

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

OS AFETOS NO ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A DITADURA DE 1964

André Fialho de Oliveira

Mestrando em Ensino de História - UFC

andrefialhoce@hotmail.com

Nas últimas décadas, uma abordagem sobre ensino e aprendizagem de história pautada no conceito “consciência histórica”, de acordo com a Didática da História alemã (RÜSEN, 2006), popularizou-se como referência entre pesquisadoras e pesquisadores do campo no Brasil. Sua definição como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57) está presente em um número considerável de trabalhos publicados em revistas e eventos acadêmicos – e, apesar de não se restringir à educação formal, tem encontrado nessa temática um nicho bastante produtivo.

Enfatizando bastante as racionalidades do pensamento histórico numa concepção da história como ciência, essa escolha teórica nas reflexões voltadas às funções do saber histórico consiste em investigar a constituição do sentido histórico a partir de categorias como experiência, interpretação e orientação (RÜSEN, 2010b). Essas três operações são pensadas de forma a elaborar sentido ao indivíduo em relação ao tempo para, por meio da aprendizagem histórica, auxiliá-lo na vida cotidiana. Guiando-o no agir e no sofrer, a consciência histórica, constituída mediante narrativa, implica em uma “íntima interdependência de passado, presente e futuro [...] concebida como *uma representação da continuidade*” (RÜSEN, 2001, p. 64). Assim, mesmo abandonando as regras gerais do agir aos moldes de uma “história mestra da vida”, as narrações genéticas, segundo a tipologia elaborada por Rüsen, são organizadas através dessa representação, fazendo “com que a experiência do passado torne-se relevante para a vida presente e influencie a construção do futuro” (RÜSEN, 2016a, p. 48). Trata-se, portanto, da continuidade como figura da educação e circunstância de identidade – pela qual “toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de

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

não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 66).

Entretanto, considerando que não somos apenas consciência e intencionalidade, quais ganhos são possíveis a um ensino de história que, inquieto, questiona tais pontos e busca traçar outras linhas? O presente trabalho surgiu com esse interesse, a partir de algumas leituras sobre Filosofia da Diferença, de tensionar essa concepção de aprendizagem e consciência que às vezes parece tão segura de si. Tensionar como provocação criativa, entretanto, sem pretender deslegitimar pesquisas amparadas pela Didática da História alemã, que tem encontrado em nosso país um local de considerável produção – a ponto de, utilizando-se de uma expressão comum de alegria na Alemanha, Rüsen (2016b) afirmar viver como um deus no Brasil.

Desse modo, o objetivo destas blasfêmias é, de forma experimental, desenvolver pontos levantados em artigo e dissertação já em processo de elaboração, pensando outros caminhos para um ensino de história que se permita indisciplinado¹. Experimental enquanto força criativa e errante, que se entende como processo; indisciplinado enquanto posicionamento ético-político, que questiona o que se é e como pode intervir em sua conjuntura. Assim, a partir de um exercício meta-histórico, refletindo sobre as categorias de *experiência* e *abertura* segundo um referencial pautado na diferença, este trabalho se propõe a refletir sobre os afetos no ensino de história. Para tanto, será pensado o ensino de história sobre a ditadura de 1964, para relacionar a discussão à questão dos negacionismos históricos como um dos desafios hoje postos à disciplina histórica.

* * *

Pôr em questão o conceito de “consciência histórica” a partir de referenciais filosóficos da diferença significa refletir de que forma a razão é idealizada nele. Na trilogia da teoria da história de Rüsen – originalmente lançada nos anos 1980 e bastante referido nas pesquisas sobre educação histórica no Brasil desde sua tradução na década

¹Parto das reflexões de Arthur Lima de Ávila (2018) sobre possibilidades do ofício do historiador no contexto de crise disciplinar, com base nas formulações de Hayden White (2018) no conceito de *passado prático*; porém mais interessado quanto às questões próprias à história como disciplina escolar.

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

de 2000 –, não se desenvolve uma noção de inconsciente como contraposição às operações da consciência mediante a produção da narrativa histórica como fonte de sentido. Teatro ou fábrica, Édipo ou produção (DELEUZE; GUATTARI, 2011), isso não vem ao caso aqui, pois no geral, nada do tipo é aprofundado. Centrado na relação entre interpretação e intencionalidade, seu interesse mira numa razão histórica de caráter universal a partir do conceito de consciência histórica – “uma (suposta) experiência humana universal como pressuposto teórico” (PEREIRA, 2018, p. 102).

