

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DAS FONTES HISTÓRICAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM ESTUDO DE CASO

Fábio Luiz de Arruda Herrig¹

RESUMO: A presente proposta tem como objetivo refletir sobre práticas de ensino de história a partir da utilização metodológica de fontes históricas, tendo por finalidade última o desenvolvimento de aprendizagens históricas, bem como a constituição de dados para a pesquisa no campo do ensino de história. Com isso, os conceitos, largamente debatidos no âmbito universitário, podem chegar à sala de aula do ensino básico, em especial, através do uso de fontes históricas, para que, assim, proporcionem uma formação mais crítica, plural, participativa e democrática aos educandos, permitindo a compreensão das várias vozes que compõem a História, bem como o alargamento da consciência histórica, conforme estruturado por Jörn Rüsen.

PALAVRAS-CHAVE: **Aprendizagem Histórica; Fontes Históricas;**

Em termos de teoria, Jörn Rüsen estabelece que a aprendizagem histórica se estrutura a partir de três dimensões: a da experiência, a da interpretação e a da orientação e que o seu papel é fundamentado na relação e na significação do tempo, o que ele entende por consciência histórica, a qual é, por essa perspectiva, inerente ao seu humano. Tomando essa assertiva por correta, não é estranho que um professor, ou uma professora de história, tome por correta a compreensão de que o papel da disciplina de história, no âmbito da escola, tenha como uma de suas finalidades a ampliação da orientação temporal dos estudantes. Ora, se é verdade que a consciência histórica é inerente ao seu humano, não significa que ela seja a mesma em todos, portanto, pode ser desenvolvida.

Com base nessas premissas é que, em 2018, foi proposto um projeto aos alunos e às alunas das turmas do segundo ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, com a finalidade de explorar o uso de fontes históricas para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. O tema do projeto foi a cultura negra, pois

¹ Doutor em História pela Universidade Federal de Grande Dourados; Professor de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima e do Mestrado Profissional em Ensino de História, na mesma Universidade. E-mail: fabio.herrig@ufr.br

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

além de ser um conteúdo já consolidado no currículo desde 2003², era um assunto previsto para o período proposto, além de ser ponto de intersecção de várias frentes na atualidade. As fontes, na proposição original, deveriam ser imagéticas, mas não foi cerceada a possibilidade de utilização de outros meios.

Para que os alunos e alunas pudessem desenvolver o trabalho, a metodologia seguiu a seguinte ordem: aulas expositivas retomando brevemente as características da escravidão, os discursos de legitimação (religioso e pseudocientífico) e os movimentos de resistência negra. Em um segundo momento, foi apresentado às turmas o site da Brasileira Fotográfica³, que tem como objetivo a preservação digital de fontes imagéticas, e discutido com eles o que é uma fonte histórica e o como se produz o conhecimento histórico. O terceiro ponto foi a proposição do trabalho para os discentes, que, a partir das primeiras orientações, deveriam escolher uma imagem da Brasileira Fotográfica e refletir sobre a imagem considerando como aquele(s) sujeito(s) histórico(s) estaria(m) em nossos dias, na ocasião, o ano de 2018.

Objetivo, era buscar compreender as estruturas de nossa sociedade, considerando as durações de Braudel e as noções de mudança e permanência, mas também, no âmbito das premissas rüseanas, desenvolver com os discentes as três dimensões da aprendizagem histórica. Os resultados foram positivos, pois demonstraram que os estudantes, em geral, conseguiram estabelecer uma relação de proximidade com o processo de produção do conhecimento histórico e compreenderem-se que os sujeitos que agem no tempo (passado, presente e futuro), da mesma forma que demonstraram compreender as complexas tramas que constituem o manto da História. Por mais, que em alguns momentos se percebe que não houve, necessariamente, uma aprendizagem acerca do lugar dos negros na sociedade brasileira, a dinâmica abriu espaço para a reflexão e para a discussão do tempo e do tema, o que é muito importante, pois a aprendizagem é um processo complexo e paulatino de construção e desconstrução.

