

Vol V, núm. 2, jul-dez, 2021, pág- 355-383.

ENSINO DE HISTÓRIA E TEORIA DA HISTÓRIA: UMA INTERLOCUÇÃO COM PAULO FREIRE

Luis Claudio Palermo

RESUMO

O ponto de partida deste artigo é um incômodo intelectual ligado a um certo nível de dissociação entre teoria e prática, no que se refere ao ensino de História. Frequentemente, no desenvolvimento dos trabalhos históricos, os pesquisadores mobilizam o moderno conceito de História. Contudo, na nossa prática pedagógica, nós, também de forma recorrente, abandonamos tal conceito e operamos dentro de um conceito que aproxima a História da memória, tal qual faziam muitos pesquisadores do século XIX europeu e brasileiro. Em razão disso, o artigo investe numa análise teórica que, metodologicamente, visa articular Teoria da História, Ensino de História e as concepções de Paulo Freire sobre a educação. O resultado da análise tem um vértice crucial: a ênfase no questionamento crítico como forma de pensar a educação como um processo formativo e não somente instrucional.

Palavras-chave: Paulo Freire; Teoria da História; Ensino de História.

HISTORY TEACHING AND THEORY OF HISTORY: AN INTERLOCATION WITH PAULO FREIRE

ABSTRACT

The starting point of this article is an intellectual nuisance linked to a certain level of dissociation between theory and practice, with regard to the teaching of history. In the development of historical works, researchers often mobilize the modern concept of History. However, in our pedagogical practice, we, too, recurrently, abandon this concept and operate within a concept that brings history closer to memory, just as many European and Brazilian 19th century researchers did. As a result, the article invests in a theoretical analysis that, methodologically, aims to articulate Theory of History, History Teaching and Paulo Freire's conceptions about education. The result of the analysis has a crucial vertex: the emphasis on critical questioning as a way of thinking about education as a formative process and not only instructional.

Key words: Paulo Freire; Theory of History; History Teaching.

Introdução

Há, cada vez mais, o crescimento do louvável esforço de docentes no sentido de incorporar novos materiais didáticos,¹ em seus usos nas formas de abordar o ensino de História. São quadros sinópticos, mapas mentais, principais pontos resumidos em apresentações multimídias, jogos com conteúdo histórico, exibição de filmes que permitam tratar de temáticas históricas etc. Um dos usos que mais chamam a atenção, em minha observação crítica (e autocrítica)² da prática docente, é a elaboração de músicas com conhecimentos históricos. Dois dentre os pertinentes – mas não suficientes – objetivos do uso das músicas, no ensino de História, são: (i) fazer com que os alunos aprendam determinados conteúdos com maior facilidade; (ii) despertar maior interesse dos alunos pelo conhecimento histórico (Cf. SANTOS, 2014, p. 168). Eu acrescentaria outro objetivo que, de forma implícita, entendo que faz parte desses usos das músicas: fazer com que os alunos aprendam um conteúdo de forma a não esquecer-lo mais.

Sou docente que atuo, concomitantemente, na Educação Básica e no Ensino Superior. Em razão disso, minhas intervenções no âmbito dos debates pedagógicos não têm o interesse de descaracterizar nenhuma prática. A prática docente é uma atividade extremamente complexa e dependente de diversos fatores, destacando-se como alguns dos mais importantes: os como conhecimentos técnicos de docentes, o preparo pedagógico de todo o corpo de atuação profissional da escola, os materiais didáticos usados e o conhecimento da realidade social dos alunos, assim como da comunidade escolar.

Ao acionarem, por exemplo, as técnicas, recursos ou materiais didáticos mencionados acima, muitos dos docentes visam, de forma resistente e perseverante, ajudar os alunos a compreenderem melhor os temas e conteúdos presentes no conhecimento histórico. Ao fazerem isso, procuram, em sentido geral, ajudar os alunos a lidarem com (ou a assimilarem) um conteúdo que será produtivo nos exames de ingresso em nível superior (ENEM ou vestibular) ou em carreiras militares.

Tratam-se de estratégias que têm seu grau de eficiência e, sobretudo, desfrutam da aprovação de alunos, especialmente aquelas estratégias que vêm acompanhadas de músicas, filmes, entre outros recursos, dada a sua ludicidade. Conseguem, ainda que parcialmente, cumprir

¹ O uso da expressão materiais didáticos refere-se, de forma geral, a um conjunto de recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica (Cf. FISCARELLI, 2009, p. 11).

² Sirvo-me, aqui, dos argumentos de Paulo Freire a respeito da reflexão sobre a prática. Esses argumentos do autor são desenvolvidos numa seção do livro “Pedagogia da Autonomia” em que ele trata o seguinte: “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, pp. 38-40).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

dois resultados patentes: preparação para provas e contribuição para o conhecimento individual dos alunos sobre os conteúdos da disciplina História.

O problema é cairmos na sedutora armadilha de considerar que os resultados advindos desse modelo de ensino pautado na transferência de conhecimentos (FREIRE, 2005, pp. 65-87)³ são suficientes para que alcancemos boas conquistas pedagógicas para o ensino de História. Se seguirmos esse caminho de forma acrítica, investiremos mais e mais em recursos didáticos e nos esqueceremos de atentar para o fato de que as estratégias formativas e os materiais didáticos estão em segundo plano.

Por essa trilha, contribuímos, em alguma medida, com a formação individual de nossos discentes. Não obstante, por outro lado, ao investirmos demasiadamente nossos esforços nesses materiais didáticos, deixamos de problematizar o desenvolvimento dos alunos como um todo, deixamos de lado também o papel do ensino de História como algo crucial para as sociedades humanas. Além disso, deixamos de problematizar aspectos cruciais na construção coletiva do mundo, esquecendo da educação como um ato eminentemente de cunho político, conforme abordagem tanto de Paulo Freire (1996, p. 81) quanto de Tomaz Tadeu da Silva (2000, pp. 96-101).

Em função do exposto, este artigo se esmera em problematizar alguns recursos utilizados na prática docente do ensino de História, na educação básica, com vistas a pensar em que medida a Teoria da História pode nos ajudar a trazer elementos da pesquisa histórica para sala de aula. Nessa tarefa, a teoria de Paulo Freire ajuda-nos, metodologicamente, a despertar reflexões críticas sobre nossa prática, sugerindo propostas que visam articular Teoria da História e prática docente no ensino de História. Em outros termos, o objeto que é apresentado neste artigo trata de uma discussão de cunho teórico cuja intenção é articular o pensamento do eminente educador em pauta com questões caríssimas à pesquisa histórica e ao ensino de História.

As discussões apresentadas encaminham-se no sentido de refletir criticamente a euforia no uso de materiais didáticos, a partir da articulação entre o pensamento de Paulo Freire e elementos da pesquisa histórica. Visa-se, ao fim e ao cabo, fazer uma discussão teórica que sugere uma visão mais crítica da nossa prática e que nos desperte a atenção para um caminho importante da pesquisa que deve ser sempre pensado em nossa prática. Ao fazer essa discussão, portanto, estão em jogo, conforme Marques e Miranda (2016), a importância das articulações entre teoria

³ Ao usar a expressão modelo de ensino pautado na transferência de conhecimentos, baseio-me na definição e crítica de Paulo Freire acerca do modelo de educação bancária (FREIRE, 2005, pp. 65-87).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

e prática. Nesse sentido, as discussões realizadas aqui não pretendem abandonar os ganhos didáticos que a criatividade dos docentes tem nos trazido, mas, sim, potencializá-los.

Por isso, o artigo está disposto em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira aborda aspectos importantes da Teoria da História, na passagem do século XIX para o XX, destacando uma diferenciação entre um conceito de História mobilizado no século XIX e outro que passou a ser empregado no século XX.

A segunda aponta questões caras à teoria pedagógica de Paulo Freire, selecionando, pelo menos, duas variáveis epistemológicas importantes para o teórico em apreço: a relação da educação com o mundo que a circunda e a problematização do tempo como importante variável para se pensar o papel da educação.

A terceira seção se propõe a discutir as articulações entre Teoria da História e ensino de História, em interlocução com as ideias de Paulo Freire, especialmente no que se refere à ênfase no questionamento crítico dos conteúdos históricos como forma potencializar nossa prática docente, sem abandonar as criativas estratégias metodológicas representadas nas músicas, jogos, enfim nos materiais didáticos empregados.

