

O professor universitário de história é um professor? Reflexões sobre a docência de teoria e metodologia da história e historiografia no ensino superior¹

Reflections on the teaching of theory of history and historiography in higher education

Mara Cristina de Matos Rodrigues²

mara.rodrigues@ufrgs.br

Benito Bisso Schmidt²

benitobs@terra.com.br

Resumo: O artigo defende que, às profundas mudanças vivenciadas pelo ensino superior no Brasil nos últimos anos (que agora se encontram ameaçadas), entre as quais se destacam políticas voltadas à formação de professores e à inclusão de grupos historicamente marginalizados, devem corresponder modificações significativas nas práticas pedagógicas dos/as docentes que atuam nesse âmbito. A partir da descrição e análise de algumas de suas vivências profissionais, os autores, professores da área de Teoria e Metodologia de História e Historiografia, argumentam sobre a importância da reflexão sistemática e aprofundada a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino superior, em especial no que se refere a uma postura de escuta e elaboração das narrativas trazidas pelos/as alunos/as, e da incorporação destas ao “conteúdo” das aulas. Os exemplos apresentados dizem respeito especialmente ao tema das “experiências do tempo”, fundamental para a formação dos/as profissionais de História.

Palavras-chave: ensino de história, teoria da história, historiografia, tempo, ensino superior.

Abstract: This paper advocates that, to the deep changes experienced in higher education in Brazil in recent years (which have been threatened), and the policies intended for both teacher education and the inclusion of historically marginalized groups among them, should correspond significant modifications in professors' pedagogical practices. From the description and analysis of some of their professional experiences, the authors, who are professors in the area of Theory and Methodology of History and Historiography, discuss the importance of systematic and deep reflection on the pedagogical practices developed in higher education, particularly regarding a posture of the hearing and elaboration of the students' narratives, as well as the incorporation of the latter into the class “content”. The given examples are especially related to the theme of “experiences of time”, which is fundamental to the education of History professionals.

Keywords: History teaching, History theory, Historiography, time, higher education.

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada nos seguintes eventos: II Encontro A História (in)disciplinada. Teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico. Porto Alegre, GT de Teoria da História e Historiografia da ANPUH-RS (out./2016) e XXII Jornada do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-RS: Ensino de História, currículos e práticas político-pedagógicas (UNIVATES, Lajeado, nov./2016). Agradecemos aos comentários críticos recebidos nas duas ocasiões que nos ajudaram a burilar os argumentos nele expressos.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Campus do Vale. Av. Bento Gonçalves, 9500, Prédio 43311, 91509-900, Porto Alegre, RS, Brasil.

A proposta de regulamentação da profissão de historiador defendida pela Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil) levantou uma série de aspectos que foram objeto de intensos debates no cenário nacional recente. Nem bem chegados a um consenso mínimo provisório que permitiu a tramitação de um novo projeto de lei no Congresso Nacional³, outra polêmica se colocou entre os/as profissionais da área, essa em torno da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que suscitou acirrada disputa de concepções de conhecimento histórico e de ensino de história.⁴ Dentre as duas principais vias de profissionalização ligadas ao conhecimento histórico no Brasil, a de pesquisador/a (tanto em instituições de pesquisa *stricto sensu* quanto em espaços públicos e privados voltados à preservação, organização e divulgação do patrimônio histórico), e a de professor/a, a segunda, para a qual converge boa parte dos egressos dos cursos superiores de História, tem captado cada vez mais a atenção dos especialistas da área. Para além das discussões em torno da Base Nacional, outras políticas públicas relativas ao ensino têm contribuído para este cenário, cuja centralidade é ocupada cada vez mais pela figura do/a docente de história e pelo ensino dessa disciplina, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), e o estímulo da CAPES à criação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).⁵ Neste momento em que presenciávamos o retrocesso dessas políticas, ameaçadas por uma concepção autoritária, tecnicista e economicista da função do Estado, torna-se cada vez mais relevante refletir sobre os efeitos de tais iniciativas, que nem bem se começavam a sentir. O presente artigo se insere, e busca intervir desde um ângulo específico, neste contexto mais amplo de reflexões e discussões sobre o ofício do/a historiador/a, em especial no que se refere à docência.

As reflexões que seguem são inspiradas pelo nosso contato relativamente recente com problemáticas e bibliografia relacionadas ao Ensino de História, propiciado pela participação como professores do ProfHistória e na equipe do Pibid, Área de História, da UFRGS. Nunca fomos docentes de História do Ensino Básico, mas há muitos anos lecionamos no Ensino Superior.⁶ Ao nos depararmos com bibliografia referente ao Ensino de História encontramos um sem número de relatos de experiências e análises de práticas pedagógicas relacionadas aos ensinos fundamental e médio. Contudo, constatamos a carência de discussões sobre a atuação do/a docente desta área de conhecimento no Ensino Superior⁷, em que pese a existência de trabalhos no campo da chamada “pedagogia universitária”, os quais destacam o processo recente de gradual valorização da preparação específica para o magistério (de forma geral) nas universidades (Almeida e Torres, 2013, p. 12; Corrêa e Ribeiro, 2013, p. 321).⁸ É como se a docência universitária fosse “natural”, “aprendida na prática” (ou por “osmose”), avaliada e atestada como algo definitivo depois que passamos na “prova didática”, critério de seleção docente de todas as universidades públicas. Discussões relacionadas a recursos didáticos, avaliação, currículo, objetivos de aprendizagem, formação cidadã, entre outros pontos, parecem seguidamente passar ao largo de nossas preocupações como professores/as do ensino superior, a não ser quando nos deparamos com alguns problemas práticos e pensamos em saídas individuais (“os/a alunos/as não entenderam nada na aula passada, como posso ‘fazê-los/as’ entender?” ou “que tipo de avaliação faço?”) ou com reflexos em nossos currículos de políticas públicas voltadas ao ensino básico (por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de História da África e de História Indígena, ou as já

³ Em março de 2015, o Projeto de Lei 4.699/2012, de autoria do senador Paulo Paim, que regulamenta a profissão de historiador, foi aprovado na Câmara dos Deputados, após grande esforço empreendido pela diretoria da ANPUH-Brasil. Trata-se de nova versão de projeto que havia sido aprovado no Senado Federal no ano anterior, o qual foi modificado em função de debates surgidos a respeito do tema, sobretudo em relação à formação necessária para designar um/a profissional como historiador/a, levantados, em especial, por outras entidades que congregam pesquisadores de História, como a Sociedade Brasileira de História da Educação e a Sociedade Brasileira de História da Ciência. O PL atualmente tramita mais uma vez no Senado, agora como SCD 003-2015 (Substitutivo da Câmara dos Deputados).