A falta de maior consideração à noção de inconsciente não é exclusiva da teoria de Rüsén. Entre as trocas interdisciplinares com a ciência histórica no último século, a Psicanálise não figurou entre os principais campos de conhecimento autônomos envolvidos (FRANCO JÚNIOR, 2020). De fato, para profissionais de ambas as áreas, sobram ressalvas, devido às especificidades de cada uma. Entretanto, se as relações entre a Psicanálise e a História podem trazer riscos de hiperinterpretações em psicobiografias e de reducionismos na análise histórica – “por exemplo, ao interpretar teorias políticas racionais como simples reflexos de identificações sexuais ambíguas, ou fazendo de mudanças importantes nas relações familiares meras manifestações edípicas” (FRANCO JÚNIOR, 2020, p. 20) –, determinados usos do instrumental teórico psicanalítico também podem gerar ganhos. É o caso, na historiografia, das reflexões sobre história e memória nas pesquisas sobre trauma, considerando a necessidade tanto do distanciamento do objeto quanto da recorrência às vivências de vítimas e testemunhas, a partir do conceito de perlaboração² (FRIEDLANDER, 1992). Já no ensino de história, um exemplo potente seria pensar as artimanhas do racismo à brasileira também a partir da denegação³ de nossa ladinoamefricanidade⁴, que “se volta justamente contra aqueles

²“Perlaboração significa, primeiro, estar atento para ambas as tendências, permitindo uma medida balanceada entre as duas sempre que possível. Mas nem a dormência protetora nem a emoção rompente estão inteiramente acessíveis à consciência [...] Um aspecto principal da perlaboração, entretanto, está em outra parte: implica, ao historiador, o imperativo de apresentar um relato tão verídico quanto documentos e testemunhos permitirem, *sem ceder à tentação de fechamento [closure]*. Neste caso, o fechamento representaria evitar o que permanece indeterminado, elusivo e opaco” (FRIEDLANDER, 1992, p. 51-52).

³“Processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalçado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença” (LAPLANCHE; PONTALIS *apud* GONZALEZ, 1988, p. 69).

⁴Categoria elaborada para, também a partir de questões do inconsciente, pensar a formação histórico-cultural do Brasil no contexto da diáspora negra como “uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o *t* pelo *d* para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *América*

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

que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (‘democracia racial’ brasileira)” (GONZALEZ, 1988, p. 69).

Praticamente ausente em sua trilogia⁵, o diálogo com a Psicanálise foi sugerido por Rüsen décadas depois como possibilidade para aprofundamento em sua teoria sobre o agir e o sofrer no tempo, de modo a “encontrar aspectos psicológicos [...] das imagens e poderes inconscientes, relacionados ao tempo” (RÜSEN, 2016b, p. 23). Entretanto, não é o caso aqui de se exigir o uso de instrumentais psicanalíticos, necessariamente; mas de se pensar – em especial, considerando as reflexões sobre ensino de história – o ganho trazido pela ênfase na *suspeita* frente a uma noção de consciência sem maiores clivagens, em suas operações de interpretação da experiência histórica e de orientação no tempo marcadas pela continuidade.

Em contraposição a essa ênfase na continuidade (da narrativa histórica, das questões que mobilizam a relação de ensino e aprendizagem), é bem-vinda a provocação feita por Jorge Larrosa (2001, p. 285)

de esboçar uma ideia da educação como figura da descontinuidade: pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou a fabricação do futuro mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir. [...] Entendo também por descontinuidade uma forma de temporalidade que nada tem a ver com a ideia de processo, ou com as ideias subordinadas de desenvolvimento ou de progresso, com todas essas ideias que pressupõem um tempo contínuo, dotado de direção e de sentido, cronologicamente orientado.

Com a palavra *descontinuidade*, portanto, pretendo nomear um pensamento da educação que perturbe o esquema dessa totalização temporal de corte humanista, ainda sob o modelo da *Bildung*, que subjaz às formas dominantes demasiado seguras e asseguradas da história e às figuras demasiado tradicionalistas da tradição.