Cumprе reiterar que a análise realizada neste artigo tem como base alguns aspectos que fazem parte da densa teoria de Paulo Freire sobre a educação. Essa teoria é o ponto nodal, uma vez que é ela que subsidia a proposta de articulação entre Teoria da História e ensino de História. O objetivo é, no transcurso das discussões, mostrar o quanto um aspecto crucial da pesquisa histórica – o questionamento crítico do passado, à luz do presente – pode e deve ser pensado como potencializador de uma reflexão diferenciada sobre os conteúdos históricos.

A teoria da História na transição do século XIX para o século XX e sua importância para a pesquisa

O século XIX, na Europa, marcou a constituição da História como campo de conhecimento científico e de ensino escolar (NOIRIEL, 1996, pp. 123-150). Essa mudança foi motivada por transformações substanciais que ocorreram especialmente na parte ocidental desse continente. Segundo o historiador Reinhart Koselleck, tanto as revoluções industrial e francesa quanto as ideias edificadas por filósofos Iluministas contribuíram para tais transformações (Cf. KOSELLECK, 2006).

As revoluções fizeram emergir, de vez, uma nova forma de lidar com a vida social e política, alterando significativamente nossa compreensão do mundo. A relação com o tempo pode ser apontada como um exemplo dessas transformações. Somente no curto período de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

desenvolvimento dos acontecimentos relativos à revolução francesa, ocorreram mudanças políticas (de governo) que não eram experimentada há séculos, haja vista que o poder, na França, era constituído por uma monarquia cujo bastão era passado hereditariamente. Além disso, a vida nas cidades foi alterada contundentemente com a revolução industrial, uma vez que se observa, na transição do século XVIII para o XIX, um crescente adensamento populacional e uma aceleração no ritmo da vida social (SIMMEL, 2005, pp. 577-600).

A filosofia Iluminista, no decurso do século XVIII, pressionou pelo afastamento das crenças religiosas cristãs, propugnando um antropocentrismo e o uso da razão (Cf. FALCON, 2002) em níveis que contribuiriam, taxativamente, para a consolidação do pensamento científico como norteador da vida humana. Desde então, a aposta num paradigma de conhecimento empiricamente testado e teoricamente pensado passou a ser a tônica que impulsionou os europeus, conduzindo-os a uma visão de progresso (KOSELLECK, 2006, p. 131), um progresso não somente técnico-científico, mas que alcançaria, conseqüentemente, os âmbitos da vida social e política.

De acordo com Koselleck, o moderno conceito de história se constituiu a partir do desenvolvimento filosófico que fez com que tal conceito se forjasse como “História em si e para si”, articulando “muitos dos sentidos antigos” (KOSELLECK, 2016, p. 38, com grifos no original). Nesse sentido, a História como conceito incorporou tanto as histórias particulares quanto os sentidos antigos de história. Tornou-se, portanto, um “terreno” explorável por reflexões diversas, haja vista que, ao nos remeter à História, estamos dentro de um mesmo conceito, estamos discutindo dentro de um mesmo constructo.

Sinteticamente, o que Koselleck (2016) expõe é que a História, antes do século XIX, operava dentro de âmbitos particulares, tal como a História da Grécia, a História da Cultura Oriental etc. Desse modo, a produção do conhecimento histórico não contemplava uma unidade de sentido teórico, mas uma prática empírica de elaboração e construção de histórias particulares, de histórias cujo sentido era trazer à tona determinado passado vivido. Desde o século XIX, portanto, a História incorporou, teoricamente, a possibilidade de se pensar como conceito, ou seja, uma forma de reflexão sobre si mesma.

Para fazer esse movimento teórico, a História precisou de um aporte filosófico que lhe forneceu a consciência de que todas as histórias têm (ou devem ter) algo em comum: a preocupação com sua forma de produção de conhecimento que, ao fim e ao cabo, opera como uma premissa epistemológica, construindo um conceito. Assim, “[...] Novos significados, que antes não se conseguiam resumir linguisticamente num conceito único foram agregados: a

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

História como processo, como progresso, como evolução ou como necessidade. “História” se transforma num amplo conceito de movimento” (KOSELLECK, 2016, p. 38).

O que é primordial destacar, como corolário, é o fato de a História passar a ter uma postura reflexiva que se volta sobre si mesma. Nesse sentido, “[...] A importância que teve o fato de a nova realidade da “História como tal” [Geschichte überhaupt] ter conseguido evoluir para o *status* de um conceito através da reflexão está indicada pelo surgimento da palavra paralela “Filosofia da História”” (KOSELLECK, 2016, p. 135, com grifos no original). Ocorre, então, a possibilidade de os pesquisadores pensarem, filosoficamente, a História como conceito geral e refletirem sobre como este campo produz conhecimentos.

Nesse contexto, portanto, historiadores passaram a pensar a História como pesquisa científica e, dessa forma, profissionalizaram-se (Cf. NOIRIEL, 1996), passaram a ocupar as cátedras das universidades francesas e, com isso, fundaram novas bases em cujos alicerces se apoiariam os estudos históricos. Cumpre esclarecer que, por uma questão de escolha intelectual e visando estabelecer um debate com a teoria pedagógica de Paulo Freire, nas próximas seções, o caminho escolhido aqui se dirige a uma trajetória francesa. Trata-se, conscientemente, de um caminho clássico de desenvolvimento do conceito de História; um caminho cuja seleção, não obstante as críticas, é, reconhecidamente, norteadora de uma ampla produção intelectual brasileira (Cf. BURKE, 1997).

Um dos acontecimentos que, especialmente na França, mais influenciaram a nova concepção de História como ciência foi o lançamento do livro dos professores Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. O livro é intitulado “Introdução aos estudos históricos” e foi publicado no ano de 1898 (LANGLOIS, C. V.; SEIGNOBOS, C., 1946). Na época, esse trabalho foi considerado uma espécie de manual dos historiadores, tendo em vista que, nele, encontram-se dicas e definições importantes para o ofício do historiador. Além disso, esses autores foram importantes na implementação de instrumentos de trabalho primordiais para a prática da pesquisa histórica: catálogos bibliográficos, inventários de arquivos, publicação de documentos etc. (Cf. NOIRIEL, 1996).

As bases do conhecimento histórico que foram erigidas pelos historiadores dessa tendência historiográfica são tributárias da criação da *Revue Historique*, cujo fundador, Gabriel Monod, influenciou deveras a obra dos dois historiadores mencionados acima. No período referente ao último quartel do século XIX, emergiu, na França, um modelo de construção de conhecimento histórico que valorizava o método como forma de demonstrar a diferença entre História e Literatura. Esses historiadores metódicos, que ocuparam algumas das principais cátedras francesas, estavam envolvidos em uma conjuntura de mudanças, incluindo a derrota

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

francesa na Guerra Franco-Prussiana (FARIAS; FONSECA; ROIZ, 2006, p. 121), ocorrida entre 1870 e 1871.

Em vista dessas considerações, cumpre evidenciar que a obra produzida por esses historiadores considerados metódicos tinha por base a fuga ao subjetivismo, o que contemplava uma noção de conhecimento do passado com base nos documentos e numa visão mais imparcial possível (Cf. SILVA; CAXILE, 2015). Dado o caráter político que envolvia o contexto desses historiadores, pois era o período da terceira república francesa, havia uma necessidade premente em construir a história da nação, uma história que caminhava, *pari-passu*, com o desenvolvimento da nação francesa. Nesse sentido, os acontecimentos políticos protagonizado por homens notórios eram mais enfatizados em suas buscas por documentos históricos e pela construção da história francesa.

As propostas formuladas por esses historiadores lastreavam-se numa busca por métodos rigorosos que conduziram à construção do conhecimento histórico. A primeira fase constituía-se da heurística, ou busca dos documentos históricos e sua organização, de forma a facilitar e, até mesmo, incentivar a pesquisa histórica (LANGLOIS C. V.; SEIGNOBOS, C., pp. 15-31). Tendo em vista que se tratava de uma fase – século XIX – em que a História procurava estruturar um lugar no campo das ciências que pudesse diferenciá-la da filosofia (RANKE, 2010) e da literatura, a busca por documentos era algo premente para a construção de uma história da nação francesa.

Em função disso, Langlois e Seignobos apontavam a dispersão dos documentos em arquivos privados, propondo a criação de arquivos públicos (do Estado), de modo a facilitar o ponto de partida da pesquisa histórica. Junto com a criação de arquivos, propunham a elaboração de lista de inventários (catalogação) e repertórios (separação de documentos). Todo esse trabalho facilitaria a pesquisa histórica em sua constituição como campo de conhecimento acadêmico autônomo (Cf. LANGLOIS C. V.; SEIGNOBOS, C., pp. 15-31).

