questão, pode-se refletir o quão distante é, por vezes, da sala de aula a compreensão da relação da história com a práxis, ao ponto de se desenhar o processo de educação no presente. Logo, a primeira constatação é que o ensino de história se revela como um desafio constante para homens, mulheres, educadores e a sociedade, pois é um dos meios pelos quais se pode dar continuidade ao processo de (re)invenção social e identitária.

O ensino da história, em um mundo em que o ciberespaço e a cibercultura são mais presentes, é um processo de formação que está para além da mera transmissão de conteúdo, do mesmo modo que “as verdades não são absolutas, mas se parecem muito conosco: são frágeis, revisáveis sujeitas à controvérsia e, afinal, perecíveis” (SAVATER, 2000, p. 159). Não obstante, observa-se, por vezes, uma tentativa forçada de incrementar metodologias educacionais, mas, ao contrário, o ensino de história deve ressaltar que “a verdadeira educação consiste não só em ensinar a pensar como também em aprender a pensar sobre o que se pensa” (SAVATER, 2000, p. 42).

Em que pesem os desafios da educação como um todo, pode-se verificar que as competências específicas da história para o ensino definidas na BNCC 2017 ficaram aquém da compreensão sobre os acontecimentos históricos e suas relações com as transformações e manutenção das estruturas sociais e identitárias. Do mesmo modo, manteve uma visão eurocêntrica a respeito da compreensão da historicidade no tempo e no espaço, bem como da formulação de questionamentos e hipóteses na interpretação de contextos históricos.

Por mais que esteja previsto no documento oficial, a identificação de interpretações que, embora no mesmo contexto, apresentem visões diferentes, uma ordenação do tempo europeia não fortalece a capacidade interpretativa dos educandos, pois a fluidez dos movimentos dos sujeitos e das estruturas econômicas, sociais e identitárias no tempo e no espaço fica restrita a uma dimensão teórica em uma práxis fragmentada. Desse modo, na sociedade líquida moderna, mais do que nunca, a cada nova turma, novo ano letivo, exige-se do docente o aprimoramento de sua performance para com o constructo do conhecimento histórico a ser desenvolvido.

Embora, do ponto de vista epistemológico, em muitas das ocasiões, o conteúdo apresente-se nas mesmas condições do período anterior, sempre lhe é conveniente a intervenção e a reconstrução do saber pela práxis, pois assim o cotidiano do educando pode solidificar uma identidade, como também permitir que esse se oriente no mundo. Daí que o contexto não pode ser compreendido como algo passível de cálculo, assim como o conhecimento resultado de uma operação contextual “não é uma propriedade carregada por um sujeito de razão/consciência transcendental, ou que possa ser causado por uma propriedade de conhecimento” (COSTA; LOPES, 2018, p. 318).

A ação do docente deve, portanto, ser dinâmica, de forma que, na sala de aula, é essencial a dimensão da comunicação baseada na interação entre professor e alunos. Desse modo, a práxis, se adotada como referência para o ensino de história, resulta na abertura de um horizonte que vai além do meramente passado ou do meramente presente. Assim, haverá um sentido para a prática articulado à consciência histórica e os professores poderão ir além do dado fragmentado. Poder-se-á colocar em perspectiva crítica à sociedade informacional (cibercultura), a qual vem sendo vivenciada pelas gerações mais novas, nascidas no ambiente da cibercultura (LÉVY, 1999).

Diante disso, pode-se inferir que qualquer referência à educação deve, necessariamente, partir da práxis (ARENDETT, 2007). A primeira impressão é que essa abordagem soe estranha, mas a rapidez com que se tem acordado das inclinações condicionadas pela modernidade, calcada no descartismo (BAUMAN, 2001, 2013), impõe reavaliar a imediatez como resultado mormente exigido da educação, em especial do ensino de história.

Questões cotidianas do espaço educacional revestem-se de uma nova perspectiva quando analisadas a partir da práxis, ou seja, do que é construído pelos homens na tentativa de conciliar sua existência com o espaço comum. Podem-se tomar como exemplo as questões socioambientais mais recorrentes, a proteção ao trabalho, a concentração e a distribuição da riqueza, as identidades culturais e de gênero, entre outras questões. Não faltarão, pois, temas que a práxis e a consciência histórica possam tensionar e questionar em sala de aula.