⁴ Entre as várias manifestações públicas sobre a BNCC, citamos: o pronunciamento de Renato Janine Ribeiro (2015), já ex-ministro da Educação em sua página pessoal no Facebook, artigos na imprensa nacional (Magnoli e Barbosa, 2015; Silvestre, 2016) e os documentos das sessões regional e nacional da ANPUH (ANPUH-RS, 2016; ANPUH-Brasil, 2016).

⁵ O Pibid é um programa da Capes, instituído em 2008, que concede bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, almejando a qualificação da formação docente em nível superior e da educação básica pública. Os bolsistas são supervisionados por um professor da área na escola e por professores orientadores na Universidade. Para maiores informações, ver CAPES (2008). O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é oferecido em rede nacional, com sede na Universidade Federal do Rio de Janeiro e 27 núcleos espalhados pelo Brasil. Seu objetivo é proporcionar formação continuada aos docentes de história da Educação Básica, qualificando o exercício da profissão e melhorando a educação básica. A primeira seleção de alunos de mestrado ocorreu em 2014-2. Para maiores informações, ver CAPES (2010).

⁶ A denominação “professores/as de Ensino Superior” marca a tradicional hierarquização dos diferentes níveis de ensino, que não nos agrada. Porém, foi aqui adotada porque a denominação alternativa “professor/a universitário/a”, que utilizamos no título pelo seu efeito retórico, não abrange todos os professores/as de cursos de graduação, pois nem todos/as trabalham em universidades.

⁷ No livro *Questões de Teoria e Metodologia da História* (Guazzelli et al., 2000), encontramos uma sessão inteira sobre o ensino de Teoria e Metodologia de História nos cursos de Graduação em História. Mas a tônica dos quatro textos ali publicados foi destacar a importância dessa área de estudos para a formação de professores/as e historiadores/as, pensando-se nos textos, conceitos e problemáticas que deveriam ser privilegiados nessas disciplinas. Trata-se de preocupação recorrente dos anos 1980 e 1990, relacionada ao que Araújo (2014, p. 313-314) chamou de “retórica da ausência e da falta” de teoria e metodologia, já superada, acreditamos, na atualidade, ao menos no âmbito da história pesquisada, o que pode ser atestado pela profusão de revistas, grupos e linhas de pesquisa e eventos nesta área de estudos. Não se colocava naquele momento a preocupação com a didática do ensino das disciplinas teórico-metodológicas nos cursos de graduação, nem se refletia sobre como os/as estudantes aprendem (ou não) os problemas e conceitos que julgamos fundamentais para sua formação.

⁸ Em uma busca preliminar por bibliografia especializada sobre pedagogia e didática docente no ensino superior, percebeu-se a existência de numerosa e diversificada produção, que inclui diagnósticos aproximados com o que ora apresentamos, de que a *expertise* em um campo de saber não é suficiente para a produção de conhecimento em sala de aula. Até o momento não nos deparamos com artigos específicos sobre a didática de ensino de História, especialmente Teoria e Metodologia da História e Historiografia, nos cursos de graduação. Mesmo reconhecendo a necessidade de ampliar nossa revisão bibliográfica nesta área e de integrar as discussões mais genéricas sobre a chamada “pedagogia universitária” à nossa análise, pensamos que temos elementos suficientes para iniciar (ou propor) este debate, apontando problemas e direções a serem aprofundadas. Além dos textos já indicados, outros artigos foram consultados neste campo de estudos: Lima (2015), Provin e Fabris (2015) e Saviani (2009).

referidas polêmicas sobre a BNCC, que, para muitos, soou como uma afronta à história ensinada nas universidades). Estas intuições, preocupações e reflexões nos levaram a indagar sobre a primeira palavra da expressão que designa a nossa profissão, a qual consta em nossos contracheques, mas que nos parece frequentemente secundarizada em relação ao termo final: “Professor Universitário (ou do Ensino Superior)”.

Claro está que o objetivo do ensino superior de história, e aqui, por enquanto, não fazemos distinção entre Licenciatura e Bacharelado, é bastante diferente daquele do ensino de história no nível básico. O primeiro busca formar historiadores – professores/as em sua maior parte, mas também pesquisadores e agentes culturais capazes de atuarem em instituições como museus e arquivos –, apresentando não somente, e nem prioritariamente, um elenco de conteúdos, mas, sobretudo, as regras do *métier*, os procedimentos da operação historiográfica, os principais referenciais teórico-metodológicos, as formas consideradas adequadas para escrever e falar sobre o passado desde um ponto de vista disciplinar, entre outras habilidades e competências. Esta formação normalmente é realizada a partir de um conjunto de disciplinas mais relacionadas ao conhecimento histórico acadêmico e, no caso dos/a licenciados/as, um outro conjunto de disciplinas didático-pedagógicas e estágios docentes. Além disso, os alunos/as participam de atividades, como congressos, simpósios e seminários, nas quais aprendem desde “conteúdos” até “habilidades sociais” (quando e como perguntar, regras de “etiqueta acadêmica”, bastidores da vida universitária, etc.).

Já o ensino de História no nível básico quer formar cidadãos, e sabemos o quanto esse termo se transformou ao longo do tempo: do patriota capaz de morrer por seu país ao indivíduo apto a participar da vida democrática e respeitar as diferenças. De todo o modo, a ideia não é formar “pequenos historiadores”, mas, e falamos aqui da realidade atual brasileira⁹, pessoas sensíveis às temporalidades, às permanências e transformações, à efemeridade e à continuidade, portanto, aptas a perceberem a não essencialidade dos seres, das instituições, dos modos de produção, dos grupos humanos; capazes de se posicionarem criticamente e de modo embasado sobre os usos e abusos do passado no presente; habilitadas a exporem e sustentarem suas posições de modo respeitoso; abertas à diversidade; defensoras dos Direitos Humanos; conhecedoras de um variado acervo de experiências individuais e coletivas que possa servir de referencial para a elaboração de avaliações e projetos. Tudo, enfim, o que as propostas do movimento “Escola

sem partido (sic)” querem por abaixo (Nicolazzi, 2016; Penna, 2016). Assim, a disciplina História integra um rol maior de matérias escolares que têm como horizonte a cidadania plena (a qual, de acordo com os interesses de cada grupo, pode significar desde a integração “dócil” ao mercado de trabalho até o estímulo a uma postura de permanente crítica em relação às injustiças sociais).