Além das propostas de desenvolvimento da heurística, eles elaboraram métodos de trabalho com os documentos históricos, no sentido de mostrar o quanto a História se configurava como um conhecimento científico. Elaboraram planos de análise de documentos históricos baseados numa referência metódica. Diferenciaram os tipos de documentos históricos, propuseram etapas da crítica documental entre crítica interna (as condições em que se encontram o documento histórico) e externa (que remete aos estágios psicológicos em que se encontravam os produtores dos documentos).

Percebe-se o quanto a busca pela legitimação da História como campo de conhecimento autônomo e acadêmico levou os pesquisadores metódicos a pensarem a História como uma

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

ciência em que a empiria se realizava pela relação do pesquisador com seus documentos. A ênfase nesse processo fez com que o passado se impusesse à interpretação do historiador.

Tratava-se, pois, de uma proposta pesquisa em que o ponto de partida do conhecimento histórico estava nos documentos, no passado. Era a partir do passado que esses historiadores produziam conhecimentos. Além disso, a História se configurava, nessa perspectiva, como uma ciência em que o pesquisador deveria buscar ser o mais neutro e imparcial possível. Os estudos históricos, então, mantiveram uma linha de conhecimento erudito, tendo em vista que o passado eram investigado como algo a ser resgatado com o mínimo possível de intervenção analítica do pesquisador. O caráter político da atuação do pesquisador voltava-se, fortemente, para a construção de uma história da nação. Por isso, a predileção dessa historiografia pela dimensão política, pela vida dos considerados grandes personagens e pelo passado como acontecimento a ser resgatado por uma narrativa presa à evolução cronológica (Cf. BURKE, 1996, pp. 17-22).

Esse paradigma foi bastante criticado por outros historiadores franceses, no início do século XX. Baseados em François Simiand, pesquisadores como Marc Bloch e Lucien Febvre criticaram precisamente o núcleo do conceito de História construído pelos historiadores metódicos. Eles criaram uma revista chamada de *Annales d'histoire économique et sociale*, que, anos depois, passou a ser considerada uma tendência importante da historiografia chamada de Escola dos *Annales*.

A construção intelectual do novo conceito de História dos *Annales* foi formulada com base nas Ciências Sociais e em contraposição a alguns dos mais importantes princípios contidos na forma de trabalho dos historiadores metódicos. À história pautada na heurística documental – que se importava mais com o resgate do conhecimento –, os historiadores da Escola dos *Annales* propuseram a história-problema (Cf. MAUAD; CAVALCANTE, 2013a). Trata-se de um modelo de construção do conhecimento cujo ponto de partida não é o passado em si, mas o presente. São os problemas do mundo do historiador que norteiam seus interesses pelo conhecimento do passado (DE LUCA, 2012, p. 17).

Ao formularem essa proposta, tais historiadores colocavam no centro do conceito de História a questão do envolvimento político do historiador com a produção do conhecimento em seu campo de estudo. Contestavam, pois, a forma ingênua com a qual os historiadores metódicos lidavam tanto com o conhecimento produzido quanto com os documentos históricos. Fincaram as bases de um conceito de História que reconhecia o caráter político de seu trabalho e, por esse caminho, mostravam os limites da intenção do historiador em ser neutro, imparcial e isento (FARIAS; FONSECA; ROIZ, 2006, p. 125).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Em razão disso, esses intelectuais dos *Annales* propuseram uma nova articulação entre presente, passado e futuro (Cf. FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, 2014.). Em vez do ponto de partida do conhecimento histórico ser o passado, o presente assumiria o protagonismo inicial, uma vez que a formulação de um problema orientador da pesquisa é algo impregnado de um sentido de presente. Cumpre acrescentar que esse tipo de formulação teórica abre espaço para que os problemas do presente tenham a injeção das expectativas de futuro. Logo, ao pensar o problema que norteia nossa busca pelos documentos que serão utilizados como fontes históricas, estamos conectando questões presentes com expectativas de futuro; estamos vinculando nossa prática como pesquisadores a uma perspectiva de um futuro diferente.

No que se refere à relação com os documentos históricos, os intelectuais em pauta propuseram pensá-los com base em visões não ingênuas, o que implicava, mais uma vez, em pensar o passado de outra forma, ou seja, de uma maneira crítica (Cf. DE LUCA, 2012). A metodologia de análise dos documentos, para esses historiadores, tinha que ir além da crítica interna e externa ao documento, mas havia que incorporar uma visão de que todo o documento, todo o texto (em sentido geral), contempla um dito e um não dito (Cf. MAUAD; CAVALCANTE, 2013a). Em poucas palavras, contempla algo descrito positivamente e, ao mesmo tempo, contempla algo que não está descrito, mas que pode ser inferido a partir de inúmeras técnicas de interpretação (Cf. PALERMO, 2018).

Como se pode observar, tanto as propostas teóricas de produção do conhecimento histórico quanto a relação com os documentos são diferentes entre os historiadores metódicos e os historiadores vinculados aos *Annales*. No cerne do problema encontra-se o que é a História. Não obstante os ganhos relevantes que a historiografia teve a partir dos historiadores metódicos (FARIAS; FONSECA; ROIZ, 2006, p. 123), no século XIX, duas das principais mudanças a serem frisadas sobre o papel dos *Annales* são: (i) a inserção da pesquisa histórica no mundo social, político, econômico, cultural etc., ou seja, uma história-problema e não meramente erudição. Uma História em que o historiador é, sincronicamente, pesquisador e leitor crítico de seu mundo; (ii) o aprofundamento da discussão sobre metodologia de trabalho com documentos históricos, incorporando tanto a crítica sobre seus conteúdos (ditos e não ditos) quanto a crítica sobre por que um documento sobrevive ao tempo (LEGOFF, 1990), quais os interesses envolvidos quando as sociedades preservem tal ou qual documento.

Findando essa seção, cabe um questionamento importante para situar o percurso argumentativo que estou realizando: por que discorrer sobre tendências ou correntes da pesquisa histórica num texto que se propõe a discutir o ensino? Primeiro porque a prática de ensino deve estar norteada pela teoria, sempre em constante diálogo com ela. Segundo, porque uma das bases

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

da crítica pedagógica de Paulo Freire guarda relações intrínsecas e, acima de tudo, seminais com as propostas de renovação do conceito de História, no século XX, conforme se discutirá na próxima seção. Portanto, os argumentos, nas seções seguintes, caminham no sentido de mostrar articulações entre teoria da História e ensino de História, com base numa interlocução com Paulo Freire.

Aspectos importantes da teoria de Paulo Freire: a atualidade e validade do pensamento desse grande professor

A partir de um percurso teórico que faz parte da história da historiografia, foram evidenciados, acima, elementos que nos permitem pensar as articulações entre teoria e prática de pesquisa. Ora, no conceito de história do século XX, notadamente aquele que está presente numa das principais tendências da historiografia contemporânea – a chamada Escola dos *Annales* – o problema de pesquisa passa a preceder a busca das informações nos documentos históricos. Aliás, o problema de pesquisa passa a nortear a forma como o pesquisador vai escolher, ler, refletir e analisar seus documentos. Assim,

Conforme apontamos anteriormente, a proposta inovadora trazida pelos *Annales* era, em linhas gerais, a da substituição da historiografia tradicional – com seus métodos positivistas de análise, sua concepção linear de tempo histórico e sua pretensão puramente narrativa – por uma história-problema, com objetivos explicativos. O significado desta proposta, bem como suas implicações em termos dos métodos de investigação da disciplina histórica, devem ser entendidos a partir da própria definição do objeto histórico nas visões de Bloch e Febvre, tanto quanto da forma como estes autores concebiam a relação entre presente (tempo do historiador) e passado (tempo do objeto) (SILVA, 1998, p. 105).

Portanto, a produção do conhecimento em história passa a se basear, de forma primaz, não na descrição detalhada do que ocorreu, tampouco na mera reunião cronológica dos fatos. A produção do conhecimento passa a ser realizada a partir de questões que tocam o mundo do pesquisador. Esse é o ponto de partida para a escolha das fontes. É esse também o norte tanto de leitura dos documentos transformados em fontes históricas (LARA, 2008, p. 18) como também da análise que o pesquisador fará sobre o passado.

Em suma, trata-se de uma operação que pensa e analisa o passado, a partir de problemas que incidem no mundo do pesquisador, com vistas a buscar respostas que nos permitam compreender nosso passado não como determinação dada pelos documentos, mas com base em nossa perspectiva em relação a tal passado. E, diga-se de passagem, uma perspectiva que sofre

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

incidências sobre nossas visões acerca do presente e do futuro (Cf. CATROGA, 2001; KOSELLECK, 2010; PALERMO, 2017, p. 30).