Ladina (não é por acaso que a *neurose cultural* brasileira tem no *racismo* o seu sintoma por excelência)”. (GONZALEZ, 1988, p. 69).

⁵Pensando sobre a adequação das explicações nomológicas e intencionais para a reflexão meta-histórica, Rüsen dedica algumas linhas à psicanálise no segundo volume, de forma superficial, como conhecimento “conveniente quando a conexão entre a ação e a intenção não está ao alcance imediato, mas quando as ações precisam ser explicadas pelas intenções que não eram conhecidas – de todo ou só em parte – pelos agentes, e que eles se moveram instigados pelas intenções de outros ou deles próprios” (RÜSEN, 2010a, p. 39). Tal referência à psicanálise parece inexpressiva entre pesquisas sobre ensino de história que se utilizam da teoria de Rüsen, talvez também por ser do volume menos citado nessas pesquisas.

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

Esboçar tal ideia não significa pretender abrir mão da noção de continuidade da narrativa histórica – mesmo porque “o fio da trama não é nunca completamente rompido” (GABRIEL, 2012, p. 195) – mas reforçar a de descontinuidade e assim pensar historicamente as singularidades, evitando uma concepção teleológica da história sob a noção de controle intelectual da contingência pela consciência histórica (PEREIRA, 2011). Significa, portanto, problematizar a aprendizagem histórica na teoria de Rüsen (2010b, p. 99), perturbando seu modelo de *Bildung* (formação histórica) em suas articulações aparentemente tão seguras do saber histórico com o agir “em um ‘horizonte’ de interpretações, nas quais os agentes podem formular os problemas com que lidam no agir, abordar as possibilidades de sua solução, estimar as chances de êxito”. Para tanto, vale pensar em duas operações categorizadas por ele no aprendizado da formação histórica: *experiência* e *orientação*.

Segundo Rüsen (2010b, p. 110), o aprendizado histórico pode-se dar pela atividade de “ampliação da experiência do passado humano [...] e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática” pela consciência histórica. A competência experiencial consiste na “distinção qualitativa entre passado e presente, que o passado é qualitativamente um outro tempo do que o presente [...] que de algum modo permanece, como passado, neste”. A partir da interpretação dessa alteridade entre passado e presente, essa diferença “abre o potencial de futuro do próprio presente. Para tanto, importa [...] inseri-la intelectualmente no quadro de orientação da própria vida prática” (RÜSEN, 2010b, p. 111-112). Assim, o aprendizado histórico também

acarreta aumento da competência de orientação. [...] Capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, pudes de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente (RÜSEN, 2010b, p. 116).

De forma mais simplificada, trata-se de uma concepção de aprendizagem histórica em que a interpretação da experiência do passado, relacionada às demandas do presente considerando a alteridade entre o antes e o agora, tem sua função prática na elaboração da orientação do agir no tempo. Assim, a formação histórica pode ser entendida como “capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido”

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

(RÜSEN, 2010b, p. 104) em contínua (re)elaboração, a partir de uma experiência que não se resume ao passado isolado, mas o articula com o presente.

Entretanto, e se pensarmos o saber de experiência a partir “do sentido ou não-sentido do que nos acontece [...] um saber particular, subjetivo, contingente, pessoal” (BONDÍA, 2002, p. 27) – que, ao contrário da reconstituição de sentidos com potencial orientador no ensino de história pensado por Rüsen, requer tempo (ABREU; RANGEL, 2015, p. 17-18)? Essa intenção de assenhoreamento do tempo não seria por demais segura? Não seria o caso de enfatizar mais a contingência, o inesperado, abrindo mão dessa pretensão racionalista? Afinal, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (BONDÍA, 2002, p. 28).