Voltemos ao nosso ponto: queremos refletir aqui sobre o ser professor/a de História no ensino superior, mais especificamente, em função de nossas experiências pessoais, sobre o ensinar o que normalmente se chama de Teoria e Metodologia da História e Historiografia para os/as alunos/as que querem se formar historiadores/as. Parodiando Michel de Certeau (2002), nossa questão é: “O que ensina o/a historiador/a quando ensina Teoria da História e Historiografia no ensino superior?”. Para tanto, tomamos como eixo uma das problemáticas centrais das discussões a respeito do conhecimento histórico e que comparece em nossos programas de “Introdução à História” e “Teoria e Metodologia da História”: a questão das experiências do tempo. Queremos discutir o ensino dessa complexa questão a partir de algumas situações por nós vivenciadas, examinadas por uma ótica aproximada da etnografia escolar, relacionando-as a referências teóricas do conhecimento histórico, que consideramos profícuas para enriquecer a discussão acerca da docência nesse âmbito de ensino no contexto das profundas transformações vivenciadas pela universidade brasileira nas últimas décadas.

A partir da sugestão de François Furet, de que fazer história é contar uma história, Mattos (2006) construiu uma metáfora potente e plena de possibilidades para as pretensões de nossa reflexão: a aula de história como um texto. Algum tempo depois, Rocha *et al.* (2009) retomaram a metáfora. Tanto Mattos, quanto Rocha *et al.* dedicaram-se a pensar a centralidade do/a professor/a como autor/a de uma história contada em sala de aula. Destacaram a efemeridade da aula, por se tratar de um evento discursivo sobretudo oralizado, marcado portanto por características diferentes daquelas do discurso escrito (Ricoeur, 2009). Com isso, os/a autores/a articulavam a história ensinada à historiografia, contrariando a visão consolidada então (hoje, felizmente, cada vez menos), da radical distinção entre ambas. Contudo, por mais que se tenha avançado na promoção das situações de ensino, especialmente dos saberes escolares, a um patamar de dignidade muito superior ao que se verificava antes, persiste certo desconforto em relação ao papel das disciplinas responsáveis pelo ensino de teorias, métodos e técnicas do/a historiador/a e historiografia. Reconhecidamente importantes para a

⁹ Sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (do Ensino Fundamental em 1997 e do Ensino Médio em 1999). Sobre o tema ver, dentre outros, Fonseca (2010).

formação do/a profissional em História, para a construção da história pesquisada, essas permanecem consideradas por muitos/as estudantes como momentos desagradáveis e obscuros do curso de licenciatura da área.

Uma abordagem etnográfica e hermenêutica do ensino de Teoria e Metodologia de História é o que propomos no sentido de ampliar a nossa compreensão do que acontece nas nossas salas de aulas, nestes momentos efêmeros, fugidios, dos quais restam poucos vestígios. Tentaremos esboçar uma descrição das relações professores/aluno/as tanto do ponto de vista da metáfora proposta por Mattos (2006), quanto do ponto de vista de uma análise da dinâmica das relações sociais nas quais estamos inseridos na situação de ensino na universidade. Na verdade, talvez consigamos sobretudo delinear algumas perguntas visando à formulação de uma futura agenda de investigações e reflexões.

Do ponto de vista etnográfico, podemos inicialmente demarcar uma diferença importante no que tange aos estudantes que povoam atualmente nossas salas de aula, corredores e outros espaços de sociabilidade característicos do ensino superior. Em 2008 a UFRGS se somou a outras universidades públicas brasileiras que implementaram o sistema de cotas sociais e étnico-raciais, tornando-se cada vez mais “habitadas” por grupos sociais tradicionalmente excluídos de seu meio: negros/as, estudantes de escolas públicas oriundos/as de locais periféricos e de situações economicamente desprivilegiadas.¹⁰ Além disso, as performances e identidades no que tange às relações de gênero são cada vez mais variadas e abertas (deixaram de ser tímidas ou intimidadas). Daí decorre nos perguntarmos: como podem os nossos programas de Teoria e Metodologia da História e Historiografia permanecer os mesmos depois de tal mudança? Embora seja bastante disseminada dentre os/as historiadores/as a ideia de que as teorias vão se transformando de acordo com as experiências do tempo, os regimes de historicidade – considerados como variáveis no tempo, mesmo admitindo-se que também o sejam no espaço (Hartog, 2013) –, a mutação significativa que a composição social, étnica e de identidades de gênero operou nas nossas turmas – propiciada por variadas políticas públicas motivadas pelas lutas de diversos movimentos sociais – parece não ter ainda afetado de forma perceptível nossos programas dessa área.

Os casos que trazemos inicialmente para ilustrar essa necessidade vieram, sobretudo, de situações envolvendo alguns dos poucos alunos indígenas que tivemos. Até

hoje entraram cinco alunos com esse perfil na licenciatura em História da UFRGS após a implantação das ações afirmativas, três desistiram do curso. Um deles fez a disciplina de Teoria e Metodologia da História II, na qual “entrava mudo e saía calado” todos os dias. A professora coautora deste artigo se perguntava silenciosamente que sentido aquela teoria eurocêntrica faria para aquele aluno? Ele realmente precisava aprender aquelas categorias e conceitos para trabalhar a disciplina de história na escola de sua comunidade? Sua presença em aula causava uma mistura de incômodo e aflição à professora. O aluno indígena não concluiu a disciplina, não prestou nenhuma avaliação, mas causou ao mesmo tempo um dano, ou melhor, uma marca irreversível na forma pela qual a docente pensava a disciplina. O estranhamento em relação à postura de um aluno indígena, como relatado acima, foi decisivo também para que o professor coautor deste artigo repensasse algumas de suas práticas. Diante do mesmo silêncio relatado acima, a tática foi outra: o docente o incitou polidamente a falar, sem sucesso, gerando desconforto a ele próprio, ao aluno e à turma. Até que uma colega especialista em história indígena o alertou: “na comunidade dele, o chefe fala e ensina, e os demais ouvem e aprendem”. Muito diferente, pois, dos/as demais estudantes, que haviam aprendido, em diferentes ambientes, na família, na escola ou na militância, a manifestarem suas discordâncias, a interrogaram o/a professor/a, a questionarem textos e autores/as.¹¹

Anos depois, o assunto voltou às reflexões da professora, ao assistir a palestra do filósofo e antropólogo indígena Gersem dos Santos Luciano - Baniwa, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), proferida em uma das já tradicionais Jornadas de Ensino de História, promovidas pelo GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-RS. Gersem Baniwa expunha sua investigação sobre as razões que os brancos invocavam para justificar repulsa e preconceito contra as comunidades indígenas. Sua conclusão é de que a ausência de uma orientação da vida comunitária para a acumulação de bens, patrimônio e recursos econômicos, voltada para o tempo futuro, era um dos focos de maior polêmica nas relações entre brancos e indígenas. O palestrante disse algo parecido com: “eu não entendo porque em todas as situações os brancos querem fazer um ‘projeto’”. A professora, que andava descontente com os programas de teoria da história, naquele momento teve clareza de que era necessário rever muita coisa. Um dos seus últimos bastiões de “uma” teoria da história tinha caído: como aceitar a proposição de Koselleck (2006,

¹⁰ O sistema de cotas sociais e étnicas foi implementado na UFRGS em 2008, sofrendo algumas modificações desde então e sendo atualmente regido pela “Lei de Cotas”, 12.711/12 (UFRGS, s.d.).