Um problema de grande monta é que, ao atuarmos como docentes no ensino de História, acabamos, não raramente, por nos aferrar à tradicional prática fundada no “*método catequético* do humanismo clássico com as práticas do “aprender de cor” as causas e os efeitos dos diferentes acontecimentos” (BITTENCOURT, 2018, p. 137, com grifos no original). Dessa forma, assumimo-nos como instrutores, não como professores. Ao procedermos dessa forma, caímos em duas armadilhas: a primeira é, paradoxalmente, operarmos com o antigo e ultrapassado conceito de história que estava presente nos trabalhos de pesquisadores eruditos do século XIX vinculados à Escola Metódica; a segunda é desarticular pesquisa e ensino, desarticular teoria e prática. Ambas as armadilhas (que são consideradas, aqui, como erros) nos conduzem a uma concepção “bancária” da educação como instrumento não somente da opressão (FREIRE, 2005, pp. 65-87), conforme Freire, mas também como instrumento de frustração docente.

É nesse sentido que Paulo Freire nos ajuda a pensar a articulação entre teoria (da história e pedagógica) e a prática de ensino. Portanto, o ponto a ser desenvolvido nesta seção visa articular aspectos importantes da teoria de Freire com a pesquisa histórica, a fim de evidenciar o quanto o ensino de história tem a ganhar com tal articulação. Trata-se, pois, de colocar em destaque uma parte da riquíssima obra do teórico em apreço, com o objetivo de fincar uma posição crítica diante do ensino de história e dos novos recursos que usamos em nossas metodologias de ensino.

No seu livro *Pedagogia do oprimido*, mais especificamente no segundo capítulo dessa obra, Freire discute o que é a concepção “bancária” da educação, elucidando seus pressupostos e propondo uma visão crítica sobre ela. Cabe frisar algo importante: o que circunda o pensamento do autor, na análise do livro em pauta, é que a tal concepção é usada como um instrumento de opressão.

A concepção “bancária” está impregnada de uma permanência da educação tradicional do século XIX. Trata-se do distanciamento entre educadores e educandos. O distanciamento está alicerçado numa premissa: o educador é o dono do saber acadêmico-científico e o educando é quem se predispõe (ou é obrigado mesmo) a assimilar tal saber. Deriva dessa relação o que o teórico em apreço chama de caráter especial e marcante da educação que são as “relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*” (FREIRE, 2005, p. 65, com grifos no original).

Como consequência tanto do papel do professor de único dono do saber quanto do caráter narrativo de nossa prática de ensino de história, o papel dos educandos acaba se restringindo à “memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 2005, p. 66). Assim, “[...] Em lugar de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2005, p. 66).

Quase desnecessário apontar que, na base da concepção “bancária” de educação, está a noção de que o conhecimento é o bem maior, o capital que é transferido de um ser para outro. Assim como a produção do conhecimento histórico do século XIX,⁴ há, nessa concepção “bancária”, uma visão de que o conhecimento é um bem em si e por si, além de ser algo que não tem seu valor no uso, mas somente em sua capitalização, em seu acúmulo.⁵ “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos e a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005, p. 66, aspas no original).

Em outros termos, o conhecimento é visto, tanto na visão dos historiadores da Escola Metódica (francesa e alemã), no século XIX, quanto em determinadas práticas no ensino de história que operam com a ideia de educação bancária (FREIRE, 2005, pp. 65-87), como mera erudição a ser capitalizada. Decorrente dessa posição é a noção de conhecimento como valor positivo e positivado. Nesse mesmo sentido, a afirmação de Bittencourt ajuda-nos a fundamentar a linha de argumento que está sendo desenvolvida aqui:

A necessidade de situar a história como conhecimento científico e válida, portanto, como explicação do passado humano defendida pelos positivistas ou por historiadores da escola metódica determinou uma tradição no ensino de História que consiste, ainda na atualidade, em apresentar em um capítulo introdutório dos manuais escolares o significado do conhecimento histórico (BITTENCOURT, 2018, p. 135).

Cumpramos ratificar que há, nessa perspectiva e concepção “bancárias”, que privilegiam a mera erudição, uma visão positivista da produção do conhecimento e, por conseguinte, do ensino. Uma visão positivista em, pelo menos, dois sentidos: primeiro porque o conhecimento é fruto da descrição intensa do que está dado, evidente ou do que está precisamente exposto no objeto de estudo; segundo porque essa visão considera o conhecimento como uma preciosidade, como uma verdade, como algo imutável e a ser venerado, além de capitalizado.

⁴ A historiadora Tânia Regina de Luca discute o quanto havia, na produção da Escola Metódica, na França do século XIX, uma concepção de conhecimento que se baseava nos “[...] fatos e dados, tomados em si mesmos” (DE LUCA, 2012, p. 17).

⁵ Uma concepção de conhecimento cuja base é a retenção ou a coleção de fatos do passado, sem uma preocupação com seus usos no presente. Essa é bases de uma das críticas que Manoel Salgado Guimarães faz à visão de História presente nos usos que os antiquários, no século XVIII, faziam do passado. Essa concepção foi incorporada por historiadores vinculados à Escola Metódica (Cf. GUIMARÃES, 2007, p. 21).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Portanto, nessa perspectiva, o conhecimento histórico é visto como coleção (Cf. GUIMARÃES, 2007, p. 21), daí a ideia de memorização se impor como primordial no ensino de história. Assim, “Na visão “bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p. 67, com grifos no original). Pode-se afirmar que essa operação flagrada e denunciada por Freire, conforme acima, é deveras similar à que balizava a produção do conhecimento histórico por alguns historiadores, no século XIX. Tratava-se de uma história calcada num conceito fundamentado na noção de conhecimento histórico como simplesmente erudição e memória (Cf. DE LUCA, 2012, p. 17); um tipo de conhecimento quase que sacralizado, posto que estava envolto numa perspectiva de construção da ideia de nação.

Um dos mais pujantes problemas identificados por Freire nesse modelo de educação “bancária” é sua vocação para a manutenção do *status quo*. O conhecimento como mera erudição acaba por servir a uma visão fatalista de mundo, uma visão que considera que há uma imutabilidade na situação que vivemos. Há, na concepção “bancária” uma premissa de que os educandos devem se adaptar ao mundo em que vivem (FREIRE, 1996, p. 57). Logo, não devem ousar pensar esse mesmo mundo e buscar operar transformações dentro dele. No âmbito da pesquisa histórica, Manoel Salgado Guimarães (2007) tece críticas ao colecionismo que prevalecia na Escola Metódica francesa, ponderando que esse tipo de conhecimento é desprovido de um sentido e finalidade para o presente de quem produz o conhecimento (o pesquisador), é desprovido de um diálogo com as questões que envolvem a vida social de quem é o agente da pesquisa histórica. De acordo com o autor em pauta:

Como compreender a visibilidade inscrita nesse projeto colecionista, que transforma os objetos em semióforos, segundo a sugestão de Pomian, capazes de articular o aqui e o além? Essa visibilidade só pode ser compreendida se levarmos em conta não apenas o que significa ‘ver’ nesta cultura, como também os lugares responsáveis por esta visibilidade. Sendo igualmente um sistema que dispõe objetos à visão de um espectador em forma de escrita do passado, os procedimentos antiquários e colecionistas acabaram por se transformar em sinônimos de uma atitude desprovida de sentido e finalidade [em relação ao mundo dos antiquários e colecionistas], lidos pela chave interpretativa da filosofia da história, que condenou tais práticas (GUIMARÃES, 2007, p. 21).

É em função da identificação dos pressupostos discutidos acima que Paulo Freire propõe uma educação problematizadora e crítica, capaz de ser libertadora dos seres humanos em relação aos condicionamentos de seu mundo. Nesse sentido, a educação deve estar voltada para pensar as relações entre os seres humanos no mundo. Portanto, o conhecimento acadêmico-científico é um

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

dos vértices do triângulo, sendo os outros dois os seres humanos (educadores e educandos) e o mundo que os cerca.

Por isso, Freire propõe, metodologicamente, a proposta problematizadora, libertadora e humanizante do ensino, a partir do encontro entre os seres humanos (agentes da educação, ou seja, professores e alunos), o conhecimento e o mundo em que vivem. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78).

Ao inserir as condições em que os seres se encontram no mundo, o teórico e educador em questão nos convida a dar movimento ao conhecimento, desafiando-nos a pensar que as condições sociais, políticas, culturais, ideológicas, jurídicas, entre outras, incidem na produção de um conhecimento histórico escolar (Cf. CAIMI, 2008, p. 129). Por essa perspectiva, o conhecimento não é algo estático, dado, pré-estabelecido, mas algo a ser construído, a partir do encontro entre seres humanos (seres políticos, essencialmente) num determinado mundo.

