

Ensino de História: lã, cetim, veludo, forma e conteúdo

Carla Beatriz Meinerz¹

Resumo

O artigo problematiza as relações entre as mídias e as práticas pedagógicas do ensino de história, tratando das maneiras contemporâneas de lidarmos com os saberes e os novos modos de interação social, de falar, de escrever, de pensar os outros e a nós mesmos. Enfoca o ensino como possibilidade de comunicação entre sujeitos com experiências singulares e repertórios culturais diversos, ao examinar as mídias e as tecnologias da informação como potencializadoras desses processos. Propõe um ponto de convergência na temática, a partir da indissociabilidade entre forma e conteúdo, como criações humanas e contingentes produtores de sensibilidades e engendrados em relações de poder. Na perspectiva do consumo não passivo, finalmente interroga sobre as formas como os jovens se conectam às mídias e às aulas de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Mídias. Comunicação. Práticas pedagógicas.

Abstract:

The article discusses the relationship between the media and the pedagogical practices of history teaching, dealing with contemporary ways we relate to knowledge, new forms of social interaction, to speak, to write, to think about others and ourselves. Focuses on education as a possibility of communication between individuals with unique experiences and diverse cultural repertoires, thinking media and information technology as a potentiating these processes. Proposes a focal point in the analysis of media and the teaching of history, considering them from the inseparability of form and content, as contingent human creations, producers and sensitivities engendered in relations of power, explaining as consumption practices that become as they are appropriated by subject in relationship. Consumer's perspective not passive, finally asks about our access to ways in which young people relate to the media and with the lessons of history.

Keywords: Teaching of History. Media. Communication. Pedagogical practices.

Introdução

Quando não tiver mais nada

Nem chão nem escada

Escudo ou espada

O seu coração acordará

Quando estiver com tudo

Lã, cetim, veludo

Espada e escudo

Sua consciência adormecerá.

Nando Reis/Arnaldo Antunes. MANTRA.

Metaforicamente, a lã, o cetim e o veludo são as formas, as aparências que engendram imaginários e consciências pelas quais nos interrogamos e contamos algo sobre as individualidades e sociabilidades daqueles que as usam. Por si só, não nos dizem dos seus conteúdos. Da mesma maneira, os arquivos e os vestígios do passado não falam por si, mas nos sondam e são investigados por nós em seus contextos históricos.

Ao discutir as interrogações que transitam nos processos mais recentes da escritura da história, Roger Chartier (2002) nomeia de *tempo de incertezas* o que nos é dado viver nesse campo de investigação na contemporaneidade. A explicitação das diferenças entre passado e historiografia, entre fontes e interpretações tomou conta das agendas de debates em torno dos estudos da história. O texto e a narrativa histórica não aparecem mais como demonstrações objetivas ou literais do passado, mas como maneiras possíveis de sua reconstrução, em atividade laboral que exige a transparência de processos investigativos compostos por escolhas e recortes, referenciais teóricos e metodológicos. A relação com o passado, nessa perspectiva, está permeada pelo estranhamento e pela diferença que dele pode emergir, e não mais pela necessidade de contá-lo como ocorreu. Retornamos aos arquivos e às fontes com outros olhares e, no ensino de história, pensamos nas possibilidades de relação com eles na configuração dos saberes específicos produzidos nos espaços educativos.

O ensino de história, baseado numa prática em que inexiste formulação de hipóteses ou despreza diferentes interpretações, reforça características de tradições de pensamento não condizentes à postura de estranhamento e interrogação.

Em pesquisa realizada sobre as representações acerca do conhecimento histórico construídas por estudantes concluintes do ensino fundamental (Meinerz, 2001), observei a reincidência de afirmativas que reduzem a história apenas a feitos do passado, isolados de contextos. Constatei uma tendência em apresentar fatos como verdades, ou vinculados a julgamentos a partir de referenciais prévios não explicitados e desacompanhados de exercícios de interpretação e autointerpretação. Em geral, livros didáticos e professores aparecem como os detentores das certezas e dos juízos em relação aos fatos. Lembro aqui as palavras de Bloch (1966, p.66), quando afirma que

todo o livro de história digno deste nome deveria incluir um capítulo, ou, se quiserem, inserida nos pontos capitais do discurso, uma série de parágrafos que se intitularia mais ou menos: 'Como pude apurar o que vou dizer?' Estou persuadido de que, ao tomarem conhecimento de tais confissões, até os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da investigação, com os seus sucessos e os seus reveses, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca a frieza e o tédio.

