

OS PRESSUPOSTOS DE UM DEBATE: Teoria, Método e Ensino de História.

Claudia Silva Lima

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Licenciada em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA) e Filosofia (IESMA). Professora Substituta de Sociologia (IFMA). Integrante do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em África e o Sul Global (NEAFRICA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.
clauclauifsj@hotmail.com

RESUMO

Esta proposta de investigação se relaciona intrinsecamente com a teoria, método e o ensino de história, a saber, o pressuposto de que teoria e didática são inseparáveis, fazem parte de um mesmo processo histórico e podem contribuir consideravelmente para a formação de novos sujeitos dentro e fora da sala de aula, engajados com a vida prática e o sentido do ensino e da historiografia. Portanto, busca-se refletir uma historiografia do tempo presente, que faça jus aos processos históricos do “homem” no tempo, pois pensar historicamente é ser capaz de trazer a experiência do passado para o tempo do vivido, da história que de certa forma participamos. Objetiva-se, portanto, refletir sobre a teoria da história e suas influências e, também, sobre a ação do profissional docente em sua prática cotidiana na sala de aula no sentido de questionar, problematizar e indicar caminhos para o professor pesquisador e pesquisador professor que se complementam no ato de ensinar e pensar a historiografia como campo do conhecimento humano.

Palavras-chave: Teoria; Método; Ensino de História.

THE ASSUMPTIONS OF A DEBATE: Theory, method and teaching of History

ABSTRACT

This research proposal is intrinsically related to the theory, method and teaching of history, to know, the assumption that theory and teaching are inseparable, are part of the same historical process and can contribute considerably to the formation of new subjects within and outside the classroom, engaged in the practical life and sense of teaching and historiography. Therefore, it is sought to reflect a historiography of the present time that lives up to the historical processes of "man" in time, because to think historically is to be able to bring the experience of the past to present time, of the history that we somehow participate. It is therefore intended to reflect on the theory of history and its influences and also on the action of the teaching professional in his daily practice in the classroom in the sense of questioning, problematizing and indicating ways for the teacher researcher and researcher teacher who are complemented in the act of teaching and thinking of historiography as a field of human knowledge.

Keywords: Theory; Method; History Teaching.

LOS PRESUPUESTOS DE UN DEBATE:

Teoría, método y enseñanza de la Historia

RESUMEN

Esta propuesta de investigación está intrínsecamente relacionada con la teoría, el método y la enseñanza de la historia, a saber, el supuesto de que la teoría y la enseñanza son inseparables, son parte del mismo proceso histórico y pueden contribuir considerablemente a la formación de nuevos sujetos dentro y fuera del aula, comprometidos con la vida práctica y el sentido de la enseñanza y la historiografía. Por lo tanto, busca reflejar una historiografía de este tiempo, que haga por merecer a los procesos históricos del “hombre” en el tiempo, pues pensar históricamente es ser capaz de traer la experiencia del pasado para el tiempo presente de la historia, que de alguna manera participamos. Por lo tanto, el propósito es reflexionar sobre la teoría y sus influencias, y también en la acción de la profesión docente en su práctica diaria en el aula, con el fin de cuestionar, discutir e indicar caminos para el profesor de investigación y el investigador profesor que se complementan entre sí en el acto de la enseñanza y pensar la historiografía como campo del conocimiento humano.

Palabras clave: Teoría; Método; Enseñanza de la Historia.

INTRODUÇÃO

Em primeira instância, busca-se refletir em torno dessa pesquisa, a relação intrínseca que se deve haver entre o campo da teoria da História com o ensino de História. Ou seja, visando um debate no âmbito da didática e teoria da História para se refletir o ensino de História com os pressupostos de uma historiografia epistemologicamente engajada com a relação do ser humano no tempo, no seu espaço sociocultural, religioso, político etc. Nesse sentido, pensar historicamente, é ser capaz de trazer a experiência do passado para o tempo do vivido, da História que de certa forma participamos. Portanto, a reponsabilidade pelos processos históricos diz respeito aos rumos de uma nova humanidade.

Ademais, para além das influências da historiografia e seu arcabouço teórico muito presente nas diversas Escolas Históricas que foram se constituindo nas bases de uma epistemologia contextualizada, presente no primeiro tópico desse trabalho, a pesquisa advoga de forma central, um debate no segundo tópico sobre o Ensino de História na prática escolar, pensando as influências da teoria da História nas bases que geram e possibilitam novas práticas pedagógicas. A saber, uma historiografia intrínseca na vida prática de cada discente e docente, seja o docente pensado como pesquisador/professor ou professor/pesquisador, ou assumindo os dois papéis sociais simultaneamente.

Em outras palavras, compreende-se que pensar a História enquanto disciplina e como área do conhecimento humano no campo da ciência, é entender que professores são pesquisadores e pesquisadores são também professores, como muito bem tem pensado nessa mesma perspectiva Guimarães (2009). Para esse pesquisador do ensino, deve-se partir

do pressuposto acerca das relações entre a escrita da História como parte do ofício específico do historiador e essa escrita como parte do processo de formação pedagógica.

No decorrer do trabalho, emergiram-se os seguintes questionamentos: como o ensino de História vem sendo efetivado no cotidiano escolar? Será que o conhecimento histórico que está chegando aos espaços escolares tem contribuído positivamente para ajudar as crianças, adolescentes e jovens a serem sujeitos da sua própria história? (RÜSEN, 2007; BURKE, 1992; CERTEAU, 2002; RICOEUR, 1968).

