

A HISTÓRIA EM CONSTANTE PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

THE HISTORY IN CONSTANT PROCESS OF TRANSFORMATION

André Brasil da Silva 1
Luiz Carlos Rodrigues da Silva 2

Resumo: O artigo discute o processo de transformação social da História através das proposições teórico-metodológicas que surgiram com os conceitos de consciência histórica, aprendizagem histórica e didática da história. Tem como objetivo compreender os impactos das transformações sociais na concepção de História. A metodologia do trabalho é de cunho qualitativo. O referencial teórico é embasado em Rüsen(2010), Schmidt(2011), Cerri(2001), Saddi(2010), dentre outros. Nas reflexões perpassam a importância e o sentido social das transformações na História e a necessidade do diálogo com o tempo presente.

Palavras-chave: História. Ensino de História. Teoria da História.

Abstract: The article discusses the process of social transformation of History through the theoretical-methodological propositions that emerged with the concepts of historical awareness, historical learning and didactics of history. It aims to understand the impacts of social changes on the conception of History. The work methodology is of a qualitative nature. The theoretical framework is based on Rüsen(2010), Schmidt(2011), Cerri(2001), Saddi(2010), among others. In the reflections, the important and the social meaning of the transformations in history permeate and the need for dialogue with the present time.

Keywords: History. History Teaching. Theory of History.

Graduado em História pela UEMA. Mestre em Ensino de História 1
pela UFT. Professor da rede municipal (SEMED) de Barra do Corda-MA.
Técnico de Laboratório de Informática do IFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2415851693901042>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8931-7853>.
E-mail: andre.brasil@ifma.edu.br

Graduado em História pela UEMA. Mestre em Educação pela UPAP. 2
Mestrando em Ensino de História pela UFT. Doutorando em Educação pela
UAA. Professor de História da Rede Estadual -SEDUC (MA) em Barra do Corda-
MA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7552705836859811>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4757>. E-mail: solracro9@gmail.com

Introdução

O historiador fareja carne humana em qualquer tempo e lugar em que ela se encontra, já dizia Marc Bloch. Dessa assertiva podemos identificar que o senso investigativo da ciência da história é qualitativamente social, no sentido de que ela se nutre das mudanças e permanências humanas no transcorrer do tempo. Nada mais justo, então, é o retorno de sua produção, o conhecimento histórico, à sociedade em busca do exercício de sua função social básica de proporcionar uma consciente orientação temporal aos indivíduos.

Se, na antiguidade clássica a história servia “como coleção de exemplos” para que fosse possível “instruir do meio dela” (KOSELLECK, 2006 *apud* SADDI, 2010, p. 67), até o início do período contemporâneo a história era conhecida consubstancialmente pela famosa expressão *historia vitae magistra*, compreendida como “história mestra da vida”. Percebe-se, portanto, não apenas a estreita relação entre a história e a vida humana em seu âmbito cotidiano que perdurou durante bastante tempo, como também a constatação de que a essência primordial da história encontra-se na sociedade.

Contudo, a história da História nem sempre foi trilhada com base nessa concepção. Na contemporaneidade, mais especificamente a partir do século XIX, diversas e profundas transformações, como nunca antes visto, acometeram a história, e a sua função social e seu ensino foram colocados em xeque. A partir desse processo de críticas e reflexões internas e externas, a história se reinventa e busca sua legitimação social contemporânea em suas raízes históricas.

Tomando como fundamentação teórica alguns historiadores dos campos de estudo da Educação Histórica e Ensino de História, como Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Luis Cerri e Rafael Saddi, que têm como foco central em suas pesquisas a análise e a intervenção na conjuntura atual da história em sua relação com as carências de orientação no tempo dos sujeitos históricos na vida prática, utilizaremos conceitos importantes, como “consciência histórica”, “aprendizagem histórica” e “didática da história” para a iluminação desta problemática.

