

Cultura Histórica e História Ensinada – Goiás (1934-2005)

Miriam Bianca Amaral Ribeiro – FE/UFG

Este trabalho pretende discutir a História do Ensino de História em Goiás, tendo como delimitação o período que se estende entre 1934 e 2005, como contribuição à constituição de um campo: a história do ensino de História em Goiás, incluindo a história de Goiás.

A delimitação se deve ao fato de que em nosso trabalho de doutorado, intitulado *Cultura Histórica e História Ensinada em Goiás* (2011), estudamos o período que antecede ao aqui pretendido, compreendido entre 1846, ano da criação do Liceu de Goiás, primeira escola secundária criada em 1846 e instalada na capital da província em 1847, e 1934, ano da primeira publicação da obra *Goyaz Coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro (1983). A iniciativa de Ofélia Sócrates constituiu a primeira experiência didática da área de história voltada para o ensino primário, pois a escrita da história local utilizada em sala de aula até então restringia-se à *Súmula de História de Goiás* (1932), escrita por Americano do Brasil, adotada para o curso normal na década de 1930. Interessa, portanto, prosseguir essa investigação de onde paramos, na ocasião do doutoramento, chegando até 2005, um ano anterior à publicação do livro didático de nossa autoria 'Redescobrimo Goiás: História e Sociedade, pela Editora FTD.

O trabalho de doutoramento foi publicado em 2014, como premiação obtida no concurso “expressão Acadêmica”, realizado pela Editora da UFG e com esse trabalho, esperamos concluir o percurso da história ensinada em Goiás com a publicação do segundo volume sobre a temática. Para situar o contexto ao qual se prende este projeto, retomaremos brevemente o percurso da história ensinada em Goiás até aqui investigado e suas relações com a problematização que se pretende tratar. Somente será possível tratar essa temática – a História do Ensino de História de Goiás e em Goiás – se a consideramos um campo de intersecção, ou uma linha de fronteira entre três campos de pesquisa: a História de Goiás, a História da Educação e o ensino de História.

A fundação do Liceu em Goiás vincula-se ao lento processo de reordenação das oligarquias locais por meio do Ato Adicional de 1834, que descentralizou a responsabilidade sobre a educação primária e secundária, a partir de então sob a tutela das províncias. O cenário político regional, em que pesem suas relações com o poder central, descortinava as disputas entre grupos políticos em formação. O ensino de História,

mesmo nas condições ainda incipientes e nem sempre limitado à sala de aula, compunha esse campo de disputa. Nesse contexto, inaugurou-se a cadeira de História do Brasil no Liceu de Goiás com olhos postos na instituição modelar, o Colégio Pedro II, fundado no Rio de Janeiro, em 1837.

A criação da História como disciplina escolar se inseriu no processo de elaboração e consolidação do Estado nacional, como parte integrante de um projeto de produção e afirmação da nacionalidade brasileira, implementado a partir do império. O longo trajeto desse processo formador encontrou na República um momento de redefinição e de adaptação do projeto nacional, agora considerando a necessidade das articulações entre centro e regiões. Na década de 1930, o centralismo se impôs como projeto político e como metáfora da nação. e outra vez reorganizava-se tanto a relação centro e região quanto os pactos oligárquicos locais e regionais.

A revolução de 1930 abrigou distintos projetos políticos que se articularam sob o projeto nacional, protagonizado por Getúlio Vargas, que também incluíram os rearranjos locais. Os livros de Ofélia Sócrates e *Americano do Brasil* participam desse processo de redefinição ocorrido nas décadas de 1920 e 1930. A história da região deveria doravante ser ensinada de forma distinta, consoante com as demandas do presente. Outra vez, a ideia de nação está diretamente articulada com a de ensino de História e agora incluiria a região e sua história. Nesse processo, formulam-se identidades coletivas, articuladas pelo par nação e região, que resistem ao tempo.