Para tanto, no cerne de toda discussão, a historiografia deve ser trabalhada como teoria e prática, completamente conectada com a ação da vida e suas múltiplas formas do tecido social e cultural, e com os processos com os quais os homens se esforçam por viver humanamente, além de suscitar no cotidiano escolar o retorno ao vivido, à sensibilidade e a ação humana no tempo, vinculados por sua vez, a historicidade das experiências humanas em diferentes contextos, tempos e espaços (RÜSEN, 2007; RICOEUR, 1968).

O centro é o aprendizado, a base são as teorias, e o sentido é a construção histórica da qual todos nós participamos, como forma de construirmos novos significados para o mundo, para as relações que estabelecemos com o outro e, por sua vez, um conhecimento histórico do tempo presente, na preocupação com outro devir.

Objetiva-se, portanto, refletir sobre a ação do profissional docente em sua prática cotidiana na sala de aula, no sentido de questionar, problematizar e indicar caminhos para o professor pesquisador e pesquisador professor que se complementam no ato de ensinar e pensar a historiografia no campo do conhecimento humano.

AS ESCOLAS HISTÓRICAS E AS BASES FUNDANTES DA TEORIA DA HISTÓRIA

Torna-se mister fazer uma breve abordagem sobre as influências históricas possibilitadas pelas escolas historiográficas que se constituíram já desde o século XVIII na sistematização de paradigmas e vertentes de análises históricas. Ora, há de destacar no século XIX a denominada “Escola Alemã”, que reunia historiadores alemães ligados ao paradigma historicista e positivista, que influenciaram a vertente rankeana do historicismo alemão que, por sua vez, estendeu influências na configuração de uma Escola Metódica.

No século XX, outra importante escola foi denominada de Escola dos Annales situada no contexto Francês. Outra grande perspectiva foi denominada de Escola Marxista

Inglesa. Todas essas escolas e vertentes influenciaram consideravelmente o pensamento e o método historiográfico nos últimos tempos (BARROS, 2010).

A Escola Alemã contribuiu muito para o surgimento de uma historiografia de cunho científico, no sentido de também ser importante dentro da perspectiva das ciências humanas, para que, finalmente, o “historiador” como profissional e intelectual pudesse assumir a pesquisa historiográfica como método, conforme afirma Barros:

A escola Alemã [...] terá no estabelecimento de um método crítico das fontes e na montagem dos grandes arquivos duas de suas contribuições fundamentais para a instituição de uma historiografia que começa a se apresentar como científica (BARROS, 2010, p. 14).

Essa Escola no campo da historiografia, apesar de outras abordagens, é considerada também como portadora da corrente positivista, embora fortemente influenciada pelo pensamento iluminista presente no contexto social, político, cultural, filosófico alemão. Essa vertente epistemológica, em suma, pensava a História a partir da possibilidade de um conhecimento humano inteiramente objetivo no sentido da construção de uma história universal, comum a toda a humanidade; a possibilidade de amparar um conhecimento científico sobre as sociedades humanas tendo por base a ideia de imparcialidade do sujeito que produz o conhecimento (BARROS, 2010).

Porém, foi no historicismo alemão, mais especificamente naquilo que se denomina de corrente hermenêutica na História – com as influências de Schleiermacher, Droysen e Dilthey –, que na historiografia, a “hermenêutica entrava como um dos fundamentos do método, tanto no cuidado com a análise documental, quanto nas questões referentes ao sujeito cognoscente” (BENTIVOGLIO, 2007, p. 69). Um movimento intelectual que se distingue das ciências da natureza, ou seja, de uma historiografia de viés “compreensivo” e não “explicativo” como nas ciências naturais, e, por fim, de que o passado persiste no presente (BENTIVOGLIO, 2007). A partir de uma nova e surpreendente conclusão de que é impossível a reconstrução do passado, já que ao contrário do mundo exterior, o passado não existe mais, o que se pode fazer é construir no presente do historiador, uma imagem do passado, uma espécie de modelo coerente que os dados que o arquivo fornece (CARDOSO, 2005).

Esse grupo de historiadores que no contexto do pensamento historiográfico alemão, denominados de historicistas relativistas, já se ocupam em trazer para a historiografia uma reflexão sobre a subjetividade do próprio sujeito que constrói a História (BARROS, 2010), muito caro à Escola dos Annales na França.

Os pressupostos de um debate: teoria, método e ensino de História
Claudia Silva Lima

Estas são, enfim, as contribuições fundamentais da Escola Alemã: o desenvolvimento da crítica documental, a montagem de grandes arquivos para a História Nacional, a instituição da História como disciplina universitária, a consolidação da figura do Historiador como especialista, e o desenvolvimento de um paradigma historicista que buscará reconhecer a singularidade do objeto historiográfico, as intersubjetividades que afetam o historiador, e a necessidade de se estabelecer um padrão metodológico distinto entre as ciências humanas e as ciências da natureza (B ARROS, 2010, p. 20).

Faz-se importante evidenciar que os grandes nomes da Escola Metódica foram Monod, Langlois, Seignobos e Lavissee. Essa perspectiva metódica e tradicional de conceber o saber historiográfico enquanto uma objetividade absoluta no domínio da História, pensada no modelo mecanicista, além de venerarem o regime republicano, a propaganda nacionalista e a conquista colonial em alguns manuais, foi o principal alvo dos ataques proferidos por Lucien Febvre nas primeiras décadas do século XX, no período de formação da Escola dos Annales.