## Notas

1. Freire (2014) define práxis como reflexão e ação direcionadas às estruturas a serem transformadas, pois é através da práxis que as pessoas oprimidas podem adquirir uma consciência crítica de sua própria condição.
2. A práxis é usada pelos pedagogos para caracterizar um transcurso costumeiro por um processo intermitente de aprendizado experiencial, como no ciclo de Kolb e Fry (1975).

## Referências

ALVES, C. J. L; ROSA, G. R. Uma reflexão sobre o ensino de história: um estudo de caso do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Curitiba, n. 11, p. 35-43, jun. 2016.

ARENDT, H. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. 196 p.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 255 p.

BAUMAN, Z. Entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, Braga, v. 39, n. 137, p. 661-684, mai./ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 131 p.

BOUFLEUER, J. P. Mundo comum e formação crítica em perspectiva pós-metafísica. In: TREVISAN, A. L; ROSSATTO, N. D. **Filosofia e educação interatividade, singularidade e mundo comum**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 75-96.

BOUFLEUER, J. P; PRESTES, R. M. A escola que avalia e que é avaliada. **Educação**, maio/ago. 2013, v. 36, n. 2, p. 240-249.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: versão final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 dez. 2018.

- BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, T. B; SOUZA, T. R. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL**, Florianópolis, set. 2015, v. 8, n. 3, p. 281-304. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p281>
- COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun., 2018. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558>
- COUTO, M. E. S; COELHO, L. Políticas públicas para inserção das TIC nas escolas: algumas reflexões sobre as práticas. **Revista Digital da CVA**, dez. 2013, v. 8, n. 30.
- DALBOSCO, C. A. Filosofia e formação docente. In: KUIAVA, E. A; SANGALLI, I. J; CARBONARA, V. **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 37-56.
- DALLA COSTA, A. J. **O ensino de História e suas linguagens**. Curitiba: Inter Saberes, 2012. 172 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 276 p.
- HABERMAS, J. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 330 p.
- KOLB, D.; FRY, R. E. Toward an applied theory of experiential learning. In: COOPER, C. (ed.). **Theories of Group Process**. London: John Wiley & Sons, 1975.
- KOLB, D.; RUBIN, I.; MACINTYRE, J. **Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1986.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 364 p.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MCCRINDLE, M. Generation Alpha: Q&A with Ashley Fell. **McCrindle**, 2015. Disponível em: <https://mccrindle.com.au/insights/blogarchive/generation-alpha-qanda-with-ashley-fell/>. Acesso em: 30 set. 2018.
- NIETZSCHE, F. W; VAIHINGER, H. **Sobre verdad y mentira en sentido extramoral**. Madrid: Editorial Tecnos, 2000. 90 p.
- ORÇO, C. L; GANDOLFI, G. J; TUZZI, V. O ensino de história na contemporaneidade: metodologias e linguagens. **Unesco & Ciência – ACHS**, Joaçaba, jan./jun. 2014, v. 5, n. 1, p. 90-100.
- PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 26, n. 107, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3494>
- RIBEIRO, J. R. História e ensino de história: perspectivas e abordagens. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 7, p. 1-7, set. 2013.
- RÜSEN, J. (1983). **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. (1986). **Reconstrução do passado**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007a. (Teoria da História II: os Princípios da Pesquisa Histórica.)

RÜSEN, J. (1986). **História viva**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007b. (Teoria da História III: Formas e Funções do Conhecimento Histórico.)

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M.; BARCA, I.; MARTINS, E. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M.; BARCA, I.; MARTINS, E.(orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b.

RÜSEN, J. (2006). **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. (2013). **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 267 p.

SCHMIDT, M.; BARCA, I.; MARTINS, E. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, K. N. P.; RAMOS, M. O Ensino Médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 567-583, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018186794>

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. A formação no tempo e no espaço da internet das coisas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 757-773, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167198>

## Sobre os Autores

FABRÍCIO ANTÔNIO ANTUNES SOARES é graduado em História pela Universidade Federal do Santa Maria, doutor em história pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul com estágio pós-doutoral na Freie Universität Berlin, Alemanha. Atualmente, é pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amapá.

VANILSON VIANA CARDOSO é graduado em Direito, Administração e História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui). Doutorando em Desenvolvimento Regional no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Unijui, vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas, Planejamento Urbano e Gestão do Território.

AIRTON ADELAR MUELLER é graduado em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutor em Sociologia pela Freie Universität Berlin, Alemanha. Coordenador da linha de pesquisas em Políticas Públicas, Planejamento Urbano e Gestão do Território no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

**Recebido:** 04 jan. 2020

**Aceito:** 25 fev. 2022