

Epistemologia e Ensino da História

Epistemology and History Teaching

Luís Alberto Marques Alves*

RESUMO

A articulação entre investigação e produção científica na área da História e os programas escolares ocupa os debates internacionais. A importância concedida pelos decisores educativos às ciências da educação reforçaram a transversalidade dos saberes em detrimento das especificidades epistemológicas. A divisão tradicional entre saber e saber-fazer sai fragilizada, e a luta pela inscrição de uma didática ancorada no saber disciplinar percorre um caminho nem sempre facilitado. A maturidade hoje assumida pela Educação Histórica leva-nos de regresso à epistemologia do saber histórico, assumida como a melhor estratégia para levar o aluno a aprender segundo regras específicas da construção desse saber, transformando-o, pelo conhecimento adquirido, num verdadeiro utilizador do passado para uma efetiva intervenção cívica no presente. A prática de formação de professores de História em Portugal ao longo de 30 anos nos permite enfatizar a importância do regresso a fontes primárias e a processos didáticos socioconstrutivistas para reafirmar o sentido do ofício do historiador e das suas práticas científicas no contexto escolar da disciplina.

Palavras-chave: epistemologia; História; educação histórica.

ABSTRACT

The articulation between research and scientific production in the field of History and educational programmes, occupies the international debates. The importance given to the sciences of education by educational deciders have reinforced crosscut knowledge over epistemological specificities. The traditional division between theoretical and empirical knowledge becomes more fragile and the struggle for the inscription of a didactics anchored in the disciplinary knowledge conducts a path that not always is made easier. The maturity assumed nowadays by Historical Education, takes us back to the epistemology of the historical knowledge, assumed as the best strategy to make the student learn according to specific rules in that construction of knowledge and transforming him, by the acquired knowledge, in a true user of the past for an effective civic intervention in the present. Sustained in the practice of History teachers training in Portugal over 30 years, we tried to emphasize the importance of return to primary sources and socio-constructivism educational processes to reaffirm the meaning of historian office and its scientific practices, in the context of the school subject.

Keywords: Epistemology; History; History teaching.

* Professor associado com agregação do Departamento de História e Estudos Políticos e Internacionais da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Investigador do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM). Porto, Portugal. laalves@letras.up.pt

DA EPISTEMOLOGIA À IDENTIDADE HISTÓRICA

Se aprender não significa mais a aquisição de um saber pronto e acabado contido nos livros e na cabeça dos professores, não é mais possível ensinar sem levar em consideração o modo pelo qual o conhecimento foi elaborado ... e quais as possibilidades de mudança no futuro. Afinal trata-se de um saber vivo e não morto. E o elemento verdadeiramente vitalizador da tarefa educativa assim concebida é a história.

Amaral, 2012, p.64

A preocupação com a articulação entre a investigação e a produção científica na área da História e os conteúdos programáticos veiculados nos espaços educativos básicos ou secundários ocupa os debates internacionais, pelo menos desde 1937, data em que Lucien Febvre e Marc Bloch escreveram um artigo intitulado “Pour le renouveau de l’enseignement historique” (Bloch; Febvre, 1937, p.113-129). Embora ciclicamente o problema seja novamente reequacionado, as primeiras décadas do século XXI trouxeram para dossiês de revistas significativas e para a bibliografia pontos de vista que evidenciam a pertinência do enfoque.

De Antoine Prost nas suas *Douze leçons sur l’histoire* (1996) a François Hartog no seu excelente *Croire en l’Histoire* (2013) foi evidente um crescente interesse “pela reflexão epistemológica” (Catroga, 2010, p.24) reiterada quando Hartog pergunta se “não se terá entrado na época do historiador epistemólogo” (ibidem, p.24). Acrescenta Catroga que “tem-se por certo que a prática teórica da historiografia ficará mais rica se souber mesclar a epistemologia com a operação que visa explicar/compreender o passado e não separá-las, como algum pós-modernismo pretende, com a redução da historiografia à questão exclusivamente formal da escrita” (ibidem, p.24). Este recentramento na identidade científica da História exige a presença “de um sujeito epistémico, histórica e socialmente situado no espaço e no tempo; de um texto (toda a investigação culmina numa narração); e de destinatários (os receptores)” (ibidem, p.26). A problemática assume-se como norteadora da pesquisa (parte primeira de um nível documental) mas a que outras naturalmente se sucedem como a explicativa ou interpretativa e finalmente a escrita. Estes níveis de consecução do *produto científico*, iremos encontrar também na educação

histórica e na transposição didática permitindo e aceitando que a comunicação/narrativa dos alunos possa ser algo diferente na forma, mas idêntico no mecanismo compreensivo. Esta nova Didática é também ela resultado, a montante, de um *novo historiador* que lendo “o explícito e o implícito, o declarado ou silenciado, o afirmado ou proibido, o incluído ou excluído, o objetivado ou o lacunar, define no interior do corpo documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (ibidem, p.27) que servirão de suporte à sua narrativa explicativa de uma problemática previamente enunciada. Aqui podemos não apenas já vislumbrar etapas da transposição didática mas também uma avaliação que pode passar por um texto escrito onde a sua validade se encontra mais na argumentação do que na posição/interpretação dos factos enunciados, por exemplo, numa situação problema.

