

## **Entre pesquisa e ensino: da história enquanto investigação à produção de sentidos**

LUCIANA FERNANDES BOEIRA\*

*“Papai, então me explica para que serve a história”. Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. Sobre o livro que se vai ler, gostaria de poder dizer que é minha resposta. Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos. Pelo menos conservarei aqui de bom grado essa pergunta como epígrafe, pergunta de uma criança cuja sede de saber eu talvez não tenha, naquele momento, conseguido satisfazer muito bem. Alguns provavelmente julgarão sua formulação ingênua. Parece-me, ao contrário, mais que pertinente. O problema que ela coloca, com a incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que a legitimidade da história (BLOCH, 2001 [1949]: 41).*

O trecho acima transcrito, retirado da Introdução do livro póstumo *Apologia da História ou o ofício de historiador*, de Marc Bloch, serviu como ponto de partida para que o historiador francês iniciasse a escrita dessa que foi sua grande obra de metodologia histórica, infelizmente inacabada. A indagação do filho pequeno foi o mote que levou o historiador a “prestar contas” a respeito de seu ofício (BLOCH, 2001: 41). Para o fundador dos *Annales*, nossa civilização ocidental, herdeira que é de povos historiógrafos, sempre foi muito memorialista: “Nossa arte, nossos monumentos literários, estão carregados dos ecos do passado, nossos homens de ação trazem incessantemente na boca suas lições, reais ou supostas” (Idem: 42).

Porém, Bloch avaliava que seus compatriotas franceses viviam suas lembranças coletivas bem menos intensamente que, por exemplo, o povo alemão. E lucidamente ressaltava:

*Sem dúvida, também, as civilizações podem mudar. Não é inconcebível em si, que a nossa não se desvie da história, um dia. Os historiadores agirão sensatamente refletindo sobre isso. A história mal-entendida, caso não se tome cuidado, seria muito bem capaz de arrastar finalmente em seu descrédito a história melhor entendida. Mas se um dia chegássemos a isso, seria ao preço de uma violenta ruptura com nossas mais constantes tradições intelectuais (Idem, ibidem).*

Passados mais de setenta anos desde que Marc Bloch escreveu seu ensaio metodológico, suas palavras e a forma como articulou, em seu texto, uma resposta possível a respeito da utilidade da história, são de admirável pertinência. O que não quer dizer que, no atual regime presentista de historicidade, ensinar história não seja, acima de tudo, um enorme desafio.

---

\*Doutora em História (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (SMED/PMPA) e da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). E-mail: l.boeira@uol.com.br

Na sociedade brasileira contemporânea, por exemplo, o ensino da história pode ocupar, por vezes, um lugar intimidador e desconhecido ou, ainda, ser tomado como algo sem serventia prática. Intrigada com essa constatação, observada em muitos debates com os quais me vi envolvida enquanto professora de história na Educação Básica, resolvi dedicar, em 2015, um espaço mais significativo do ano letivo a fim de trabalhar a respeito da história e suas relações com o tempo, os métodos e a pesquisa. Por isso, durante o primeiro semestre, além de promover aulas e debates que tiveram como objetivo tornar a teoria da história, suas fontes e metodologias de pesquisa mais próximos dos alunos, elaborei e apliquei um questionário, distribuído aos estudantes em dois momentos distintos: na aula inicial da disciplina, no primeiro trimestre letivo, e em uma das aulas finais desse mesmo trimestre, após já termos trabalhado alguns dos assuntos referentes à teoria e metodologia da história.<sup>1</sup> Duas perguntas se mantiveram nos dois questionários: 1) “O que você entende por história?” e 2) “Para que serve estudar história?”. No último questionário, acresci duas perguntas: 3) “Como você gostaria que fosse a dinâmica das aulas de história?” e 4) “Por que é importante conhecer o passado e o presente?”.

No primeiro questionário, em relação às duas primeiras perguntas, os estudantes deram, quase que invariavelmente, a mesma resposta: a história seria o “estudo do passado”, ou do “passado humano” ou, ainda, do “passado do mundo”. Mas o ponto que mais chamou a atenção se deu em relação à segunda pergunta, pois, para a grande maioria, a história que lhes é ensinada nos bancos escolares não serve para absolutamente nada. Não conseguiam estabelecer uma relação com o passado, pois, grosso modo, não percebiam que as experiências desse passado poderiam lhes dizer respeito.