O projeto de escrita da história oitocentista somente se instalou plenamente numa história escrita em Goiás e sobre Goiás com a obra de *Americano do Brasil: a Súmula da História de Goiás*. Não coincidentemente, essa seria também a primeira obra adotada como livro didático para o ensino da História de Goiás, a partir de 1931, em pleno contexto de instalação do governo Pedro Ludovico, sob os auspícios da Revolução de 1930, quando o projeto de nação é reeditado e atualizado. Também nesse quadro foi instalada a obrigatoriedade do ensino da História de Goiás no Ensino Primário, com a adoção oficial para todo o estado, da obra *Goiás, Coração do Brasil*, de Ofélia Nascimento.

As conjunturas que se seguem, na história de Goiás e do Brasil, recolocam o ensino de história como foco para elaboração de consensos e coerções sob a tutela da hegemonia política, seja ela populista e nacional desenvolvimentista, a exemplo dos anos Vargas, submetidos à ditadura civil-militar, a partir de 1964 ou neoliberal, como sob os governos pós-ditadura. Exatamente aí pretendemos exercitar nossa investigação,

reconhecendo o muito que se tem produzido nacionalmente sob o amplo leque de possibilidades temáticas vinculadas ao campo do ensino de história, ao mesmo tempo em que assistimos tais pesquisas em Goiás, dando seus passos quase iniciais.

A trajetória do ensino de História no Brasil tem sido marcada por uma aparente contradição: promove-se uma sistemática e intencional desqualificação da área em relação às outras áreas de conhecimento presentes nas estruturas curriculares, através dos mais variados instrumentos. Ao mesmo tempo, observamos que, ao longo da história política do Brasil, sempre que o poder constituído precisou consolidar suas bases ideológicas sobre a maioria da população, a intervenção nos programas curriculares, na formação dos professores e nas aulas de história é um recurso eficaz e frequentemente utilizado. Aí reside a contradição: trata-se de uma área aparentemente desvalorizada, mas, através das políticas públicas educacionais, de fato, seu papel formador é reconhecido como central. Sempre que se precisou arregimentar forças para dar sustentação a um determinado projeto político-ideológico, as salas de aula de história são imediatamente convocadas para cumprir papel decisivo na disseminação de esquemas interpretativos, ou mesmo na seleção de acontecimentos e personagens históricos (BITTENCOURT,1988). Elas assumem, a partir daí, a centralidade dos projetos educacionais formais e informais. Assim, mesmo que seguidamente “desprezadas”, as aulas de história, de fato, nunca o foram. Mais que isso, a história ensinada dentro e fora das salas de aula constitui elemento também fundante do projeto político em execução.

Isso pode ajudar a explicar uma antiga e revisitada contradição, objeto de infinitas discussões nos eventos acadêmicos da área da História: a distância ou mesmo a contradição entre o que se discute no campo da História, academicamente, e o que se ensina nas salas de aula de História, especialmente no Ensino Fundamental. Tanto se produziu sobre a História de Goiás, por exemplo, mas nossas crianças e nossos adolescentes ainda aprendem que os bandeirantes vieram trazer a civilização ao selvagem do Centro-Oeste, e que Pedro Ludovico decidiu, sozinho, construir Goiânia porque a Cidade de Goiás não tinha água. Quais mecanismos se interpõem entre a sala de aula e a academia, distanciando tanto sua articulação? O que provoca a permanência dessa interpretação já tão polemizada e superada? Por que a história ainda é contada como um conjunto de fatos, datas e nomes, se há muito a ideia mecanicista de história foi enfrentada na academia? Se não é uma problemática nova, por que demoram tanto a alterar sua abordagem para a maioria das pessoas?

Entre a academia e a história ensinada dentro e fora das salas de aula, atuam interesses hegemônicos que articulam as políticas educacionais materializadas em programas curriculares oficiais, pela produção de materiais didáticos e pelas políticas de formação do professor que a academia por vezes polemiza. Elza Nadai, uma das primeiras historiadoras brasileiras a considerar o campo do ensino de História como objeto do historiador, considera que, aproveitando as contribuições de Braudel, essas permanências no ensino de história se enquadram nos fenômenos de longa duração (NADAI, 1992/1993).