Exemplo destas preocupações de aproximação da evolução da ciência histórica ao ensino podemos perscrutar a título ilustrativo nos referidos *Annales*, que incluem no número 1 do ano 70 da sua edição (jan.-mar. 2015) uma importante referência à “Recherche historique et enseignement secondaire” (p.139-214). A preocupação com a excessiva importância das ciências da educação que querem levar para o seu “seio” as Didáticas das disciplinas e a fragilização do mundo universitário onde há uma ruptura entre “les masters recherche” e os “masters métiers de l’enseignement” (Anheim; Girault, 2015, p.143) tornam a discussão premente e necessária. Acresce que múltiplos problemas contemporâneos reclamam da História um papel cívico, interventivo, consciente, lúcido e tolerante que transforma a disciplina curricular num espaço privilegiado de formação onde pode jogar-se o próprio futuro da coexistência humana. Há consciência de que o “savoir de l’historien est un savoir ouvert, en construction, en ce qu’il est indissociable d’un savoir-faire, de même que ce qu’on appelle les faits est, en épistémologie de l’histoire, inséparable des méthodes qui permettent de les établir ou des interprétations qui en sont données” (ibidem, p.144). Não há fórmulas para determinar exatamente o que deve ser o trabalho do professor de História – prescrição de uma transposição didática única – mas há consciência de que a Didática da História deve estar, e ser pensada, conjuntamente com o trabalho do historiador e afastar-se de uma pedagogização que privilegiando o destinatário, esquece a epistemologia do conteúdo, a natureza da mensagem e a identidade disciplinar. A formação integral do aluno não precisa da “simplificação” de conteúdos nem da

menorização epistemológica, antes terá de ser “la même épistémologie qui guide les chercheurs dans leur travail, et peut alimenter leurs réflexions à partir des pratiques de classe, de mêmes que ces dernières peuvent se nourrir des transformations de l’historiographie” (ibidem, 2015, p.148).

“Por que é tão difícil ensinar História?”, perguntava Pierre Nora na abertura no nº 175 da revista *Le Débat* (Nora, 2013, p.3). Depois de traçar as “peripécias” da disciplina, a batalha pelo seu ensino, a definição de programas, as suas representações e perspectivas, o seu dossiê especial procura responder à necessidade de reconciliação da pesquisa e da pedagogia, ouvindo e perscrutando diferentes intervenientes. A síntese ensaiada por Krzysztof Pomian (2013, p.79-92) esclarece-nos: a utilidade da História é, no tempo presente, inquestionável, mas é bom que nos conscientizemos de que a sua utilidade “mede-se” pela capacidade que ela terá de preparar os alunos para a sociedade em que vivem. Nunca conseguiremos refletir sobre o ensino da História se não tivermos ideias claras sobre “este sujeito” (aluno) e “esta sociedade” (contexto). Não devemos deixar de ser investigadores, mas agora com uma dupla responsabilidade: enquanto historiadores (num quadro epistemológico rigoroso) e enquanto professores transportando esta formação científica para a percepção da sociedade em que vivemos. Sobre o caminho que urge percorrer, vários são hoje os autores que, diagnosticando o distanciamento fruto da crescente especialização de métodos e reflexões de âmbito pedagógico (que foram conduzindo à crescente importância do espaço das ciências da educação em geral e das didáticas em particular), exigem uma aproximação entre historiografia e ensino de História, olhando de forma mais atenta à orientação prática do saber histórico e tornando o próprio ensino da disciplina um excelente tema para incluir nas pesquisas historiográficas. Como afirma Rüsen, nunca poderemos esquecer que “a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida: a consciência histórica” (Rüsen, 2007, p.93). Para esse caminho é preciso vestir e encarnar o papel de Historiadores e Investigadores sociais, num diálogo permanente entre a cientificidade e a profissionalidade.

DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA AO HUMANISMO TOLERANTE E CÍVICO

A história fornece argumentos, informações, prepara o indivíduo para o aparecer em público, o ser em público, o ser em sociedade, que irá se defrontar com a divergência ... A história forma pessoas preparadas para argumentar, para defender ideias em público, para comparecer ao mundo público em defesa de teses e convicções, apatrimônio das sociedades democráticas contemporâneas.

Albuquerque Jr., 2012, p.34

Enraizados na identidade da nossa área científica, precisamos de ter e partilhar com os outros, em particular os nossos alunos, uma consciência que deve ser sobretudo a habilidade de nos distanciarmos do presente em direção ao passado aceitando que o ponto de partida, mas também o de chegada, será a “consciência histórica” (Albuquerque Jr., 2012, p.34). Num esclarecedor quadro de sistematização dos quatro tipos de consciência da História (tradicional, exemplar, crítica e genética), Rüsen identifica seis elementos e fatores através dos quais eles são caracterizáveis: experiência do tempo trazida desde o passado; formas de significação histórica; orientação da vida exterior; orientação da vida interior; relação com os valores morais e relação com o raciocínio moral (Rüsen, 2010, p.63).

Numa sociedade de *consensos impostos*, onde a moralidade é um conceito preestabelecido e a estabilidade uma tradição, onde a nossa vida é regida por modelos pré-formatados, onde é difícil ser-se diferente e os modelos culturais ou sociais regem-se pela influência/permanência, é evidente que a História é sobretudo um somatório de tempos curtos, imediatos, memorizáveis para a posteridade. O caminho para a nossa contemporaneidade exigiu-nos uma evolução substantivada em tipos de consciência diferentes, consolidados em olhares que implicaram uma mudança de posturas sobre os contextos. Se no mundo moderno a exemplaridade ainda condicionava muito a nossa capacidade de intervenção (exceto talvez já na sua fase final do século XVII-XVIII quando tanto a revolução científica como o iluminismo nos evidenciaram a racionalidade de outros argumentos) é sobretudo nos séculos XIX e XX que a *consciência crítica* marca a sua aparição e justificação. Aí o tempo trouxe-nos os desvios problematizadores dos modelos culturais, as *rupturas*, as delimitações dos pontos de vista, as críticas dos valores mas também as incertezas, o

inconformismo e a estupefação perante a irracionalidade e a crueza de alguns acontecimentos. O humano foi capaz também de criar *momentos dolorosos*, inexplicáveis à luz da razão, atingindo o cúmulo de aceitar como possível a *banalidade do mal* (Arendt, 2003).