De Cambridge, no dia 17 de março de 2004, Peter Burke, assinou o prefácio à edição brasileira do seu livro *Testemunha Ocular*, no qual escreveu:

² Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>

³ <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/>

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Eu continuo acreditando que os historiadores devem sempre utilizar imagens junto com outros tipos de evidência, e que precisam desenvolver métodos de “crítica das fontes” para imagens exatamente como o fizeram para os textos, interrogando estas “testemunhas oculares” da mesma forma que os advogados interrogam as testemunhas durante um julgamento (BURKE, 2004, p. ii).

Da mesma maneira que é preciso que os historiadores critiquem as fontes, de forma que se possa reconstruir esse passado de maneira adequada (FOUCAULT, 2010, p. 7), é legítimo que a história contribua socialmente, no âmbito do ensino de história, com uma formação mais límpida, mais dinâmica, mais plural, tomada no sentido da desconstrução foucaultiana, de aceitar “conjuntos que a história me propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-los legitimamente” (FOUCAULT, 2010, p. 29).

Esse questionamento passa, portanto, pela crítica da fonte, que não é mais o objeto que restitui o passado, mas o elemento que a história “[...] organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (FOUCAULT, 2010, p. 7). A compreensão da operação historiográfica, deslindada por Michel de Certeau, em *A escrita da história*, consubstancia esse processo de crítica acerca da epistemologia da histórica⁴.

Aproximar os/as estudantes do ensino básico, mas especificamente, do Ensino Médio, dessa operação contribui não apenas para a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico, mas também para a formação integral dos discente, na medida em que compreender que a ciência, não apenas a histórica, responde à sua historicidade, pois, como já escreveu outrora Lucien Febvre, “*Histoire, fille du temps*”⁵, permite a eles compreender a realidade social a partir de uma ótica distinta, uma ótica que passa pelo debate de conceitos como verdade; estereótipo; diferença; eu/outro; conquista; para ficar nesses exemplos.

⁴ A história é entendida aqui na mesma perspectiva que a de Jacques Le Goff, “[...] de que a história não é uma ciência como as outras” (Le Goff, 2003, p. 17), mas é uma ciência.

⁵ FREBvre, Lucien. *Le problème de l'incroyance au XVIe siècle*. 1947, p. 29. Disponível em http://classiques.uqac.ca/classiques/febvre_lucien/probleme_incroyance_16e/febvre_incroyance.pdf

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Recentemente, ao trabalhar com o processo de conquista da América, na 2ª série do Ensino Médio, utilizei o site da professora⁶ Joelza Ester Domingues, *Ensinar História*. Três pontos foram abordados: i) a questão dos indígenas e os estereótipos construídos acerca deles nesses 520 anos de história do Brasil; ii) o papel de Pedro Álvares Cabral na conquista do Brasil e o seu esquecimento posterior; iii) e a reabilitação do mesmo Cabral. Ao observarem (os alunos) que, após o “descobrimento”, Cabral foi esquecido, tendo morrido, em 1520, foram questionados (pelo professor) sobre o motivo pelo qual ele aparece como herói descobridor do Brasil? Não tendo resposta, foram encaminhados à obra de Varnhagem, que reabilitou a figura de Cabral, como bem demonstrou José Carlos Reis em *As Identidades do Brasil*. A atenção e a percepção de que a história é construída teve, em termos didáticos, um efeito positivo, já que perceberam que a história não é fixa, mas que existem usos da história⁷.

Esse é, também, um debate frutífero para a sala de aula. Descartes, em seu livro *Meditações Metafísicas*⁸, foi responsável por traçar as bases da ciência moderna ao considerar que, a partir da dúvida, por meio da razão é possível chegar à verdade. Assim, mesmo diante de um deus embusteiro que pretende nos dar a ilusão de existência, é possível constatar nossa existência, pois é preciso pensar para duvidar, e ao pensar provo a minha existência.