Porém, essa escola contribuiu para se pensar o ofício do historiador, a História como disciplina que, embora tenha aperfeiçoado fórmulas e métodos científicos, herdou dos primeiros o processo de crítica textual e a prática da dúvida metódica no exame dos testemunhos (BOURDÉ; MARTIN, 1983).

O legado deixado pela Escola dos Annales foi sem dúvidas o que mais revolucionou a historiografia; nesse sentido, compreende-se que foi no berço Francês que “[...] fez nascer à nova história” (LE GOFF, 1990, p. 108), ou seja, “mais exatamente, é a história associada à chamada École des Annales, agrupada em torno da revista Annales: économies, sociétés, civilisations” (BURKE, 1992, p. 9). Entretanto, foram com os historiadores Febvre e Bloch, chamados líderes do que se pode titular de Revolução Francesa da Historiografia, que se começou a vislumbrar novas possibilidades de abordagens, novos problemas, novos objetos a serem discutidos, tais como a história vinda de baixo em torno das mulheres, do renascimento de uma nova e ousada narrativa, da história oral, dentre outros.

Ora, desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a História tem sido escrita sob o prisma dos grandes feitos, dos grandes heróis, voltada a uma crônica monástica, memória política de cunho hegemonicamente eurocêntrico. “[...] A história vista de baixo foi originalmente conceitualizada como a inversão da história vista de cima, com a “baixa” cultura no lugar da cultura erudita”. (BURKE, 1992, p. 21).

Na busca pelos grandes feitos e heróis políticos, o paradigma tradicional, acreditava tão somente nos registros oficiais, nos documentos da classe dominante, como se somente esses obtivessem legitimidade e veracidade do acontecimento. Os registros oficiais, em

geral, expressam a perspectiva dominante. Para a nova História há outras evidências até mesmo de pessoas comuns, nesse sentido, considera também relevante os registros orais e visuais, outrora, tão excluídos do ofício do historiador. “[...] O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço [...] a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída” (BURKE, 1992, p. 11).

Partindo dessa premissa, o historiador Marc Bloch (2001, p. 7) afirma que “cada época elenca novos temas que, no fundo, falam mais de suas próprias inquietações e convicções do que de tempos memoráveis”. Michel de Certeau (2002), por sua vez, também nos ajuda a entender que a organização da história é relativa a um lugar e um tempo, pois, cada sociedade se pensa historicamente, naturalizando ou materializando as relações sociais com suas formas de poder. Nesse sentido, considera a “operação historiográfica ligada a um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita”. (CERTEAU, 2002, p. 66).

Nesse viés de análise, podemos identificar a partir de Burke (1992), que o paradigma tradicional diz respeito somente à história política. A Nova História, por sua vez, preocupa-se com a ideia de que tudo é histórico. Decorre-se, portanto, uma nova compreensão historiográfica de que toda atividade humana é portadora de uma história. Daí a Escola dos Annales cunhar a expressão “história total”.

Distintamente deste modelo que postulava ‘reconstituir’ o passado, a História-Problema dos Annales propõe “reconstruir” o passado em cada presente. O ‘problema’, e é esta a ideia que está por trás desta expressão, é precisamente o elemento em torno do qual se dá esta reconstrução. Trata-se de reconstruir o vivido através de problemas e motivações da época do próprio historiador. Para, além disto, trabalhar com um ‘problema’ pressupõe o gesto de reconhecer e explicitar para os leitores os conceitos e fundamentos que estão por trás do problema e das escolhas historiográficas, e não esconder estes conceitos dos olhos do leitor, para forjar o mito da neutralidade (BARROS, 2010, p. 23).

Uma perspectiva histórica concebida como História problema, uma ciência do passado e do presente que “permitiria entender melhor as lutas de hoje, enquanto conhecimento do passado só é possível partindo daquele do presente do historiador”. (CARDOSO, 2005, p. 146). Foi no limiar da História-problema que se gestou também uma reflexão em torno da interdisciplinaridade como um dos traços mais fortes e característicos do seu programa de ação, que a Escola dos Annales possibilitou no seu cerne de questão, a expansão e o surgimento de outros campos de pesquisa, tais como: a História Econômica,

a História Social, a Geo-História, História Cultural, História Demográfica, e outros (BARROS, 2010).

Outra importante contribuição deu-se pela ótica do materialismo Histórico de Marx, dessa corrente adveio a ‘Escola de Frankfurt’ ou a ‘Escola Britânica’, que possibilitou o surgimento de grandes pesquisadores para o campo da História, tais como: Thompson, Hobsbawm, Christopher Hill, que contribuíram para pensar tantos outros aspectos tão caros à realidade.

E a história marxista, que tem agora uma presença internacional, contribui de maneira significativa não só para sua própria autocrítica e amadurecimento (de maneira teórica) como também para impor [...] sua presença à historiografia ortodoxa: impor (no sentido de Althusser) a sua própria ‘problemática’ – ou a de Marx – a áreas significativas da investigação histórica (THOMPSON, 1981, p. 09).

Partindo desse pressuposto, autores como Thompson foram bem-sucedidos na ideia de que tanto na vida cotidiana, quanto nos momentos de crise, o que conta é a cultura; ele “foi pioneiro em formular a assertiva de que as identidades coletivas não eram dadas pelas estruturas sociais, mas construídas historicamente” (MATTOS, 2012, p. 96).