Pensando especificamente no conteúdo histórico a ser ensinado em nível escolar, é preciso deixar claro que este ganha, na linha de raciocínio do professor e teórico pernambucano em pauta, um sentido de construção, algo a ser pensado e problematizado dentro das condições em que o processo de ensino-aprendizagem se realiza. O conhecimento passa a ser caudatário tanto das condições sociais do local em que fica a escola quanto da situação em que se encontra o mundo que reveste a produção desse tipo de saber. O conhecimento passa a ser caudatário, também, das questões políticas que derivam desse encontro dialógico entre educador e educandos.

Diante do exposto, cumpre destacar dois elementos importantes que são colocados por Freire como variáveis que funcionam para enriquecer o debate epistemológico sobre a educação.

O primeiro é o mundo como um campo de possibilidades que nos inspira e nos orienta a pensar os conhecimentos.⁶ Neste caso, o conhecimento ganha um novo estatuto. De mera erudição a ser capitalizada, ele se transforma em “verbo” a ser conjugado, ou seja, ele passa a ser operacionalizado para melhor pensar a realidade de vida dos educandos e a realidade do mundo que os reveste. O mundo passa a ser verbo porque ele é tanto um condicionante quanto a condição de possibilidade de transformação (Cf. FREIRE, 1996, pp. 47-84).

Por essa linha de raciocínio, o conhecimento não é algo dado, mas construído, pois seu conteúdo não é visto como uma massa imutável, inalterável. Ao contrário, o conhecimento é visto

⁶ Cumpre destacar e reiterar que, conforme alguns autores empregados neste trabalho (Cf. BLOCH, 2001; Cf. CATROGA, 2001; Cf. KOSELLECK, 2006; Cf. GUIMARÃES, 2007), essa é uma premissa caríssima ao moderno conceito de História que se estabeleceu a partir do século XX, em contraposição a um modelo de construção do conhecimento histórico pautado pela coleção de fatos do passado.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

como uma potência para uma reflexão crítica sobre o mundo, a partir do mundo e com o mundo (Cf. BLOCH). Pensemos juntos: as angulações que podem ser feitas no conhecimento se tornam variadas, matizadas, a partir das condições que o mundo nos oferece e a partir do nosso lugar dentro da sociedade em que vivemos. Podemos, neste caso, estabelecer uma articulação entre o moderno conceito de História e as teorias de Paulo Freire sobre educação, haja vista que, o historiador Marc Bloch,

[...] tanto quanto outros grandes pesquisadores franceses do início do século XX, apontou para o fato de que a história não é encontrada como fatos brutos a serem resgatados pelo pesquisador. *Há um processo dialético em que, ao pensar meu mundo, formulo questões que enformam e informam a construção dos fatos* (PALERMO, 2020, p. 17, com grifos meus).

O segundo elemento é o tempo enxergado como estrato (passado, presente e futuro); enxergado também como possibilidade articuladora entre as diferentes dimensões do referido estrato. Freire faz questão de chamar a atenção, a todo momento, que ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilitar as condições para este se realize (FREIRE, 1996, pp. 47-49).

Ora de forma implícita, ora de forma explícita, o autor convida-nos a refletir sobre o fato de que a natureza humana não existe, pois “os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 71, com grifos no original).

Uma matéria importante nos trabalhos de Freire que remete à noção de tempo é o caráter construído e inconcluso do ser humano. Construído porque não há uma vocação ontológica natural do ser humano, senão humanizar-se; inconcluso porque, dada a especificidade da inteligência humana, a linguagem e os fatores culturais, o homem é um projeto inacabado, sempre.

Mas não somente inacabado. O homem tem a consciência de que é histórico. São a consciência do inacabamento e de sua historicidade que geram a necessidade de educação. Nessa mesma linha, a renovação do conceito de História, no século XX, postulava (e esse é um paradigma que ainda prevalece) que o conhecimento produzido, nesse campo de estudos, era algo em constante construção ou, conforme palavras de Tânia de Luca, uma *Ciência em construção* (DE LUCA, 2012, p. 18, com grifos no original).

É crucial ressaltar que a concepção de Freire trata de um modelo de educação que necessariamente tem a consciência de que educar não é meramente adequar as pessoas ao mundo, mas preparar as pessoas para se inserirem no mundo, a fim de que possam contribuir

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

dialeticamente com a construção do mundo, intervindo na realidade como ser consciente do inacabamento coletivo, com o caráter construtivo da coletividade.

Ao colocar o mundo e o tempo como variáveis importantes no processo de ensino-aprendizagem, Freire muda, portanto, a condição epistemológica na qual o processo educativo se assenta. Ao fazer essa operação, convida-nos e desafia-nos (os professores) a necessariamente pensar nossa prática, de modo a que ela se torne libertadora e exequível. Ao fazer isso, estimulamos a pensar nossa prática não a partir do que está no livro didático (ou no conteúdo a ser ensinado), pois o conteúdo histórico deve ser selecionado e problematizado dentro das condições sociais (a escola, o bairro, o país, o mundo) em que ocorrem o encontro entre os agentes da educação.

Seguindo essa trilha, chega-se à conclusão de que não há um conteúdo histórico fechado ou pré-moldado a ser ensinado, assim como os fatos do passado, para o moderno conceito de História, não são coisas que acessamos como materiais em estado bruto, coisas a serem meramente descritas pelo pesquisador (Cf. CARR, 2011, pp. 43-66). Os fatos são construções (Cf. ALVES, 2005, pp. 133-147) que são realizadas no processo de operacionalização da pesquisa histórica.

Por isso, instaura-se, neste caso, um desafio à prática docente. O conteúdo de história a ser ensinado é algo a ser pensado dentro de determinadas condições e especificidades; o conteúdo de História (tanto da História ensinada quanto da pesquisa histórica) é algo a ser problematizado pelo docente (e/ou pelos alunos), com base na realidade do aluno e do mundo em que se insere; o conteúdo deve ser problematizado de forma aberta, ou seja, contemplando a curiosidade que emerge das complexas situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Decorre dessa condição epistemológica o seguinte: o que eu proponho como matéria de ensino aos meus alunos não é, por exemplo, a Revolução Industrial em si e por si, mas a Revolução Industrial que foi pensada e problematizada (pelo docente e/ou pelos alunos) como significativa para a realidade que reveste o processo de ensino-aprendizagem em questão; uma Revolução Industrial cujas questões e cujas análises devem estar, necessariamente, em interlocução com situação social em que se insere o processo de ensino-aprendizagem e com a conjuntura mais ampla em que vivemos.

Lembremos que ninguém ensina a si mesmo nem ao outro, as pessoas se ensinam (ou se educam) mediatizadas pelo mundo (Cf. FREIRE, 2005, p. 78). Nessa trilha, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22, com grifos no original). Lembremos, ainda, que, para o moderno conceito

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

de História, as condições do mundo em que vivemos dão sentido e modelagem ao conhecimento histórico produzido (Cf. PALERMO, 2020, p. 17).

Cumpre acrescentar que, além de pensarmos sobre a influência das condições contextuais no processo educativo, é importante que se tenha a consciência de que o ser humano vive num mundo que não é, mas está sendo. Nossa prática não pode meramente se fixar nas condições oferecidas pelo mundo. Temos que avivar a consciência de que vivemos num mundo e num tempo de condicionamentos, mas não determinações, pois nossa diferença para os animais, por exemplo, é além de nossa consciência do inacabamento, nossa consciência de que somos seres históricos.

Gosto de ser homem, de ser gente porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 53, com grifos no original).

Em razão do exposto, pode-se afirmar que o tempo – assim como as condições do mundo em que estão inseridos os sujeitos do processo educativo – torna-se uma ferramenta crucial na análise do autor em pauta. De forma similar ao que ocorre na pesquisa histórica, a “produção de conhecimento histórico escolar” (CAIMI, 2008, p. 129) deve estar aberta e inclinada à operacionalizar as articulações temporais entre o passado, o presente e nossas projeções (e expectativas) de futuro.

Essa articulação temporal fica aclarada, na teoria de Freire, quando esse intelectual nos ensina que a consciência da inconclusão do ser humano deve ser elemento importante para pensarmos o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, os conteúdos concernentes ao ensino de história. Tal consciência deve ser vista como algo importante e motivador para a prática docente, pois contribui para que enxerguemos a sociedade como construção, não como fixidez nem como inexorabilidade. A mencionada consciência deve, igualmente, ser fator motivador para que os docentes estejam abertos e sensíveis a incorporar os problemas e os questionamentos que nos são oferecidos pelos alunos, que ora são colocados de forma aberta (pela intervenção direta dos alunos), ora como não ditos (pelas críticas indiretas ao ensino chato e descolado da realidade).