O que nos importa dessa reflexão é justamente a dúvida. Pois a partir dela eu instigo em meu aluno à reflexão. Não está distante dessa dúvida a premissa da história-problema, elaborada pela corrente do *Annales*. Ao pensar o ensino de história em um “lugar de fronteira”, pressuponho uma dimensão didático/pedagógica que deve ser considerada no âmbito do conhecimento histórico e que, pondo em paralelo a dúvida e a história-problema, como elementos norteadores, estabeleço para o meu aluno, para a minha aluna, uma posição de protagonismo e de questionamento que, segundo os estudos

⁶ Os textos utilizados foram: “10 erros comuns sobre as culturas indígenas do Brasil” (<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/10-erros-comuns-nas-aulas-de-cultura-indigena/>); “Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil” (<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/linha-do-tempo/pedro-alvares-cabral-avista-terra-do-futuro-brasil/>); “Cabral depois do ‘descobrimento’ do Brasil: A desastrosa expedição à Índia” (<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/cabral-depois-do-descobrimento-do-brasil-expedicao-a-india/>)

⁷ Sobre o assunto, ver: KALLÁS, Ana Lima. “Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história”. *Revista de História e Ensino*. V. 6 n. 12, 2017, p. 130-157.

⁸ Descartes, R. - *Meditações Metafísicas*, Coleção: Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1974.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

atuais, têm apresentado resultados muito positivos, principalmente se se considerar os aspectos do ensino de história tradicional no Brasil.

Juntamente com as questões da história-problema e da compreensão da operação historiográfica, é possível acrescentar um debate atual e de extrema importância para despertar o interesse dos alunos para as questões sócio/históricas contemporâneas, como, por exemplo, os protestos que se iniciaram nos Estados Unidos, a partir da morte de George Floyd, um homem negro que foi assassinado pela polícia da cidade de Minnesota, após ter sido acusado, pelo dono de uma lanchonete, de ter pago cigarros com uma nota falsa⁹ - os/as estudantes podem ser incitados a pensar a respeito dos motivos que levaram a esse levante internacional; ou o caso do presidente da Fundação Palmares, Sergio Camargo, que teve um áudio vazado, no qual ofendia o movimento negro brasileiro, chamando-o de “escória maldita”¹⁰ - a partir dessa situação pode-se indagar os alunos sobre o porquê de um homem negro se posicionar contrário ao movimento negro e mais, indagar o porquê desse mesmo homem negro assumir um cargo em uma fundação que tem como objetivo defender esse mesmo movimento.

Esses debates que são levantados a partir de dados e fontes contemporâneas permitem refletir sobre os usos públicos da história, bem como sobre os impactos do passado, no presente e no futuro¹¹. Daqui, saem dois pontos importantes para a reflexão histórica: i) a reflexão sobre os usos públicos da história; ii) as relações entre cultura histórica e consciência histórica.

Sobre os usos públicos da história, segundo Ana Lima Kallas, depreendem-se das “‘querela entre historiadores’ que ganhou espaço na Alemanha Ocidental em torno da temática do nazismo e do Holocausto” (2017, p. 131) e teve como protagonista o filósofo Habermas, que contestou esses usos da história nazista que pretendiam relativizar e minimizar as responsabilidades do extermínio sistemático de judeus e outras minorias.

Para Habermas, há uma diferença entre o historiador e o juiz, cabendo ao primeiro “garantir explicações históricas que assegurassem a consciência crítica das novas

⁹ Sobre o assunto ver a reportagem do jornal Estadão, disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral/entenda-o-caso-george-floyd,70003323879>

¹⁰ Sobre o assunto ver a reportagem do jornal O Globo, disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/manifestantes-pedem-saida-de-sergio-camargo-da-fundacao-palmares-1-24464373>

¹¹ Essa relação entre passado, presente e futuro, faz eco às considerações de HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

gerações” (KALLAS, 2017, p. 133); e, ao segundo, culpar ou inocentar. Assim, destaca-se desse processo uma responsabilidade com o passado e ao historiador cabe trabalhar com os dados desse passado, na medida em que o

[...] uso público da história pode ser um terreno de conflitos, de feridas da memória, de silenciamentos ou de clarificação de temas pouco debatidos. Contudo, também pode ser usado para manipulação, para o estabelecimento de analogias anacrônicas etc. Sendo instrumento de crescimento ou de degeneração, sempre podendo proporcionar a transformação da consciência coletiva (KALLAS, 2017, p. 138).