Os jovens que ocupam os espaços das salas de aula de história são esses possíveis leitores distanciados do ofício intelectual e parecem compor o grupo dos que pouco experimentam o prazer do nosso campo de investigação. Em retorno à ideia do ensino como possibilidade de comunicação entre sujeitos com experiências singulares e repertórios culturais diversos, exponho as mídias e as tecnologias da informação como potencializadoras desses processos.

Penso as práticas pedagógicas do ensino de história através das maneiras como contemporaneamente nos relacionamos com os saberes e as novas formas de interação social, de falar, de escrever – de pensar os outros e a nós mesmos – com a presença das mídias na comunicação e na educação. No nosso cotidiano, são frequentes as novidades de tecnologia capazes de recriar redes sociais, linguagens, imagens, informações, compreensões de tempo e memória, entre outros. Rompemos com a tradição exclusiva da escrita, da oralidade, da racionalidade e passamos a atuar a partir de paradigmas da corporeidade, arte, ética e estética.

Experimentamos, dentro e fora da escola, alterações nos modos de viver, agir e pensar. Certeau (1995), ao tratar das relações entre cultura e ensino universitário, examina que na atualidade as instituições de ensino não ocupam mais um lugar de centralização da cultura e de divulgação do saber.

Parece equivocado relacionar os problemas de crise e incertezas vividas nos espaços educativos apenas pelo descompasso com as novas tendências tecnológicas, ou ainda pressupor que apenas a introdução das novas técnicas poderia aproximar o universo das culturas juvenis e seus anseios aos desejos de recuperação do papel central da escola das gerações mais novas.

Será que estamos mesmo diante da revolução das revoluções?

Relações entre mídias e práticas pedagógicas do ensino de História: a revolução das revoluções?

Roger Chartier (2009), ao escrever sobre o texto eletrônico apresentado como uma revolução ameaçadora, observa que a história do livro já viu outras. Portanto, para aqueles que temem o desaparecimento da cultura do livro ou a condenação da leitura e da autoria, o pesquisador oferece um contraponto histórico que trata do jogo permanente de papéis entre autor, leitor, editor e suportes técnicos do escrito. Por vezes, também na educação escolar constroem-se representações sobre mídias e novas tecnologias associadas a uma revolução capaz de mudanças de fundo. Vale dizer que a história do ensino já viu outras, basta destacar o jogo de papéis entre professor, aluno, recursos didáticos, teorias e metodologias, formas e conteúdos.

Vamos pensar como os jovens consomem as aulas de história, que podem dispor de práticas culturais de leitura, oralidade, produção de sentidos e de saberes.

O consumo cultural é tomado como uma produção que constitui representações divergentes daquelas de quem a criou, ou seja, do autor, produtor, artista ou professor. Consumir não é um ato passivo de recepção ou incorporação, mas uma prática de apropriação que transforma a própria produção original. Certeau (1994), em suas pesquisas sobre as práticas culturais, demonstra que as astúcias dos consumidores compõem uma rede de antidisciplina, refutando as teses comuns sobre a passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos. Ele defende que os sujeitos criam maneiras de fazer, que estabelecem as variadas práticas pelas quais os usuários reapropriam-se do espaço organizado da produção sociocultural. Assim, há uma diferença entre a produção da imagem para consumo e a produção secundária que se faz dela no processo de sua utilização. Para o autor,

a presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para os usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. (p. 40)

Para discernir sobre a maneira pela qual os jovens consomem as aulas de história, a partir do pressuposto de que manipulam coisas que não fabricam, questiono se temos evidências para pensar nessa perspectiva: os professores registram seus planejamentos, suas autorias? Captam as falas dos alunos? Guardam as escritas dos jovens? Pesquisam hipóteses? Negociam saberes e distâncias entre os sujeitos? Procuram indícios?

Na tradição da pesquisa sobre o ensino de história em nosso país, há trabalhos minoritários que assinalam tais mediações e as formas de apropriação dos sujeitos estudantes. Cabe citar as pesquisas de Lana Mara de Castro Siman (2001) que analisam as representações de jovens estudantes do ensino médio acerca das leituras feitas sobre a obra "Primeira Missa no Brasil", de Victor Meirelles (1861), demonstrando que elas tangenciam relações não só com a história ensinada, mas também com um universo cultural mais amplo vivido por eles.