Perante este cenário, foi importante equacionar como pode a “História escolar” assumir a sua função de educação face à problematicidade crescente do mundo. Tornou-se claro que só “une histoire problématisée suggère un questionnement des sociétés qui permet de mieux appréhender leur complexité en ayant simultanément recours à plusieurs types d’explication, non seulement de cause à effet, mais aussi par exemple d’un point de vue structural ou en faisant intervenir les acteurs de l’histoire” (De Cock; Picard, 2009, p.181-182). Neste registo, o ensino da História deve dar prioridade às mudanças, ao estudo dos conflitos e das diferenças que marcam as organizações coletivas. Mais do que os dados factuais, ela (disciplina escolar) deve fornecer os meios para a sua análise e para um olhar em perspetiva, mais do que simplesmente situado. Atinge-se assim o patamar da *consciência histórica genética* que deve saber utilizar as transformações dos modelos para ser capaz de produzir um outro, intrinsecamente seu e aceitável perante o contexto em que vive, já que na sua vida exterior vai ter necessidade de conviver com diferentes pontos de vista, mas também interiormente deve perceber que a mudança é natural e que é a própria mudança temporal que se converte num elemento nevrálgico para a validação dos valores morais (Rüsen, 2010, p.63). Veremos que didaticamente esta *nova consciência* implicará a necessidade de saber transformar um quadro conceptual inicial (tácito e por vezes preconceituoso) num outro mais sofisticado onde ideias mais substantivas, conceitos de segunda ordem ou competências para pensar historicamente o mundo sejam a marca de um outro Humano.

Para atingir este patamar, algumas questões específicas devem estar presentes quando “usamos” a História como espaço curricular/disciplinar: realçar a comparação, isto é, a análise das analogias possíveis e das distinções; na periodização, perceber os diferentes ritmos de mudança; acompanhar de forma crítica as manifestações da memória e sabermos-nos intelectualmente distanciar dos seus usos públicos. Esta será uma *História investigadora*, que interroga o acontecimento até conseguir atribuir-lhe um sentido particular e onde a comparação e a analogia estarão no centro do pensamento histórico

através das atividades cognitivas que desenvolve. Mas também uma *História interrogativa* que sabe identificar categorias de questionamento das sociedades, como por exemplo: entre a impotência perante a morte mas também a possibilidade de matar; entre as noções de amigo e de inimigo; entre a inclusão e a exclusão, o secreto e o público ou o opaco e o transparente; entre o homem e a mulher, alteridade fundamental que consubstancia-se também na paternidade, maternidade e existência de gerações; entre o senhor e o servo, o operário e o patrão, o dominante e o dominado, criando laços de dependência ou de hierarquização substantivados em categorias jurídicas e sociais (De Cock; Picard, 2009, p.180-185).

Assim assimilada e entendida, uma História atenta ao outro, próximo ou distante, e que se esforça por o entender, permitirá depois mudanças de escalas espaciais e temporais (ver as excelentes obras de Revel, 1998 ou Ginzburg, 2014) garantindo uma visão mais humanista do mundo. Povoado por gente como nós que noutros espaços e noutros tempos viveram, decidiram, deixaram marcas que nós temos de nos esforçar por compreender, tornando-se essa compreensão mais fácil quando abordamos esse passado com um pensamento histórico, consciente e geneticamente capaz de ser diferente, único, mas ao mesmo tempo mais universal, porque mais humano.

Neste registo não faz sentido insistirmos na metrificação do saber histórico, como o Governo de Portugal pretendeu fazer ao estabelecer em 2013 as “Metas Curriculares de História” para o 3º ciclo do ensino básico, visando “definir conteúdos fundamentais ... que devem ser ensinados aos alunos, constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina e um referente para os membros da comunidade educativa” (Ribeiro; Nunes; Cunha, 2013, p.1). Já há muito que estudos internacionais vinham insistindo na importância de uma didática das competências e sobretudo para as competências – entendidas aqui como “les façons dont les individus gèrent leurs ressources cognitives et sociales dans l’action en situation” (Jonnaert, 2002, p.15). Desde o DeSeCo (Projeto para Definição e Seleção de Competências) criado em 1997, ao PISA (Program for International Students Assessment), ambos de iniciativa da OCDE, vinha-se procurando criar um sólido marco teórico sobre os conhecimentos e as competências que jovens e adultos deveriam adquirir para responder a um mundo globalizado e em permanente mudança. Em termos de política educativa, a incorporação das competências na educação pode fazer-se

segundo duas perspetivas: uma economicista e neoliberal que dá ênfase à formação da população para responder às necessidades de mercado, outra mais integradora e humanista que inclui a *competência cívica e social* com o objetivo de formar cidadãos conscientes e solidários, para além e mais do que apenas profissionais eficientes. É nesta última vertente que a História desempenha um papel fundamental. Daí que procurando-se aproximar e evidenciar que a História não precisava de ficar fora deste quadro conceptual, vários autores procuraram sistematizar as componentes da avaliação de competências na disciplina, destacando três vertentes complementares (Quadro 1).

Quadro 1 – Componentes da Avaliação por competências em História

Situações (contexto)	Competências	Conhecimentos
<p>Situações do passado que apresentam factos transferíveis para o presente ou configuram-se como antecedentes deste.</p> <p>Contextos: pessoal, local, nacional, europeu, mundial.</p> <p>Áreas de aplicação: Exemplos: “conflitos, guerra e paz”, “Poder político”, “Papel social das mulheres”, “Meios técnicos e recursos económicos”, “Identidades nacionais”, “Ideias e crenças religiosas”, “Património histórico-artístico”...</p>	<p>Explicar historicamente acontecimentos do passado e do presente.</p> <p>Utilizar provas históricas.</p> <p>Compreender a lógica do conhecimento histórico: explicação causal; explicação contextualizada ou por empatia; tempo histórico – mudança e continuidade; outros conceitos substantivos...</p>	<p>Conhecimento da História: Marco cronológico da evolução histórica; perspetivas diacrónica e sincrónica; escalas local, regional, nacional, mundial; âmbitos – social, político, económico, cultural-artístico.</p> <p>Conhecimento sobre a História: Investigação e provas; explicação (causas, empatia); processos de mudança; narrativas e interpretações históricas.</p>

Fonte: Elaborado a partir de OECD, 2013, p.111.