Longe de pretender esgotar a discussão acerca dessa temática ou de fornecer uma trajetória exaustiva, o objetivo desse texto é apresentar uma perspectiva do processo de mudanças ocorrido na História, tanto a científica quanto a disciplinar (ensino de história), que tiveram influência da sociedade e relacionar essas mudanças com a tentativa de restabelecimento das originais funções da história.

Metamorfoses na Ciência Histórica: a historiografia acompanha os anseios sociais

O universo de trabalho do historiador foi transformado de forma significativa em diversos aspectos a partir do século XX. Dos objetos de estudo aos métodos de produção historiográfica passaram por mudanças que, ao mesmo tempo em que ampliava a área de atuação da História, também a fragmentava, especificando cada vez mais os temas e objetos de pesquisa. Assim, surgiram os novos campos de investigação histórica: história social, história do tempo presente, história regional, história do local, história das mulheres, história do trabalho, história das mentalidades, entre outros.

Esse cenário de profunda mudança faz parte do movimento historiográfico denominado de Nova História, que, por ser de difícil definição podemos considerá-lo como a “história escrita como uma reação deliberada contra o *paradigma* tradicional” (BURKE, 1992, p. 10). Esse paradigma tradicional mencionado por Peter Burke era essencialmente caracterizado como político, factual, elitista, arquivista, acrítico e verdadeiramente “objetivo”, cabendo ao historiador apresentar os fatos “como eles realmente aconteceram”, conforme afirmou Leopold von Ranke, principal historiador dessa corrente historiográfica denominada Escola Metodica. Tal modelo teve forte desenvolvimento a partir do século XIX, século em que a História constituiu-se como ciência.

A Nova História, reagindo a diversos aspectos da história tradicional, além da ampliação dos temas e objetos de estudo, conforme mencionado anteriormente, dinamizou-se também a abordagem investigativa dos mesmos, como por exemplo, a perspectiva da corrente historiográfica oriunda da Inglaterra chamada história vista de baixo, de E. P. Thompson, que busca

construir uma narrativa a partir da visão dos sujeitos históricos derrotados, excluídos, marginalizados. Com relação às fontes históricas, passou a ser considerado “tudo o que homem diz ou escreve, tudo que fabrica, que toca [pois] pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2002, p. 80), e a análise dos vestígios históricos se dá de forma crítica, porque “mesmos os aparentemente mais claros e complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (idem, p. 79). A partir da concepção de Fernand Braudel, a Nova História dividiu a análise do tempo em curta (evento), média (conjuntura) e longa duração (estrutura).

A busca da “verdade” absoluta a ser extraída dos documentos oficiais, objetivo central da história metódica, foi relativizada pela Nova História e “hoje em dia, este ideal é, em geral, considerado irrealista. Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados à cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular” (BURKE, 1992, p. 15). Ou seja, reconheceu-se o caráter subjetivo da história manifestada principalmente pela subjetividade presente na produção narrativa do historiador.

Em suma, a História científica passou, no transcorrer do século XX, por um processo radical de transformações em seus fundamentos, princípios, métodos e epistemologia. O que teria provocado essas mudanças? E quais seriam seus objetivos? A este respeito Peter Burke (1992, p.19-20) afirma que

O movimento de mudança surgiu a partir de uma percepção difundida da inadequação do paradigma tradicional. Esta percepção da inadequação só pode ser compreendida, se olharmos além do âmbito do historiador, para as mudanças no mundo mais amplo. A descolonização e o feminismo, por exemplo, são dois movimentos que obviamente tiveram grande impacto sobre a escrita histórica recente, o que fica bastante claro nos capítulos de autoria de Henk Wesseling e Joan Scott. No futuro, é provável que o movimento ecológico tenha cada vez mais influência sobre a forma como a história é escrita.

Dessa forma, percebemos claramente o poder de influenciar a História, e a historiografia conseqüentemente, que a sociedade possui quando passa por profundas transformações culturais e sociais, emergindo novas demandas. Isto atesta também a ligação intrínseca existente entre a História e a sociedade, o que não poderia ser diferente para uma ciência que estuda os homens no tempo, conforme definiu Marc Bloch (2002).