Ainda nesse sentido, destaca-se que os “[...] debates sobre a escravidão, o Holocausto e as ditaduras latino-americanas, por exemplo, sugerem que a relevância histórica não deriva diretamente do impacto original do evento, mas da maneira como foi inscrito socialmente” (KALLAS, 2017, p. 140). É, portanto, fundamental que essa demanda levantada pelo uso público da história seja problematizada no âmago do ensino de história.

Há dentro do debate historiográfico uma perspectiva que considera que os usos públicos da história são opostos à história acadêmica. O problema dessa perspectiva é que ela pode degingolar para uma simplificação binária e, de certa forma, perigosa, pois implica em considerar que tudo o que não é acadêmico está errado e, conseqüentemente, implica em ignorar aspectos da cultura e da consciência histórica¹². Kallas observa

[...] que mais importante que entender a história pública como uma modalidade em oposição à história acadêmica, como dois campos homogêneos e também antagônicos, deveríamos discutir suas influências recíprocas, interações e conflitos. Entendê-la apenas como oposição poderia nos levar ao mesmo problema apontado por Peter Burke (1992) com relação à história “vista de baixo”, em contraposição à história das elites, ou da cultura popular em contraposição à cultura erudita tal como discutido por Bakhtin (1987), Ginzburg (1987) e Chartier (1988) quando sugeriram os conceitos de circularidade cultural e apropriação cultural, respectivamente (2017, p. 145).

Cumprido observar, por conseguinte, que ao constituir de modo binário essa relação entre a história acadêmica e a história pública corre-se o risco, dando destaque ao ensino

¹² Para um estudo mais acurado da relação entre esses elementos ver: CERRI. Luis Fernando Cerri. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

de história, de negligenciar o conhecimento que vem de fora da disciplina, o que Rüsen chamou de consciência histórica e, em um âmbito temporal mais amplo, de cultura histórica. É preciso pensar um uso público da história de formas mais complexas, tal como propôs Jill Liddington:

O que está em cena é uma proposta de história pública inclusiva e democrática, com ênfase não na ‘compra’ do profissionalismo de uns poucos historiadores, mas sim nas muitas pessoas tendo acesso às suas próprias histórias, com os historiadores ajudando a ‘devolver às pessoas a sua própria história’ (2011, p. 42).

Essa história democrática é fruto de um movimento que se levanta há muito, com o objetivo de que todos tenham um lugar ao sol. Lidar com as fontes é compreender que, por si, elas não são a história, mas fornecem dados sobre o passado e devem ser questionadas. É imprescindível que na condução dos estudos da história, para os sujeitos que não são profissionais da área, mais especificamente, em se tratando de alunos do Ensino Médio, o processo de construção do conhecimento histórico seja claro, seja desconstruído e reconstituído com a participação dos alunos, que os links entre o passado (a experiência) o presente e o futuro (horizonte da expectativa) sejam esclarecidos e que os usos da história pública, bem como os aspectos da consciência e da cultura histórica sejam deslindados por um processo coletivo, que é o da sala de aula, e o individual, que cabe a cada um construir com base em sua introspecção, a partir do que é trabalhado coletivamente.

Assim, volta o primeiro ponto desta fundamentação, que se refere à fonte histórica, como elemento norteador do processo, enquanto testemunha do passado que deve ser inquirida, pois, como observou Michel de Certeau, longe de aceitar os dados, a história os constitui (2013, p. 69); ou como observou Lilian Moritz Schwarcz, na apresentação da edição brasileira de *Apologia da História*, de Marc Bloch: “Nenhum objeto tem movimento na sociedade humana exceto pela significação que os homens lhe atribuem, e são as questões que condicionam os objetos e não o oposto” (2001, p. 8). É atrás dessa significação que a proposta deste trabalho se encaminha.

Após essa exposição, de caráter teórico, que norteou a execução da atividade em sala, é possível destacar três pontos de ancoragem: i) a fonte e a crítica da fonte; ii) a compreensão da “operação historiográfica”; iii) o estabelecimento da dúvida e do

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

problema (história-problema), como *leitmotiv*, como fio condutor das aulas, que se consubstancia na reflexão sobre os usos públicos da história.