Como professora, ao ler os resultados de meu questionário inicial, um misto de dois sentimentos me envolveu: uma profunda decepção por meus alunos não compartilharem de meu gosto pela história e, também, uma necessidade de dialogar mais de perto com meu alunado, para tentar entender o porquê de tamanho desinteresse.

Como pesquisadora e estudante de história, procurei refletir e buscar subsídios que pudessem me auxiliar no enfrentamento dessas questões.

---

<sup>1</sup> Foram elaborados questionários distribuídos a quatro turmas de Ensino Fundamental, 7º e 8º anos, antigas 6ª e 7ª séries. Cada turma tem, em média, 30 alunos. No Ensino Médio, os questionários foram aplicados a turmas do 1º e 2º anos. A primeira turma com 20 alunos e a segunda, com 40 alunos. Todas as turmas participantes compõem a rede pública de ensino.

Inúmeros outros questionamentos começaram a povoar meus pensamentos. Como tocar meus alunos? Como fazê-los perceber a importância do estudo da história? Como ensinar história para quem não quer sequer me ouvir?

Se o ponto de partida de Bloch foi a indagação de seu garotinho, minha largada foi a constatação de que não havia perguntas por parte de meus alunos. Apatia e indiferença em relação ao que tenho por dizer. E pressa em ver a aula acabar. E impaciência em copiar do quadro. E olho grudado na tela do celular. Em tempos de WhatsApp e Internet 4G, de games e tablets, não parece interessar muito o conteúdo de uma matéria que aborda o passado ou, como dizem muitos dos alunos, que trata de “coisas antigas”...<sup>2</sup>

Em um momento no qual se verifica um movimento cada vez maior de alargamento do tempo presente enquanto categoria, o passado e sua compreensão não despertam curiosidade e o futuro, cada vez mais incerto e impossibilitado de projetar para onde vamos, não é capaz de mobilizar a sociedade. Em meio a esses conflitos como, então, nós, historiadores, professores e pesquisadores podemos representar e comunicar esse passado a nossos alunos e ao público leitor de nossas pesquisas? De que maneira ainda é possível ensinar história em uma sociedade para a qual o próprio sentido da história humana em sua totalidade não parece estar mais disponível? Como explorar os mecanismos que vinculam nossa relação presente com um passado cada vez mais abandonado? Como, enfim, pensar e aliar prática de ensino com teoria?

---

<sup>2</sup> Hoje se tem discutido enormemente a utilização das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula, até porque se sabe que, na sociedade brasileira atual, a influência da mídia na vida de crianças e adolescentes é fato consumado. Dados do IBOPE revelam que as crianças brasileiras passam, em média, cinco horas diárias em frente à televisão, assistindo, em um ano, em torno de 40 mil propagandas comerciais. A televisão comercial é a mídia mais utilizada e considerada a principal fonte de lazer e informação dessas crianças e adolescentes. Ou seja: em uma época da vida em que esses jovens estudantes estão em plena fase de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, passam uma considerável parte de seu tempo sob a influência de mídias com alto poder de persuasão e que exercem significativa atuação na questão da identidade social e grupal. Dessa forma, justamente pensando em uma maneira de usar a influência da mídia televisiva e de outros meios de comunicação a favor da relação ensino/aprendizagem, estudos recentes têm defendido a inclusão de produtos de mídia em sala de aula. Para as pesquisadoras Ana Caroline Ribeiro e Aline Batista, escolas e professores devem cada vez mais se preparar para exercer o papel de “mediadores críticos” no processo de recepção das informações fornecidas pelas mídias juntamente aos estudantes da Educação Básica, propondo a chamada *educomunicação*. A educomunicação não funcionaria, conforme ressaltam as autoras, como uma solução que visa a acabar com os efeitos das mídias sobre as crianças e pré-adolescentes, mas sim como um instrumento cuja função seria a de minimizar influências negativas na formação desses jovens. O que mudaria, segundo elas, seria a relação desses estudantes com os meios de comunicação, pois se tornariam, pela mediação que lhes seria ofertada pela escola e professores, agentes ativos e atentos ao que estaria sendo a eles veiculado e oferecido. RIBEIRO, Ana Caroline; BATISTA, Aline de Jesus. *A influência da mídia na criança/pré-adolescente e a educomunicação como mediadora desse contato*. I Encontro de História da Mídia da Região Norte. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, outubro de 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar>. Sobre os dados apresentados, ver <http://educarparacrescer.abril.com.br/zigzigzaa/materias/crianca-e-televisao.shtml>.

