

**AS NARRATIVAS HISTÓRICAS E SEUS USOS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA**

João Batista da Silva Junior.

Professor de História- SEDUC-PA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ- UFPA.

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISIONAL EM HISTÓRIA- PROFHISTÓRIA.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001.

silvajuniorjbsj@gmail.com

Faremos aqui uma discussão acerca das narrativas históricas buscando compreender como o texto narrativo à medida que baseia-se na ação que envolve personagens, tempo, espaço e conflitos, se define como um trabalho de construção da história, por intermédio da memória histórica das sociedades. Além de debater também como as narrativas históricas determinam a necessidade de compreensão dos regimes de historicidade, vislumbrando as temporalidades e contextos históricos, como base para a determinação do sujeito histórico compreender a relação do conhecimento histórico com o seu tempo.

O desafio presente reside na tentativa de discutir e compreender como as narrativas históricas podem ser utilizadas pelos professores de história no ensino básico e como os alunos operam a racionalização do conhecimento histórico, para a constituição da aprendizagem histórica, por intermédio das narrativas, enquanto reconstrução do passado humano com base nas fontes históricas e na historiografia, entendendo que a compreensão do passado está calcada na reconstrução dele com

evidências históricas, mas, sobretudo em uma série de escolhas feitas no presente. Dessa forma observamos que todo conhecimento histórico é uma construção humana, portanto, compreender o passado é antes de tudo compreender o presente, pois é nele que se escreve a história.

E porque essa discussão será importante para o trabalho como um todo? À medida que tentará discutir dilemas que perseguem o trabalho pedagógico em ensino de história no nível básico.

Não faremos aqui estudo de caso, muito menos relato de pesquisa, mas sim uma discussão teórica com base na historiografia sobre os temas e na nossa experiência de mais de vinte anos no ensino básico em escola pública. Destacando algumas questões.

A sala de aula deve deixar de ser uma reprodutora do que se discute na academia e tem de ser um lugar de discussão e construção de conhecimento!

Quando ouvimos essa afirmação chegamos a nos arrepiar com o calafrio que nos causa. Como vencer a transposição didática? Existe vida fora da transposição didática? Maria Auxiliadora Schmidt analisa.

Em relação à transposição didática do procedimento histórico o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. (SCHMIDT, 2009, p. 59).

O aluno, os alunos, a comunidade escolar, a educação, as educações. Quando o tema é educação há muitas teorias, metodologias, práticas, modelos, mas alguma dessas teorias, metodologias, práticas ou modelos são suficientes para as quatro paredes de uma sala de aula? Se cada aluno é um aluno, se cada professor é um professor, se cada sala tem sua dinâmica própria, sem contar os diferentes currículos oficiais e ocultos de

cada escola, como elaborar paradigmas explicativos sem serem totalizantes? Como pretender que um método dê conta de tantas variáveis?

Como responder a essas indagações? E mais ainda, como pretender responder a essas preocupações direcionando ao ensino específico de história? Como a história se propõe enquanto conhecimento a ser ensinado?

Se a história da história enquanto disciplina tem suas origens na antiguidade clássica enquanto Tucídides ouvia e elaborava os relatos das guerras do Peloponeso já inaugurando, para François Dosse, uma história do tempo presente, então ao contrário de Herodoto, que para Tucídides era um mitólogo, a história deveria ser o relato da testemunha ocular privilegiando a oralidade.

No entanto no momento da profissionalização da história no século XIX, os historiadores vão dar maior importância às fontes escritas e à objetividade que estabeleceu uma ruptura entre passado e presente, imprimindo um distanciamento entre a história e o historiador.

Já nos anos de 1930, um dos diferenciais inovadores da escola dos Annales, sobretudo em Bloch e Febvre foi reintroduzir a história ao presente, tendo em vista uma metodologia que pressupunha um movimento dialógico entre passado e presente.

Hoje o debate sobre a escrita da história tem sido bastante diverso, porém vemos que declina principalmente para o entendimento de Paul Ricoeur, que salienta a característica mista da epistemologia da história, onde se observa um intenso diálogo entre passado e presente, entre objetividade e subjetividade. E a partir daí segundo Dosse (2017, p. 22) “A relação entre a história e a memória se tornou central na problematização da relação entre verdade e fidelidade” Como observa Paul Ricoeur:

Gostaria de mostrar que, na atitude por princípio retrospectiva comum a memória e à história, a prioridade entre essas duas perspectivas do passado é indecível. A ontologia do ser histórico que abraça a condição temporal em sua tripartição- passado, presente, futuro- está habilitada a legitimar esse

caráter indecidível, sob a condição da abstração entre o passado e o futuro. (RICOEUR, 2007, p. 397).

Tendo em vista que esse trabalho se demarca com uma expectativa de entender e propor um estudo de como compreender e trabalhar com o alunado formas de processar e apreender a história, esse breve histórico acima baseado no trabalho de François Dosse, “História do tempo presente e historiografia”, se justifica por tentar situar em que nível se encontra hoje as discussões de como escrever história. Para que entendamos qual história estamos trabalhando em sala de aula. A história que é construída na academia? A história pública? A história recortada e resumida dos livros didáticos? Ou uma história que se constrói em sala de aula?

No quadrilátero onde desenvolvemos nossas atividades pedagógicas, o livro didático, por exemplo, é uma das poucas ferramentas institucionais que o professor e os alunos têm para balizar seus estudos, de maneira geral, com sua forma de resumo dos conteúdos, principalmente se estivermos em escolas públicas circunscritas às áreas periféricas. Mas é nítido que os livros didáticos mesmo sendo de uma contribuição importante, têm seus limites, visto que historicamente vem sendo utilizado como forma de controle no ensino por diversos agentes do estado. Como salienta Circe Bittencourt.

Nesse contexto, muitas das pesquisas centravam-se na denúncia do caráter ideológico dos conteúdos das disciplinas, identificando, nas obras didáticas uma conformação de valores desejáveis por setores do poder instalados nos aparelhos de Estado. (BITTENCOURT, 2011, p. 496).

É claro que existem já muitas experiências escolares registradas de metodologias que extrapolam os livros didáticos, podemos citar como exemplo o uso do cinema, da música e da literatura, como aponta Bittencourt no texto “documentos não escritos em sala de aula”, e isso não é de hoje, como podemos perceber em (ROCHA, 2015), uma preocupação em dar respostas metodológicas com linguagens alternativas que começa nos anos 30 do século XX, com a utilização do rádio, passando pelo cinema, e outros vários recursos, sempre como alternativa as aulas expositivas que insistem em ser a principal metodologia até nossos dias.

Mas o problema central desse debate é a discussão sobre as formas de uso das narrativas e como os estudantes do nível básico processam o entendimento temporal dessas narrativas. Compreendendo o debate que se apresenta quando se trata de conceituar narrativa histórica, uma vez que não há um consenso historiográfico em torno do tema, visto que as percepções e representações das narrativas históricas se defrontam com as memórias históricas, as lembranças e os desaparecimentos. Mais ainda, como os estudantes constroem suas próprias narrativas a partir do conhecimento estudado e como se engendra a cognição histórica.

Podemos observar em nossos trabalhos em classe que os alunos quando incentivados a escreverem sobre os assuntos estudados em história, são sempre muito descritivos e muito restritos ao texto historiográfico e fazem pouca referência a outras fontes, mesmo que sejam apresentadas em grande numero.

Isso pode demonstrar a dificuldade que nossos alunos têm de associarem as fontes históricas primárias e secundárias ao contexto estudado, baseando sua narrativa principalmente em textos já prontos. Elaborando resumos de textos, sem aprofundarem análises.

Ao analisarmos essas observações podemos reconhecer, não apenas uma dificuldade dos alunos, mas também de nós professores, por trabalharmos muito mais com textos prontos, dos livros didáticos, por exemplo, do que com outras fontes. Podemos constatar isso até mesmo nas universidades. Trabalham-se muito mais a historiografia do que com fontes primárias ou secundárias.

Portanto hoje um dos desafios mais importantes, passa pela compreensão de como processar a informação do conhecimento histórico produzido epistemologicamente, ao aluno do ensino básico de forma inteligível sem, no entanto tornar-se exageradamente resumido. Como nos orienta Gontijo (2009 p.15) “a história escolar orienta-se por regras pedagógicas adequadas aos diferentes graus de formação dos alunos”, mas essa adequação não pode retirar a profundidade do debate e do conhecimento assimilado, produzido e reproduzido. E nem muito menos as metodologias alternativas como a

música, a literatura ou as novas tecnologias, tornarem-se apenas muletas, onde nada difere um álbum seriado de um aparelho data show, se usados da mesma forma tradicional.

A experiência dos professores em sala de aula aponta para a conclusão de que uma das dificuldades mais recorrentes no trabalho com a disciplina história é a de propor e incentivar atividades que proporcione aos discentes uma experiência que aproxime o passado histórico da humanidade, ao presente cotidiano dos alunos. E para isso as novas tecnologias podem ser uma ferramenta valorosa, por exemplo, por serem elementos de ligação entre a história e o cotidiano.

Até mesmo porque hoje estamos trabalhando com uma geração que nasceu dentro dessa dinâmica digital, fala-se em geração nativa-digital, os nascidos dentro dessa era. Muito se propagandeia que devemos nos apropriar desses conhecimentos para melhor exercer a profissão de professor. Mas em que medida a simples utilização dessas tecnologias possibilita a construção de conhecimento no processo ensino aprendizagem?

O uso das novas tecnologias, das redes sociais para divulgar conhecimento histórico pode fomentar a participação do aluno na construção desse conhecimento, logo podemos utilizar essa ferramenta para proporcionar a possibilidade de produção de narrativas históricas por intermédio de fontes primárias, secundárias e historiográfica circulante nas redes, como propõe (CARVALHO, 2016).

A história também pode ser escrita de forma mais próxima das grandes massas, dos anônimos, dos não historiadores, das camadas sociais que durante tanto tempo se viram como uma voz silenciada na historiografia. A partir do momento que o historiador lança mão das redes sociais para compartilhar o saber histórico produzido no âmbito acadêmico, ele possibilita ao grande público produzir críticas, elaborar falas e até contribuir para a construção continuada deste saber, afinal as redes sociais mais do que meros pontos de difusão do conhecimento, permite o diálogo, a interlocução. (CARVALHO, 2016, P. 43)

As novas tecnologias já ocupam espaço de discussão enquanto ferramenta didática no ensino há algumas décadas, podemos evidenciar no trabalho de (ROCHA, 2015) quando ao tratar as novas linguagens como um apelo na busca de uma identidade entre a história e a didática, nos mostra que no início como hoje essas novas linguagens e nelas se incluem hoje as novas tecnologias, são sempre utilizadas dentro de uma perspectiva de ampliar o universo de ferramentas, com o objetivo de aumentar o interesse dos alunos em relação ao aprendizado da disciplina História.

Outra, e não menos importante dificuldade, é trabalhar as várias divisões e subdivisões da história, trabalhando as noções de tempo, sem enquadrar a história em gavetas que não se relacionam, como por exemplo, quando se trabalha Idade Moderna e se divide didaticamente os assuntos Cruzadas, Expansão Marítima, Reforma Protestante e iluminismo, por exemplo, sem que se consiga fazer o aluno perceber que tudo está acontecendo concomitantemente e não em uma sucessão de acontecimentos. É mais ainda a dificuldade que se tem de fazer compreender que os recortes históricos não são aleatórios, mas regidos por uma lógica histórica escrita por escolhas.

O grande desafio é trabalhar com nossos alunos as concepções de tempo, abandonando as explicações de tempo histórico linear e do tempo seqüencial e cronológico e buscarmos a relatividade do tempo como um fenômeno científico. Tentando possibilitar a percepção do tempo em diferentes velocidades e temporalidades como propõe (GLAIZER, 1991)

A variável tempo deixou de ser um simples elemento explicativo de casualidade, na qual um fato era explicado por outro em seqüência temporal, cronológica, linear, teleologicamente direcionado, e se transformou, sobre a influência das mutações que os estudos históricos sofreram. (GLAIZER, 1997, p. 1).

Porém essa é uma discussão estritamente acadêmica e, contudo, como nós professores de história poderemos proporcionar aos discentes metodologias que dêem conta de trabalhar esses conceitos de forma que consigam processar entendimento de

como se operam as relações entre o conhecimento histórico acadêmico, o conhecimento histórico intrínseco ao cotidiano e o conhecimento histórico escolar?

Porque estudamos história da Grécia, da França, das guerras, da macro história antes mesmo de conhecermos a história do nosso redor? Porque os currículos escolares no Brasil privilegiam a história da Europa? Essas perguntas só são respondidas à medida que as metodologias instigam às indagações. É preciso que o professor proponha argumentos que gere o debate. Os alunos não vão conseguir discutir aquilo que não conhecem.

São muitas as indagações em torno da educação de maneira geral, e no ensino de história. Quantos modelos têm surgido ao longo do tempo? Sem, no entanto dar conta de maneira contundente dos problemas que rodeiam a prática do ensino de história nas escolas. É obvio que nenhum modelo explicativo ou prático vai dar conta definitivamente dos problemas que permeiam a educação e mais especificamente o ensino de história, mesmo porque os problemas também se renovam, mas temos que sobre eles nos debruçar, pois são nossos carmas e horizontes.

Nenhum historiador que se dedica a ensinar história tem o direito de não pensar esses problemas e tentar encontrar soluções pelo menos as questões que se impõem a própria realidade em sala de aula, claro sem a pretensão de encontrar a fórmula, mas com o compromisso de contribuir para desvendar os caminhos mais curtos para dirimir os obstáculos que se impõem a essa trajetória tão desafiadora.

Consideramos uma questão muito instigante no ensino de história para o nível básico, a partir de nossas experiências, as dificuldades que temos tanto alunos como professores de promover a relação entre conteúdos curriculares institucionais e os conteúdos ocultos. Em outras palavras, como correlacionar, a história enquanto disciplina e a história cotidiana? Possibilitando ao aluno relacionar os conteúdos com a sua vida, encontrando relação entre passado, presente e futuro. A história e o seu tempo.

Por isso reconhecemos ser imprescindível uma discussão em torno do conceito da diferenciação entre recurso didático e didática da história só para esclarecer em que

medida esses recursos didáticos são transformadores na direção da construção de um método eficaz e propositivo de uma educação emancipadora que tenha o educando ocupando o lugar de protagonismo do processo ensino aprendizagem.

Entendendo também que para além dos procedimentos, a didática da história é, conforme Cerri (2011, p47), uma “disciplina de investigação do uso social da história”, e segundo Rüsen (2011, p39), “Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico”, pretendemos perceber o ensino da história, aliado as novas tecnologias, com a função social de propor ao discente que ele faça a conexão entre os conteúdos da disciplina e a vida real, o cotidiano, entendendo como se engendram as teias que entrelaçam, passado e presente e futuro, compreendendo os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que pressupõe a disciplina história e como esses aspectos refletem em sua vida enquanto ser histórico. Nesse ponto entendemos ser importante também, o conceito de metacognição, por ser, segundo Peter Seixas, na interpretação de Schimdt, (SEIXAS, 1997 apud SCHIMDT, 2015) o estudo que explica:

A importância de se conhecer a maneira pela qual os alunos relacionam novos conhecimentos com os conhecimentos que já possuem. E os estudos sobre as relações que se estabelecem no pensamento dos alunos e que dizem respeito aos juízos morais e aos sentidos que eles conferem às ações de sua vida prática, a partir do conhecimento histórico adquirido. (SCHMIDT, 2015, p. 40).

Portanto esse debate será de grande relevância para tentarmos compreender como esses alunos ressignificam em sua vida prática os conteúdos históricos do passado, dando possibilidade de o professor entender as formas de aprendizagem histórica dos alunos.

Segundo Mário Carretero existem três formas de representações diferentes da realidade, três registros que apresentam versões bem diferentes em seus conteúdos. O registro da história que aparece na escola, o registro da história cotidiana como memória coletiva e por último a história acadêmica ou a historiografia. “Mais do que três regimes excludentes, trata-se de três níveis de estruturação de discursos que inter- relacionados,

moldam diferentes domínios da subjetividade e os envolvem de modo progressivo”. Carretero (2007, p. 34). Nesse sentido qualquer trabalho de ensino de história feito em sala de aula deve levar em conta, segundo (CARRETERO, 2007) os esquemas conceituais, causais e temporais; a emotividade; a produção comum da realidade e a construção do saber em relação à instituição da história acadêmica.

Os esquemas conceituais, causais e temporais junto com a emotividade estão relacionados à articulação discursiva do sentimento de identidade coletiva na história escolar. A produção comum da realidade é a codificação do sentido da atualidade e da história cotidiana, que incluem a comunicação midiática e os novos dispositivos de informação e construção do saber em relação à instituição da história acadêmica, que está fundada na relação entre teorias, dados, registros objetiváveis e suas interpretações.

François Hartog toca em um ponto importante, os regimes de historicidades, pois enquanto categoria de análise serve para que nós historiadores comparemos a relação que fazemos com o passado, o presente e o futuro nos diferentes momentos da história e dessa forma orientemos nossos alunos a se utilizarem dessa categoria para entender o entrelaçamento histórico das várias histórias que se estuda.