Metamorfoses no campo do Ensino de História: o ensino aprende a se renovar

Uma característica imprescindível para compreendermos o século XIX é, além do forte desenvolvimento científico em diversas áreas, o processo moderno de constituição das nações ocidentais e da formação do sentimento nacional perante os habitantes de cada nação identificados por laços históricos e culturais comuns. E é nesse contexto que emerge a História como disciplina escolar sistematizada, estando profundamente conectada à formação do Estado nacional. Ademais, foi “a partir do recurso metodológico e historiográfico do século XIX que a história se tornou um meio importante para dispor da memória e converter-se em História nacional.” (TOLEDO, 2004).

Acerca disso, Laville (1999) aponta que o principal objetivo do ensino de História àquela época era:

[...] Confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes,

etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada (p. 126).

O ensino de história, portanto, nasce marcado pelo signo da nação e era pensado a partir do pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem se dava de maneira unilateral. Por um lado o discente, sendo considerado um mero receptáculo de informações conteudistas e, do outro, o professor no topo da hierarquia do conhecimento, detentor de todos os saberes a serem *transmitidos* aos seus *súditos*. Dessa forma, o ensino de história por muito tempo foi pautado por uma metodologia constituída pela memorização ou decoração dos conteúdos – elitistas e muito distantes da realidade dos estudantes, diga-se de passagem.

André Cunha (2011) aponta que essa forma de conduzir o ensino de história passou a ser denominada de “modelo tradicional do ensino de história”. Referenciado em Circe Bittencourt, Ubiratan Rocha (1996) e Zita Rosa (1984), ele explicita esse paradigma da seguinte forma:

Esse modelo pode ser sintetizado como um ensino baseado em História linear, casual, evolutiva, política, dos vencedores, dos heróis, cuja marca primordial está na memorização de datas e fatos, fundamentados na construção de um tempo histórico homogêneo e transmitidos via exposição oral, para serem reproduzidos pelos alunos através dos “famosos” questionários, com as respostas fixadas pelo manual do professor. (BITTENCOURT, 1998, p. 23; ROCHA, 1996, p. 56; ROSA, 1984, p. 130) (CUNHA, 2011, p. 285).

Denominar tal modelo de ensino de tradicional foi, obviamente, uma convenção estabelecida por historiadores em época posterior. Com isso, é importante ressaltar que, embora atualmente seja bastante criticado, esse modelo atendia aos interesses majoritários do período em que vigorou.

Foi a partir da segunda metade do século XX que a história disciplinar passou por transformações e em sua forma de ensino atualmente já “não se vê mais a missão de incutir nas consciências uma narrativa única glorificando a nação ou a comunidade” (LAVILLE, 1999). A partir dessa mudança, o objetivo central do ensino de história passou a ser o desenvolvimento da autonomia intelectual e de uma consciência crítica do discente, com temas problematizados partindo do tempo presente, da realidade do estudante, como aponta o “método regressivo” de Marc Bloch ao indicar que “o historiador deve partir do presente ao passado e retornar do passado ao presente” (REIS, 2012, p.36).

Maria Auxiliadora Schmidt (2005) percebeu a mudança enfrentada pela história ensinada como uma consequência das transformações ocorridas na ciência da história, com a corrente historiográfica da Nova História, afirmando que é “possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também.” (SCHMIDT, 2005, p. 305).

Esse “momento de crise disciplinar”, segundo André Cunha (2011), no ensino de História, que o levou a um processo contínuo de transformações conceituais e práticas importantes, significava, nessa conjuntura, dentre outros fatores, uma “perda de legitimidade social do pensamento histórico” (SYWOTTEK, 1974; JEISMANN, 2000 *apud* SADDI, 2010, p. 71).