¹¹ As dificuldades de adaptação dos alunos indígenas ao sistema universitário pensado e formatado através de parâmetros culturais distintos dos seus ainda são desafiadoras para docentes e gestores. No caso de uma estudante do curso de Nutrição, o Conselho de Ensino e Pesquisa da UFRGS decidiu ampliar o seu prazo total de conclusão do curso, tendo em vista que “as sociedades indígenas vivem e percebem o tempo de forma diferente de outras culturas” (Cezar, 2016, p. 3-4).

p. 306-307) de que experiência e expectativa são categorias vazias, constantes antropológicas, logo universais, quando a noção de *projeto* amplamente ancorada nessas bases era tão estranha ao conhecimento de um indígena, de formação *filosófica* ocidental?

Desde então temos procurado, juntamente com colegas que pesquisam nesta área e ministram essas disciplinas, textos que tratem de experiências do tempo não europeias ou não “ocidentalizadas”, na falta de uma palavra melhor. Foi realizado um levantamento inicial que se pretende ampliar a fim de subsidiar uma reestruturação, ou ao menos uma modificação de nossos programas de Teoria e Metodologia da História e Historiografia.¹²

Sim, nós professores universitários fazemos muitos projetos (de pesquisa, de aula, de extensão, para obter bolsas, recursos) e seus correlatos passadistas: os relatórios. Não seria a situação de ensino, na sala de aula, a atividade docente mais resistente aos projetos de domesticação e controle que a cultura dominante impõe a todas as práticas sociais? Não se colocaria aí o império do presente, da atuação imediata, capaz de evoluir por caminhos inesperados? Não são o passado imediato – tempo no qual elaboramos o plano antes de entrarmos em aula – e o futuro – projetado pelos nossos objetivos – que nos escapam neste momento? Como manter a atenção e o foco no planejado se no presente irrompem muitas e, por vezes, inesperadas dúvidas e demandas?¹³ Estas reflexões potencializam e intensificam nossa rebeldia e indisciplina para seguir os programas usuais. Como podemos manter nossa lista de leituras e estratégias de ensino sem modificações, se quando as elaboramos, as pensamos, mesmo que inconscientemente, para um grupo de características genéricas (seriam leitores e ouvintes universais, conformados a partir de um modelo branco, masculino, de classe média, com um repertório de leituras e viagens relativamente comum?) e homogêneas? Essa pretensa uniformidade social, de gênero, étnica e cultural, sabemos bem, nunca existiu de fato e muitas vezes sua pressuposição

refletiu somente o nosso narcisismo: damos aulas para nós mesmos ou nos colocamos para os/as alunos/as como os exemplos acabados para o seu devir como professores/as e pesquisadores/as. Como evitar essa cilada, já que não apenas os/as nossos/as estudantes nunca foram ou já não são mais tão parecidos/as conosco por motivos geracionais, culturais, sociais, de gênero? Também nunca foi nosso objetivo (consciente, ao menos) que alunos/as sássem da universidade reproduzindo um dado modelo de intelectual (branco, homem, classe-média). Contudo, se por um lado não somos responsáveis pela invenção deste modelo, por outro lado, será que além de não estarmos rompendo com ele, não o reforçamos?

No que tange a uma abordagem aproximada de uma espécie de “hermenêutica do ensino”, aproveitando a metáfora da aula como texto e indo um pouco adiante do que propôs Mattos (2006), podemos lembrar da hermenêutica de Paul Ricoeur, que enfatizou a *leitura* da história como par indissociável da *escrita* da história. De acordo com o autor e outras teorias da compreensão, como a de Gadamer (Ricoeur, 1994, p. 110), o sentido de um texto só se completa na leitura e essas leituras e leitores/as, como sabemos, podem ser muito variados. Não se trata apenas dos momentos de pré-figuração da configuração da narrativa, realizados sobretudo na escritura, mas também a passagem da configuração à refiguração, protagonizada pela leitura.¹⁴ Isto é, se reconhecemos o/a historiador/a como autor/a de histórias, também devemos reconhecer que os *sentidos de uma história* não se esgotam na autoria, mas necessitam de seu público leitor para se efetivarem. Correlatamente, se na aula de história, o/a professor/a é autor/a de um *ensino*, quais seriam os pares complementares deste? Parece evidente que essa metáfora nos leva ao ponto de colocar a *aprendizagem* em posição simétrica à refiguração pela leitura e o/a aluno/a em posição simétrica ao/a leitor/a. Mas a autoria, em uma sala de aula, não obedece facilmente a essa equivalência: nos discursos orais veiculados em tais ocasiões, a autoria do processo de ensinar/aprender parece mais dinâmica,

¹² O levantamento a seguir não é de forma alguma exaustivo; a maior parte das indicações vieram de colegas de áreas de conhecimento nas quais não somos especialistas. Dentre os textos levantados, estão o livro de Luciano-Baniwa (2006), o livro do filósofo moçambicano Castiano (2010) sobre culturas e temporalidades africanas, o texto de Seth (2013), sobre a incapacidade da história codificar passados não ocidentais; o artigo dos antropólogos Castro e Cunha (1985) sobre temporalidade Tupinambá. Em língua inglesa, um livro se destaca (Rüsen, 2005 [2001]), com artigos de vários historiadores e pensadores eminentes no campo “ocidental” (como F. Ankersmit, G. Iggers, F. Hartog, H. White) e de outros pertencimentos (árabes, chineses, africanos, libaneses, indianos). Agradecemos a gentileza dos colegas que estão construindo conosco ou contribuindo com este levantamento: Fernando Nicolazzi, Carla Meinerz, José Rivair Macedo e Eduardo Neumann.

¹³ Mesmo reconhecendo (e valorizando) este potencial criativo e de resistência da aula em relação aos projetos impostos pela cultura dominante, em um sentido aproximado ao das “táticas do cotidiano” estudadas por Certeau (2014), não podemos desconsiderar, certamente, o papel de reprodução exercido pela escola, dos valores e normas hegemônicas da sociedade na qual está inserida. Neste sentido, são exemplares as palavras de Bourdieu e Passeron, os quais se referem à atividade pedagógica como responsável por garantir a “[...] reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura” (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 52). Não nos parece, porém, que essa função reprodutora seja inexorável e, sobretudo, impermeável às resistências dos praticantes, no caso em tela, professores/as e alunos/as. São justamente as assimetrias entre a função de reprodução e as práticas furtivas do dia-a-dia vigentes nas instituições de ensino que nos interessam neste ponto do artigo, por suas repercussões no âmbito do ensino-aprendizagem das questões teóricas e metodológicas pertinentes ao campo historiográfico.