Rüsen não podia ser mais claro: “O que é 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, 2010b, p.79). Consciência humana do tempo garantindo as três dimensões cruciais da aprendizagem histórica: experiência, interpretação e orientação. A História permite uma visão mais humanista do tempo (através da empatia) e do nosso tempo (através da capacidade de pensar historicamente) garantindo assim uma interpretação consciente e comprometida com a contemporaneidade (vertente temporal) e com o espaço/contexto onde nos inserimos (vertente espacial). Competências, Consciência e Humanismo constituirão assim uma sequência que, uma vez interiorizada, nos permitirá identificar evidências sobre os que sabem e os que não conseguem pensar historicamente. Sobre os que conseguem ser “geneticamente” capazes de ter uma consciência autónoma ou aqueles que andarão sempre ao *sabor do tempo e dos tempos*.

Algumas sugestões ao nível da transposição didática podem ajudar-nos a substantivar a possibilidade de este caminho poder ser percorrido no espaço educativo/escolar/disciplinar. Esclareça-se que, depois dos trabalhos de Chervel sobre a disciplina escolar, realçamos sobretudo a função educativa da disciplina. Nesta linha “l’histoire est mise au service d’un projet éducatif et de programmes d’études aux visées singulières et sujettes à évolution, comme la société au sein de laquelle ils s’inscrivent, et soumise à des choix nécessairement politiques. Ce processus est souvent appelé *transposition didactique*” (Martineau, 2010, p.58).

DA FUNÇÃO SOCIAL DA HISTÓRIA ÀS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS

Começamos pela ideia de escola, hoje tão discutida, mas que se revela essencial para depois olharmos para as disciplinas que a “habitam”. O debate costuma normalmente apresentar duas visões opostas. Por um lado “l’école comme un sanctuaire indifférent aux enjeux de société” (De Cock; Picard, 2009, p.108). Aqui a disciplina de História caracteriza-se como uma narrativa consensual, aparentemente neutra e que serviria para fomentar consensos politicamente corretos. Numa outra visão, prefere-se “insister sur la porosité entre l’espace public et l’espace scolaire. L’école deviendrait un espace avec sa propre temporalité qui ne serait pas celle des débats médiatiques mais qui ne se prétendrait pas non plus imperméable aux questions qui animent la société” (ibidem, p.108).

Naturalmente que a tradução epistemológica de uma perspetiva como esta tem obrigatoriamente de apelar a um trabalho didático que privilegie as descontinuidades na narrativa histórica disciplinar, evidenciando temáticas ausentes ou pouco presentes, mas também tendo a preocupação de valorizar as omissões, os marginais, os esquecidos, ou seja, procurando ouvir “les voix qui restent encore enfouies dans les tunnels de l’histoire” (ibidem, p.108).

Sabemos que nunca será fácil garantir uma transposição didática que incorpore noções como trauma, amnésia ou passado doloroso. Conhecemos as tensões entre os saberes académicos e as práticas de ensino, muitas vezes agudizadas pelos debates mediáticos ou pelos jogos políticos. Mas também aqui há que saber distanciar-nos do presente imediato para, depois de uma viagem pelo tempo, regressarmos apetrechados com a capacidade de pensar historicamente. Num tempo dos inutensílios, na curiosa referência do poeta Manoel de Barros (Lima, 2015, p.8), há espaço para as humanidades na contemporaneidade, e aí o papel insubstituível do pensamento crítico consolida-se trazendo do passado a experiência acumulada que só a História nos pode dar.

Numa recente entrevista à revista *Sciences Humaines* (nº 279, mar. 2016) o historiador Patrick Boucheron afirmava que “L’Histoire ne mérite pas une heure de peine si elle ne vise pas à émanciper l’humanité” (Boucheron, 2016, p.18). Na lição inaugural do Collège de France (17 dez. 2015), intitulada “Ce que peut l’histoire” o historiador alinha na necessidade de encararmos a História como algo que nos pode ajudar a alargar a compreensão do presente, que não é outra coisa senão o passado acumulado. Nesse sentido, considera mesmo que o que mais revolucionou a disciplina no século XX foi o facto de historicizar os acontecimentos e os problemas. Afirma que “historiciser permet de désacraliser” (Boucheron, 2016, p.20).

As entradas anteriores deste artigo ressaltam sobretudo a identidade científica da História e o papel cultural e cívico da sua abordagem em contexto escolar, num registo onde termos ou conceitos como “cultura comum” e “património” aparecem muitas vezes como a razão de ser da narrativa histórica. Importa agora alargar esse enfoque, caracterizando melhor a sua função social e de que forma o tipo de didática influencia essa mesma função.

Várias são as concepções de História que hoje coexistem na nossa sociedade, destacando-se na linha de Martineau (2010) e De Cock (2009):

- a) a dos eruditos que a veem como matéria cultural (manifestação de grande cultura) que deve ser transmitida aos alunos, constituída por um conhecimento factual do passado que eles podem mobilizar e integrar nos seus discursos ou simples concursos televisivos;
- b) a do grande público para quem a História constitui uma referência constituindo uma cultura pública comum;
- c) a dos nostálgicos que ressaltam do passado as personagens míticas e paradigmáticas que podem constituir referências “emulatórias” para a juventude;
- d) a dos comprometidos para quem a História deve legitimar causas, formar patriotas, desenvolver a consciência nacional e até explicar o comportamento eleitoral da população;
- e) a dos “amantes” do passado que se apaixonam com frequência por romances históricos, séries televisivas, filmes, documentários e para quem a escola deve desenvolver (e garantir) esta paixão;
- f) a dos pragmáticos para quem a História é uma “passagem obrigatória”, matéria de exame imprescindível para a obtenção de um diploma;
- g) a dos “clínicos” para quem a História tem fins terapêuticos, servindo sobretudo para cicatrizar feridas do passado, reconhecer o papel dos esquecidos e das vítimas, pacificar sociedades através da administração da “tolerância temporal”.