Então para alcançarmos êxito na prática pedagógica do ensino de história se faz necessário discutir propostas curriculares que promovam o debate sobre as temporalidades em contexto histórico e nas narrativas de historicidades. Levando em consideração as dificuldades encontradas pelos alunos de compreender os regimes de historicidades. Ou seja, a dificuldade de entender o entrelaçamento das instâncias temporais, passado, presente e futuro e as relações de dominância de uma sobre as outras dependendo do contexto. Conforme François Hartog

Entendendo essa noção como uma formulação erudita da experiência do tempo que, em troca, modela nossa forma de dizer e viver o nosso próprio tempo. Um regime de historicidade abre e circunscreve um espaço de trabalho e de pensamento. Ele dá ritmo à escrita do tempo, representa uma “ordem” a qual podemos aderir ou, ao contrário (e mais frequentemente) da qual queremos escapar, procurando elaborar outra. (HARTOG, 1996, p. 129).

E é nesse ponto que Hartog mais se influencia por Reinhart Koselleck, por dar essa dimensão de entrelaçamento entre os tempos históricos. Koselleck que trabalha com a história dos conceitos, traz a discussão da experiência e expectativa, que pode ser um ponto interessante de partida para construir uma compreensão dos regimes de historicidades, à medida que abre um diálogo entre passado, presente e futuro. Na metáfora do espaço de experiência e horizonte de expectativas, em Koselleck compreendemos que o passado é construído de experiências que nos revela essas expectativas no futuro, mas tudo acontecendo em um presente efêmero, que se coloca como um espaço onde passado e futuro conversam em um movimento dialético, um espaço de tensão.

Revelando um horizonte de expectativas, baseado nas experiências, que se tem na história, utilizando aqui as categorias meta- históricas fornecidas por (KOSELLECK, 2006), entendendo que “Bem diferente é a estrutura temporal da expectativa, que não pode ser adquirida sem a experiência. Expectativas baseadas em experiências não surpreendem quando acontecem”. Koselleck, (2006 p. 313).

Por tudo, entendemos que nas narrativas históricas os professores podem encontrar espaço de experiências que possam levar o aluno a pensar história, enquanto ferramenta de construção desse horizonte de expectativas. Criando nesse ponto uma empatia com a disciplina e uma ressignificação de como os conteúdos trabalhados dentro da disciplina história faz sentido na vida, visto que podemos incentivar a compreensão de que tudo é história e que todo ser humano é um sujeito histórico. Resta saber se esse sujeito tomará as rédeas da história ou continuará alienado a ela.

Posto isso devemos compreender, que para que nós professores, possamos constituir conteúdos significativos a realidade dos alunos, precisamos nos fazer inteligíveis, e as narrativas históricas são inerentes ao ensino de história, à medida que temos a necessidade de entender as temporalidades e como se articulam com os tempos históricos, para que possamos compreender nosso próprio tempo e dessa forma contribuir para a educação histórica dos nossos discentes.

Os desafios são muitos, mas não são intransponíveis. É necessária muita dedicação e estudo para podermos propor caminhos novos. E a dimensão narrativa da história, em consonância com as novas tecnologias podem ser uma direção na busca por novos procedimentos metodológicos no ensino de história.

Hoje vivemos desafios que transcendem o saber epistemológico, as tecnologias vêm condicionando os comportamentos humanos e a forma de encarar a vida e o conhecimento, os usuários das redes e conexões consomem informação navegando pelo ciberespaço em uma velocidade cada vez maior. Essa busca, e a forma de conceber o tempo também podem afetar a própria forma de entender a história.

Nesse sentido há uma urgência em reconhecer essas formas de compreender os horizontes que se impõem ao trabalho de ensinar história. Segundo George Zaidan Araujo, “hoje em dia, dificilmente um pesquisador ligado às ciências humanas e sociais deixaria de reconhecer a presença avassaladora que a internet adquiriu na vida pública e particular de parte considerável das pessoas” Araujo, (2014 p. 152).

Portanto entendemos importante considerarmos que as narrativas históricas também são imprescindíveis, pois a profusão com que a história vem sendo disseminada como uma historiografia descompromissada em meio à hashtags, tweets, memes, aplicativos, posts, entre outros, nos desafia a buscar um meio termo que possa trabalhar a linguagem atual das tecnologias, mas com certo rigor que é necessário a um trabalho educacional.