¹⁴ Segundo Ricoeur (1994, p. 111), o que se opera na narrativa do tempo é o contato entre mundo do texto e mundo do leitor. As três fases da narrativa (mimese I, mimese II e mimese III) podem ser definidas simplificadamente como pré-figuração, configuração e refiguração, sendo que na passagem da segunda para a terceira a leitura se coloca como “o vetor da aptidão da intriga de modelar a experiência”, articulando-se com o ato configurante, prolongando-o e o conduzindo a seu termo. Sobre a ênfase na leitura como momento da produção de sentido na historiografia ver também Nicolazzi (2010).

fragmentada e diluída que no processo de escrita. O/A professor/a se torna autor/a na situação de ensino somente na medida em que simultaneamente apresenta determinados conceitos e conteúdos e também constrói de forma criativa situações propícias para que os/as alunos/a os *aprendam*, isto é, os incorporem às suas estruturas cognitivas, completando assim os sentidos construídos pelo/a docente que *ensina* e participando da autoria em sala de aula.¹⁵ Sob esta ótica, a abordagem do conhecimento histórico em sala de aula não se restringiria à invocação de um passado histórico, mas se ampliaria às possibilidades abertas por um passado prático, “utilizável” por diferentes grupos, instituições, pessoas particulares e agências, conforme sua constituição identitária, subsidiando suas tomadas de decisões na vida cotidiana (White, 2014, p. XIII).

Mas se todos professores/as do ensino superior fazemos mais ou menos isso na medida em que *dialogamos* em sala de aula, não seria ainda importante ampliar esse efeito a partir de processos de *conhecimento e escuta* de nossos/as alunos/as? Como planejar conteúdos e atividades sem conhecê-los? Uma possível resposta (e uma frequente prática) é: planejamos com base em experiências que o/a professor/a acumula ao longo de sua carreira, tal como o/a historiador/a prefigura sua narrativa com base na expectativa de recepção do seu texto. Mesmo assim, em um processo de comunicação oral é possível detectar com relativa celeridade possíveis inconsistências entre os planejamentos e suas recepções. Por que abrir mão desta situação privilegiada de diálogo em aula, mantendo intocados os planejamentos de leituras e as estratégias de ensino depois de conhecer uma turma em especial? Será que a conversa, o improvisado, as relações horizontalmente construídas não jogam um papel tão importante na construção de conhecimento em aula, quanto o “planejamento” e mesmo o currículo do curso? Antes que esses questionamentos possam parecer provenientes de um sentimento paternal/maternal, de uma espécie de “pedagogia do afeto” que submete os/as alunos/as a uma posição infantilizada e/ou inferiorizada, ou mesmo pareçam emergir de uma espécie de “populismo docente”, é importante lembrar que a hermenêutica filosófica de Gadamer já propunha o diálogo em relações simétricas de poder como chave da construção do conhecimento (Flickinger, 2014).

A todas essas perguntas ainda podemos acrescentar ou retomar mais uma: o que afinal distingue história acadêmica e história escolar? Esta vem sendo afirmada e reconhecida por toda uma literatura especializada como um tipo de saber histórico construído sob determinadas condições específicas de (re)contextualização de um saber acadêmico para a situação (e os objetivos) da sala de aula do ensino básico (Chervel, 1990; Viñao, 2008; Anhorn, 2012). Será que a diferença Tradicionalmente estabelecida entre história acadêmica e história escolar não deveria ser (re)situada entre história *pesquisada* e história *ensinada*, independentemente do nível de escolarização a que nos referimos? A primeira destinando-se sobretudo à produção de *conhecimento novo*, à *inovação*, estimulada frequentemente nos moldes da produtividade capitalista – conforme ressaltavam Valde Araújo em comunicação oral proferida na primeira edição do evento História Indisciplinada (Promovido pelo GT de Teoria da História e Historiografia – ANPUH/RS, em 2015), e Silveira (2016) (em evento recente promovido pelo PPGH-UFRGS) –, voltando-se a segunda para a transmissão de conhecimento, que podemos provocativamente qualificar como produção de *conhecimento velho* por *novos atores sociais* em sala de aula? A primeira sendo demandada, quantificada e premiada pelas agências financiadoras de pesquisa e avaliação dos programas de pós-graduação e cursos de graduação, e a segunda, relegada à vala comum da desvalorização da educação e da função docente?

Consequentemente no próprio ensino superior temos essa distinção entre conhecimento *pesquisado*, muito mais conhecido e enfatizado neste nível de ensino, e conhecimento *didatizado/ensinado*, construído em sala de aula ou outra situação de aprendizagem. Desta forma, a volumosa literatura sobre ensino de história na educação básica não poderia contribuir para a compreensão das práticas docentes na universidade? *Ensinar* Teoria e Metodologia da História e Historiografia não requer, como no ensino básico, a criação de metáforas, comparações, anacronismos controlados (Loraux, 1992), aproximações bizarras¹⁶ e suas relativizações¹⁷. Para bem poder desempenhar seu papel de produtor de situações de ensino/aprendizagem, não parece evidente, insistimos, a necessidade de *escuta* dos alunos e alunas, e da compreensão, por

¹⁵ Aqui se propõe uma possibilidade de aproximação da “aula como texto” à teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, conforme Moreira (2011). Sobre aprendizagens significativas em História, embora sem uma vinculação explícita com a teoria de Ausubel, ver Seffner (2001).

¹⁶ A citação a seguir exemplifica uma destas aproximações bizarras que consideramos produtivas em sala de aula: “As notas de rodapé alcançaram seu viço maior no século XVIII, quando serviram para comentar ironicamente a narrativa no texto e para sustentar a sua veracidade. No século XIX, elas perderam o papel principal no coro trágico e assumiram o novo e ingrato papel de operárias em uma fábrica grande e suja. O que começou como arte tornou-se inevitavelmente, rotina” (Grafton, 1998, p. 186). O estilo de Grafton inspirou a professora coautora deste artigo que, certa vez, pensando em criar efeitos de ensino/aprendizagem em sala de aula sobre pesquisa e escrita da história, invocou uma atividade cotidiana, rotineira e acessível à compreensão da maioria dos/as alunos/as. Forjou de improviso uma metáfora comparando a presença dos conceitos no Trabalho de Conclusão de Curso com o popular “paninho de pia” na cozinha: ele pode ser usado para limpar muitas coisas, mas para o chão, ou as orelhas do/a cozinheiro/a, seu uso é terminantemente proibido. A comparação rendeu boas risadas e algumas possibilidades explicativas sobre a famigerada sessão de Referenciais Teóricos e Metodológicos nos TCCs.