Monteiro (2011), ao apresentar resultados de suas investigações sobre a relação entre saberes docentes e escolares em narrativas da história escolar, analisa as contribuições da retórica para pensar as aulas de história como espaços em que a comunicação e argumentação tomam uma importância significativa. Nas explicações, os professores usam diferentes artifícios para negociar a distância entre os saberes de seus alunos e os saberes objeto de ensino, nos processos de produção de sentidos aos saberes escolares.

Ensinar história é atuar justo numa área de fronteira entre as teorias da didática e metodologias do conhecimento histórico. É transpor o caráter instrumental da didática da história e pensá-la do ponto de vista da investigação, da pesquisa, da autoria do próprio educador em interação com o educando. Isso quer dizer pensar o ensino como processo de mediação cultural. O conhecimento escolar tem uma epistemologia diferenciada que mantém vínculos com a produção historiográfica. São conhecimentos diversos, porém indissociáveis. Ensinar numa escola, interagindo com saberes de jovens, crianças ou adultos, não é simplificar o conhecimento, mas reelaborá-lo qualificadamente sob compreensão de estudos acadêmicos. A prática pedagógica é então entendida como processo único de mediação didática que acontece na dinâmica própria de cada unidade de ensino, sala de aula, envolvendo currículos e políticas públicas locais e globais, além das relações humanas nela concebidas.

Os estudantes não constroem seus saberes em relação ao conhecimento histórico somente com o adquirido nas aulas de história da escola, mas também por intermédio das variadas redes sociais que podem incluir a família, o grupo de iguais, grupos culturais, políticos, religiosos e igualmente através das mídias e das novas tecnologias de informação. Segundo Sacristán (2000), "no sentido amplo, a educação não se esgota, evidentemente, nas aulas, pois é a soma da concorrência de todos esses âmbitos socializadores (p.43)". Isso pode gerar desconfiança e descrédito em relação ao saber construído na escola e é capaz de provocar questionamento e pressão para que as instituições de ensino retornem ao seu papel fundamental e centralizador do saber e da socialização nas sociedades contemporâneas. Estamos diante de novos cenários que produzem outras formas de relação com os saberes, distintas inserções e interações sociais, diversas formas de pensar os outros e a nós mesmos.

Investigações como as de Bernard Charlot (2001) demonstram que muitos sujeitos estão na escola, mas sentem-se mais ou menos estrangeiros nela, pois não entram, ou entram com dificuldades nas atividades específicas desenvolvidas por ela. Eles são, na sua maioria, de origem popular e vivem na periferia urbana. Para o autor, "Os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam, a aprender, fora da escola, ainda que frequentem a escola" (p. 149).

O ensino de história acontece prioritária e majoritariamente na escola, embora não apenas ali se construam saberes em relação à história. É reconhecido que também outros espaços educativos produzem ensino de história como instituições culturais e patrimoniais, nas quais despontam projetos pedagógicos e práticas instigantes.

Tal proposição de ensino produz formação e comunicação, não para consumir passivamente seus produtos, mas gerando possibilidades de interpretação e de criação.

Nessa perspectiva, deixamos de superestimar os modelos e os projetos fabricados tanto pelas mídias como pelos processos educativos propostos pelos professores, reconhecendo resistências e tensões constituídas nos processos de interação instaurados a partir de tais propostas e mensagens emitidas.

O manual didático, a televisão, a internet, é pouco sem o uso que se faz deles. Como não reconhecer aquele professor que escolhe e recorta elementos do livro didático e os recria em suas propostas de trabalho? Literalmente, em períodos em que não havia a ampla distribuição dos livros, recortavam-se imagens, fontes documentais e criavam-se instrumentos pedagógicos novos nesse suporte.

Resgato arquivos de minha pesquisa realizada com jovens sobre suas relações como o conhecimento histórico (Meinerz, 2001) e trago as palavras de uma entrevista que cita um programa televisivo:

Dia 13 de maio a TV mostrou os engenhos que sobraram. Eles acham que foi uma beleza aquilo ter sobrado. Na minha opinião, não sei se é bom ver as ruínas que sobraram, porque aquilo foi uma época ruim para as pessoas que moravam ali. Porque depois, com a abolição da escravidão, ficou pior ainda. (Escola A).