Roger Chartier (1991) acredita também que cultura diz respeito a todo um universo simbólico e suas formas de representação nas relações de poder. Entretanto, Thompson, teve um olhar muito mais atento à dimensão simbólica da autoridade e da dominação como tão sabiamente advoga:

O estímulo antropológico se traduz primordialmente não na construção de modelo, mas na identificação de novos problemas, na visualização de velhos problemas em novas formas, na ênfase em normas (ou sistemas de valores) e em rituais, atentando para as expressivas funções das formas de amotinação e agitação, assim como as expressões simbólicas de autoridade, controle e hegemonia (THOMPSON, 2001, p. 229 apud MATTOS, 2012, p. 192).

Faz-se mister aqui considerar que não podemos mais compreender a História como ciência do passado (BLOCH, 2001) e também pelo vícios do mito da origem. A nova historiografia, sobretudo a denominada história cultural, suscitou uma peculiar reflexão em relação ao ofício do historiador de que os fatos históricos não chegam puros para o historiador. Ou seja, como acredita Roger Chartier (1991), toda reflexão metodológica, seja ela qual for, é na verdade seletiva, caracterizada por escolhas que o pesquisador estabelece para analisar seu objeto.

O historiador Hobsbawm, pensando especificamente no vícios da história social, atraiu muitos militantes para o campo da historiografia, pois visou evidenciar na sua

pesquisa uma História dos pobres, fazendo emergir estudos sobre uma série de atividades humanas tais como hábitos, costumes, vida cotidiana e mais especificamente a história do trabalho, das ideias e das organizações socialistas.

A questão do social na História foi muito bem trabalhada também pelo movimento chamado de micro-história na Itália. Há quem pense ter sido o que mais profundamente sistematizou essa tendência entre os historiadores que reivindicavam o estudo do social para o campo da historiografia. Por meio da Micro-história, todas as identidades coletivas passam a ser pensadas como fabricadas ou construídas historicamente e, portanto, definidas mais politicamente do que a partir de culturas compartilhadas (MATTOS, 2012).

É na confluência do pós Segunda Guerra Mundial, da caracterizada pós-modernidade, da crise da historiografia, da realidade contemporânea altamente complexa e duvidosa pela busca da verdade histórica, do que se chamou nos anos 1970 e 1980 de ‘guinada linguística’ ou muitas vezes acompanhando-a como sua sombra, impôs a guinada subjetiva (SARLO, 2007), que nasceu a história do tempo presente. Será possível fazer história do tempo presente? A saber, “uma guinada fortemente influenciada com a renovação temática e metodológica que a sociologia da cultura e os estudos culturais realizaram sobre o presente” (SARLO, 2007, p. 17).

Essa perspectiva do tempo presente nasceu de novas abordagens em torno de outros problemas, tendo como objeto a bruxaria, loucura, festa, literatura popular, campesinato, estratégias e resistência do cotidiano, que fizeram emergir aspectos da subjetividade que também são construídos politicamente por meio da normatização, do controle dos corpos, tão sabiamente pensada por Foucault em torno do louco, criminoso.

Um poder/saber, em suma, intrinsecamente relacionado a estratégias de dominação do outro. Em sentido foucaultiano, o poder que se mascara, que se reveste, que é sutil... Poder este que se multiplica constantemente, que está sempre nascendo e renascendo de novo, tomando novas formas e estilos (FOUCAULT, 1981). O poder com suas múltiplas nuances de sentidos que são construídas pela base dos discursos, como base dos aspectos culturais, discursivos, sociais e de cunho ideológico.

Ora, nesse sentido, Sarlo (2007) com seu trabalho, nos ajuda a entender as nuances do anacronismo, para que se identifiquem as falhas, ausências, o ataque, a influência da mídia no intuito de perceber como a memória pode ser também manipulada - ocasionando possíveis falhas no discurso, podendo revelar como as lembranças são construídas, como se constroem as narrativas pelas diversas formas de poder. A autora nos ajuda a pensar que a reivindicação de uma dimensão subjetiva, que hoje se expande sobre os estudos do

passado e os estudos culturais do presente, que não são surpreendentes, são passos de um programa que torna explícito, porque há condições ideológicas que o sustentam (SARLO, 2007).

Esse tempo altamente conflituoso, segundo Beatriz Sarlo (2007, p. 10), compreende que “o tempo próprio da lembrança é o presente: isto é, o único tempo apropriado para lembrar e, também, o tempo do qual a lembrança se apodera, tornando-o próprio” (SARLO, 2007, p. 10). Por conseguinte, para a autora, é no presente que se tem as lembranças que são colocadas em narrativa e a narrativa também pertence ao presente.

Ora, faz-se importante destacar que esta modalidade historiográfica foi ocasionada a partir dos anos 50, quando a sociedade demandava esclarecimentos a respeito dos traumas que vivera, dos conflitos e das guerras mundiais. Para tanto, a história oral e o testemunho reconstituíram a confiança nessa primeira pessoa que narra sua vida [...] para conservar a lembrança ou para reparar uma identidade machucada (SARLO, 2007).

Sabe-se que a identidade é marcada pela diferença, pelos complexos conflitos inerentes às relações humanas. Ela ocorre tanto por meio de sistemas de representações quanto por meio do arcabouço simbólico e das formas de conflitos, exclusão social, disputas e lutas pelo espaço/hegemônico estabelecidos pelo mundo social (WOODWARD, 2000; POLLAK, 1992). Pode-se considerar que nessa conflituosa disputa por afirmação e reafirmação da identidade implica dizer, no entanto, que existe um processo de disputas simbólicas e políticas dentro de uma cultura, seja qual for o espaço humano.