¹⁷ Mattos (2006, p. 6) relata uma situação de sala de aula em que foi feito uso da afirmação “mas não somente assim”: “Dita por alguém que se distinguia por não pouca experiência e muita sensibilidade, a frase preencheu toda a sala e logo se transformou em um convite à reflexão. Pouco importa se a reflexão não era inteiramente nova; nova era a circunstância na qual era proposta, sob a forma de um convite”.

parte do/a professor/a, das suas potencialidades e limites? Será que aqueles comentários escritos nas avaliações que recebemos de nossas práticas docentes, que às vezes nos pareceram tão infantis, como “o professor não conversa com os alunos”, “o professor não tem didática”, não estão nos revelando questões a serem enfrentadas?

A ênfase que o ensino superior sempre colocou no *que* ensinamos, abandonando a um plano muito secundário a *forma* pela qual ensinamos e para *quem* se destina esse conhecimento supostamente produzido em aula, frequentemente tem como subproduto a repulsa às discussões e problemáticas de Teoria e Metodologia da História e Historiografia. Essas são não raras vezes percebidas como muito difíceis, terríveis ou até inúteis. Ainda ouvimos, infelizmente, da parte de nossos/as estudantes, quando se deparam com os estágios, e de nossos/as ex-alunos/as, quando ingressam na vida profissional, a afirmação: “quando vamos dar aula temos que esquecer as teorias que aprendemos na universidade”. Sabemos o quanto a frase carece de fundamentação epistemológica, já que qualquer narrativa sobre o passado, acadêmica ou escolar, consciente ou inconscientemente, é formatada por escolhas teóricas, mas ela não deve deixar de nos chamar a atenção pelo que indica em termos da nossa atuação docente. Mesmo alunos/as que se revelaram ótimos/as professores/as nas experiências do Pibid, quando perguntados/as sobre conceitos e teorias que fundamentam suas aulas, acabam não percebendo como lidam com métodos e concepções de história bastante conhecidas por nós, os especialistas, que pretensamente lhes ensinamos Teoria e Metodologia da História.¹⁸ O aprendizado das teorias se dá muitas vezes de forma intuitiva: de tanto lerem textos de história ao longo da graduação, habitua-se a certas práticas, como a crítica documental, por exemplo, que acabam adotando no cotidiano escolar como recurso didático para ensinar história. Considerando-se que estes conhecimentos são fundamentais para o ensino de história na escola básica, não estaríamos involuntariamente e indiretamente contribuindo para a elitização do saber histórico ao desdenhar o tema da didática no ensino universitário?

Desta maneira, não parece despropositado, embora talvez seja um pouco “indisciplinado”, dizer que a afirmação de uma radical diferença entre história acadêmica e história escolar tem sido possível não só por conta do encobrimento do processo de construção de conhecimento que se estabelece nas situações de ensino, como também por uma espécie de cegueira e/ou rejeição da produção de saberes didatizados na universidade. No lugar de uma preparação específica para a docência universitária, acumulamos leituras, empilhamos publicações e seguimos

pensando muito pouco sobre como, de que formas, em que situações e com que públicos podemos dialogar sobre os sentidos que nessas leituras e escritas construímos.

A bela e instigante metáfora da “aula como texto” nos ajudou a refletir sobre a nossa situação, como professores/as do ensino superior de Teoria e Metodologia da História e Historiografia, de *autores/as* desta “escrita”, ou melhor, conforme defendemos até aqui, ao apostarmos na escuta e no diálogo, *coautores/as*. Neste momento, queremos falar da importância do registro deste “texto”, argumentando que devemos ser, cada vez mais, etnógrafos/as de nossas aulas, narradores/as dessa situação tão complexa com a qual nos deparamos toda a semana e que nos gera, alternada ou simultaneamente, muitos contentamentos e inúmeras frustrações. Uma etnografia em moldes semelhantes ao que propôs Seffner (2012) para a aula de história do ensino básico, que considere como “nativos” não apenas os/as estudantes, mas também a nós mesmos/as, e que permita descrever densamente o que acontece em um ambiente tão sujeito a reações inesperadas, a perguntas surpreendentes, que nos animam ou nos desalentam, a interferências externas, que vão desde a conversa sobre os fatos políticos da semana à interrupção por um aviso do centro acadêmico, passando pela barulheira das festas que ocorrem nos *campi* ou outros espaços próximos. Um caderno de campo que possibilite constituir fontes para a nossa reflexão e para a elaboração de planos de ensino menos ensimesmados e mais abertos a essa nova situação que se constituiu nos últimos anos nas universidades e faculdades, marcada, como vimos, pela irrupção da heterogeneidade e de múltiplas demandas e atitudes. Na sua experiência particular, o professor coautor deste artigo tem estimulado os/as alunos/as do ProfHistória a serem etnógrafos/as de si mesmos/as, objetivando sua formação como professores/as-pesquisadores/as. Se eles/as o conseguem, ministrando seguidamente mais de 40 horas de aula por semana, por que nós não conseguiríamos?

Neste sentido, o “campo” a partir do qual o professor tem feito suas observações para desenvolver aqui sua análise é o da disciplina de Introdução à História, situada em um momento decisivo do curso, pois oferecida aos/as alunos/as ingressantes. Constitui-se, pois, em uma ocasião de acolhimento neste novo ambiente que é o curso de graduação, e também de ruptura com ideias e práticas relacionadas ao ensino médio, de memória tão recente. Para muitos/as, e nem por isso a ruptura deixa de ser dolorosa, trata-se de complexificar e adaptar ao lugar acadêmico procedimentos já vivenciados em outros momentos, como escrever textos dissertativos, apresentar leituras, discutir ideias e pesquisar em bibliotecas e na internet. No entanto,

¹⁸ O assunto também comparece em Rodrigues *et al.* (2017).

para uma boa parte da turma, felizmente cada vez maior no contexto das ações afirmativas, trata-se de um mundo completamente novo, que guarda poucas relações com suas experiências escolares, familiares e comunitárias. Muitos escrevem com dificuldade, se expressam oralmente a partir de códigos estranhos aos professores/as (ou simplesmente não se expressam), tiveram pouco acesso ao repertório cultural que frequentemente consideramos adequado a um aluno do ensino superior, entre outros “problemas”.