Ao analisar o caso específico da História na Alemanha a partir do terceiro quartel do século XX, Bergmann (1998) afirmava que essa crise estava “ligada ao fato de que nem a Ciência da História nem o Ensino de História estavam em condições de atender às demandas e necessidades que a sociedade alemã apresentava.” (BERGMANN, 1998 *apud* SADDI, 2010, p. 71). Possivelmente podemos ampliar o horizonte geográfico deste cenário de crise de legitimidade social do Ensino de História para outros países ocidentais, como o Brasil, onde foi motivo

de preocupação e de pesquisas por parte de professores de História, historiadores e demais profissionais ligados ao ensino de história a partir do início da década de 1980 (CUNHA, 2011).

Dessa forma, podemos constatar que a História, seja ela a científica-acadêmica ou a disciplinar, está intimamente ligada com as demandas sociais de um determinado tempo e lugar. Neste sentido, Maria Schmidt (2011), fundamentada no historiador alemão Jörn Rüsen, afirma que “no tempo uma história tem sua credibilidade garantida na medida em que satisfaz os interesses de uma comunidade, e uma revisão na historiografia ocorre quando há um descompasso entre o conhecimento produzido e a satisfação dessas carências” (SCHMIDT, 2011, p. 02). Rüsen (2001) ainda complementa nos informando que “a história tem que ser reescrita, a cada vez que as condições de vida dos homens a que se refere tenham sofrido mudanças.” (RÜSEN, 2001, p. 37).

Portanto, considerando que a História, científica e disciplinar, constitui-se em conhecimento construído no transcorrer do tempo e que se modifica em função do presente, comunhamos com o pensamento de Maria Schmidt (2011) quando afirma que “o motor da transformação historiográfica é a demanda social. Ou seja, a revisão da historiografia não começa na academia, mas na sociedade e aí se inclui a escola, como local visível destes descompassos.” (SCHMIDT, 2011, p. 02).

A História na vida prática: uma orientação temporal a partir da consciência histórica

Essa breve problematização apresentada do histórico de transformações pela qual a História, tanto a científica-acadêmica quanto a disciplinar, passou durante o século passado nos ajuda a refletir e lançar indagações pertinentes sobre as reais funções da História, quais os seus objetivos e, especificamente no âmbito do ensino, para que serve ensinar e aprender história?

Atualmente, ainda é muito forte o pensamento de que a História é dividida em sua essência em científica-acadêmica de um lado, e disciplina escolar do outro. A primeira pertence às universidades com seus historiadores profissionais que produzem pesquisas e conhecimento histórico especializado e erudito. A segunda está localizada nas escolas de ensino básico conduzida por professores de história imbuídos da missão de transmitir os conhecimentos históricos da ciência de referência para os discentes. Ademais, a parte científica dedicaria suas atenções às questões relacionadas à metodologia da pesquisa, enquanto a história escolar cuidaria exclusivamente da metodologia de ensino, e a única relação existente entre ambas seria a “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991) do conhecimento produzido pela academia para as escolas.

No entanto, não foi sempre assim que a História foi vista e encarada pelas instituições e pela sociedade, sendo relativamente recente o desenvolvimento desse processo de separação da história em Ciência Histórica e Didática da História, como também pode ser denominado. Jörn Rüsen (2011) nos explicita de forma bastante esclarecedora esse contexto:

[...] Antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem “cientistas”, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. O conhecido ditado *historia vitae magistra* (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos teóricos ou empíricos da cognição metódica. [...] (p. 23-24).

Assim, durante séculos a história era essencialmente “unificada” e toda sua produção historiográfica e seu ensino, caminhando juntos, eram constituídos “a fim de que seus destinatários aprendessem alguma coisa para a vida” (RÜSEN, 2010, p. 88). De fato, a virada de jogo na história se deu quando os historiadores “começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2010, p. 25). Isto se deu durante o século XIX no processo de institucionalização e profissionalização da história, no qual ela foi definida como disciplina.