Em suma, no mundo contemporâneo, “a possibilidade de pertencimento a diversas identidades, pois, as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno [...]” (HALL, 2005, p. 9).

Essa nova realidade, portanto, deve abrir espaços para a inserção de um mesmo historiador em grupos variados, múltiplos, complexos e diversos, para tanto, esse pesquisador também preocupado com o ensino deve interligar (teoria e prática) no sentido, de ser responsável pelo seu próprio tempo histórico. Ora, o estudo das “Escolas Históricas”, de qualquer maneira, mostra-se importante para a compreensão da história da historiografia e também para a sua permanente e urgente renovação.

PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRÁTICA ESCOLAR

Seja como for, a História, como ciência especializada, está sempre em relação íntima com a educação, a política e a arte.
(Jörn Rüsen, 2007)

A escola e os pressupostos de qualquer currículo estão permeados pelas diversas formas de poder. Não há neutralidade na sistematização do discurso quando define o que estudar, ou seja, “como ensinar, passando pela discussão sobre os conteúdos (o que ensinar) e objetivos (para quem, a serviço de quem e porque ensinar)” (CERRI, 2007, p. 59). Há de se considerar que na cultura escolar, preexistem diferentes forças e interesses sociais, políticos, religiosos, econômicos e culturais (MONTEIRO, 2003), pois, como qualquer outro campo do saber, diz respeito a um lugar de produção que autoriza e interdita (CERTEAU, 1982).

Há sempre no decorrer do processo histórico, seja no campo do ensino e da didática da história ou em outras áreas do saber, uma multiplicidade de interesses políticos e ideológicos que tendem a estabelecer no espaço social a configuração educacional para determinado fim pedagógico. Sabe-se que nunca houve e jamais existirá neutralidade em nenhuma forma de saber.

Exemplo dessa configuração de interesses no campo da pesquisa e educação foi o que aconteceu no Brasil no seu processo de constituição nacional a partir da formação do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro) que, segundo Guimarães (1988), foi gestado por um grupo de intelectuais que pertenciam a uma geração nascida ainda em Portugal. A maioria deles desempenhava alguma função no aparelho de Estado, seja na carreira da magistratura, após os estudos jurídicos, seja sendo militares e burocratas, todos financiados pela Coroa Portuguesa.

Assim, é no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional que uma elite no Brasil esteve disposta a construir um projeto ideológico ligado aos pressupostos eurocêntricos, colonizadores, isto é, dar conta de uma gênese da Nação brasileira, inserindo-a, contudo, numa tradição de civilização e progresso, ideias tão caras ao Iluminismo (GUIMARÃES, 1988, p. 6). Para Guimarães, no movimento de definir-se o Brasil, define-se também o “outro” em relação a esse Brasil, como muito bem afirma:

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de

Os pressupostos de um debate: teoria, método e ensino de História
Claudia Silva Lima

imagens depreciativas do 'outro', cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

Para Guimarães, também, “a leitura da história enquanto legitimação do presente, carregada, portanto, de sentido político, é sem dúvida um aspecto importante do projeto historiográfico do IHGB”. “O historiador, na qualidade de esclarecido, deveria indicar o caminho da felicidade e realização aos seus contemporâneos: fiéis súditos da monarquia constitucional e da religião católica” (GUIMARÃES, 1988, p. 16).

Se os fatos em si não se revelam, como acredita Thompson (1981), o historiador, por conseguinte, deverá trabalhar arduamente para que sejam encontradas as vozes que se emergem da realidade, dos dados e fatos em obscuro, o trabalho do professor no que se refere ao ensino de História, é também de suscitar esse mesmo interesse. Como Thompson (1981, p. 49) mesmo afirma: “O conhecimento histórico é, pela sua natureza, (a) provisório e incompleto [...] (b) seletivo [...] (c) limitado e definido pelas perguntas feitas a evidência e, portanto, só ‘verdadeiro’ dentro do campo assim definido”. O autor nos ajuda a entender que o objetivo do conhecimento histórico é reconstituir, explicar e compreender seu objeto, a saber, a história real.

A explicação histórica não revela como a história *deveria* ter se processado, mas porque se processou dessa maneira e não de outra [...] que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionam-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneira particulares e dentro de determinados campos de possibilidades [...]. Nosso conhecimento pode satisfazer alguns filósofos, mas é o bastante para nos manter ocupados (THOMPSON, 1981, p. 61).

Frente a esses pressupostos, sabe-se que no Brasil, segundo Bittencourt (2005), a história como disciplina escolar inicialmente foi marcada pelo ensino da moral religiosa e, em outro, desempenhou sempre um papel civilizatório, participando do processo de afirmação de projetos de identidade nacional. Sabe-se que “a produção histórica brasileira herdou seus elementos constitutivos da historiografia francesa e os adequou à necessidade de construção da identidade nacional brasileira” (ABUD, 2011, p. 166).