Toda essa reflexão não se faz aleatoriamente, pois a dimensão teórica é, no presente contexto, atravessada pela prática do ensino de história e, dessarte, resulta a necessidade de pensar sobre isso a partir de uma perspectiva que vislumbre o ensino de história em um lugar de fronteira, por fazer dialogarem com as especificidades do conhecimento histórico e da educação¹³. Dessa feita, é possível ampliar os horizontes de atuação do professor de ensino básico. O diálogo com outras esferas de produção de conhecimento, torna acessível uma prática de ensino, para a disciplina de história, que resulta muito mais complexa e crítica que a mera memorização de datas e acontecimentos, nesse sentido a defesa de uma prática que pense o ensino de história em um lugar de fronteiras é importante, pois pode viabilizar “[...] a articulação de referenciais teóricos de diferentes áreas de conhecimentos, de forma a reunir instrumental teórico” (MOTTEIRO; PENNA, 2011, p. 205).

Cumpra, antes de finalizar este texto, comentar algumas considerações apontadas no curso do 31º Simpósio Nacional da Anpuh. Gostaria de abordar dois pontos que foram abordados no evento: i) a problemática das imagens canônicas; ii) a questão do debate acerca do racismo.

Sobre o primeiro, que foi levantado pelo fato de que algumas das imagens utilizadas pelos estudantes são consideradas canônicas¹⁴ no país e avaliadas como imagens que não contribuem para o fim do racismo, mas acabam por colaborar com um processo de estigmatização em curso há muito no país. Sobre isso, importa, primeiramente, destacar que no bojo dessa proposta, a escolha das imagens foi feita pelos próprios alunos e alunas, a partir da exposição e debates, portanto, se a proposta foi a de lhes permitir essa busca, não faz sentido cerceá-la, mas sim discutir a escolha, o que foi

¹³ Sobre a percepção do ensino de história em uma zona de fronteira, ver: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

¹⁴ As imagens apresentadas na Anpuh foram: *Feitours corrigeant des nègres* – Jean-Baptiste Debret [1846]; *Nègres au tronco* - Jean-Baptiste Debret (1834); *Retrato de mulher com criança no colo* – Pastore Vincenzo (1910). As duas primeiras são muito conhecidas, mas a de Vincenzo, já não é tanto. Os outros trabalhos também tiveram essa diversidade, mesclando imagens muito conhecidas e outras menos. Para conhecimento: *Cabocla* – Felipe Augusto [1869]; *Petit moulin a sucre portatif* - Jean-Baptiste Debret (1835); *Rio de Janeiro: Mon. A. Cristo Redemptor* – autor desconhecido (1935); *Retrato – Cafuza* – Alberto Henschel [1869].

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

feito durante toda a realização da atividade. Em segundo lugar, como pontuada pela teoria da história, a fonte não pode ser vista como o documento, no século XIX, como um pedaço da realidade passada, estática, inalterável, portadora da verdade. A fonte histórica é um dado significativo e o seu significado se produz a partir do conjunto de forças que está implicado em seu trato. Daí a importância da fundamentação teórica que perpassa a composição do presente texto. O problema não está na fonte, na imagem utilizada, mas sim em como ela está sendo utilizada. No escopo desta proposta de aula, é no sentido de problematizar o lugar da cultura negra no tempo e no espaço.

Sobre a questão do racismo, ela também foi discutida amplamente, pois esse trabalho se desenvolveu no curso de dois bimestres, portanto, foi possível revisitar as imagens várias vezes e problematizar os lugares e os significados implicadas nas fontes, como já dito, no tempo e no espaço. Como apresentei no início, antes do desenvolvimento do trabalho, foram realizadas aulas expositivas, a título de contextualização histórica, e discussões acerca da cultura negra no século XIX e hoje em dia.

Para finalizar, quero destacar que o trabalho permitiu uma discussão muito interessante e os resultados, pelo seu caráter interdisciplinar (arte e história) e mais problematizador que as aulas de história tradicional, possibilitou aos alunos e às alunas perceber nuances, estruturas, problemas e humanidades que uma aula expositiva, simples e direta, inviabiliza. Essas práticas também precisam ser compreendidas com experimentos, ou seja, podem dar certo ou não. Se um trabalho, faz justamente o contrário do objetivo, ou não atinge a plenitude do objetivo pretendido pela aula, como no caso do questionamento acerca das obras canônicas, não significa que o trabalho esteja perdido.