Segundo a súmula de Introdução à História ministrada na UFRGS, “a disciplina tem por objetivo introduzir o/a aluno/a iniciante a algumas das principais problemáticas teóricas e metodológicas do campo do conhecimento histórico, bem como a diversas facetas do exercício da profissão de historiador, no sentido de aproximá-lo/a de conteúdos e experiências de ensino e pesquisa que serão desenvolvidas ao longo do curso”. Baseando-se neste enunciado, o professor formulou o programa a partir de quatro questões: “(1) O que é e qual a função do conhecimento histórico? (2) Como se produz o conhecimento histórico? (3) Por que o tempo é a dimensão fundamental do conhecimento histórico? (4) Onde atua o historiador?”. Ao longo das aulas, tratou da questão da constituição da disciplina e de suas diferentes funções ao longo do tempo, do caráter científico ou não desse saber, das fontes históricas, do papel das teorias e das metodologias na construção do conhecimento histórico, de diferentes concepções de tempo, e dos principais espaços de atuação do/a historiador/a (a escola básica e o campo do patrimônio). Tudo feito de modo muito introdutório e a partir de uma bibliografia bem variada em termos de perspectiva: Bloch (2001), Carr (1982), Jenkins (2001), Koselleck (2006), Prost (2008), etc. Ao longo dos anos em que o professor ministrou a disciplina foi variando os textos e as estratégias didáticas, com base apenas na intuição. Porém, seguida e progressivamente sentiu que “o problema era mais embaixo”. Não apenas palavras difíceis como “epistemologia” precisavam ser explicadas (como sempre precisaram), mas outras que a ele pareciam mais óbvias, como “arquivo”, “museu”, “congresso” e “metodologia”. Trata-se, como já dissemos, de uma nova audiência, marcada por experiências sociais e culturais diferentes daquela que tradicionalmente frequentava o ensino superior.

Não há espaço aqui para discutir com mais profundidade os impactos destas transformações nas nossas práticas docentes, fomentadas, insistimos, pelas experiências junto ao ProfHistória e ao Pibid, até porque elas estão em processamento (e esperamos que permaneçam assim por muitos anos). Contudo, mais uma experiência vivida pelo professor pode ser relatada: uma atividade relativa à segunda questão do Programa: “Por que o tempo é a

dimensão fundamental do conhecimento histórico?”. Hartog e Koselleck não estavam funcionando, ou melhor, faziam muito pouco sentido para os/as estudantes. O professor resolveu então pedir a eles/as que trouxessem para a aula textos, objetos ou imagens que falassem sobre o tempo. O resultado foi extremamente frutífero. A partir de letras de música como “Tempo perdido”, do grupo Legião Urbana, cartazes de filmes sobre viagens no tempo, anúncios de seguradoras e cursinhos pré-vestibular (“seu futuro está assegurado”) e os tradicionais relógios e ampulhetas pudemos discutir diferentes experiências e sentidos do tempo: cronologia, diacronia, sincronia, durações e extratos do tempo. Uma aluna um pouco mais velha que a média da turma trouxe uma embalagem do creme “Chronos” da marca Natura, que nos possibilitou refletir sobre o presentismo (Hartog, 2013) com base no desejo dos/as consumidores/as do cosmético de permanecerem congelados/as no presente. Trechos trazidos por outro aluno do “1984” de Orwell (“Quem controla o passado dirige o futuro. Quem dirige o futuro conquista o passado!” ou “Dia a dia e quase minuto a minuto o passado era atualizado”) fomentaram uma bela discussão a respeito dos usos do passado. E a situação mais impactante na ocasião foi quando um aluno negro falou-nos do “tempo do terreiro”, onde o “tempo não passa”. Que desafio às nossas concepções eurocêntricas! Um passado sempre presente visto como algo positivo, e não como fardo (White, 1994)! Enfim, ouvir os/as alunos/as, partir da vida prática não apenas para confirmar interpretações já estabelecidas, mas para experimentar a diferença, criou uma situação de efetiva aprendizagem, daquelas que nos fazem voltar para casa com um sorriso nos lábios e sensação de dever cumprido. Talvez a próxima seja diferente, mas essa já está registrada no caderno de campo do professor.

Encerramos este artigo sem uma efetiva conclusão, até porque o que foi apresentado é mais um conjunto de inquietações e questões que nos fazemos individualmente ou compartilhamos normalmente em breves conversas entre nós e com outros/as colegas. Mas nos permitimos formular algumas perguntas que se desdobram das nossas reflexões:

(1) Não seria importante pensar em uma nova erudição a ser estimulada em nossos/as alunos/as, baseada menos em um acúmulo quantitativo de leituras e mais em um conjunto amplo de experiências e práticas? Não se trata, é claro, de desestimular a leitura, ao contrário, quer-se incentivá-la, visando mais a qualidade que a quantidade, e, sobretudo, possibilitando articular os textos estudados com conhecimentos não livrescos, que possam fazer sentido nas vidas práticas de nossos estudantes.

(2) Os nomes das nossas disciplinas também não deveriam ser repensados? Teoria e Metodologia da

História, além de seu autoritário singular, dá conta desta proposta mais dialógica que fizemos antes? No mínimo, não seria o caso de demarcar um lugar de fala e de poder, como em “Teorias e Metodologias *Ocidentais* da História”?

(3) Como salientamos antes, parece importante lidar com instrumentos de diagnóstico, principalmente no início de cada semestre, utilizando-se de diversas formas de diálogo a fim de ajustarmos nossos programas, nossa linguagem e nossas estratégias em sala de aula. Um entendimento desta ordem, com pretensões a reformular práticas longa e solidamente instituídas no cotidiano universitário, pode ser bastante trabalhoso. Quem sabe a docência compartilhada entre dois ou mais professores/as em uma mesma disciplina se revele uma boa alternativa, até que se estruture um repertório que possa ser bem adaptado a diversas turmas?

(4) As reflexões da área de ensino de história na educação básica e da pedagogia universitária, bem como as da formação de professores/as, não poderiam nos fornecer bons pontos de partida para nossas próprias invenções e reflexões sobre o ensino de teoria(s) e metodologia(s) da história e historiografia no ensino superior? A longa trajetória de reconhecimento e identificação com a condição dos professores/as característica desses estudos não nos ofereceria subsídios para as nossas práticas pedagógicas, amparando-nos, por exemplo, com reflexões sobre questões como aprendizagem significativa e etnografia da prática docente?

Enfim, como dissemos mais acima, o objetivo do artigo foi mais levantar questões do que oferecer respostas. Somente no processo da sua leitura e recepção poderemos verificar que sentidos ele pode produzir daqui para frente e que partilhas de experiências ele pode proporcionar. Que venham muitas outras reflexões e debates sobre o tema!