Entender a profissionalização da História como disciplina é vincular esse processo à convicção da Formação dos Estados nacionais no sentido de ter um papel central para a construção de uma identidade nacional. Cardoso (1997) nos ajuda a entender essa peculiaridade, quando em sua pesquisa sinaliza que em todos os países europeus, embora mais tardiamente na Inglaterra, as tendências foram acompanhadas por aquelas da profissionalização (cátedras, revistas especializadas, bibliotecas e arquivos públicos

organizados, museus, grandes coleções de documentos históricos nacionais) e da presença ampliada do Ensino de História no primário e no secundário. O auge do nacionalismo facilitou uma grande presença da História nos currículos de todos os países, como parte da formação de uma consciência nacional.

A análise de Abud (2011) em torno dessa perspectiva, outrora, ainda tão atrelada a um Estado que anseia por dominar o currículo e o saber no Ensino de História no Brasil, acredita que este peso de conhecimento que se tornou obrigatório por força da tradição escolar vem anulando, segundo a autora, as possibilidades de inovação no ensino de História. Pois, ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas, vem fechando as possibilidades de renovação e cada vez mais a história se consagra como guardiã das tradições.

Ademais, a principal função do ensino de História é converter esses ditames curriculares em uma análise em torno do “tempo” em um “tempo presente”, ou seja, trazer essa experiência do passado para o tempo do vivido, da História que de certa forma participamos, sobretudo tentando valorizar as diferenças, as diversidades culturais, de afirmação de identidades visando uma reflexão engajada das múltiplas experiências de luta dos subalternos, daqueles que politicamente foram silenciados pela historiografia dominante.

Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em nossos tempos, além disso, também deve estar relacionado à “vida prática” (RÜSEN, 2007). Deve-se entender ainda a partir dos mesmos pressupostos de Certeau e Ricoeur, pois, para os autores, “tanto o objeto da história quanto a própria operação do historiador remetem a uma prática, a um fazer que ultrapasse os códigos discursivos” (DOSSE, 2004, p. 221).

E, se a preocupação for o passado, Pinsky e Pinsky (2005, p. 24) nos ajudam a refletir que ter compromisso com o passado não significa estudar o passado pelo passado, apaixonar-se pelo objeto de pesquisa por ser a nossa pesquisa. Deve-se antes de qualquer coisa pensar no que a humanidade pode ser beneficiada com isso, seja pensando os objetos de pesquisa, como também a atuação pedagógica dentro da sala de aula.

Não se pode pensar o campo da teoria da História, bem como do ensino de História, sem a compreensão de consciência histórica. Nesse sentido, os professores precisam ser pesquisadores e professores por formação para possibilitar que os estudantes tenham e obtenham a cada aula e pesquisa feita, o fortalecimento da sua consciência histórica.

“Sabe-se que a consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios” (SILVA; FONSECA, 2010). Porém, o que se percebe na realidade, em última instância, é que não há uma interação entre as matérias pedagógicas e o ensino de História frente a uma formação de professores responsáveis pelo ensino. Nota-se que os departamentos de História, habitualmente, não estão conseguindo possibilitar uma formação interdisciplinar como prioridade de formação para os professores de História; não estão organizados de forma que essa perspectiva esteja sempre presente no dia a dia dos seus mestres. “Nos cursos de história estabelecem uma dicotomia entre as disciplinas de conteúdo [...] e as de instrumentalização tecnológica” (VILLATA, 1992-3, p. 229).

Ademais, o trabalho de Rüsen (2007) intitulado “História Viva” tem possibilitado um tipo de abordagem que relacione o campo da ciência e da didática histórica simultaneamente. Ele abordou o conceito de consciência histórica, ao direcionar parte expressiva de seus esforços de investigação às necessidades dos alunos como os determinantes essenciais do ensino de História, remetendo a uma investigação acerca dos processos de constituição de sentido e significado para o passado.

Ademais, repensar a História e o seu ensino, possivelmente, implica dar novos significados a nossa ação no mundo, que, em certa medida, também, pode nos ajudar a refazer nossa humanidade esgarçada, tornando o passado não o lugar seguro para as respostas que nos angustiam, mas a fonte – aquele peso saudável de transformação social. E com isso talvez contribuir para que assumamos nossas responsabilidades, “não para com o futuro, que é segredo, mas para com o presente, que é a vida que temos a partilhar com outros homens para sermos, como eles, humanos” (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

Tal pressuposto assemelha-se ao que pensou Eric Hobsbawm (1997), quando tão sabiamente afirmou que ser membro da consciência humana é situar-se com relação ao seu passado que é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade.

Nesse sentido, os alunos, portanto, precisam se sentir parte dessa História que retrata a experiência das vicissitudes humanas no tempo. O espaço e o tempo nesse viés de análise são conceitos fundamentais para o conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula (BITTENCOURT, 2005). Pode-se dizer que o objetivo da História como prática pedagógica é ensinar e aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações, alienações e abrindo um horizonte de expectativas, porque “a história não está dada a *priore*,

é um construto cultural, dotada de historicidade” (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 17).

Em outras palavras, os discentes precisam compreender que fazem parte também dos processos históricos e, por conta disso, são sujeitos históricos situados no contexto do seu espaço e do seu tempo presente. Estão, por conseguinte, vinculados pelas experiências humanas nos múltiplos grupos humanos em diferentes contextos, tempos e espaços.