Tal provocação não significa afirmar a impossibilidade de orientação ou a inutilidade de projetar futuros, mas problematizar categorias como *abertura* e *expectativa* no processo de ensino e aprendizagem de história e questionar uma concepção de educação histórica que pretende assegurar garantias⁶. Distinguindo *futuro* e *porvir* quanto aos seus usos retóricos, Larrosa (2001, p. 287) afirma que “o futuro está relacionado com o estreitamento do presente e com o cancelamento do porvir, e isso porque o futuro é uma figura da continuidade do tempo e do caminho reto, enquanto que o porvir é uma figura da descontinuidade do tempo e do aberto”. Logo, uma “educação histórica para a descontinuidade” (MARQUEZ, 2008, p. 99) implica pensar não só “a ruptura e o caos” (WHITE, 2001, p. 63), mas a criação. Não para pretender abolir a noção convencional de continuidade, mas para explorar possibilidades quanto à imaginação histórica em sala de aula, tensionando essa noção em termos de narrativa histórica e de ideia de educação.

* * *

Indisciplinar o ensino de história significa recusar uma racionalidade idealizada, não para abdicar da razão, mas para considerar também os afetos dos encontros que compõem uma aula. Tradicionalmente menosprezados, os afetos são aqui

⁶Alinho-me ao professor Marcus Leonardo Bomfim Martins em seus comentários, no simpósio temático, sobre a importância de pensar ensino e aprendizagem em história no campo das responsabilidades.

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

entendidos como “uma ideia pela qual a mente afirma a força de existir, maior ou menor que antes, do seu corpo” (SPINOZA, 2020, p. 166), a partir da relação com outros corpos e ideias. Classificados por Spinoza como alegres quando aumentam a potência de agir e tristes quando a diminuem, fazem parte da nossa existência – de modo que, nos encontros que realiza no mundo, um corpo vivo jamais deixa de afetar ou de ser afetado. É inútil, portanto, almejar uma vida inteiramente racional que elimine os afetos; mesmo porque, no paralelismo de Spinoza, “o que é ação na alma é necessariamente ação no corpo, o que é paixão no corpo é necessariamente paixão na alma” – diferenciando do princípio tradicional da Moral “como empreendimento de dominação das paixões pela consciência: quando o corpo agia, a alma padecia, dizia-se, e a alma não atuava sem que o corpo padecesse por sua vez” (DELEUZE, 2002, p. 24). Em sua *Ética*, o interesse de Spinoza está em conhecer os afetos e, distinguindo-os quanto à causa entre ativos e passivo (*paixões*), propor um esforço para organizar bons encontros, “voltando a seu favor o acaso e o inevitável, de modo a aumentar a sua potência de agir” (IAFELICE, 2016, posição 382).

Desse modo, por que pensar o ensino de história da ditadura de 1964 a partir da teoria dos afetos spinozana? Para tal questão, pode ser interessante considerar o avanço dos negacionismos históricos nos últimos anos a partir dos usos políticos do passado na arena pública. Mais complexos, suas formulações são impulsionadas pelas redes sociais, utilizando-se de fontes e formatos diversos em acelerada difusão, num contexto em que “os próprios protocolos de verdade e sua verificação são atingidos pela avassaladora velocidade sob a qual esses conteúdos são apresentados no cotidiano” (MENESES, 2019, p. 84). Nesses ecossistemas digitais, compostos por teias que interligam as redes sociais através de fluxos que reconfiguram as noções de produção, circulação e consumo de ideias políticas, são criadas e compartilhadas

notícias falsas, teorias da conspiração, material ofensivo e calunioso contra certas pessoas ou grupos, avisos urgentes e alarmistas, enunciados distorcidos ou retirados de contexto. Ou seja, são mensagens que dificilmente circulariam com tanta amplitude, velocidade e capilaridade em fóruns tradicionais da esfera pública como a imprensa profissional, onde há maior publicidade e controle social e jurídico (CESARINO, 2020, p. 96).

Não se trata de um desafio cuja solução em sala de aula se limita à argumentação expositiva, como se resumisse a um problema lógico, fruto de uma interpretação falha da

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

experiência histórica. Enfrentar essa questão extrapola o âmbito da racionalidade idealizada: quem já buscou rebater os pontos defendidos por negacionistas, possivelmente experimentou a ineficácia da lógica nesses combates pela história – embora importante como postura ético-política, mostra-se insuficiente por si só.