As representações, enquanto discursos e ações partilhadas e praticadas cotidianamente, analisadas como componentes constituídos no seio da cultura, são igualmente construtores de sensibilidades e de posicionamentos políticos.

Ressalta-se na fala destacada acima, a sensibilidade do jovem que se envolve e se posiciona em relação a um tema histórico polêmico e relevante, no caso, a escravidão, a partir de uma mensagem fabricada e emitida por um meio de comunicação social. A afirmação, no entanto, pode ser problematizada ao demonstrar a não compreensão de que é justamente a existência e o estudo dessas ruínas que possibilitam um julgamento sobre a realidade da escravidão. A experimentação do estudo da história através da interpretação presume a valorização dos vestígios restantes do passado como capazes de produtores de memórias e esquecimentos ancorados no presente. Há uma potencialidade pedagógica importante nos debates atuais em torno das relações entre educação e patrimônio, ampliadas por abordagens que entendem o patrimônio além da materialidade. Aproximações, como as de Fernandes (2012), que

partem de concepções de patrimônio advindas da consideração da imaterialidade da cultura e repercussões, nos processos educativos, do potencial sensível e formativo dos chamados patrimônios não consagrados. Considera-se o caráter intersubjetivo, multidirecional, relacional e processual dos processos educativos com enunciação de revisões conceituais e metodológicas impactantes em projetos que

vislumbram a educação das sensibilidades, das formas de olhar, sentir e agir no usufruto do patrimônio, nas lutas pela preservação e nos embates dos diferentes sujeitos/grupos históricos contra a destruição, o esquecimento e o silenciamento da memória (p. 1).

Nas palavras da jovem entrevistada, assim como nos processos de constituição de memórias coletivas, está presente a tendência em querer apagar da memória coisas negativas e salientar apenas as positivas. De alguma forma, projetamos na história aquilo de que necessitamos, mas também a partir desses processos podemos nos repensar e nos recriar. Pensar a história é pensar o mundo; e pensar o mundo significa pensar sobre nós mesmos (Meinerz, 2001).

A análise interpretativa carrega consigo a subjetividade de quem a elabora, por isso há necessidade de maior explicitação de todos os elementos envolvidos, fundamental na fabricação do estudo da história em processos educativos escolares ou não.

Pontos de convergência e interrogações

Proponho um ponto de convergência na análise das mídias e do ensino de história enquanto processos comunicativos, considerando a indissociabilidade entre forma e conteúdo, como criações humanas e contingentes, produtores de sensibilidades e engendrados em relações de poder, explicitando-as como práticas de consumo que se transformam na medida em que são apropriadas pelos sujeitos em relação.

As teorias da comunicação discutem a relação entre emissor e receptor na produção das mensagens e das informações, atualmente polemizando a não passividade de seu consumo.

Pelo viés da imagem, o seu teor depende da leitura feita pelo receptor. Entre as características da linguagem imagética, destaca-se o poder de informação e o potencial para emocionar e instigar. Uma fotografia ou um desenho tem sua autonomia, sua força de expressão. Pode ser testemunho de acontecimentos ou mera criação ficcional, porém seu significado sempre é construído na interação com os leitores, que têm repertórios culturais baseados em experiências próprias.

Para compreender a mensagem de qualquer imagem, o leitor precisa reconhecer elementos apresentados, identificar aquilo que ele já conhece. Os diferentes níveis de interpretação se apoiam na dedução. É análoga à sensação de estar olhando por uma janela para a realidade, como se não houvesse composição e escolha do autor, a exemplo do fotógrafo, que seleciona o recorte ou do publicitário, que pretende provocar o desejo do consumo ou formar opinião.

A partilha da mensagem entre emissor e receptor está atrelada a processos de codificação e decodificação de sinais, em sistema de muitas interferências. O texto e a leitura não-verbais são manifestações de linguagem. Numa comparação primeira entre a linguagem fotográfica e linguagem escrita, poderia se indicar a característica de falta de um código com sentido único na mensagem do que é visto.