É importante sinalizar as análises feitas por Circe Bittencourt (2005), ao abordar alguns aspectos pertinentes ao ensino de História, através dos quais, segundo a autora, o professor deve estar atento às inúmeras dificuldades que os alunos têm de se situar no tempo e no espaço, para tanto, deve-se passar a ideia de geração em vez de séculos, tempos antigos em vez de idade média, tempo da fábrica em vez de revolução industrial e tantos outros aspectos. Ela considera de suma importância, no campo da didática, dimensionar os estudantes para o estudo do passado sem desvinculá-los das questões atuais, como muito bem advogam os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Em torno do mesmo debate, pode-se evidenciar também, de forma muito significativa, a contribuição de Monteiro (2003), uma vez que acredita que a sala de aula deve ser um espaço da liberdade, para que as leituras e intervenções dos diferentes alunos possam se efetivar e, inclusive, aprofundar as análises e ampliar os significados.

O arcabouço metodológico do saber e da pesquisa científica, bem como o saber histórico escolar pela via do conhecimento didático devem andar juntos, como muito bem tem pensado Guimarães (2009). Deve-se partir do pressuposto acerca das relações entre a escrita da História como parte do ofício específico do historiador e essa escrita como parte do processo de formação pedagógica. Por conseguinte, a discussão acerca do seu ensino, advertia Guimarães, não podia ser desvinculada de “uma reflexão mais geral acerca dos problemas de uma escrita da história, portanto, de uma reflexão em torno da historiografia e teoria da história” (GUIMARÃES, 2009, p. 38).

Frente a essa discussão tão pertinente o autor também advoga que não devemos pensar esses dois campos autonomizados, pois implicaria enormes prejuízos para a História como campo disciplinar, cujos impasses se manifestariam, sobretudo, por “uma percepção da falência do ensino de história, do desprestígio do papel do professor, mesmo nos espaços sagrados da academia...” (GUIMARÃES, 2009, p. 38).

Ora, os alunos precisam entender no cotidiano escolar a importância que advém dessas áreas que se complementam. O método de pesquisa relacionado à prática de ensino contribui no sentido da

Os pressupostos de um debate: teoria, método e ensino de História
Claudia Silva Lima

Problematização e delimitação de um objeto; busca de informações sobre determinado conteúdo, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados levantados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de verificação para os fenômenos estudados, elaboração para a exposição, redação de textos. Dada a complexidade dos objetos de conhecimento, é imprescindível que seja incentivada a prática interdisciplinar (BEZERRA, 2005, p. 42).

Em torno dessa relação, entre método científico e a didática, para além da subjugação histórica, que sempre houve entre os que se consideram cientistas e pesquisadores, em detrimento da grande massa de educadores:

Há de considerar para análise da história ensinada, no entanto, sua contribuição precisa ser [...] revista de forma que a relação hierarquizada com o saber acadêmico venha a ser relativizada, abrindo espaço para a compreensão do papel da dimensão educativa em sua estruturação (MONTEIRO, 2003, p. 17).

Levando em consideração essas análises, outra relevante consideração a ser feita diz respeito a uma multiplicidade de problemas e desafios nesse atual contexto, que tem atingido, sobremaneira, a prática e a importância do conhecimento histórico, devido ao que se denomina de crise da epistemologia, da teoria e do saber historiográfico em suas diversas vertentes de análises.

Ora, o trabalho de Pinsky e Pinsky (2005) tem contribuído para se pensar os desafios para o ensino de História nesse contexto da contemporaneidade. Segundo os autores, vive-se um tempo marcado fortemente pelo fim das utopias devido às fortes decepções ocasionadas com o fim do socialismo, que tem como modelo um mundo voltado para o consumo desenfreado. Desse modo tem existido um “desencanto com qualquer projeto ideológico que contemple um comprometimento com a diminuição das desigualdades sociais e os valores humanistas parece tomar conta de grande parte dos profissionais ocupados com o ensino-aprendizagem” (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 18). Ademais, para além dessas problemáticas que assolam o comprometimento com o tempo histórico, faz-se importante elencar aqui o que os autores advogam:

[...] não podemos correr o perigo de, junto com a água de banho, jogar fora também o bebê: abandonando, juntamente com as utopias ultrapassadas, o idealismo de educador e a utopia da mudança; descartando toda leitura junto com os materiais didáticos ineficazes (e apostando todas as fichas na redenção dos computadores e audiovisuais de qualidade discutível); atirando na mesma lata de lixo do conteúdo ensinado o dogmatismo simplista do marxismo ortodoxo e a noção de processo histórico ou a concepção de seres humanos como sujeitos da história (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 18).

Conforme os autores é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos: rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade e nostalgia, pois afirmam que historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser (PINSKY; PINSKY, 2005). O professor, portanto, na sua prática precisa tomar como referência

Questões sociais nos diversos contextos estudados no ensino de história, levando em consideração a problemática humana que fazem parte da vida de todo ser humano, tais como: desigualdade sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 23-24).

Desse modo, o professor/historiador e historiador/professor devem entender que, sem o respeito ao conteúdo, a História vira ficção. Interpretar não pode ser confundido com inventar. Nesse sentido deve-se saber que a tentativa de interpretação não pode ser antecipada *a priori*, da crítica ao texto, mas deve necessariamente, ser precedida pelo entendimento do mesmo. Segundo os autores Pinsky e Pinsky (2005), afirmações baseadas apenas em filiações ideológicas são no mínimo desprezíveis, pois se tornam perigosas quando, além de não verdadeiras, acabam sendo na maioria dos casos veículo do preconceito e da segregação (PINSKY, PINSKY, 2005).