Repensando a teoria aprendida? Tentando esclarecer aos jovens alunos o que é esse tempo presente, dentro da ordem do tempo? Talvez aí esteja um caminho possível, como propõe François Hartog através de sua noção de *regime de historicidade*:

*O historiador agora aprendeu a não reivindicar nenhum ponto de vista predominante, o que não o obriga de forma alguma a viver com a cabeça enterrada na areia, ou unicamente nos arquivos e enclausurado em seu período. (...) Formulada a partir de nossa contemporaneidade, a hipótese do regime de historicidade deveria permitir o desdobramento de um questionamento historiador sobre nossas relações com o tempo. Historiador, por lidar com vários tempos, instaurando um vaivém entre o presente e o passado, ou melhor, passados, eventualmente bem distanciados, tanto no tempo quanto no espaço. Este movimento é sua única especificidade. Partindo de diversas experiências do tempo, o regime de historicidade se pretenderia uma ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro (Hartog, 2013: 37).<sup>3</sup>*

Partir da própria constatação da aceleração do tempo de nosso mundo atual para lidar com a questão temporal em aula, buscando, como destacou Valdeí Lopes de Araujo, desafios pedagógicos capazes de enfrentar a questão da temporalidade. Levar para dentro da sala de aula e lá encarar, enfim, o problema do tempo, principalmente se aproximando da questão do presentismo e da verificação, na contemporaneidade, de que há um interesse crescente pelo presente, até porque há a sensação de que o futuro é a incerteza, já que não sabemos para onde ele nos leva (ARAUJO, 2012: 72).

Portanto, a sala de aula e a aula de história devem procurar se adequar à nova realidade do ensino nesse momento no qual se examina um ritmo presente mais acelerado, mas que, nem por isso, devem se deixar levar pelas armadilhas da domesticação, destigmatização ou historicização da história, como destaca Araujo:

*Dar sentido, historicizar, destigmatizar são formas de domesticar a história. Certamente, necessitamos dessa tecnologia para fazer história como sujeitos, mas, como em toda tecnologia, há o risco do congelamento, da ilusão e esquecimento do caráter construído e insuficiente desses procedimentos. Hoje, podemos ter contato com um presente repleto de experiência histórica, podemos ter em nossos computadores e em nossas telas o legado humano da música, das artes plásticas, das literaturas em sentido amplo - é o que nos promete, por exemplo, o Google Books e todas as outras ferramentas que se multiplicam no universo digital e*

---

<sup>3</sup> Para uma crítica à obra de Hartog, na qual questiona a capacidade das duas ideias centrais ali tratadas (as noções de regimes de historicidade e de presentismo) de explicar as realidades sobre as quais incidem, ver a importante resenha de PIMENTA, João Paulo. Hartog, François. Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo. *Rev. Hist.* (São Paulo), n. 172, p. 399-404. Jan. – jun., 2015.

*mediático. A orientação como produto da experiência histórica sempre significou uma renúncia, do tipo que produz a identidade e a direção, que indica o caráter necessariamente seletivo da historiografia de sentido. Ao lado dessa historiografia, também podemos imaginar novas formas de representação do passado que, sem negar as funções de orientação do trabalho do historiador, apontem para outras formas de desalienação, de formação. Nenhuma identidade pode nos redimir ou esgotar; a identidade e a orientação são necessidades do mundo da vida, mas não esgotam nossas possibilidades de lidar com o passado (Idem: 74).*

E na prática da sala de aula, como trabalhar essas questões, indaga Araujo. Conforme o autor, seria necessário que, ao lado das práticas de narrativização elaboradas pelo professor, bem como juntamente a seu trabalho de orientação e colaboração na formação da capacidade analítica, crítica e subjetiva de seus alunos, o profissional se mostrasse aberto para formas de historicidade que fossem familiares aos estudantes:

*Ao lado de uma abordagem diacrônica, pensar modos anacrônicos, ecológicos ou simultâneos de experimentar o legado da história humana. Entre essas duas tecnologias, podemos situar formas híbridas de organização dessa experiência, nas quais as dimensões de sentido e de presença possam ser exploradas (Idem, ibidem).*

Para ele, os espaços escolares e universitários não precisam abdicar, por exemplo, da utilização das novas tecnologias, mas poderiam pensar o momento de ensino/aprendizagem tendo como foco primeiro a aula, tomando-a como um momento de pura intensidade e reintegração, uma situação na qual uma lição poderia acontecer. Conforme Araujo,