O aparecimento de novas tecnologias eletrônicas modificou a maneira de entender a imagem e fazer uso dela. Alterou a convenção e as rotinas das práticas educacionais, noticiosas, possibilitou a divulgação de cenas e pessoas pela internet, em páginas especializadas na exibição de fotos e filmes, que contam, imediatamente, situações ocorridas, sejam de interesse privado ou público. O cotidiano contemporâneo está repleto de cenas visuais, influenciando as mais diversas atitudes e mobilizações das pessoas e da sociedade. A digitalização mudou a capacidade de comunicar através de imagens montadas. Isso exige educar para negociar, para a sensibilidade, para a solidariedade, romper com a tradição do texto lido, escrito, da retórica que não negocia distâncias entre os sujeitos e seus saberes.

O sujeito deve pensar sobre as condições de produção da mensagem não apenas do ponto de vista da forma, mas também do ponto de vista do conteúdo. Essa revolução já foi vivida por alguns professores no ensino de história, antes mesmo da disposição da televisão digital e dos recursos multimídias. Como não lembrar do professor que trouxe imagens no retroprojetor e também fez os alunos se dividirem em grupos para produzirem lâminas e apresentarem suas impressões, desenvolvendo pesquisa, leitura, oralidade, coletividade? E aquela professora que montou fanzines e panfletos com seus alunos para tratar de temas polêmicos? Ou aquele jornal xerocado e discutido entre as turmas? Tudo isso pode ser potencializado com as novas tecnologias midiáticas, mas, no jogo histórico das relações entre sujeitos, o inédito sempre é o que surge da interação, o imprevisível, o possível, o viável, mesmo que ainda nos cause estranhamento e contentamento diariamente, próprios da vida em movimento.

Postar um *blog* na internet, reportar em informativo gráfico, produzir um pequeno filme ou documentário, fazer uma fotografia, compor uma vinheta de rádio, significa criar fontes de informação e interpretação. Reconhece também que supomos que a mensagem por nós transmitida não é recebida homogeneamente e automaticamente pelos receptores. Sobretudo trata de propor que ensinemos desvendando as dificuldades do fazer coletivo, dos conflitos grupais, dos problemas tecnológicos, das decisões editoriais, dos suportes técnicos, das negociações de distâncias entre sujeitos em relação.

Leio com interesse sobre aquilo que alguns pesquisadores denominam de educomunicação e parece que essa prática converge para o que move minha escrita nesse momento. A educomunicação é apresentada como

o conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sejam as formais, as não formais e as informais, por meio da ampliação das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas, e de sua competência no manejo das tecnologias da informação, de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade. O ecossistema comunicativo designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional (<http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/06/o-que-e-educomunicacao.html>).

Práticas que envolvem a ação de fazer junto, o protagonismo dos jovens, podem ser lidas em projetos análogos ao da construção de mídias escolares como rádios e modelos vindos do Projeto Além Rede, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (www.alemrede.blogspot.com).

A beleza do momento em que vivemos é a incerteza, contudo é também de possibilidades de construir novidades, sensibilidades, de conviver com outras maneiras de pensar e de agir, ensinagens e aprendizagens múltiplas e diversas.

Encerro com um exemplo construído numa mediação didática praticada, sob minha orientação, no estágio docente de ensino médio do curso de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo licenciando Henrique Maffei.

O blog, que é um espaço popular dos internautas para emitir suas mensagens instantâneas, como ferramenta para o ensino de história é desafiador, pois necessita de textos, fotos, notícias, comentários. Surgem sempre as questões: o que publicar, como utilizá-lo, como dar interatividade? É preciso atualização frequente, que torne essa opção na web atrativa para os estudantes. No caso citado, primeiramente, o blog serviu para a publicação das próprias apresentações usadas em sala, reproduzindo imagens e figuras utilizadas e debatidas presencialmente. A seguir, outras ferramentas foram descobertas, como a possibilidade de realizar enquetes, forma de votação. O aluno não pode ser passivo e opinou sobre temas históricos. Por outro lado, durante o planejamento evidenciou-se que o professor usa a internet como elemento de pesquisa. Desta forma, porque não expor esse trabalho? Durante a procura de pinturas rupestres, foi acessada a página da internet do Parque Nacional da Serra da Capivara, que tem inúmeras informações sobre esse importante sítio arqueológico brasileiro. O interessante dessa pesquisa foi a correlação do que mostra o site do parque e os trabalhos feitos pelos alunos em sala de aula. A figura 1 (anexo) foi entregue aos alunos organizados em grupo. Solicitou-se que eles buscassem apontar quais elementos estavam pintados na rocha e que eles interpretassem porque, há 12 mil anos atrás, os homens teriam feito