Percebe-se que Pinsky e Pinsky (2005) em relação à escolha dos recursos didáticos tem certa preocupação, sobretudo com a utilização das novas tecnologias. Não se deve cair na superficialidade do ensino e esquecer dados importantes que o texto e os documentos podem fornecer. É preciso saber muito bem utilizá-los como metodologia pedagógica no campo da história.

Por outro lado, o trabalho de Olga Magalhães (2006) parte do pressuposto que se deve haver uma sensibilização sistemática dos docentes, quer para a utilização das novas tecnologias, quer para a facilidade da sua utilização, tendo em vista que precisam explorar outras práticas pedagógicas pouco familiarizadas.

O aprendizado, por sua vez, é um ato de colocar em relação saberes novos com saberes anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma de história (no sentido de tempo significado). Nesse sentido é um ato de criação de conhecimento.

O conhecimento histórico implica, por sua vez, uma prática histórica em vista de uma transformação social consciente e responsável para com o devir humano. Nenhum conhecimento ou prática pedagógica no campo da história deve ser assumido de forma

desconectada com os processos históricos do passado, do presente, em vista de um futuro melhor, processo este da qual todos nós fazemos parte.

A ciência e pesquisa científica só tem sentido histórico dentro de um paradigma da vida e das vicissitudes humanas no tempo. Portanto, pensar o ensino dentro do campo da historiografia tem o intuito de quebrar certas posições, paradigmas, epistemologias e concepções hegemônicas e dicotômicas no campo da ciência, como possibilidade de relacionar cada vez mais pesquisa e ensino como pressuposto da prática pedagógica em vista de uma nova realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de investigação, portanto, teve como principal anseio abordar a relação entre teoria e prática / teoria, método e ensino de História no sentido de fomentar uma discussão cada vez mais atual sobre o papel da academia, a saber, do professor pesquisador e sua relação com o ambiente escolar. Ambas se complementam no processo do conhecimento histórico.

Investigou-se, por sua vez, um saber histórico voltado para a consciência histórica situada no espaço e no tempo de cada sujeito, visando uma reflexão crítica e suas diretrizes didáticas para a experiência humana no presente.

Portanto, falar de teoria, método e ensino de História visa levar em consideração uma série de problemas, debates, indagações, desafios dentro e fora da sala de aula. O conhecimento histórico e a prática curricular carregada de interesses tornaram ainda mais presentes, na pesquisa teórica realizada, a complexidade que existe em relação à prática educativa no ensino de História.

Nesse sentido, o professor/pesquisador e o pesquisador/professor deve a todo instante buscar, como profissional de História, a responsabilidade de fomentar nos alunos o interesse pelo conhecimento e novas práticas como sujeitos situados no tempo.

Além disso, deve também contemplar o desenvolvimento do sentido humano na História, em vista da construção de novas habilidades no sentido de cada discente saber lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. Sob essa linha, a formação escolar do nosso país deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências, autonomia do pensar, problematizar e criticar epistemologias - para que a consciência histórica esteja cada vez mais presente.

Com este trabalho foi possível entender um pouco mais sobre a importância da relação teoria/prática, pesquisa e ensino, teoria, método e ensino, bem como conhecer algumas perspectivas no campo da teoria da História que ainda continuam influenciando a nossa forma de entender a historiografia. Sabe-se que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias que regem e dão sentido ao conhecimento histórico.

Esse debate é importante também para fomentar o surgimento de uma nova mentalidade social, novos princípios humanitários, em que as pessoas, sobretudo aquelas que estão envolvidas no universo educacional, tenham gosto e apreço pela reflexão histórica e as lutas dos subalternos por melhores condições de existência.

Que nossa concepção de mundo, de teoria, pesquisa e ensino se transforme. Que nossos conceitos de educação, formação profissional, história, política social e tantos outros conceitos, sejam revistos e remodelados, no intuito de favorecer o surgimento de uma humanidade mais consciente da sua realidade e engajada na construção histórico-social de suas próprias vidas. E que os discentes, por sua vez, possam assumir sua formação acadêmica, levando em consideração a importância da disciplina História, em virtude de terem uma visão crítica e interdisciplinar do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABUD, Maria Katia. A guardiã das tradições: a história e seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a11n42.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BENTIVOGLIO, Julio. História e hermenêutica: a compreensão como fundamento do método histórico – percurso em Droysen, Dilthey, Langlois e Seignobos. **OPIS**, Catalão/GO, v. 7, n. 9, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/SS0y4s>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURK, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

HOBSBAWM, Eric. **“O sentido do passado”**. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro.(Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BARROS, José D'Assunção. Escolas históricas – discussão de um conceito a partir de dois exemplos principais: a “Escola Histórica alemã” e a “Escola dos Annales”. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 17, n. 24, p. 7-36, dez. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/A51B2z>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Publicações Europa América, 1983.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um historiador fala de teoria e metodologia**. Bauru/SP: Edusc, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2007.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

DOSSE, François. **História e ciências sociais**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o instituto histórico e geográfico brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988. Disponível em: <<https://goo.gl/MJv5O0>>. Acesso em: 25 jul. 2015

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990. p. 423-483. Disponível em: <<http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

MATOS, Marcelo Badaró. **E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

MAGALHÃES, Olga. **A escolha de recursos na aula de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 200-212, 1992.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Forence, 1968.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Marcos Antonio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VILLALTA, Luis Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 223-240, set. 1992/ago. 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido para publicação em 06/07/2016
Aceito para publicação em 20/12/2016