*É, em certo sentido, assustador e revelador verificarmos que grande parte do discurso sobre a escola e a universidade tenha se impregnado da lógica da eficiência, da velocidade, dos modos absolutos de mediatização da relação com o mundo e com os seres humanos. (...) O que gostaria de deixar como contribuição ao debate é a proposta de pensarmos a aula enquanto momento de intensidade a contrapelo da normalização e das tecnologias do cotidiano. Em seu sentido latino, preservado em muitas línguas modernas, a palavra aula não significava apenas ou principalmente uma lição dada a um pupilo, mas o lugar ou situação onde uma lição poderia acontecer. (...) Por isso, acredito que hoje seja possível investirmos menos nas dimensões informativas, tecnológicas e pragmáticas da aula e mais em suas potencialidades – talvez uma das últimas situações em nosso mundo em que se possa produzir um efeito, sempre provisório, de reintegração (Idem: 76).*

Dessa maneira, caberia ao professor a exploração de outras dimensões da história: menos os conteúdos e as informações e mais o “deslocamento e a quietude que vivenciamos (...) quando realizamos uma experiência estética” (Idem: 77)”.

Mas de que modo, afinal de contas, um professor pode proporcionar a seus alunos uma experiência que consiga, tal qual sugere Araujo, deslocar esses estudantes do que é conhecido, desalienando-os e acomodando-os em uma dimensão distinta da habitual? Uma pista: para

além dos usos (muitas vezes extremamente positivos, ressalta-se) das novas tecnologias em sala de aula, e que vão desde a exploração de recursos simples, como contar com um livro didático ou com imagens dispostas em um Power Point, até os mais sofisticados, como a utilização de lousas digitais e jogos eletrônicos interativos, somente para elencarmos algumas soluções possíveis, acredito que o que o historiador não pode perder de vista é a dimensão da *palavra*.<sup>4</sup> A história faz um relato de eventos verídicos e, na medida em que narra, fornece a explicação e objetiva fazer compreender (PROST, 2008: 221-224). Sua narrativa deve ser capaz de estabelecer relações entre o passado e o presente, não se limitando à apresentação de conteúdos, mas antes reelaborando, incessantemente, a experiência temporal, como aponta Manoel Salgado:

*A história, desse ponto de vista, não deve e não pode confundir-se com o simples aprendizado de conteúdos, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências específicas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação a experiências passadas. Mais do que transmitir conteúdos através de uma boa didática, esta teria que dar condições de criar as bases para o estabelecimento de relações com o passado que são necessariamente distintas segundo os presentes vividos (GUIMARÃES apud OLIVEIRA, 2013: 141).*

Assim, na tentativa de (re) alimentar o interesse de meus alunos pela disciplina histórica, de maneira a fazer com que a relação ensino/aprendizagem não se resuma a uma mera repetição de conteúdos sem significados para suas vidas, tentei me aproximar da imagem e da ideia de que o professor é também o educador, o responsável por semear ideias e, dessa maneira, nutrir e instruir seus alunos. Ou seja, procurei ver o professor de história (eu, professora de história) como aquele que é responsável por educar no sentido latino do termo (pensando no verbo educar como o ato de “tirar de dentro”, desalienar, do latim *e-duco dúxi dúctum*, “puxar para fora”). Tal imagem possibilitou-me ponderar como poderia eu, afinal, propiciar práticas pedagógicas que escutassem meu aluno e o levassem a construir aquilo que Fernando Seffner chamou de “aprendizagens significativas” em história, tornando esse aluno

---

<sup>4</sup> Pensar o professor de história como um bom contador de histórias: um profissional que, através do ato de bem contar uma história, seja capaz de prender a atenção de seu público, a ele fornecendo e com ele construindo explicações, em conjunto, em uma linha de raciocínio que permita ao aluno compreender esse passado histórico que é narrado e explicado: “A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, à primeira vista, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressei das mãos do historiador, não é o dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns falsos problemas. Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz como que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos”. VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982, pp. 11-12.

capaz de compreender como se estrutura uma dada situação histórica e, dessa forma, arquitetar um raciocínio histórico, de maneira a se tornar cada vez mais livre para se deslocar na ordem temporal:

*O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores. Em termos propriamente educacionais, o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Ao invés de denso, se poderia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem. Embora já um tanto desgastada, a palavra crítica expressa bem o principal objetivo do ensino de história: que o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais (exemplos de outros tempos, de outras sociedades, de outros grupos sociais, que enfrentaram situações semelhantes e as resolveram de outro modo) (SEFFNER, 2010: 1).*

Foi necessário, então, pensar em uma maneira de trabalhar os conteúdos de modo a fazer meus alunos encontrarem, mais que os significados: os sentidos daquilo que lhes era apresentado e ensinado, procurando realizar uma abordagem que fosse capaz de envolvê-los nas minhas narrativas, mas também em suas próprias leituras e novas descobertas acerca dos assuntos enfocados:

*O ser humano tem o ímpeto de atribuir sentidos às coisas do mundo e (...) a ausência de relações de significado entre essas coisas o perturba. A mente humana necessita organizar as vivências e experiências de modo significativo e articulado, buscando relações até mesmo em acontecimentos que não revelam ligações ou correspondências evidentes entre si. A psiquê humana não lida apenas com o que é, mas com o que pode ser. Ela não se limita ao que está literalmente posto, mas, ao contrário, vai além das aparências do que se descortina aos órgãos dos sentidos. É esta capacidade central do psiquismo humano que permite ao indivíduo fazer sentido do que ouve ou lê, indo além do que está explícito ou prontamente acessível (FERREIRA e DIAS, 2004: 440).<sup>5</sup>*

Ao final desse primeiro semestre letivo, alguns ganhos foram alcançados. Ao repetir o questionário elaborado naqueles primeiros dias de aula, tive gratas surpresas. Dois de meus alunos do 7º ano que, dentre todos, são os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem,

---

<sup>5</sup> Para as autoras, deve-se levar em conta a diferença entre *encontrar sentido* e *dar significado* às coisas: o sentido seria concebido como algo pertencente ao universo pessoal do indivíduo, mas compartilhado dentro de um contexto de interação, ao passo que o significado tem sido compreendido como algo culturalmente compartilhado. FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, pp. 439-448. Set./Dez. 2004.

deram as seguintes respostas para a questão “O que você entende por história?”: enquanto o primeiro disse: “Entendo que é o estudo do passado e do presente. Se não soubermos do passado, nada muda no presente”, o segundo colocou: “São só coisas antigas. E coisas novas. Para conhecer coisas novas, da nossa época, é bom conhecer o passado e tudo que já passou. Se não se sabe nada do presente e do passado, nasce a ignorância”.

Nesse “vaivém permanente entre passado e presente”, nessa “operação peculiar da história” que é o trabalho sobre o tempo, como brilhantemente aponta Antoine Prost (2008: 104), se não consegui atingir a maioria dos meus objetivos como professora, tenho consciência que dei passos significativos em minha prática docente. Tentando não fugir do enfrentamento, em sala de aula, desse enorme desafio que é pensar o tempo em história em uma sociedade que pouco (ou nenhum) valor dá a seu passado como espaço de experiência, acredito que plantei sementes. Ciência dos homens no tempo, a história jamais se furta de pensá-lo, sem esquecer que esse tempo tem espessura e profundidade e de que a história é uma reflexão sobre esse tempo e sua fecundidade (Idem: 114).

### **Referências bibliográficas:**

ARAÚJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida; MONTEIRO, Ana Maria; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* 1 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1, p. 66-77.

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

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, pp. 439-448. Set./Dez. 2004.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HARTOG, François. *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MANKE, Lisiane Sias. O livro didático e as aulas de história: o que dizem os alunos? *Aedos*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, pp. 214-228, jul. 2015.



OLIVEIRA, Maria da Glória de. Historiografia, memória e ensino de história: percursos de uma reflexão. *História da Historiografia*, v. 13, pp. 130-143, 2013.

PIMENTA, João Paulo. Hartog, François. Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo. *Rev. Hist.* (São Paulo), n. 172, p. 399-404. Jan. – jun., 2015.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Ana Caroline; BATISTA, Aline de Jesus. *A influência da mídia na criança/pré-adolescente e a educomunicação como mediadora desse contato*. I Encontro de História da Mídia da Região Norte. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, outubro de 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar>

SEFFNER, Fernando. *Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História*. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH NACIONAL, 2011, v. 1, pp. 1-23.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens em História. In: SILVA, Valter Luiz Amaral da. (Org.). *Teoria e Fazeres: caminhos da educação popular*. 1 ed. Gravataí: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1998, v. 1, pp. 34-37.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.