A esse respeito Rafael Saddi (2010) afirma que “no século XIX, com a cientificação e especialização da história, consolidou-se de vez as barreiras que separavam a História da vida prática.” (SADDI, 2010, p. 69). Nessa perspectiva, Rüsen chamou de “irracionalização” o rumo que a ciência história tomou, embora ela clamasse, paradoxalmente, por racionalidade.

Diante de um contexto contemporâneo em que surgem novas “demandas provenientes dos insucessos escolares no que diz respeito às aprendizagens históricas significativas para a construção da consciência histórica” (SCHMIDT, 2009, p. 204) por um lado, e, por outro lado, a ocorrência, por diversas vezes na história da humanidade, de um “afastamento e mesmo a contraposição entre os seres humanos, sob formas às vezes radicais” (RÜSEN *apud* MARTINS, 2011, p. 08), em razão de um “aprendizado histórico capenga, unilateral, autocentrado e discriminante” (*idem*), segundo Rüsen, emerge a necessidade básica de reaproximação entre a Didática da História e a Ciência Histórica.

Nesse sentido, considerando especificamente o campo do Ensino de História, talvez o seu principal desafio hoje seja desenvolver conteúdos e metodologias de ensino de maneira que conduza o discente perceber-se como sujeito histórico atuante para que a História passe a ter sentido real e utilidade prática em sua vida. Por isso que Rüsen (2010) diz que “o efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história.” (RÜSEN, 2010, p. 86).

Ademais, através da busca de reaproximar a ciência histórica da didática da história uma série de estudos e reflexões é promovida visando o promover o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos. Esse conceito é um dos principais focos de análise das pesquisas contemporâneas no campo do Ensino de história, no qual é compreendido aqui como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Vale lembrar que essa não é a única concepção acerca do entendimento sobre a consciência histórica, havendo conceituações por vezes antagônicas entre os intelectuais que se utilizam dele. O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer e o historiador e medievalista francês Phillipe Ariès, por exemplo, comungam da ideia de que a consciência histórica deve ser tomada, adquirida por “um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana” (CERRI, 2001, p. 98), sendo privilégio exclusivo do homem moderno. Ou seja, excluem-se todas as gerações anteriores, bem como as sociedades modernas que não conseguem atingir o estágio de alcance da consciência histórica por despreparo intelectual.

Jörn Rüsen e Agnes Heller, pelo contrário, compreendem a consciência histórica como uma condição inerente ao ser humano, e não como uma meta, pois ela “não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral” (CERRI, 2001, p. 99).

Qual seria a utilidade de um acúmulo exacerbado de conhecimento histórico que não faz ponte com a vida prática dos sujeitos? Ou ainda, estudar o passado simplesmente pelo passado? Certamente, conceber a história como produção historiográfica de conhecimento erudito e lidar com seu ensino nas escolas de forma deslocada da práxis têm contribuído para a promoção de carências de orientação temporal nas pessoas, conforme denomina Rüsen. Portanto, a história nutre-se e serve-se à vida prática humana no tempo e estabelece a interlocução entre as experiências do passado, o presente e as expectativas de futuro para que o conhecimento histórico tenha de fato utilidade social. Assim, o conhecimento do passado pelo passado torna-se inócuo, pois, “antes mesmo que o passado seja abordado no modo típico de

uma disciplina especializada, elaborado pela pesquisa e tornado presente pela historiografia, ele é sempre atual nos contextos da vida prática atual” (RÜSEN *apud* SCHMIDT, 2016, p. 39).

A valorização do cotidiano e realidade de vida dos estudantes perpassa por uma necessidade urgente de aplicabilidade de estratégias inovadoras e participativas de ensino, buscando promover uma relação horizontal entre docente e discente no processo de construção do conhecimento histórico e do desenvolvimento da consciência histórica em ambos.