Se nos impõe buscarmos formas e métodos que atinjam a compreensão de que, com as tecnologias o professor de história precisa de novas metodologias de contar a história, tanto para transpor conhecimento como para construí-lo. Os alunos têm muito acesso ao conhecimento dentro dessa cibercultura e podem ser protagonistas visto que são os mais interagidos com esse mundo digital. Por isso o uso dos aplicativos digitais pode ser relevante na construção de um método.

Utilizar aplicativos com essa linguagem que atinge melhor à realidade do aluno é uma forma de fazer o interesse pela história tornar-se maior, um meio para chegarmos a

um fim, que é a construção de conhecimento por intermédio de narrativas próprias. Incentivar o educando a pensar historicamente e dessa forma conseguirmos fazer história.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, George Zeidan. *Ler, pesquisar e escrever história em tempos de internet: desafios e possibilidades*. Revista tempo e Argumento, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 151-164, mai./ ago. 2014.

ARON, Raymond. *Dimensões de La consciência histórica*. México, DD: Fundo de cultura ecomômica, 1984.

BARROS, José D'assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*-Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Pp 132- 179.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

CARRETERO, Mario. *Documentos de identidades: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: *Elementos iniciais para um debate contemporâneo*. Revista Transverso, “Dossiê: História Pública: Escritas contemporâneas de História. Rio de Janeiro, vol.07, nº 07, PP. 35-53. Ano 03. Set. 2016. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transverso>>. ISSN 21797528. DOI: 10.12957/ transverso.201625602.

CERRI, Luis. *O que é a consciência histórica*. In Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea- Rio de Janeiro, Editora FGV, 2011. Pp 19- 55.

DOSSE, François. *História do tempo presente e Historiografia*. In: Dialogos do tempo presente: Historiografia e História. [recurso eletrônico] / Rafael Saraiva Lapuente; Rafael Ganster; Tiago Arcanjo Orbem (orgs)- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. Disponível em: <http://www.editorafi.org>

GADAMER, Hans-Georg. *Problemas epistemológicos das ciências humanas*. In FRUCHON, Pierre (org) O Problema da consciência histórica. Rio de Janeiro. Editora da fundação Getúlio Vargas, 1998.

GHEDIN, Evandro. *Implicações das reformas no ensino para a formação dos professores*. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite, organizadora.- São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GLEZER, Raquel. *A noção do tempo e o Ensino de História*. São Paulo IEA.. LPH Revista de História, vol. 2, n. 1, 1991. Estudos Avançados, Coleção Documentos. Série Estudos sobre o tempo.

GLEZER, Raquel. *Tempo Histórico: Um balanço*. Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Setembro, 1997.

GUIMARÃES, Selva. *Caminhos da História ensinada*/Selva Guimarães. – 13º Ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012- (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado*/Selva Guimarães. – 13º Ed. ver. e ampl.- Campinas, SP: Papirus, 2012- (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GONTIJO, Rebeca; MAGALHAES, Marcelo; ROCHA, Helenice (orgs). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35-50.

HARTOG, François. *Tempo e História: “Como escrever a história da França hoje?”*. *História Social*, Campinas, Unicamp, n. 3, 1996, p. 127-154.

KOSSELECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição a semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC Rio, 2006.

MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca. (orgs). *O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado*- Rio de Janeiro: FGV, 2015. Pp. 3754

MARTINS, Evandro Silva. *A Etimologia de alguns vocábulos referentes à educação*. REVISTA Olhares e trilhas. Uberlândia ano VI, n. 6, p. 31-36 2005.

MOURA, Adelina. *Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a geração polegar*. (2009) Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10056>, Acesso em 22 de janeiro de 2018.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento* / Paul Ricoeur- Tradução: Alain Francois [ET AL.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. *Linguagem e novas linguagens: pesquisa e prática no ensino de História*. In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e CONTIJO, Rebeca. (orgs). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*- Rio de Janeiro: FGV, 2015. Pp 97- 119.

RÜSEN, Jörn. *Como dar sentido ao passado: questões relevantes de metahistória. História da Historiografia* (on-line), Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa. Ponta Grossa, 1(2): 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jönr. *Historicidade e a consciência histórica*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel e RESENDE, Estevão. Jönr Rösen e o ensino de história. Martins- Curitiba Ed UFPR, 2011. Pp 7- 40.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. *Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica*. In: ROCHA, Helenice;