aqueles desenhos. A identificação dos animais e dos homens foi fácil, mas a reflexão sobre os objetivos daquela representação foi o mais desafiador e interessante. Muitos perceberam os mesmos elementos descritos no site do parque nacional e vários grupos atribuíram à ideia ritualística de parte da pintura – elemento que era o objetivo da atividade em si. Portanto, a pesquisa na internet que guiou o trabalho do professor serviu de apoio para a construção do blog, referência para os alunos e sua abstração a partir da imagem. Além de mostrar os materiais usados em sala de aula, o blog também serviu como extensão para abordar temas que normalmente não encontram espaço na sala de aula. A citar, o caso do texto sobre arqueologia que permitia a instigação da curiosidade, que tem o potencial de criar uma nova experiência de aprendizado. Ressalto que a internet transformou-se num local alternativo de divulgação de textos de autoria do próprio professor, numa possibilidade diferente do livro didático, permitindo a pesquisa e a apresentação de outras formas de escrever a história e de leitura pelos alunos de um jeito mais barato e ecologicamente correto. Entender o blog como uma apostila de autoria própria é uma concepção que valoriza o quesito de ser aberto ao mundo e acessível para os estudantes.

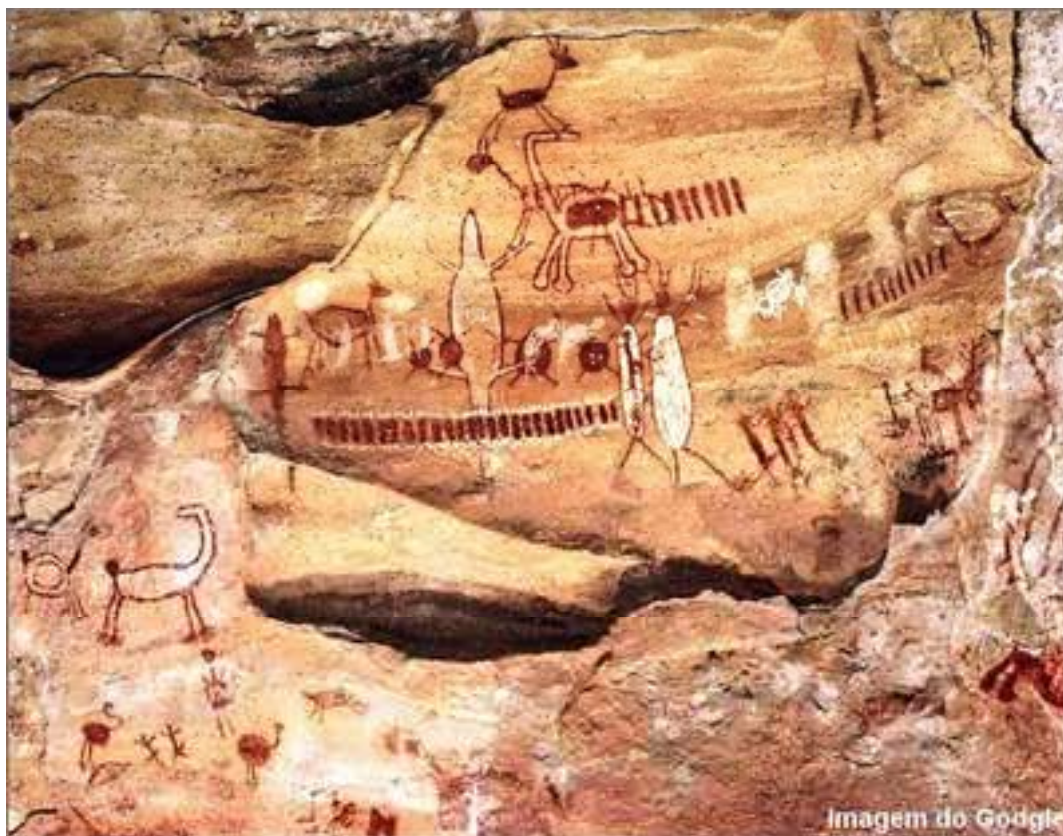


Figura 1 – Arte Rupestre na Serra da Capivara trabalhada em sala de aula

QUARTA-FEIRA, 27 DE ABRIL DE 2011

Atividades

*Faça as seguintes atividades, respondendo as perguntas nos comentários.
Ao responder diga qual é a letra da atividade.*

Todas as fotos foram feitas no Museu Arqueológico de Atenas.