Cabe acrescentar que a consciência da inconclusão do ser humano, conforme Freire (1996, p. 53), permite aos docentes refletirem a respeito de dois elementos fundamentais para o ensino de História: (i) a valorização do conhecimento histórico em ligação constante com as questões do mundo que cerca a escola (e a vida de nossos alunos); (ii) as possibilidades de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

articulação temporal que o ensino de História pode fazer (pensando passado, presente e futuro), tornando o conhecimento histórico escolar alinhado com princípios da pesquisa histórica.

Por essa perspectiva, o ensino de História ganha uma “plasticidade” ou, em outros termos, pode ser moldado aos contextos e, em função disso, apresentar mais sentido para usos sociais. O ensino de História ganha, dessa forma, um maior grau de humanização, superando a tecnicidade do mero emprego dos conteúdos históricos. Para tanto, devemos estar cientes de que esse processo está recheado de politicidade (FREIRE, 1996, p. 70), não podendo se prender à ideia ingênua de neutralidade (FREIRE, 1996, p. 71) como a que presidia a visão dos positivistas no século XIX (Cf. LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946).

Nesse mesmo sentido, o historiador Daniel Pinha Silva, criticando o movimento “Escola Sem Partido”, afirma que este tem um conteúdo programático que, fundamentalmente, visa “negar à história [ou o conhecimento histórico desenvolvido em âmbito escolar] sua possibilidade de ser perfurada pelas vozes do público e à escola a condição de espaço vivo para a realização do debate público contemporâneo” (SILVA, 2016, p. 27).

Portanto, a partir de uma perspectiva freireana, a educação deve ser realizada com a consciência de que o mundo não é determinação, mas indeterminação, de que o ser humano não vive precisamente uma vida de natureza, mas dentro do processo de inteligência do mundo que é realizado com seus semelhantes e dentro de um mundo encoberto pela cultura. Assim, a atividade docente não pode se esquivar de uma articulação entre o mundo e os seres que estão no mundo, pois a “[...] capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas” (FREIRE, 1996, pp. 68-69).

Teoria da História e o ensino de História: uma articulação com base na teoria de Paulo Freire

Conforme discutido na primeira seção deste artigo, observamos que, com os *Annales*, desde o século XX, o conhecimento histórico passou a ser produzido a partir das condições sociais, políticas culturais, econômicas, enfim, a partir da problematização que o pesquisador faz do mundo em que está inserido, do mundo em que vive (DE LUCA, 2012, p. 17). Discutindo com um modelo de produção de conhecimento que predominava nas principais universidades francesas, o ponto de partida proposto por eminentes historiadores dos *Annales* é deslocado da busca pelo passado, pelos documentos e/ou pela visita aos arquivos para a problematização das condições do mundo em que estão inseridos os pesquisadores.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Trata-se de uma visão que coaduna com uma mudança filosófica na concepção de tempo. Desde a passagem do século XVIII para o XIX, no mundo Europeu, ocorreu uma abertura ao futuro que foi engendrada pela aceleração do tempo e pela laicização da visão do homem sobre o mundo (KOSELLECK, 2016, p. 38). No decurso do século XIX, cresceu a visão do tempo futuro como progresso, como condição de possibilidade de transformação do mundo (KOSELLECK, 2006, p. 319).

Em face do exposto, a teoria da história passou a incorporar, crescentemente, uma visão de que o conhecimento é fruto de nossa problematização do passado, a partir de uma perspectiva crítica do mundo em que vivemos, de modo a construirmos um futuro que seja melhor. Essa perspectiva filosófica foi incorporada pelos historiadores dos *Annales* como base para a operacionalização de um conceito de História que carrega consigo uma posição política do pesquisador no mundo. Segundo a pertinente exposição da historiadora Mary Del Priore,

Mas não só; neste raciocínio reside o X do problema: a questão. Se não há fatos, também não há história sem questão, ou melhor, o problema. O problema tem um lugar decisivo na construção da história. A história não se define pelo seu objeto, nem pelos documentos que lhe permitem reencontrar o fato, mas pela pergunta, o problema que é colocado aos documentos. Podemos e fazemos a história de tudo: do amor à morte, da vida material, técnicas, arte, instituições, emoções, paisagem etc. Mas é a questão que ajuda a recortar um objeto original no universo sem limite dos fatos e dos documentos possíveis (DEL PRIORE, 2002, p. 7).

Nesse mesmo sentido, cumpre acrescentar um ponto importante da teoria de Paulo Freire. Ao fazer uma crítica à concepção “bancária” de ensino, o pensador em questão nos convida a posicionarmos-nos com atenção à curiosidade dos educandos, aos seus questionamentos sobre o mundo. Ora, se ensinar não é transferir conteúdo, a curiosidade é o esteio, a semente que germina a reflexão sobre o mundo e a busca por conhecimento. O papel do educador libertador, do educador humanitário é, destarte, estimular a curiosidade dos alunos, fazendo com que sua curiosidade ingênua seja alçada ao patamar de uma curiosidade epistemológica. É valoroso seguir a análise de Freire sobre a questão:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao

objeto, conta seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1996, p. 31, com grifos no original).

Para tanto, é preciso operar com base no que o autor chama de pensar certo. Enganam-se os que acham que pensar certo é pensar com um conteúdo prévio, ou seja, que pensar certo é ativismo docente. Pensar certo nada tem a ver com conteúdo, mas com uma proposta metodológica que guarda intrínseca relação com o estímulo à interpretação dos conteúdos, estímulo à criticidade do aluno, estímulo à criatividade dos alunos. Ao operarmos dessa forma, capacitamo-nos a não reproduzir o conhecimento, mas pensar o mundo a partir desses mesmos conhecimentos; pensar certo tem relação com a profundidade do pensamento na interpretação dos conteúdos, não com a superficialidade; pensar certo carrega consigo uma desconfiança em relação às informações que são recebidas; pensar certo não é algo dado aprioristicamente, mas está relacionado à prática compartilhada de entendimento inter-comunicativo. Assim,

[...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de intelecção, desafiar o educando com quem se comunica a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 38).

No núcleo concreto e duro do pensar certo encontra-se a capacidade dos agentes como algo crucial, não o conteúdo. Por essa perspectiva, o ponto de equilíbrio ou o ponto irradiador do processo de ensino-aprendizagem está nos agentes (educador e educando) e suas capacidades intelectuais, críticas e criativas. No centro do processo está, portanto, a curiosidade indagadora (de educadores e educandos), uma curiosidade problematizadora, que é a mola-mestra para a construção do conhecimento. Logo, o conhecimento é reconhecido como algo dependente da forma como os seres humanos (educadores e educandos) se encontram no mundo, pensam o mundo e agem no mundo.

Diante dessas considerações, fica uma pergunta (central para este artigo) incômoda e desconcertante que remete à relação entre o moderno conceito de História e as discussões teóricas propostas por Paulo Freire: por que nós, professores de História, fazemos pesquisa com base no moderno conceito de História, mas, por vezes, em nossa atividade docente, abandonamos esse conceito e operamos dentro de um paradigma que considera a História um conhecimento meramente depositado no passado ou uma história-memória, nos termos de Nora (1993)?⁷ Em

⁷ Em seu texto, o autor francês P. Nora procura mostrar o quanto a história e a memória são campos de conhecimento distintos. Segundo Rayane Ribeiro, Nora tem como horizonte o fato

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

outros termos, por que, não raramente em nossa atividade docente, abandonamos o moderno conceito de História (um conceito pautado na crítica) e aplicamos o paradigma de História nos moldes da Escola Metódica (um paradigma que meramente associa História à coleção de fatos)? Digo nós porque é um incômodo meu também. Não me considero uma ilha despregada do continente!

Portanto, nós, docentes, precisamos entender e incorporar, em nossa prática de ensino da disciplina, aspectos importantes da teoria da História, como, por exemplo, a problematização do nosso mundo (especialmente nosso contexto de vida) como fator orientador das discussões sobre o conteúdo histórico. Precisamos, também, incentivar os alunos a trazerem suas questões críticas em relação ao que consideram valiosos em seus contextos de vida.