Todos nós somos diariamente influenciados, mais ou menos, por estas concepções. Enquanto cidadãos podemos cada dia partilhar uma delas, ou todas juntas. Enquanto educadores de jovens, chamados, a curto prazo, a inserirem-se na sociedade, “temos de optar pela História que é mais suscetível de favorecer o desenvolvimento da maturidade pessoal, boa integração social e uma participação cívica esclarecida” (Martineau, 2010, p.3). Temos sempre de nos lembrar, na linha de Moniot (1993), que o conhecimento do passado é um substituto da experiência; é um alargamento da experiência vivida; é uma introdução ao possível, ao provável e ao humano. Este sentido deve ajudar a saber ouvir os outros, a agradecer a partilha da experiência, a compreender que há outros valores, a evitar um sentido unívoco da vida, a garantir uma maior disponibilidade que evite o permanente atrito entre gerações. A História pode ajudar a uma melhor convivência entre as diferentes épocas da família.

Mas sabemos também que a História permite reviver o passado encontrando pontos de referência que diminuem a angústia e a incerteza do presente. O quadro de referência que a história dos homens fornece minimiza a importância dos nossos problemas, subalterniza aquilo que nos parece essencial, evidencia as permanências naquilo que muda, garante estabilidade e racionalidade nas decisões. A paz de espírito pode ser uma das utilidades do conhecimento do passado porque transforma o presente no seu espaço de experiência e concebe o futuro como um horizonte de expectativa.

Num outro sentido, a intervenção social alimenta-se do conhecimento da identidade nacional. É a História que nos fornece as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências. É ela que permite um conhecimento mais realista e racional do presente pela compreensão das raízes do passado. Cercar o acesso a esse conhecimento é transformar humanos em autómatos, é transformar cidadãos em plebe. A irreverência consciente passa pela compreensão da nossa identidade e esta passa pelo papel da História na formação, em particular dos jovens que “habitam os nossos espaços de docência”. É o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania.

Mas o passado é ainda o refúgio para a fugacidade do presente. Só nesse esconderijo cultural poderemos ter a liberdade de sentir a nostalgia, de dar asas ao sonho, de ter espaço para a certeza, de sermos condescendentes. As alterações políticas poderão ter a nossa simpatia ou o nosso desprezo; as alterações económicas poderão merecer a nossa condescendência; a vida social poderá levar-nos até à nostalgia; a cultura, a arte e as mentalidades serão o nosso trampolim para o sonho. Para este novo enfoque, a especificidade das diferentes temáticas dos programas escolares deve merecer uma leitura transversal que ultrapasse a mera reprodução dos programas ou das interpretações dos autores de manuais. Urge encontrar temáticas unificadoras que privilegiem uma visão prospectiva tanto na lecionação como depois na avaliação formativa ou global. Com perspetivas menos situadas cronologicamente, com relações mais ricas, com temáticas mais potenciadoras da participação dos alunos, garantir-se-ia, estou convencido, uma motivação acrescida para os refratários à História. A variedade dos recursos, das estratégias, das avaliações tornar-se-ia menos inacessível. A História poderia cumprir melhor, pela empatia, o seu papel.

Acreditando que a função social da História é assim inquestionável, importa então objetivar como deve ser concretizada a didática específica da disciplina, saindo para um espaço difícil, subjetivo, mas necessário.

Por muito que evidenciemos o papel do quadro epistemológico, à questão muitas vezes colocada de “se é suficiente conhecer/saber História para a poder ensinar” temos de responder com um NÃO claro e inequívoco. Aliás os historiadores negligenciaram durante muito tempo o ensino da disciplina, não atribuindo à didática um espaço científico de acordo com a evolução da produção historiográfica. Hoje as dúvidas já não existem, fruto de um trabalho individual e coletivo que ultrapassou escolas, espaços e continentes. Identificar o papel da *International Review of History Education* criada em 1995 por iniciativa de Dickinson, Gordon, Lee e Slater e onde participaram especialistas do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Portugal, Holanda, Alemanha, Espanha, Suécia, Brasil, Argentina e Chipre, entre outros, ou referir autores como Wineburg, Seixas, Barca, Schmidt, Clark, Rösen e Chapman, entre muitos outros, serve-nos para caminhar mais seguramente no espaço da didática. Ellen Gagné referia, já em 1993, que os professores eficazes distinguem-se, sobretudo, pela sua prática, quando ela assenta: a) num “saber conceptual compreendido e bem organizado do seu domínio profissional (relacionado com os alunos, o seu objeto de estudo científico, do ensino e dos contextos mais favorecedores da aprendizagem); b) num conjunto de procedimentos automatizados (rotinas de ensino executadas com mestria); c) num saber estratégico desenvolvido, mas utilizado com bom senso tendo em conta as diferentes situações (entendido como um conjunto de estratégias de intervenção pedagógica facilitadoras da aprendizagem) (em Martineau, 2010, p.6). Não podemos reduzir a aprendizagem da História aos resumos fornecidos pelos recursos humanos ou materiais. O professor não é um recitador de factos ou de narrativas, e os manuais expressam sobretudo a opinião dos seus autores, nem sempre evidenciando as fontes em que se sustentam. Aliás, quantos destes suportes *imprescindíveis* das nossas aulas cumprem as características, simples mas essenciais, enunciadas por Rösen, de um “bom livro didático ...: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula” (Rösen, 2010c, p.115)?