Assim, pensar os afetos no ensino de história da ditadura de 1964 é não só refletir sobre sua presença na narrativa em sala de aula, como, por exemplo, as implicações do medo anticomunista na mobilização da Campanha da Mulher pela Democracia (CORDEIRO, 2009). É também se questionar sobre quais afetos perpassam hoje a temática na memória e na imaginação sobre o tema, quais afetos os encontros na relação de ensino e aprendizagem podem provocar, para favorecer aqueles que aumentam nossa potência de agir e existir diante das paixões tristes que a diminuem – afetos passivos essenciais para o estabelecimento do poder pelos que exploram e oprimem (DELEUZE, 2002).

Nesse sentido, o ressentimento pode ser entendido como uma força inegável nas disputas políticas atuais e, portanto, um ponto bastante relevante na temática da ditadura em sala de aula. É o caso da postura reativa assumida pelos militares, que, insatisfeitos com o que entendiam como uma derrota na “batalha da imagem” contra as esquerdas, começaram a construir ainda no período ditatorial uma memória em defesa de determinadas políticas do regime e da própria legitimidade da repressão (FICO, 2012). A acusação de revanchismo, aflorada durante o julgamento da revisão da Lei da Anistia em 2010 e a partir da criação e atuação da Comissão Nacional da Verdade nos anos seguintes, é uma constante nessa memória, junto ao ressentimento pelo que julgam como falta de reconhecimento pela sociedade civil do papel das Forças Armadas durante o regime (CASTRO, 2008).

Também o caso de ressentimentos formulados mais recentemente na sociedade civil, com a experiência de governos progressistas entre as décadas de 2000 e 2010 – não só pelos fracassos nos últimos anos, mas pelos avanços ao longo do período. Por um lado, a frustração das classes emergentes devido ao início da crise econômica, que “não pretendem confrontar-se com as causas da desigualdade, mas somente inverter a sua própria posição desvantajosa”; por outro, o narcisismo das pequenas diferenças de

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

“grupos ou classes que perderam seus privilégios históricos” e que “julgam a nova classe em ascensão como usurpadora de seus direitos naturais” (KEHL, 2020, p. 164, 174).

Tais ressentimentos são afetos mobilizadores nos usos políticos de um passado em que grupos de esquerda eram perseguidos como política de Estado, por quem acha que a ditadura matou pouco. Assim, pensar os afetos no ensino de história da ditadura de 1964 pode ser produtivo para tratar dos negacionismos históricos por outros ângulos, questionando o caráter reativo dos ressentimentos e considerando a aula de história um lugar privilegiado para *imaginar* outras posturas a partir de uma educação libertadora que considere os afetos.

Aqui, de acordo com a filosofia spinozana, a imaginação não é entendida como algo menosprezado, desejável de se evitar, como se tratasse de “atribuir à razão uma incontestável supremacia” (MERÇON, 2009, p. 63). Imaginação e razão pertencem ao campo dos afetos e, em vez de se constituírem como forças antagônicas e excludentes, são possíveis aliados – apesar dos limites da imaginação⁷.

Nesse sentido, considerando história e memória em suas diferenças, mas também em suas aproximações (ASSMANN, 2008), é oportuno imaginar outras experiências históricas, geralmente ausentes do que se convencionou abordar como chave analítica sobre a ditadura de 1964 – história política institucional e repressão *versus* luta armada. Para isso, deve-se dobrar a linha do Lado de Fora – “espaço que não é o das formas [...] precisamente onde a relação é uma ‘não relação’, o lugar um ‘não lugar’, a história um devir” – pois “pensar não depende de uma bela interioridade a reunir o visível e o enunciável, mas se dá sob a intrusão de um lado de fora que aprofunda o intervalo, a força, desmembra o interior” (DELEUZE, 1988, p. 87). Pensar não como ato de reconhecimento da representação, mas de produção na imanência.

Dessa forma, uma possibilidade de um ensino indisciplinado da ditadura de 1964 está na abordagem de outras temáticas, como, por exemplo, a censura a luta das mães da periferia no Movimento do Custo de Vida na década de 1970 (MONTEIRO, 2017) – pensando questões de gênero, raça e classe social na história ensinada. Temáticas que escapam das abordagens recorrentes do negacionismo histórico da ditadura, que se

⁷Daí o porquê de um conhecimento verdadeiro não ser capaz, enquanto tal, de refrear um afeto por si só, segundo a filosofia spinozana. Em outras palavras, os afetos não são refreados pela razão, o que traz a ela e à imaginação uma maior complexidade em sua conceituação (MERÇON, 2009).