Referências

- ALMEIDA, M.I.; TORRES, A.R. 2013. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. *Formação docente*, 5(9):11-22. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/14/79/1>. Acesso em 27/10/2016.
- ANHORN, C.T.G. 2012. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricouer. *Revista Brasileira de história*, 32(64):187-210. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882012000200011>
- ANPUH-RS. 2016. Documento da ANPUH-RS sobre o BNCC/MEC. Disponível em: http://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=5658. Acesso em: 29/10/2016.
- ANPUH-Brasil. 2016. Colaboração da ANPUH Brasil na revisão da proposta da BNCC. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-nacional-na-revistao-da-proposta-da-bncc>. Acesso em: 29/10/2016.
- ARAÚJO, V.L. 2014. Entrevista. *Revista de Teoria da História*, 6(11):309-323.
- BLOCH, M. 2001. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro, Zahar, 160 p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. 1992. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 238 p.
- CAPES. 2008. Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 29/10/2016.
- CAPES. 2010. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profhistoria>. Acesso em: 29/10/2016.
- CARR, E.H. 1982. *Que é a história?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 130 p.
- CASTIANO, J. 2010. *Referenciais da Filosofia africana: em busca da intersubjetivação*. Maputo, Sociedade Editorial Ndjira, 253 p.
- CASTRO, E.V.de; CUNHA, M.C.da. 1985. Vingança e temporalidade: os Tupinambá. *Journal de la Societé des Americanistes*, 71:191-208. <https://doi.org/10.3406/jsa.1985.2262>
- CERTEAU, M. de. 2002. *A escrita da história*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 345 p.
- CERTEAU, M. de. 2014. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 351 p.
- CEZAR, T. 2016. Parecer n. 25/2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 4 p.
- CHERVEL, A. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, 2:177-229.
- CORRÊA, G.T.; RIBEIRO, V.M.B. 2013. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. *Educação e Pesquisa*, 39(2):319-334. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>
- FLICKINGER, H.G. 2014. A hermenêutica filosófica e a educação. In: H.G. FLICKINGER, *Gadamer e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica. [e-book].
- FONSECA, S.G. 2010. História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, I, Belo Horizonte, 2010. *Anais...* Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>. Acesso em: 27/10/2016.
- GRAFTON, A. 1998. *As origens trágicas da erudição: pequeno tratado sobre a nota de rodapé*. Campinas, Papirus, 191 p.
- GUAZZELLI, C.A.B.; PETERSEN, S.R.F.; SCHMIDT, B.B.; XAVIER, R.C.L. (orgs.). 2000. *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 363 p.
- HARTOG, F. 2013. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte, Autêntica Ed., 267 p.
- JENKINS, K. 2001. *A história repensada*. São Paulo, Contexto, 120 p.
- KOSELLECK, R. 2006. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: R. KOSELLECK, *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro, Contraponto/Ed. PUC-Rio, p. 305-327.
- LIMA, E.F. de. 2015. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243):343-358. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/337612864>
- LORAUX, N. 1992. Elogio do anacronismo. In: A. NOVAES (org.). *Tempo e história*. São Paulo, Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, p. 57-70.

- LUCIANO-BANIWA, G.J. dos S. 2006. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, MEC/UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 27/10/2016.
- MAGNOLI, D.; BARBOSA, E.S. 2015. Proposta do MEC para o ensino de história mata a temporalidade. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>. Acesso em: 29/10/2016.
- MATTOS, I. 2006. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, **11**(21):5-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200002>
- MOREIRA, M.A. 2011. *Teorias da aprendizagem*. 2ª ed., São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 201 p.
- NICOLAZZI, F. 2010. Como se deve ler a história? Leitura e legitimação na historiografia moderna. *Varia História*, **26**(44):523-545. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752010000200010>
- NICOLAZZI, F. 2016. Qual o partido da escola sem partido? *Sul 21*. Porto Alegre, 2 jun. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/qual-o-partido-da-escola-sem-partido-por-fernando-nicolazzi/>. Acesso em: 27/10/2016.
- PENNA, F. de A 2016, Programa “Escola sem partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: C.T. GABRIEL; A.M. MONTEIRO; M.L.B. MARTINS (orgs.), *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro, Mauad, p. 43-58.
- PROST, A. 2008 *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte, Autêntica, 285 p.
- PROVIN, P.; FABRIS, E.T.H. 2015. Os desafios da docência na universidade para todos: ações ou atitudes de inclusão?, *Educação*, **40**(2):319-332. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9312>. Acesso em: 27/10/2016.
- RIBEIRO, R.J. 2015. Sem título. Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795?fref=nf>. Acesso em: 08/10/2015.
- RICOUER, P. 1994. *Tempo e Narrativa*. Campinas, Papirus Ed., tomo I, 327 p.
- RICOUER, P. 2009. *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa, Edições 70, 134 p.
- ROCHA, H.A.B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. 2009, A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: H.A.B. ROCHA; M. de S. MAGALHÃES; R. GONTIJO (orgs.), *A escrita da história escolar*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, p. 13-31.
- RODRIGUES, M.; PACIEVITCH, C.; GIL, C. 2017. Ensino de História e Teoria e Metodologia da História: miradas a partir do Pibid. *História Hoje*, **6**(11):325-348. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.313>
- RÜSEN, J. (org.). 2005 [2001]. *Western historical thinking: An intercultural debate*. New York/Oxford, Berghahn Books, 206 p.
- SAVIANI, D. 2009. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, *Revista Brasileira de Educação*, **14**(40):143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- SEFFNER, F. 2001. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. *Revista História*, **2**:18-23.
- SEFFNER, F. 2012. Comparar uma aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). *Historiae*, **3**(1):121-134. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/2482/1806>. Acesso em: 27/10/2016.
- SETH, S. 2013. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? *História da historiografia*, **11**:173-189. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/554/352>. Acesso em: 27/10/2016.
- SILVEIRA, P.T. da. 2016. O conhecimento histórico no mundo digital. In: O conhecimento histórico no mundo digital. Porto Alegre, PPGH-UFRGS. Disponível em: https://www.academia.edu/28723167/_O_conhecimento_hist%C3%B3rico_no_mundo_digital. Acesso em: 27/10/2016.
- SILVESTRE, P. 2016. A Grécia está prestes a ser varrida da História. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/blogs/macaco-eletrico/a-grecia-esta-prestes-a-ser-varrida-da-historia/>. Acesso em: 29/10/2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). [s.d.]. A Lei de Cotas. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoes-afirmativas/a-lei-de-cotas>. Acesso em: 27/10/2016.
- VIÑAO, A. 2008. A história das disciplinas escolares. *Revista brasileira de história da educação*, **8**(3):173-215.
- WHITE, H. 1994. O fardo da História. In: H. WHITE, *Tópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo, Edusp, p. 39-63.
- WHITE, H. 2014. Preface. In: H. WHITE, *The practical past*. Evanston, Northwest University Press, p. IX-XV.

Submetido: 01/11/2016

Aceito: 18/04/2017