Os saberes da História, tais como os de outras disciplinas, não podem ser adquiridos sem uma compreensão dos problemas construídos e explicados

pelo investigador (Doussot, 2011, p.11). Sendo um desiderato da História “formar cidadãos com um espírito crítico” deve, no contexto escolar, “formar alunos dentro de uma cultura comum e com uma cultura humanista” (ibidem, p.15) tendo para isso de pensar numa didática que, em última análise, reúna mais condições para esse sucesso final. Daí que seja essencial pensar as práticas da aprendizagem da História, procurando transformar a “classe” (turma, grupo) numa comunidade onde se fala, se escreve e se trabalha de uma maneira idêntica à forma como o fazem os historiadores. Por exemplo: faz sentido utilizarmos a “situação-problema”? Se for um problema válido para os alunos, próximo das suas capacidades e interesses, propício a permitir-lhes construir e resolver problemas históricos, através de atividades que lhes garantam práticas específicas da História, recorrendo a uma certa conceptualização, pode fazer todo o sentido e, paralelamente, essa estratégia serve para aproximá-los epistemologicamente da disciplina. Guyon afirmava, já em 1996, que “problematizar em História é introduzir um ponto de vista, um mediador entre o aluno e o saber, que contribui, numa primeira fase, para desestabilizar, mas que se torna fundamental porque a problemática é normalmente incompatível com a cultura escolar” (em Doussot, 2011, p.53). Sendo hoje alvo de muitas dúvidas, reiteramos a importância que pode assumir este desafio, num labirinto de procura de saber, de passagem do sincrético ao científico, do factual à construção de uma narrativa coerente, sempre através de um processo *oficial* idêntico ao do historiador.

Peter Seixas, nas suas reflexões didáticas orientadas pela epistemologia e pela construção de narrativas incide muito a sua atenção sobre o “desejo de saber” ligado à noção de intriga, tanto para a História como para a História escolar. Porque a História, como conhecimento do passado, é um processo de construção de uma narrativa sobre o passado, logo necessita de um trabalho de aproximação entre a sociedade de ontem e de hoje. A semelhança entre o historiador e o aluno é que ambos podiam, a partir da experiência do mundo em que vivem, construir a História relacionando-a com um mundo que já não existe (em Doussot, 2011, p.55). O ponto de chegada seria o pensamento histórico “entendido como uma expressão empregue para referir-se a uma aprendizagem da disciplina que requer ao mesmo tempo conhecimento da História (conhecimento substantivo do que sabemos sobre o passado) e conhecimento sobre a História (conceitos, métodos e regras utilizadas na sua investigação e

desenvolvimento)” (Castillo, 2015, p.44). Sendo importante conhecer os factos do passado, torna-se duplamente importante, não apenas saber como ocorreram mas também que significado tiveram, e para isso é fundamental a “habilidade para aplicar o que se aprendeu noutros contextos” (Seixas, 2008, p.27, em Castillo, 2015, p.46). Seixas elaborou um conjunto de critérios que ainda hoje são uma referência para a didática da disciplina (em Castillo, 2015, p.54):

Conceitos históricos estruturantes para “pensar historicamente”
(vistos na perspetiva de os estudantes de História serem capazes de:)

1. Estabelecer a relevância histórica – por que nos preocupam hoje certos acontecimentos, tendências ou questões no passado?
2. Utilizar provas sustentadas em fontes primárias.
3. Identificar a continuidade e a mudança.
4. Analisar as causas e as consequências.
5. Assumir uma perspetiva histórica. Há que compreender o passado como se fosse um país estrangeiro, com seus diferentes contextos sociais, culturais e até emocionais.
6. Compreender a dimensão moral das interpretações históricas: Como julgamos os atos dos nossos antepassados?

Na didática da disciplina é importante selecionar recursos e estratégias que visem o desenvolvimento de, sobretudo, três competências: capacidade de interrogar as realidades sociais numa perspetiva histórica; interpretar essas realidades segundo o método histórico; e construir a sua consciência como cidadão com a ajuda da História. Nesse espaço disciplinar aprendemos factos, conceitos, generalizações, modelos e teorias. O facto histórico deve ser entendido como um enunciado a propósito da realidade social passada que podemos atestar através da ajuda de um documento e que só ganha sentido em função de um determinado contexto. Os conceitos são construções mentais “d’une catégorie dans laquelle les objets, les idées, les expériences, les événements ou les êtres peuvent être regroupés” (Martineau, 2011, p.69). As generalizações “comme toutes les connaissances historiques, se présentent non pas comme la vérité mais plutôt comme des propositions plausibles de représentation de la réalité” (ibidem, p.72). Os modelos são importantes na didática porque surgem como uma representação esquematizada onde estão presentes os diversos elementos de uma situação, de um problema, de uma organização, com

indicações sinaléticas que ajudam a perceber ligações, contraposições, dependências, em função de sinais devidamente explicados ou legendados. A percepção das teorias torna-se mais profícua didaticamente quando construídas e percebidas em diálogo, vertical ou horizontal, já que assumem-se como “un ensemble de concepts, de définitions et de propositions, en relation les uns avec les autres, qui propose une vue systématique d’un phénomène, en spécifiant les relations existant entre les variables, dans le but d’expliquer et de prédire” (ibidem, p.74).

Esta perspectiva teórica e as finalidades do ato pedagógico devem estar muito claros antes de iniciarmos o processo de transposição didática. Aí a planificação assume-se como um primeiro momento essencial englobando: as perspectivas e as finalidades do curso onde a disciplina está inserida e o espaço curricular que ocupa; tipo de saberes visados (saber, saber fazer, saber ser); etapas de operacionalização; situação de aprendizagem (criando sempre um momento para percebermos as ideias tácitas dos alunos); avaliação permanente, formativa para perscrutar as dificuldades de aprendizagem (no momento de preparação da aprendizagem, no momento de realização e no momento de integração do aprendido no contexto mais global do tema da aula ou do conteúdo programático); as diferentes fases da situação de aprendizagem tendo em conta as suas funções e justificações; a variedade e riqueza de recursos e atividades propostas; a avaliação final que pode passar pela resolução da situação problema; o prolongamento (atividades complementares para fora da sala de aula); reflexão final sobre o que devemos manter ou melhorar, incorporando se possível os comentários dos alunos.