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

alimenta, dentre outros fatores, de teorias da conspiração sobre a ocultação da verdade por professores esquerdistas quanto à repressão e à luta armada. E que, por isso, mobilizam outros afetos – possibilidade para refrear afetos tristes –, sem a necessidade de se estabelecer uma continuidade linear que implique o passado como origem de algo no presente, mas refletindo sobre os afetos possíveis na descontinuidade como exercício para abertura e criação.

Referências bibliográficas

- ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. “Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo”. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.
- ASSMANN, Aleida. “Transformations between History and Memory”. *Social Research: Collective Memory and Collective Identity*, Baltimore, USA, v. 75, n. 1, p. 49-72, 2008.
- ÁVILA, Arthur Lima de. “Indisciplinando a historiografia; do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica”. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 18, jan./jun. 2018.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Tradução: João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.
- CASTRO, Celso. “Comemorando a “revolução” de 1964: a memória histórica dos militares brasileiros”. IN: FICO, Carlos et al. (Org.). *Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- CESARINO, Leticia. “Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil”. *Internet & Sociedade*, v. 1, n. 1, fev. 2020. Disponível em: <https://revista.internetlab.org.br/serifcomo-vencer-uma-eleicao-sem-sair-de-casa-serif-a-ascensao-do-populismo-digital-no-brasil/>
- CORDEIRO, Janaina Martins. *Direitas em movimento: a Campanha da Mulher pela Democracia e a ditadura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Espinoza: filosofia prática*. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

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

_____. *Foucault*. Tradução: Cláudia Sant'Anna Martins. Revisão: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2011.

FICO, Carlos. “Brasil: a transição inconclusa”. IN: _____; ARAUJO, Maria Paula; GRIN, Monica (orgs). *Violência na História: memória, trauma e reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. “Só irmãos não basta ser, melhor é sermos amigos”: As relações entre História e Psicanálise. *Revista de Teoria da História*. [S. l.], v. 23, n. 2, p. 11–40, 2021. DOI: 10.5216/rth.v23i2.65243. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/65243>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FRIEDLANDER, Saul. “Trauma, Transference and "Working through" in Writing the History of the "Shoah"”. *History and Memory*. Vol. 4, No. 1, p. 39-59, (Spring - Summer, 1992). Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25618626>. Acesso em: 16 jul. 2021.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, vol., 32, n. 64, p. 187-210, 2012.

GONZALEZ, Lélia. “A categoria político-cultural de amefricanidade”. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº. 92/93 (jan./jun.), p. 69-82, 1988.

IAFELICE, Henrique. *Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2016. *E-book* (não paginado).

KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. Boitempo: São Paulo, 2020.

LARROSA, Jorge. “Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão”. IN: _____; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel*. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARQUEZ, Rodrigo Oliveira. *Teoria da História: Hayden White e seus críticos*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História: Universidade de Brasília, 2008.

MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

MONTEIRO, Thiago Nunes. *Como pode um povo vivo viver nesta carestia: o Movimento do Custo de Vida em São Paulo (1973-1982)*. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2017.

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

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. “Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História”. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.

DOI: 10.5965/2175180310242018088. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310242018088>. Acesso em: 18 jul. 2021.

_____. “Teorizando o tempo fractal: um diálogo entre Teoria da História, Antropologia e a teoria dos fractais”. XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH - São Paulo, 2011*. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300862505_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETO.pdf

RÜSEN, Jörn. “A função da Didática da História: a relação entre a Didática da História e a (meta) História”. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W.A. Editores Ltda., 2016b.

_____. “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07–16, jul.-dez. 2006

_____. *História viva*. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010b.

_____. “Narração histórica: fundações, tipos, razão”. IN: MALERBA, Jurandir (org.). *História & narrativa*. A ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis: Vozes, 2016a.

_____. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Reconstrução do passado*. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010a.

SPINOZA. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. 2ª ed. 10ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

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

WHITE, Hayden. “O fardo da história”. IN: _____. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. “O passado prático”. Tradução: Arthur Lima de Avila, Mario Marcello Neto, Felipe Radünz Krüger. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul.-dez. 2018.