Atividade A



Na foto acima vemos espadas e lanças utilizadas pela civilização no período neolítico. Quais materiais foram utilizados em sua produção? Porque, numa mesma espada (por exemplo a que está no centro da foto), uns materiais estão mais conservados que outros?

Figura 2 – Uma atividade proposta no blog, instigando o raciocínio acerca de achados arqueológicos.

Carol disse...

Atividade A:

Acreditamos que foi feito de ouro e rochas. Umas foram mais conservadas e as outras foram encontradas em baixo da terra.

Nomes: Jociane e Caroline

28 de abril de 2011 04:13

Figura 3 – Uma das respostas da atividade.



Figuras 4 e 5 □ Aluno postando no twitter a aula na sala de informática (dois dias diferentes).

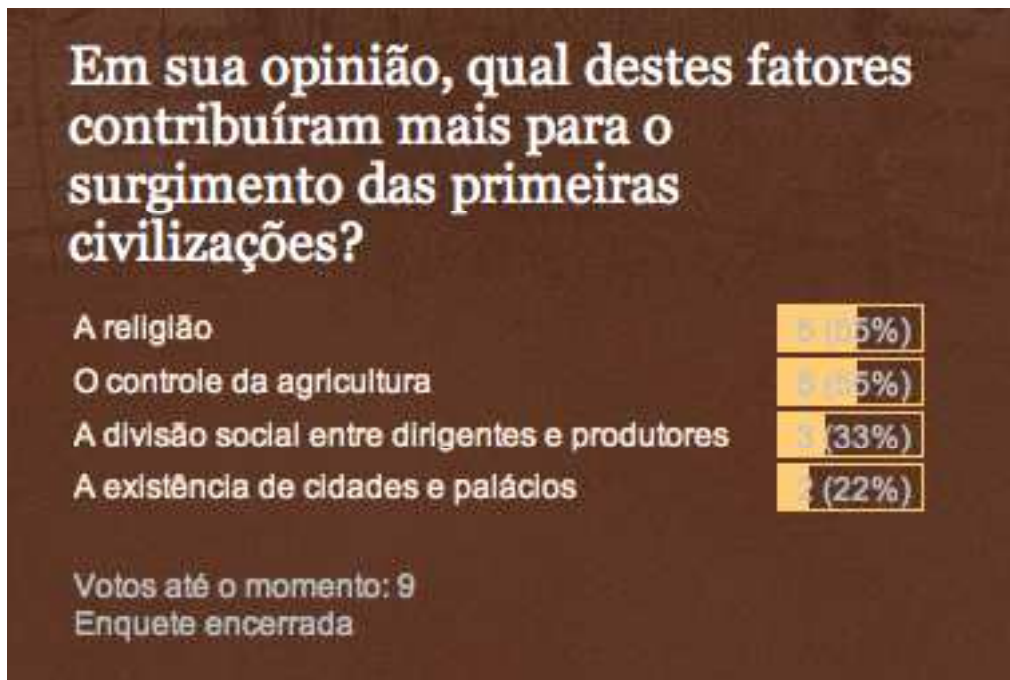


Figura 6 – Enquete realizada no blog.

Referências bibliográficas

- BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa, Publicações Europa-América, 1966.
- CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. A cultura no plural. Campinas: Papirus, 1995.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria. Porto Alegre: ATMED. Porto Alegre, 2000.
- CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a História entre certezas e incertezas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- _____. A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FERNANDES, J. Ricardo Oriá. Desafios teórico-metodológico da relação patrimônio e educação. Anais do seminário nacional do Centro de Memória: memória, Cidade e Educação das Sensibilidades, Campinas, SP: Fevereiro de 2012.
- GIMENO SACRISTÁN, José. A Educação Obrigatória: o seu sentido educativo e social. Porto: Porto Ed., 2000.
- MEINERZ, Carla Beatriz. História Viva: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- REIS, Nando; ANTUNES, Arnaldo. Mantra. Gravado em Nando Reis & os infernais, 2004.
- SIMAN, Lana Mara de Castro (org.). Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Notas

- 1 Doutora em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul