

UM PASSADO PELA FRENTE:

HISTÓRIA VIVA, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO BÁSICA

Waldy Luiz Lau Filho¹

RESUMO

Esse artigo procura refletir sobre a disciplina de história na educação básica brasileira, tendo como referencial o conceito de história viva. Para sua constituição utilizou-se como percurso metodológico uma discussão com autores de referência para o estudo do currículo de história e para o campo da educação histórica. O ensaio apresenta o currículo de história da educação básica como uma história vivida em tempo real, como também conecta a educação histórica a um passado que permanentemente se ressignifica. Nesse sentido, a reflexão aborda os limites e as possibilidades trazidas para essa discussão pela utilização de narrativas autobiográficas em aulas de história. O texto propõe que a atribuição de sentido à experiência histórica é um requisito necessário à vida, a novas formas de aprendizagens e a novos modos de habitar o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: história viva; currículo de história, educação histórica.

A PAST ON THE FRONT:

LIVING HISTORY, HISTORICAL EDUCATION AND BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the discipline of history in Brazilian basic education, having as reference the concept of living history. For its constitution, a discussion with reference authors for the study of the history curriculum and for the field of historical education was used as a methodological path. The essay presents the basic education history curriculum as a history lived in real time, as well as connecting historical education to a past that is permanently reframed. In this sense, the reflection addresses the limits and possibilities brought to this discussion by the use of autobiographical narratives in history classes. The text proposes that the attribution of meaning to historical experience is a necessary requirement for life, new forms of learning and new ways of inhabiting the world.

KEYWORDS: living history; history curriculum, historical education.

¹ Doutor em Educação pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: waldy@maua.g12.br.

O PASSADO EM MOVIMENTO?

2006. O ano registra o lançamento da primeira parte do que seria posteriormente uma trilogia de grande sucesso nos cinemas do mundo inteiro: *Uma Noite no Museu*. O enredo dessa aventura cinematográfica parte de uma descoberta realizada pelo recentemente contratado segurança do Museu de História Natural de Nova Iorque: toda vez que os visitantes saíam do museu, as figuras históricas pertencentes ao acervo museológico ganhavam vida. E, para encontrar uma saída ao caos instalado pelo encontro singular de dinossauros, pistoleiros do velho oeste e faraós do antigo Egito, somente quem poderia auxiliar o segurança noturno seria a estátua de cera do ex-presidente dos EUA Theodore Roosevelt. Estátua que, a exemplo das demais, também ganhava vida com o extraordinário evento. Para muitos, um singelo reconhecimento à memória de Roosevelt.

2020. Em meio a uma epidemia mundial, emerge nos EUA uma onda de protestos antirracismo que repercute em todo o planeta. Na esteira dos protestos, manifestantes dirigem seu olhar para estátuas de diversas figuras históricas, entre elas, Cristóvão Colombo e Theodore Roosevelt. Criada a polêmica, o Museu de História Natural de Nova Iorque anuncia a retirada da estátua de Theodore Roosevelt da entrada principal da instituição, com aval da prefeitura da cidade e de Theodore Roosevelt IV, bisneto do ex-presidente e administrador do museu. A estátua de bronze, presente desde a inauguração do famoso museu, apresenta o ex-presidente dos EUA a cavalo, em uma postura imponente, com um homem negro e um homem indígena ao seu lado. Para muitos, um verdadeiro símbolo do colonialismo e da discriminação racial.

Esses dois rápidos recortes apontam, entre outros aspectos, para uma questão ao mesmo tempo básica e fundamental para o componente curricular história: apesar de possuir como matéria-prima o passado, o acontecido, e considerando o princípio que aquilo que aconteceu não é mais capaz de *desacontecer*, a história é uma ciência do tempo presente, que se escreve no tempo presente, em meio às

circunstâncias do tempo presente. E, por falar de um tempo vivo, a história também é viva.

Entretanto, algumas questões se apresentam como significativas nesse contexto. Em uma época em que até mesmo as *estátuas se movem*, como o componente curricular história pode auxiliar crianças e jovens a ler o mundo? De que maneira uma história viva contribui para o processo de aprender a ler o mundo na educação básica? Em meio ao crescimento do revisionismo e/ou negacionismo histórico, em que medida uma história viva consegue desencadear diferenciados processos de aprender, processos conectados a novos modos de habitar o mundo?

Para esse ensaio, que busca problematizar o campo da educação histórica na educação básica brasileira contemporânea, dialogo com alguns autores que considero de referência para pensar essa relevante temática. Trago para essa reflexão minha própria trajetória de professor da educação básica e pesquisador em educação, o olhar de quem também é constantemente atravessado por distintas formas de ler e habitar o mundo.

Sem a pretensão de procurar encontrar respostas definitivas, trata-se de uma provocação ainda possível e um convite à reflexão, uma tentativa de aproximar o tema da educação histórica do debate pedagógico atual. E, por que não dizer, um pequeno gesto para ressignificar o estudo do passado dentro da instituição escola, ao fazer emergir, com uma história verdadeiramente viva, um novo passado pela frente.

HISTÓRIA VIVIDA EM TEMPO REAL: O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De tudo o que se afirma cotidianamente sobre a história, em todas as plataformas e espaços existentes, ainda permanecem com destaque duas concepções a seu respeito: mestra da vida, filha de seu tempo. História mestra da vida, enquanto resquício de uma concepção moralizante que remete à antiguidade clássica, ao buscar um agir melhor e mais prudente no presente a partir das lições trazidas pelos exemplos do passado. Conhecer o passado, para não repetir os erros no presente, diria a frase incessante e cansativamente repetida. História filha de seu tempo, em um contexto em que se consolida cada vez mais o entendimento de que

as fontes e fatos históricos são de alguma forma interpretados pelas perspectivas do tempo presente.

O agir humano de cada presente torna-se o passado do presente de hoje. Aprender com a história constitui-se em uma forma de diálogo interativo com o tempo passado, mediante o qual se busca desvendar a questão intrigante que se põe, hoje, sobre o ontem, porque se está preocupado com o amanhã (MARTINS, 2011, p. 08).

E esse tempo, que presentifica permanentemente o passado, desvela neste início de século uma verdadeira disputa pela memória e pelo seu significado. Disputa que, ocasionalmente, faz emergir o discurso do revisionismo e do negacionismo histórico. E, da mesma forma, mobiliza intensas paixões. Nos EUA, na Inglaterra, na Bélgica e em Portugal, a título de ilustração, estátuas e monumentos associados a distintos aspectos do passado são objeto de contundentes críticas, quando não alvos de vandalismo e depredações. Na Turquia, a Basílica de Santa Sofia novamente foi transformada, de museu em mesquita, provocando fortes reações de entidades como a UNESCO e o Conselho Mundial de Igrejas, além da própria Igreja Ortodoxa Russa. No Brasil, por sua vez, manifestantes protestam contra a existência de monumentos que exaltam as realizações de bandeirantes como Borba Gato, como também vias públicas são alvo de contestação por perpetuarem os nomes de proprietários de escravos ou de antigos líderes militares de ações no mínimo polêmicas...

De uma forma geral, esses são exemplos de questões que impactam fortemente sobre a sociedade e transformam os fatos do passado, aparentemente *acontecidos*, petrificados e resolvidos, em problemas coletivos do presente e sem uma definição rápida. Problemas que conferem à história um caráter vivo, pulsante.

[...] o legado histórico é uma riqueza cultural com relação à qual se elabora a consciência e o pensamento históricos. É a cada um de nós que incumbe, por conseguinte, o (re)pensar a história do ângulo das inquietações, das expectativas e dos resultados que se aspira alcançar a cada tempo que se almeja domesticar pela reflexão. Por certo, essa ação intelectual não é aleatória nem a tal ponto particular que a história se desfizesse numa bruma imprecisa de interesses meramente individuais (MARTINS, 2011, p. 08).

Outra possibilidade de constatar essa temática conecta-se ao verdadeiro embate promovido no campo do ensino da história em relação ao que deveria ou não ser contemplado por esse componente curricular, em termos de escolarização básica, na polêmica Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada para o Ensino Fundamental e apresentada à sociedade em 2018. A inclusão e posterior exclusão nas diferentes versões da BNCC de conteúdos de história da África, de temas relacionados às comunidades negra e indígena no currículo de história, provocou grande interesse de professores, historiadores, intelectuais, jornais, revistas e diferentes associações no ensino de história, no que deveria ou não ser abordado nas escolas. Mais uma demonstração da potência do tema e dessa vivacidade do currículo de história na educação básica.

O currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 03).

A partir desses elementos, a pergunta que cabe é: em uma época em que as aparentemente imóveis estátuas *se movimentam*, como a história na educação básica pode auxiliar crianças e jovens a ler o mundo? Talvez a primeira pista nessa direção esteja no reconhecimento de que existe uma relação direta entre uma problematização do presente e a abertura de possibilidades de distintos futuros.

Muito mais do que concordar ou discordar da presença de um monumento específico em um espaço público, muito mais do que estar a favor ou contra a presença (ou ausência) de um tópico curricular de história na BNCC, postulo como hipótese que inserir os temas urgentes do presente na dinâmica da sala de aula de história na educação básica por si só já possui uma destacada relevância. Fundamentalmente porque esse expediente traz consigo o potencial de romper com uma noção de tempo histórico estabilizado, que fatalmente aponta para um destino já estabelecido. Manifestações contemporâneas de racismo, preconceito, autoritarismo e violência, quando transformadas em temas de aulas de história, de alguma forma

aproximam o passado e o presente, relativizando modelos já consolidados e permitindo novas formas de pensar e de representar o tempo histórico.

[...] o estudo da história desde o presente indica e remete não ao passado ou ao próprio presente, mas ao futuro, o qual consiste em um estado de abertura que possibilita a criação de novas experiências históricas ainda não catalogadas e definidas nos limites do presente. Tudo se passa como se o futuro fosse uma construção que se dá pela aprendizagem da ampla experiência histórica do passado e da crítica ao presente, base na qual novos futuros poderão ser construídos (PEREIRA; GIL; SEFFNER; PACIEVITCH; 2020, p. 12).

Nesse sentido, a percepção teórica e metodológica do currículo de história, por estudantes e professores da educação básica, como um espaço indefinido, propositalmente incompleto, de alguma maneira cria um espaço entre o presente que se vive e o passado que se estuda, espaço para a emergência de distintas representações sobre o passado e também sobre o presente. Um espaço que permite, situando a experiência vivida em um contexto histórico, “ampliar a compreensão da e abrir a vida para novas experiências, nas quais a injustiça, o racismo e a violência não existam” (PEREIRA; GIL; SEFFNER; PACIEVITCH; 2020, p. 04). Afinal, se até mesmo as estátuas *se movem*, o que dizer de pessoas e/ou de ideias? Um currículo de história que permita essa margem de discussão para os grandes temas atuais, temas que se tornam grandes em função dos interesses que despertam, constitui-se em um singular espaço para transcender o conhecimento sobre os acontecimentos passados e possibilitar a professores e estudantes a emergência de um novo conhecimento histórico.

Conhecimento histórico que seja capaz de possibilitar aos estudantes lidar com versões contraditórias, com conflitos, que consigam contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo. [...] Exercício irrenunciável para a construção de alternativas para o futuro que sejam democráticas, de respeito às pluralidades e, quiçá, com mais condições de igualdade (SILVA, 2019, p. 54).

Um currículo de história que se proponha a enfrentar essa problemática instigante, trazendo para a educação básica o entendimento de uma história vivida

em tempo real, obrigatoriamente precisará considerar que não existe uma receita pronta, definitiva. Pelo contrário, cada contexto de interação específica entre escolas, professores e estudantes implicará na observação de suas características singulares e provavelmente produzirá resultados únicos e irrepetíveis. Uma história viva, ressignificando um passado móvel, em uma sociedade em pleno movimento e em interação com o conhecimento histórico acadêmico. Eis o grande desafio do componente curricular história na educação básica.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: POR UM PASSADO QUE NÃO PASSA

O estudo das sociedades no tempo é permanentemente reavaliado conforme o impacto do novo e da mudança sobre as regularidades, as repetições e as permanências dos fenômenos sociais. Contudo, por mais que o discurso historiográfico constantemente se renove, a concepção de uma história viva, que se conecta com um passado de certa forma incerto e aberto, encontra uma acolhida teórica e metodológica muito maior no campo da didática da história do que na pesquisa em história propriamente dita. O que também se manifesta, por exemplo, em uma aproximação mais efetiva dos cursos de mestrado conhecidos como ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História) dos departamentos de educação do que dos cursos de história, em diferentes contextos universitários brasileiros.

Polêmicas e divergências à parte, cresce a cada ano no Brasil um segmento da pesquisa em educação que trata fundamentalmente dessa problemática. Área denominada educação histórica, com um conjunto de temáticas de investigação sob múltiplas perspectivas, seu eixo central repousa sobre o entendimento de que o campo do ensino e da aprendizagem em história necessita referenciar suas reflexões e debates justamente sobre os fundamentos teóricos e filosóficos da ciência da história. Para a educação histórica, assim como não é possível dissociar os estudantes da educação básica da cultura jovem, igualmente não é possível separar o sujeito que aprende da aprendizagem histórica. Essa aprendizagem, por seu turno, é muito maior do que um simples exercício de rememoração do passado, uma vez

que ela necessariamente origina-se em uma carência de orientação na vida prática atual, carência demandada pelas experiências vividas no tempo presente.

O conhecimento histórico que emerge nessa fase da escolarização está, de forma mais acentuada, imbricado à cultura histórica na qual se inserem a escola, o professor e os estudantes. Esse conhecimento congrega de modo mais significativo, além das prescrições curriculares, dos livros didáticos, entre outros materiais de apoio, os saberes e fazeres oriundos do legado cultural do grupo social do qual fazem parte professor e estudantes. Esse processo de mediação e interação é sutilmente demarcado por experiências singulares que fornecem ao presente o sentido prático do passado. O conhecimento histórico privilegiado tem muito do local, das narrativas que permeiam a vida cotidiana, da história, experiência que se dá a ver e a ler por meio de representações que reacendem rastros do passado em meio à temporalidade presente, tanto de estudantes quanto de professores (SILVA, 2019, p. 53).

Sob esse prisma, a história assume o perfil de uma modalidade singular de elaboração cognitiva do conhecimento, na qual a elaboração da experiência temporal constitui-se o percurso a ser trilhado, e o produto final desse percurso é a formação de uma consciência histórica. Entretanto, para que aconteça a aprendizagem histórica, é importante primeiramente ultrapassar a recorrente associação entre história e história política, uma associação que se perpetua há muito tempo e que fatalmente desemboca em uma vã tentativa por parte dos estudantes de uma memorização de nomes, datas e episódios históricos. Em segundo lugar, para que ocorra a aprendizagem histórica é muito importante conectar o processamento da experiência da mudança temporal no mundo humano com os conhecimentos prévios dos estudantes e com a produção do sentido histórico. Em outras palavras, o que se aprende necessita fazer sentido, tanto para o aprendiz, quanto para o professor.

E uma pista inicial nesse sentido seria justamente perspectivar o passado a partir do presente, uma vez que as sequências didáticas tradicionais, organizadas do passado para o presente, do antigo para o recente, muitas vezes se apresentam para os estudantes como um ordenamento arbitrário e que não possui nem um ponto claro de partida, muito menos uma referência nítida de chegada.

Uma aprendizagem da história significativa para as crianças seria aquela capaz de ampliar a sua percepção do presente, pelo conhecimento do

passado, bem como acrescentar à sua memória individual uma memória coletiva. Para que essa aprendizagem ocorra, é preciso conhecer e levar em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos, seus interesses, suas necessidades de ação e seu gosto por coleções e rituais (SCHMIDT, 2019, p. 66).

Esse processo de constituição de sentido, ao partir das demandas atuais e de recursos do tempo presente já pertencentes ao universo dos estudantes, como o cinema, televisão, música ou a publicidade, possibilita uma convivência maior entre passado e presente, assim como amplia o olhar sobre as condições da vida humana no passado. E, ao fazê-lo, torna “possível pensar em diferentes modos de viver o tempo e criar cosmologias, permitindo aos estudantes experiências interculturais que não redundam num etnocentrismo” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 16). Dessa forma, uma história viva, uma história multiperspectivada por divergentes pontos de vista e distintas interpretações históricas, traz consigo o potencial de fazer emergir na educação básica uma maneira também distinta de ler o mundo, em que os estudantes possam aprender a respeitar diferentes temporalidades. E, assim, aprender a utilizar esse novo conhecimento do passado para gerar novos futuros possíveis.

Conforme os pressupostos da educação histórica, produzir sentido é atribuir significado à vida, sobretudo a partir de todas as mudanças e percalços que impactam sobre as pessoas durante a sua trajetória. A narrativa, por sua vez, assume nessa lógica o papel de principal competência humana de produção de sentido, uma prática articuladora entre as expectativas de futuro e um entendimento do passado, uma conexão entre quem ensina e quem aprende, como também entre os próprios estudantes. Dessa articulação orgânica com o ato de narrar decorre a aprendizagem histórica, uma aprendizagem baseada em formas de pensamento histórico constituídas pelo próprio sujeito aprendente.

[...] a aprendizagem histórica ocorre quando o sujeito desenvolve, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele possa orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento (SCHMIDT, 2019, p. 119).

No entanto, a simples presença da narrativa nas aulas de história na educação básica não é capaz de dar conta dessa complexa articulação, muito menos proporcionar por si só a constituição da compreensão histórica pelos estudantes, uma vez que a narrativa constantemente é associada a uma atitude didática ativa do professor, contraposta a uma recepção passiva por parte do aluno. De outro lado, concebida não como um fim em si mesmo, mas como uma ponte possível entre passado e presente, a narrativa traz consigo a potência de ativar o pensamento de quem aprende, gerando uma ou mais compreensões sobre o passado.

[...] aprender história significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser e o sentido da história não se reduz a uma autoafirmação compulsiva ou violenta com todas as consequências dolorosas para os envolvidos, mas, abre-se a um aumento permanente das experiências temporais que são processadas em um movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu (SCHMIDT, 2019, p. 119).

Nesse sentido, verifica-se atualmente uma maior utilização de narrativas autobiográficas de estudantes e professores da educação básica como um recurso metodológico riquíssimo para o campo da educação histórica, uma vez que as chamadas narrativas de si trazem a história para ser significada e ressignificada no presente, bem como contribuem para o reconhecimento do próprio sujeito e de seu contexto social. De natureza essencialmente subjetiva, a narrativa autobiográfica aproxima discentes e docentes, diminuindo também o hiato entre escola e comunidade. E, fundamentalmente, possibilita resgatar o papel político e libertador da educação, uma vez que incentiva a inserção da vida cotidiana e reconhecida individualmente em um contexto maior, de história coletiva, em que a participação de cada um é imprescindível.

A educação como possibilidade política social somente produz resultados satisfatórios e significativos se associada com os seres humanos interagindo uns com os outros, assimilando padrões de conduta mutuamente aceitos. Sendo assim, ensinar história a partir da transmissão de conteúdo, informações e opiniões é um desserviço alienante que afeta todos os envolvidos e, entre outras coisas, cria 'fraturas' na convivência coletiva, um fato que vivenciamos no tempo presente, no mundo e em nosso país.

Recuperar o papel político libertador da educação como um todo e do ensino de história como estratégia é necessário e significativo para recuperar não somente a expectativa de futuro, mas a sua realização (CUNHA, 2019, p. 95-96).

Assim concebida, a narrativa autobiográfica em aulas de história na educação básica proporciona uma ampliação do campo de visão e de ação de cada pessoa envolvida, seja discente ou docente, o que também significa, do ponto de vista da educação histórica, adquirir uma diferenciada e complexificada consciência histórica, porque vinculada a novos modos de aprender e de habitar o mundo. Estudos preliminares (LAU FILHO, 2019; LAU FILHO; CUNHA, 2019) indicam que a narrativa autobiográfica possui um grande caráter educativo, ao permitir a abertura de um espaço valioso de questionamentos, ressignificações e, até mesmo, da constituição de um novo olhar sobre o mundo e sobre a própria história, além de aproximar-se efetivamente das demandas dos jovens acerca da disciplina de história na educação básica. Nesse sentido, o diálogo entre história viva, educação histórica e narrativas autobiográficas é intenso.

Educação histórica e narrativas autobiográficas se associam como ciência histórica na vida cultural de uma época. Têm o papel estratégico de incorporar uma forma de humanismo como práxis de construção da unidade a partir da consciência e reconhecimento da diversidade humana para criar as bases estratégicas de combate a desumanidade naturalizada nos tempos modernos (CUNHA, 2019, p. 100).

A íntima conexão entre educação histórica e narrativas autobiográficas aponta, em última instância, para a fundamental e sempre necessária temática da formação humana. Ao estabelecer um vínculo significativo entre a interpretação do passado e uma projeção futura do presente, a partir da interlocução entre a teoria e a didática da história, esse *passado que não passa* transforma-se no ponto de partida para desenhar novas formas de aprender e para a construção da igualdade humana, sem distinções.

UM PASSADO PELA FRENTE

24 horas. Esse foi o tempo preciso em que uma estátua que representava uma jovem negra participante de um movimento social antirracista foi exposta na cidade de Bristol, no Reino Unido. O local escolhido para a instalação da estátua foi exatamente o mesmo pedestal que abrigava anteriormente a estátua de Edward Colston, comerciante de escravos do século XVII. As autoridades municipais justificaram a sua retirada pela ausência de autorização oficial para a instalação, apesar da prefeitura em nota oficial reconhecer a necessidade de expressão das pessoas que compõem a sua comunidade.

História viva, estátuas *circulando* pela cidade, posicionamentos das mais diferentes ordens, o passado permanentemente em movimento.

Em que medida mudar a compreensão do passado impacta sobre o futuro? De que forma uma história viva consegue desencadear diferenciados processos de aprender, processos conectados a novos modos de habitar o mundo?

Encerro esse ensaio basicamente com as mesmas indagações com que o iniciei. No limite, imagino ter sido possível levantar algumas pistas sobre como a articulação entre história viva, educação histórica e narrativas autobiográficas pode contribuir para essa reflexão. Contudo, encerro essa provocação com ao menos uma certeza. É somente através de uma consciência histórica forjada na educação básica a partir das experiências existenciais e das demandas do tempo presente que se torna possível a constituição de sujeitos autônomos e livres.

Para inovar e participar do mundo em todos os seus contextos, o que significa estar preparado para elaborar as informações nele produzidas e que se refletem no cotidiano, é necessário compreender que sendo cidadãos e cidadãs do mundo temos o direito de estar suficientemente preparados para apropriar e fazer uso dos instrumentos da realidade cultural historicamente construída. Esse posicionamento epistemopolítico, que resulta da relação estratégico-política entre educação histórica e narrativas autobiográficas, cria a possibilidade de evoluir do eu autobiográfico para uma consciência histórico-cultural do sujeito na relação com o mundo e com a humanidade sem distinções (CUNHA, 2019, p. 105).

E, dessa forma, a história assume na educação básica um papel ao mesmo tempo político e humanizador. O papel de, em tempos de questionamentos sobre a democracia e suas instituições, defender que existe um passado ainda pela



Unahce
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº 2, ago/dez 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

frente e que é absolutamente imprescindível trabalhar pela construção de alternativas de preservação da igualdade humana.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Jorge Luiz da. Educação histórica e narrativas autobiográficas. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 93-108, mar./abr. 2019.

LAU FILHO, Waldy Luiz. Awop-bop-a-loo-wop-alop-bamboom: a contribuição das narrativas autobiográficas para um novo olhar sobre a aprendizagem de história no Ensino Médio. In: MACHADO, Gabriella Eldereti; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. (Org.). **Temas emergentes à educação: docências em movimento no contexto atual**. 1ª edição. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 30-48.

LAU FILHO, Waldy Luiz. CUNHA, Jorge Luiz da. “Vibra o passado em tudo o que palpita”: educação histórica e narrativas autobiográficas de alunos do ensino médio. **Anais do 30º Simpósio Nacional de História: História e o futuro da educação no Brasil**. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1551706561_ARQUIVO_ArtigoANPUH2019.pdf. Acesso em 13 de julho de 2020.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: filha e mestra do tempo. In.: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAÚJO, VALDEI LOPES DE (org.). **Aprender com a história?: o passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 07–10.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, volume 26, número 107, setembro de 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em 16 de julho de 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PACIEVITCH, Caroline. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, volume 25, 2020, p. 01 – 20. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250002.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **A atribuição de sentidos como princípio da aprendizagem histórica**: contribuições à metodologia do ensino de história. Tese apresentada à Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação como parte das exigências para a progressão funcional para Professora Titular. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2019.



Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº 2, ago/dez 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In.: **Dicionário de Ensino de História**. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019, p. 50 – 54.

Recebido julho de 2020.

Aceito setembro de 2022.