Nesse âmbito, é de extrema valia compreender que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel” (RÜSEN, 2010, p. 91). Pensar que aprender história acontece somente em sala de aula, além de limitar o conceito de aprendizagem histórica, é também negar o papel de formação histórica que a família, a igreja e os meios de comunicação de massa, por exemplo, proporcionam, no âmbito da vida pública, aos indivíduos.

O papel da didática da história é importantíssimo em todo esse processo de retomada da relação entre a história e a sociedade, pois, ao contrário da opinião padrão, limitadora e enganosa, que foi constituída a seu respeito no passado, ela não lida exclusivamente com as questões relacionadas ao ensino e aprendizado escolar. Seu campo de atuação é muito mais amplo e abrange também todas as demais relações do conhecimento histórico nos diversos ambientes sociais, investigando “o modo como as interpretações do passado produzem orientações no presente e projeções de futuro” (SADDI, 2010, p. 75).

Para Rüsen (2011), de forma geral, a aprendizagem histórica é “a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2011, p. 79). A partir desses pressupostos a concepção de aula amplia-se consideravelmente e, quando se visa articular os conteúdos históricos com a vida prática para proporcionar o desenvolvimento da consciência histórica, diversas metodologias de ensino de história inovadoras podem ser implementadas. Dessa forma, ao trilhar por esse caminho, a História não mais estará sozinha e isolada em seu castelo de marfim como outrora, pois, com o reconhecimento de sua ligação intrínseca com a sociedade, o caminhar desse percurso estará sendo muito bem executado de mãos dadas, porque é somente a partir dela e para ela que a história verdadeiramente possui um sentido válido para a realidade da vida.

Considerações Finais

Embora tenha sido levantada ao longo do texto a problemática de que a história científica e disciplinar, bem como a sociedade, devam estabelecer uma relação mais próxima e articulada entre si, com vistas ao atendimento das demandas sociais e das carências de orientação no tempo, não pretendemos instituir que a produção do conhecimento histórico nessas instâncias sejam iguais. Pelo contrário, reconhecemos a especificidade do conhecimento histórico que é produzido na academia, na escola e nos mais diversos lugares e ambientes da sociedade. Em cada um desses campos abre-se uma imensidão complexa das operações mentais, sociais, cognitivas e culturais do qual se faz necessário uma investigação profunda para a identificação de suas especificidades e, ao mesmo tempo da conexão existente entre eles.

Os historiadores dos campos de investigação do Ensino de História e da Educação Histórica têm-se ocupado de realizar diversas pesquisas nessa área e, a partir da utilização de conceitos como consciência histórica, didática da história e aprendizagem histórica, fundamentados principalmente no pensamento ruseniano, percebem que nenhum dos conhecimentos históricos produzidos é qualitativamente superior ao outro. Eles são simplesmente diferentes e peculiares, bem como complementares uns aos outros. Assim, a consciência histórica nos fazer perceber e considerar os demais saberes históricos presentes nos mais diversos âmbitos sociais.

Portanto, o momento hodierno pelo qual a História passa é de transformações e readequações em sintonia com as urgentes e novas demandas sociais, que, sempre quando surgem, nada mais são do que a expressão de tensões e desencontros entre a sociedade e o que é

produzido e ensinado de conhecimento histórico em um determinado tempo. No fundo, o que essas demandas sociais clamam é por suprir suas carências de orientação no tempo em que estão inseridas.

Referências

BAROM, Wilian; Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. **O ensino da história a partir da teoria de Jorn Rusen**. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BURKE, Peter (org.); tradução de Magda Lopes. **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CERRI, L. F. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. 6(2): 93-112, Inverno 2001.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Movimento do Ensino de História no pós-1980: uma análise à luz da teoria da transposição didática. **Universidade Federal do Ceará**, 2011.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico / Jorn Rusen**; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

REIS, José Carlos. **Teoria & História: Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

_____. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 31-48 – 2016.

_____. Concepções de Aprendizagem Histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n.1, p. 203-213.

_____; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina**. História, v. 23 (1-2), p. 13-32 – 2004.