Na intervenção pedagógica torna-se relevante variar as estratégias, não abdicando da necessidade de momentos magistrais ou expositivos que devem, por exemplo, definir ou explicar o motivo desse espaço na aula, assegurar-mo-nos da preparação esperada dos alunos para o tema, colocar e contextualizar a situação ou conteúdo, desenvolver a exposição com a explicitação das ideias principais e consumir uma pequena conclusão. Depois a importância do questionamento, procurando evitar as perguntas improdutivas e insistindo nas produtivas, normalmente interpretativas, analíticas, de relações causais ou pessoais, tentando aqui perceber como “reagiriam ou atuariam” nos contextos trabalhados. O trabalho em grupo, desde que devidamente preparado, é sempre uma estratégia a utilizar. Os meios pedagógicos passam por documentos

escritos devidamente identificados e contextualizados, fontes iconográficas que têm naturalmente uma análise específica, uma tira de banda desenhada, uma caricatura, uma fotografia, documentos audiovisuais, filmes e documentários, mapas e quadros, num conjunto de recursos que devem privilegiar a diversidade, a riqueza informativa mas também a capacidade de colocar os alunos em contacto com o ofício de historiador.

A avaliação, formativa e sumativa, fornece-nos informação para sermos capazes de responder a algumas questões: antes de mais, por que avaliar? Sobre quê? Como recolher os dados? Quando avaliar? Para que serve? Que decisões vão permitir tomar, após a sua conclusão? Medir, avaliar, decidir, são aqui o triângulo essencial a respeitar. A definição de matrizes, critérios, escalas, tipos de instrumentos são outros cuidados que devemos equacionar. Cruzando a importância do ensino por competências com esta necessidade de avaliar, o portfólio para o secundário e o fomento das avaliações escritas para o básico e secundário, assumem-se como duas formas, pouco utilizadas, mas extremamente importantes para consumir o ato de avaliar. A este propósito, Cariou refere que “l’écriture de l’histoire par les élèves est pour eux un outil au service de la construction du savoir historique quand elle les conduit à penser historiquement” (Cariou, 2012, p.19).

É um bom ponto de chegada porque a função social da disciplina pode assim ser testada pela prática da escrita e pela capacidade que ela origina de utilizar o saber histórico para também pensar sobre o que os outros dizem ou escrevem, construindo uma narrativa própria e pessoalizada.

O FIM DA HISTÓRIA NUNCA ESTEVE TÃO LONGE!

Quando no verão de 1989 surgiu na revista *The National Interest* um artigo intitulado “The End of History” (vol. 15, 1989, p.3-18), fruto de uma conferência proferida no ano académico de 1988-1989 na Universidade de Chicago, Fukuyama estava muito longe de supor o seu impacto no mundo das ciências humanas e sociais em geral e, em particular, na reflexão epistemológica sobre a História. Nessa altura, queria apenas chamar a nossa atenção para o facto de que “a democracia liberal poderia constituir o ponto terminal da evolução ideológica da humanidade e a forma final de governo humano e, como tal, constituiria o fim da história” (Fukuyama, 1992, p.13). Não é o lugar

aqui para dar corpo aos múltiplos escritos interpretativos desta visão mas, sobretudo, para o que ela provocou em termos de reflexão epistemológica. Regressando ao excelente artigo já citado de Catroga, ele expende um oportuno esclarecimento na era das modernidades e pós-modernidades que visam aproveitar a *oportunidade* de Fukuyama para insistirem no relativismo do saber histórico: “já não se pode regressar ao sonho do saber definitivo, pois o conhecimento não pode esgotar os enigmas do mundo” (Catroga, 2010, p.40). E, exprimindo a sua crença no conceito evolucionista do progresso das ciências e, em particular, das ciências históricas, acrescenta: “a história da historiografia tem mostrado que esta não progride somente por acumulação, mas também por reformulação, deslocamentos e irrupção de novas problemáticas” (ibidem, p.40). Para que isso aconteça “a joieira do sujeito, com todas as suas pré-ocupações (epistemológicas, culturais, sociais, psicanalíticas, linguísticas), faz com que a historiografia seja um trabalho sempre em aberto” (ibidem, p.40).

Esta abertura inscreve-se na variabilidade identitária da História, situada entre o positivismo da história-ciência e o relativismo radical da pós-modernidade que, impondo “uma nova forma de vida como um tempo fluido e rápido, de estilhaçamento de paradigmas [desafia] a possibilidade de pensar e conhecer duravelmente as coisas e os homens” (Sardica, 2015, p.11). Como dizia Paul Veyne a história é uma “mistura muito humana e muito pouco científica de causas materiais, de fins e de acasos” (Veyne, 1987, p.44), mas a sua força está por um lado no seu discurso “estruturado e lógico que se presume corresponder, ao menos numa certa medida, à realidade do passado” (Himmelfarb, 2004, p.139) e, por outro, de uma vez por todas, é importante afirmar que o conhecimento e a escrita da História não têm a pretensão de “ter um estatuto absoluto ou intemporal, mas nem por isso a deontologia do historiador admite concessões à pura ficção” (Sardica, 2015, p.19-20). Como explicita Chartier,

ainda que as modalidades das encenações em forma de intriga possam variar, ainda que a escrita da História releve do artefacto literário, portanto da criação singular, os próprios alicerces do conhecimento histórico escapam a essas variações e a essas singularidades, pois a sua ‘verdade’ é garantida por operações controláveis, verificáveis, renováveis. (Chartier, 1988, p.85-86)

É esse recentramento numa historiografia mais modernista ou tradicional que releva a importância da “pesquisa arquivística e de fontes primárias, na autenticidade dos documentos, na fiabilidade dos testemunhos e da bibliografia auxiliar, na necessidade de substanciar provas e contraprovas” (Sardica, 2015, p.25) pois, “relevando o que nunca tinha sido estudado, alargando o que outros já tinham estudado e revendo ou corrigindo o que antes fora incompleta ou erradamente escrito que o conhecimento histórico progride, numa eterna soma de pequenos contributos individuais” (ibidem, 2015, p.29). A transposição didática destas perspetivas acentua a importância do trabalho com as fontes, da capacidade de ouvir antes de transmitir, nas potencialidades de interpretações divergentes, desde que sustentadas, de sínteses que podendo numa primeira fase parecer elementares (de primeira ordem) podem gradualmente tornar-se mais substantivas até ao limite de, porque interiorizadas, potenciarem a própria metacognição. Nesta opção didática não há lugar para o historiador colecionador passivo de factos, mas para um processo (plural na sua constituição – professor e alunos) que “partindo dos factos do passado para tentar escrever verdades históricas, aceita que pode sempre haver erros a descobrir e a emendar” (ibidem, p.53), mas quantas mais peças desse passado tivermos e quanto melhor pudermos provar que as fontes resistem ao teste da autenticidade “menor será a margem para o erro, e maior a segurança de estarmos a ser tão fiéis quanto possível a esse mesmo passado que intentamos descortinar e reconstruir” (ibidem, p.54).

Os usos políticos da História e da Memória, ou o mais recente caso da negação do Holocausto como expoente desse “abuso” deve-nos alertar contra os riscos “do relativismo pós-moderno e da liquefação ou desvalorização da entidade ‘facto histórico’ na reconstrução narrativa de qualquer passado” (Sardica, 2015, p.76) acentuando a vertente *reconstrução*, quando ensinamos História. Não há uma última palavra sobre qualquer conhecimento e por isso:

o problema da verdade e do erro não é um exclusivo da historiografia: é comum a todos os ramos do conhecimento humano onde o relativismo extremo ameaça destruir o remanescente da distinção e hierarquia de valores que tem de permanecer como base essencial da vida humana em comunidade. Uma História que não contenha passado, que seja insensível ao erro e que não nos apresente verdades – contingenciais que sejam – em pouco serve o progresso do conhecimento humano e, através dele, o fomento da cidadania. (Sardica, 2015, p.82)

Estando alertas, respeitando a identidade da nossa ciência histórica, partilhando com os alunos as competências e as especificidades da História, reconstruindo com eles uma visão sustentada do passado explicativo do presente, habituando-os a consensos alicerçados na capacidade de ouvir e perceber o outro, povoaremos espaços sociais com cidadãos impregnados de humanismo. Respeitaremos assim a nossa matriz científica e justificaremos a nossa função de educadores.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (Org.) *Qual o valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012. p.21-39.
- AMARAL, Maria Nazaré de C. P. Ciências do espírito: relações entre história e educação. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (Org.) *Qual o valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012. p.51-65.
- ANHEIM, Étienne; GIRAULT, Bénédicte (Coord.) Recherche historique et enseignement secondaire. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Paris: Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 70e année, n.1, p.141-214, janv.-mars 2015.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: uma reportagem sobre a banalidade do mal*. Coimbra: Ed. Tenacitas, 2003.
- BLOCH, Marc; FEBVRE, Lucien. Pour le renouveau de l'enseignement historique. *Annales d'Histoire Économique et Social*, Paris: Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 9e année, n.2, p.113-129, 1937.
- BOUCHERON, Patrick. À quoi sert l'histoire? *Sciences Humaines*, Auxerre, Mensuel, n.279, p.18-21, mars 2016.
- CADIOU, François; COULOMB, Clarisse; LEMONDE, Anne; SANTAMARIA, Yves. *Comment se fait l'histoire: pratiques et enjeux*. Paris: La Découverte, 2005.
- CARIOU, Didier. *Écrire l'histoire scolaire: quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2012.
- CASTILLO, Jesús Dominguez. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó, 2015.
- CATROGA, Fernando. O Valor Epistemológico da História da História. In: RIBEIRO, Maria Manuela Tavares. *Outros Combates pela História*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. p.21-47.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel, 1988.

- DE COCK, Laurence; PICARD, Emmanuelle. *La fabrique scolaire de l'histoire: illusions et désillusions du roman national*. Marseille: Agone, 2009.
- DOUSSOT, Sylvain. *Didactique de l'histoire: outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- FUKUYAMA, Francis. *O fim da História e o último homem*. Lisboa: Circulo de Leitores, 1992.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (Org.) *Qual o valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.
- GRANGER, Christophe (Dir.) *À quoi pensent les historiens? Faire de l'histoire au XXIe siècle*. Paris: Autrement, 2013.
- HARTOG, François. *Croire en l'Histoire*. Roubaix: Flammarion, 2013.
- HIMMELFARB, Gertrude. *The New History and the Old: Critical Essays and Reappraisals*. 2.ed. Massachusetts: Harvard University Press, 2004.
- JONNAERT, Philippe. *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck, 2002.
- LAURENTIN, Emmanuel (Dir.) *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?* Montrouge: Bayard, 2010.
- LIMA, Isabel Pires de. *O tempo dos 'inutensílios': o lugar das humanidades na contemporaneidade*. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2015.
- MARTINEAU, Robert. *Fondements et Pratiques de l'Enseignement de l'Histoire à l'École: traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2011.
- MONIOT, Henri. *Didactique de l'Histoire*. Paris: Nathan, 1993.
- NORA, Pierre (Dir.) *Difficile enseignement de l'histoire. Le Débat*, Paris: Gallimard, n.175, mai-août 2013.
- OECD. *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. s.l.: OECD Publishing, 2013.
- PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.
- REVEL, Jacques (Org.) *Jogos de Escalas: a experiência da Microanálise*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.
- RIBEIRO, Ana Isabel; NUNES, João Paulo A.; CUNHA, Pedro José P. da. *Metas Curriculares de História: 7º e 8º anos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Governo de Portugal/Ministério da Educação e Ciência, 2013.
- RIBEIRO, Maria Manuela T. (Coord.) *Outros combates pela História*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

- RÜSEN, Jörn. O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.51-77.
- _____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p.23-40.
- _____. Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b. p.79-91.
- _____. *História Viva: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2007.
- _____. O Livro Didático Ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010c. p.109-127.
- SARDICA, José Miguel. *Verdade e erro em História*. Lisboa: Universidade Católica Ed., 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- TORGAL, Luís Reis. *História... Que História?* Lisboa: Temas e Debates; Círculo de Leitores, 2015.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Lisboa: Ed. 70, 1987.

Artigo recebido em 26 de março de 2016. Aprovado em 9 de maio de 2016.