É importante compreender que o processo de aprendizagem não se consolida em uma aula ou em dois meses. É a possibilidade do debate, da discussão, da opinião, do acesso à cultura e à ciência, no processo de formação escolar, que permite uma formação cidadã, solidária e de respeito mútuo. Entretanto, esse é um processo paulatino. É necessário compreender nossos jovens como seres em permanente formação, assim como é nossa cultura e nossa sociedade, e não podemos, como disse Ginzburg, jogar a criança fora junto com a água suja da bacia. De maneira geral, portanto, o trabalho desenvolvido com as turmas do segundo ano possibilitou a abertura de um espaço, juntos aos/às estudantes, para a reflexão e para a construção de aprendizagens, mesmo que não

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

consolidadas ainda, acerca da temporalidade, da epistemologia da história e da cultura negra brasileira, a partir da utilização de fontes históricas.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. **Os Annales e a historiografia francesa: tradições críticas de Marc Bloch a Michel Foucault**. Maringá: Eduem, 2000.

_____. **Uma história dos Annales (1921-2001)** Maringá: Eduem, 2004.

ALEM, Nathalia Helena. “Apropriação”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.) **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 30-33.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. In: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> acesso em 12 de maio de 2020.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Formação de professores do Ensino Médio**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação; [organizadores: Paulo Carrano; Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BURKE, Peter. **A escrita da história: Novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP 1992.

_____. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: UDUSC, 2004.

_____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre Ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Tempo**, v. 11, n. 21, 2007, p. 17-32.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

_____. **Novos domínios da história.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CERRI, Luis Fernando Cerri. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

_____. **História cultural: entre práticas e representações.** Miraflores – Portugal: DIFEL, 2002.

_____. **A mão do autor e a mente do escritor.** São Paulo: Unesp, 2014.

_____. “Defesa e ilustração da noção de Representação”. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CORREIA, Evelline Soares. “Colégios de Aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro”. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 17, jan.-abr.2017, p. 116-129.

DOSSE, François. **A história.** Bauru-SP: EDUSC, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coor.) **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organizado por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GANDELMAN, Luciana M. “Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas”. In: ABREU; SOIHET. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 209-220.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

JULIA, Dominic. A Cultura escolar como objeto histórico (Dominique Julia). **Revista Brasileira de história da educação.** n°1, jan/jun. 2001, p. 9-43.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

KALLÁS, Ana Lima. “Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história”. **Revista de História e Ensino**. V. 6 n. 12, 2017, p. 130-157.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

LIDDINGTON, Jill. **O que é história pública?** Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele; ROVAI, Marta Gouveia (Org.) **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.31-52.

MALERBA, Jurandir. “O historiador e seus públicos: desafios ao conhecimento históricos na era digital”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, nº 64, 2017, p. 135-154.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MORÁN, José. “Mudando a educação com metodologias ativas”. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015, p. 15-33.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **A História, a memória e o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria e fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

_____. “¿Qué es la cultura históricas?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [2009]. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf

_____. “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>

SASSAKI, Cláudio. “O que muda nas aulas quando se aplica a sala de aula invertida?”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida> acesso em 12 de maio de 2020.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

SCHWARCZ, Lilian Moritz. “Apresentação à edição brasileira: Por uma historiografia da reflexão”. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História**, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001, p. 7-12.

SENA, Custódia Selma. **Interpretações dualistas do Brasil**. Goiânia: UFG, 2003.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010, p. 13-33.

SOARES, Gabriela Pellegrino. **Escrita e edição em fronteiras permeáveis**: mediadores culturais da nação e da modernidade na América Latina (Século XIX e primeiras décadas do XX). São Paulo: Intermeios: USP – Programa de Pós-Graduação em História Social, 2017.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. “O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil”. **Currículo sem Fronteiras**, V. 20, N. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. **Meta-história**: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: EDUSP, 2008.