Ao fazermos tais incorporações (de nossas problematizações e dos questionamentos críticos de nossos alunos), estaremos colocando em prática um aspecto crucial do moderno conceito de História, qual seja, a crítica problematizadora do mundo em que vivemos (Cf. DE LUCA, 2012, p. 17) como força motriz “para a produção de conhecimento histórico no âmbito do ensino da história escolar” (CAIMI, 2008, p. 129). Ao procedermos dessa forma, entraremos fortemente em interlocução com propostas de Paulo Freire, especialmente no que concerne ao que o autor chama concepção libertadora da educação (FREIRE, 2005, p. 71), pois que esta tem como pressuposto não o depósito de conteúdo, mas sim a “problematização dos homens e de suas ações com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 77).

Sabemos e vivenciamos condições de trabalho e de ação que, frequentemente, são precárias. Não obstante, as inteligentes, pertinentes e sublimes considerações teóricas e críticas de Paulo Freire sobre a educação devem ser vistas, por todos nós, como propulsionadoras, como engrenagem motora e como possibilidade de articulação teoria da História e Ensino da mesma disciplina. Devem ser vistas, efetivamente, como forma de operacionalizar, de articular teoria e prática. Nesse sentido,

[...] Os saberes da ação pedagógica possuem uma lógica própria, validada tanto na epistemologia da “ciência” ensinada (no nosso caso, a História) como pela epistemologia da prática docente. Entendemos, assim, que todos esses aspectos se entrelaçam na prática de ensino de História (MARQUES; MIRANDA, 2016, p. 143, com grifos no original).

de que “[...] o desenvolvimento da consciência historiográfica, no decurso do século XX, é mais um fator que potencializou a desidentificação da história com a memória, fazendo emergir uma história crítica” (RIBEIRO, 2018, p. 23).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Portanto, um elemento primordial da teoria freireana que pode ser tomado como ponto de partida para a engrenagem que favorece a articulação entre teoria da História e prática de ensino da referida disciplina é o emprego de problematização ou de um questionamento crítico em relação ao nosso mundo ou em relação à sociedade em que se insere a escola em que atuamos. O questionamento crítico sobre o conteúdo pode ser feito pelo docente ou este (o docente) pode se aproveitar da curiosidade dos alunos, a fim de ensejar boas reflexões e debates que gerem uma produção de conhecimento pertinente para o ensino da História escolar.

Ao prepararmos nossas propostas de aula, é crucial, portanto, que elas sempre se pautem num questionamento norteador da angulação que queremos recortar do conteúdo histórico a ser estudado. Da mesma forma, devermos estar abertos e estimulando os questionamentos de nossos alunos. E tais questionamentos (de docentes ou de estudantes) sempre devem estar relacionados com um conhecimento prévio da realidade que cerca a escola, assim como devem estar relacionadas aos interesses dos alunos e às suas demandas sociais, econômicas e políticas.

Ao procedermos dessa forma, estaremos – na qualidade de docentes – refletindo não somente sobre os conteúdos, mas a respeito da articulação entre os conteúdos históricos e o mundo que envolve nossos alunos (e com o processo formador como um todo). São esses questionamentos críticos do presente (do mundo que reveste a vida dos nossos alunos e em que se insere nossa escola) que nos abrem caminhos para refletir sobre os conteúdos históricos de uma forma problematizadora, a fim de que tais conteúdos ganhem sentidos nos estudos escolares.

Cumpramos registrar que esse é o caminho trilhado pelas pesquisas que operam com um moderno conceito de História (Cf. BLOCH, 2001; Cf. CARR, 2011; Cf. LEGOFF, 1990; Cf. LARA, 2008). É, igualmente, esse o caminho indicado por Freire (2005, pp. 65-87) para que os conteúdos ensinados tenham sentido para os alunos e os estimulem a pensarem seu mundo. Com base nessa perspectiva, os conteúdos não são operacionalizados como mera erudição e coleção (Cf. GUIMARÃES, 2007, p. 21).

Cumpramos acrescentar que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia, no tópico que aborda o trabalho com documentos históricos, há a seguinte consideração:

O conhecimento histórico não se confunde com a realidade passada, pois é construído em uma determinada época, comprometido com questões de seu próprio tempo. É um conhecimento que envolve escolha de abordagem, reflexão e organização de informações, problematização, interpretação, análise, localização espacial e ordenação temporal de uma série de acontecimentos da vida coletiva, que ficaram registrados, de algum modo, por meio de escritas, desenhos, memórias individuais e coletivas, fotografias, instrumentos de trabalho, fragmentos de utensílios cotidianos e estilos arquitetônicos, entre outras possibilidades (BRASIL, 1997, p. 55, com grifos

meus para realçar o quanto os PCNs sugerem essa posição problematizadora e reflexiva sobre o passado).

Um questionamento crítico! Um questionamento que leve em consideração o mundo em que estamos inseridos e os agentes envolvidos no processo de formação educativa. Um questionamento que seja a válvula propulsora da construção de um conhecimento, visto aqui como um entendimento do conteúdo em relação ao mundo. Um questionamento que estimule uma leitura do conteúdo. Um questionamento que oriente a leitura dos documentos históricos que são oferecidos nos livros didáticos ou nos materiais extras que são usados pelo professor. Um questionamento que estimule uma leitura da situação do mundo em que vivemos. Um questionamento que, quiçá, possa envolver ou provocar descobertas dos alunos em relação ao mundo ou aos seus lugares no mundo. O restante – ou as consequências – são dependentes do processo de construção que envolve os agentes. Por esse caminho, Caimi, ao discutir o uso de documentos históricos em sala de aula, afirma:

A utilização de documentos no ensino da história, como percebemos, não é uma proposta recente na trajetória escolar. Há registros durante todo o século XX sobre sua incorporação nos manuais e livros didáticos, bem como a defesa de seu uso em sala de aula, na literatura de cunho pedagógico. O que mudou nas últimas décadas foi o entendimento quanto às suas finalidades nas aulas de história. Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor (CAIMI, 2008, pp. 146-147).

Não há uma fórmula! Evidentemente, não há. Mas, cumpre insistir, um questionamento sempre deve ser pensado e posicionado como possibilidade de dar movimento ao conhecimento, como possibilidade de fazer o conhecimento se abrir à construção e às respostas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo (notadamente docente e discentes). É o questionamento que movimenta a inteligência e faz o conteúdo ganhar sentido para os sujeitos (professores e alunos); um questionamento que, necessariamente, leve em consideração as condições do mundo e as possibilidades de transformação deste.

Ao adotarmos o questionamento crítico (do docente ou dos alunos) como ponto de partida (Cf. DEL PRIORE, 2002) de nossas aulas, conseguimos articular, em grande medida, o moderno

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

conceito de História (Cf. KOSELLECK, 2016) e o ensino dessa disciplina com a teoria freireana. Essa é uma interlocução extremamente produtiva e elucida a atualidade do pensamento de Paulo Freire. A pesquisa e o moderno conceito de História se erigem sobre os pilares construídos a partir dos questionamentos (Cf. MAUAD; CAVALCANTE, 2013a), das perguntas, da curiosidade. Não se trata, ao propor esse ponto de partida, de simplificar a prática docente, mas de torná-la articulada à pesquisa e de mantê-la como desafiadora.

Considerações finais

Ao conversar com professores, com alunos que encaminham sua formação docente e com alunos do Ensino Fundamental e Médio, percebo que, não raramente, as pessoas que lidam com a educação se esforçam, magnanimamente, no sentido de buscar novas formas de ensinar, novas relações com seus alunos. Isso envolve a criação de inúmeras ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, levando o ensino escolar a conectar-se cada vez mais com a realidade de vida dos alunos. Essa é uma tarefa necessária e primordial para que, por exemplo, o ensino de História continue a se renovar e se relacionar com a realidade dos alunos.

Mas essa tarefa criativa e inventiva, que envolve esforço e pesquisa, não deve ser um obstáculo para que pensemos em que medida a Teoria da História como campo de conhecimento pode nos ajudar a melhorar nossa prática docente. Minha tese é que todos esses esforços que vemos renovar as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas na atividade docente, a fim de buscar maior adequação ao mundo dos alunos, não pode perder de vista um elemento que é a essência da produção do conhecimento: o questionamento crítico de pesquisa que problematiza o mundo que cerca o ensino. Trata-se de algo, de certa forma, simples de entender, mas cuja tarefa não é fácil de ser aplicada. Não é fácil porque exige controle de um conjunto de variáveis que remete não somente ao ensino de História, mas também à pesquisa e à Teoria da História.

[...] É nessa articulação de saberes que se constitui o professor reflexivo [...], ou seja, um profissional que que articula teoria e prática, conhecimentos históricos e pedagógicos, que “mobiliza” múltiplos saberes, e reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com as instituições (MARQUES; MIRANDA, 2016, p. 156).

É evidente que os quadros sinópticos, mapas mentais, jogos com conteúdo histórico, exibição de filmes que permitam tratar de temáticas históricas, entre outros, correspondem a recursos importantes. Mas são recursos e, na qualidade de recursos, devem ser pensados como facilitadores para que propiciem aos sujeitos (docentes e alunos) a construção de conhecimentos.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Por isso, não prescindem do questionamento crítico (e problematizador) como uma chave nuclear dessa construção.

A curiosidade deve permear o processo de construção do conhecimento, senão, corremos o risco de pensarmos o conteúdo histórico escolar como mera erudição ou apenas como meio de o aluno atingir resultados individuais. Se deixarmos de lado a ideia de educação como processo de formação, de inserção de seres humanos no mundo, de consciência do caráter inconclusivo das pessoas e do caráter construtivista do mundo que nos condiciona, os conteúdos históricos escolares, em vez de nos tornar seres capazes de intervenção no mundo, nos tornarão seres quase autômatos.

As palavras de Paulo Freire, a seguir, guiam-nos como um farol a indicar caminhos reflexivos e críticos:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 1996, p. 86, com grifos no original).

Tanto quanto a educação, a pesquisa histórica também é dotada de recursos e métodos diversos. No entanto, não fazemos pesquisas históricas a partir dos métodos, tampouco a partir dos documentos, mas tendo as perguntas como ponto de partida. E essas perguntas se fundamentam numa perspectiva crítica de nosso mundo. Os métodos são operações criadas com o fito de controlar nossa inteligência e de garantir resultados mais objetivos, pois nossas perguntas têm um caráter subjetivo. Logo, os métodos são usados como uma forma de articular nossos interesses subjetivos e os resultados objetivos das pesquisas (Cf. CALDAS, 2012, p. 11).

Da mesma forma, os recursos e métodos de ensino devem ser utilizados para que consigamos tornar o conhecimento mais facilmente compreensível, além de nos ajudar a despertar o interesse dos alunos (Cf. SANTOS, 2014, p. 168). Da mesma maneira que nas pesquisas históricas, o método ou os recursos não podem representar valores em si, não podem encerrar os valores presentes nem na formação dos alunos nem na construção de nossas pesquisas. Se fizermos assim, entraremos numa perspectiva meramente tecnicista e, assim, afastamo-nos dos profícuos ensinamentos de Paulo Freire (1996, p. 86) no sentido de articulação teoria e prática.

Por isso, o questionamento crítico – cujo ponto de partida é a problematização de nosso mundo – é a forma de a inteligência humana construir conhecimento, uma forma impregnada de subjetividade e de um lugar no mundo. Afinal a educação, assim como quaisquer outras ações humanas no mundo, estão recheadas do papel político dos indivíduos e dos grupos. Nessa trilha,

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

o ensino de História deve estar norteado pelo referencial paradigmático do novo conceito de História, o que nos impulsiona a propor que o questionamento ou a formulação de problemas ou o estímulo à curiosidade (FREIRE, 1996, p. 31) deve ser pilar importante na produção do “conhecimento escolar” (BITTENCOURT, 2018, p. 140).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *A filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 9ª ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2005.
- ARENDT, Hannah. “O conceito de história – Antigo e Moderno”. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992, pp. 69-126.
- BITTENCOURT, Circe. “Reflexões sobre o ensino de História”. In: *ESTUDOS AVANÇADOS*, 32 (93), 2018, pp. 127-149.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.
- CAIMI, Flávia Eloisa. “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?”. In: *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.
- CALDAS, Pedro Spinola Pereira. “História da historiografia: ferramentas para análise”. In: TEIXEIRA, Felipe Charbel; CALDAS, Pedro Spinola Pereira. In: *Historiografia contemporânea*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012, pp. 1-30.
- CARR, Edward H. “O historiador e seus fatos”. In: CARR, Edward H. *Que é história?* São Paulo: Paz e Terra, 2011, pp. 43-66.
- CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Vol. 1. Universidade de Wisconsin – Madison: Quarteto, 2001.
- DE LUCA, Tania Regina. “Notas sobre os historiadores e suas fontes”. In: *MÉTIS: história & cultura* – v. 11, n. 21, p. 13-21, jan./jun. 2012.
- DEL PRIORE, Mary. “Fazer história, interrogar documentos e fundar a memória: a importância dos arquivos no cotidiano do historiador”. In: *Territórios e Fronteiras: Revista de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso*. Cuiabá, v. 3, n. 1 jan – jun 2002, pp. 1-13.
- FARIAS, Marcilene Nascimento de; FONSECA, André Dione; ROIZ, Diogo da Silva. “A ESCOLA METÓDICA E O MOVIMENTO DOS ANNALES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS À HISTÓRIA”. In: *Akrópolis*, Umuarama, v. 14, n. 3 e 4, jul./dez. 2006, pp. 121-126.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier. “Tradiciones electivas. Cambio, continuidad y ruptura en historia intelectual”. In: *Almanack*. Guarulhos, n.07, p.5-26, 1º semestre de 2014.
- FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. *A construção do saber sobre a utilização de objetos no ensino brasileiro*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “Vendo o passado: representação e escrita da história”. In: *Annals of Museu Paulista*. v. 15. n.2. July - Dez., 2007, pp. 11-30.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. “A busca dos documentos (Heurística)”. In: *Introdução aos Estudos Históricos*. São Paulo: Renascença, 1946, pp. 15-31.

KOSELLECK, Reinhart. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Ediciones Paidés, 2001.

_____. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução do original alemão: Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. *O conceito de História*. Tradução René E. Gertz. 1ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARA, Silvia. “Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico”. In: *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.17-39, dez. 2008.

LEGOFF, Jacques. “Documento / Monumento”. In: _____. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MARQUES, Janote; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. “A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA”. In: *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 137-163, jul./dez. 2016.

MAUAD, Ana Maria. CAVALCANTE, Paulo. *História e Documento*. (v. 1) Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013a.

_____. *História e Documento*. (v. 2) Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013b.

NOIRIEL, Gerard. “La crise des paradigmes”. In: _____. *Sur la “crise” de l’histoire*. Paris Éditions: Belin, 1996, pp. 123-171.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, volume 10, 1993.

PALERMO, Luis Claudio. “Tempo e temporalidade: transformações semânticas modernas e alguns desdobramentos na produção do conhecimento histórico”. In: *Temporalidades – Revista de História*, ISSN 1984-6150, Edição 23, V. 9, N. 1, jan./abril, 2017, pp. 15-38.

_____. “A cobertura da mídia impressa e o enquadramento das favelas cariocas na linguagem da violência urbana”. In: *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 212-236, jan.-abr. 2018.

_____. ENTRE O PODER DE AGÊNCIA DOS ATORES SOCIAIS E A ESTRUTURA: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DO NEGRO NA HISTORIOGRAFIA RECENTE DA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

PERRENOUD, Philippe. “Dez novas competências para uma nova profissão”. In: *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), n° 17, Maio-Julho, pp. 8-12.

RIBEIRO, Rayane Lorena Soares de Araújo. *Uma ponte entre conceitos: uma análise da relação entre memória e história na historiografia a partir de alguns autores contemporâneos*. Monografia de conclusão de curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2018.

SANTOS, Rosana de Menezes. “O USO DA MÚSICA NA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA”. In: *Ciências Humanas e Sociais*, Unit | Aracaju | v. 2 | n.2 | p. 161-171 | out. 2014 | periodicos.set.edu.br.

SILVA, Ana Rosa Clochet da. “Thompson e a Primeira Geração dos Annales: uma abordagem comparativa a partir das noções de Estrutura e Processo”. In: *História Social*, n. 4/5, p. 91-134, 1998.

SILVA, Alexandre Alves da; CAXILE, Carlos Rafael Vieira. *Introdução aos Estudos Históricos*. (1ª ed.) Faculdades INTA – Instituto Superior de Teologia Aplicada (EAD), 2015. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/introducao-aos-estudos-historicos/pdf/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20aos%20Estudos%20Hist%C3%B3ricos.pdf>

SILVA, Daniel Pinha. “Ampliação e veto ao debate público na escola: História Pública, ensino de História e o projeto “Escola sem partido””. In: *Revista Transversos*. “Dossiê: História Pública: escritas contemporâneas de História. Rio de Janeiro, Vol. 07, nº. 07, pp. 11-34, Ano 03. set. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: _____ (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 73-102.

Recebido: 26/3/2021. Aceito: 13/5/2021.

Autor:

Luis Claudio Palermo

E-mail: luisclaudio72@gmail.com