A Problematização

O debate sobre a História como disciplina e o ensino de História assume então a forma de problema: quais foram os caminhos da História ensinada em Goiás?¹ Quando e como a disciplina História se instalou nas escolas em Goiás, entre 1934 e 2005? Qual foi o perfil dos professores, que materiais usaram? Quem produziu esses materiais? Que programas seguiram? Que bases teóricas os influenciaram? Quem estudou História em Goiás ao longo deste período? Como se ensinou essa história para além da sala de aula? Que memórias se construíram sobre a história ensinada em Goiás? Enfim, queremos saber o que se ensinou, quem ensinou, como se ensinou e por que se ensinou História em Goiás.

Se houve um projeto nacional em curso sob a tutela do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), apropriado, reescrito e atualizado ao longo da história da República no Brasil, resta indagar: a história ensinada, neste período, sob o controle de grupos locais e regionais, contradiz ou confirma esse projeto? Qual o significado da construção dessa ideia de nação em um estado considerado periférico? Como se articula a ideia de nação com a afirmação do poder local via ensino de História? Esses grupos não se preocuparam em construir uma ideia de história que contribuísse para a sua afirmação? Como essa “História da nação” ou identidade nacional, como instrumento a serviço da construção da ideia de nação, se edifica em Goiás? A história de Goiás escrita e ensinada, contradiz ou comporta e reafirma essa ideia de nação, inclusive se se considerarem as disputas locais entre os grupos hegemônicos? Quais contra hegemonias existiram neste percurso e que relações travaram com o ensino de história produzido dentro e fora das salas de aula?

¹ *Caminhos da História Ensinada* é o título da obra em que a autora, Selva Guimarães Fonseca (2000), discute o ensino de história nos anos 1980, no Brasil.

A Fundamentação teórica

A história ensinada no Brasil, desde sua constituição como disciplina, instituiu-se como componente do projeto de invenção, afirmação e propagação da nação, compondo a prática formativa da cultura histórica que atingiu a sala de aula e muito mais que ela. Por isso, discutir a história do ensino de história, a nosso ver, implica relacionar o ensino de história ao conceito de cultura histórica. Interessa-nos, sobretudo, o modo como a sociedade refletiu sobre a construção dessa cultura das lembranças históricas no Brasil e as tarefas do historiador e professor nesse processo.

1- A noção de cultura histórica e o uso público da história

Uma das primeiras contribuições significativas para a construção do conceito de cultura histórica veio através de Jaques Le Goff, em *História e Memória* (LE GOFF, 1992). Nessa erudita obra, algumas páginas sobre a inovadora ideia de cultura histórica foram suficientes para abrir um debate que, desde então, percorre o mundo dos historiadores.

Le Goff refere-se ao conceito de “cultura histórica” como “o modo como os homens constroem e reconstróem seu passado, [afirmando que] o lugar que o passado ocupa nas sociedades é o que aqui me interessa” (LE GOFF, 1992, p. 47). As sociedades pensam sobre seu passado e expressam o que pensam; a forma como fazem isso é o que parece estar no centro das preocupações de Le Goff (1992), ao se apropriar do termo “cultura histórica”. Consideramos que aqui se encontra o ponto fundamental do debate teórico acerca do modo como cada sociedade representa o seu passado e que ensejou vasta produção teórica.²

² Para pensar contribuições de historiadores brasileiros que se preocuparam com a escrita da história e suas relações com a cultura histórica, destacaremos dois autores. Angela Castro Gomes (2007), muito próxima da interpretação de Le Goff, afirma que esse “conceito nos possibilita entender melhor o que especificamente os homens consideram sobre seu passado e que lugar (espaço e valor) lhe destinam num determinado momento” (GOMES, 2007, p. 46). Manoel Salgado Guimarães “supõe as diferentes possibilidades de construções narrativas sobre o passado, servindo-nos como indicador a respeito de como as culturas humanas elaboram suas relações com a passagem do tempo” (GUIMARÃES, 2007b, p. 36). A difusão dos trabalhos de Rüsen no Brasil permitiu o aprofundamento do debate acerca do conceito de cultura histórica em sua dimensão política, estética e histórica. Sem prescindir do que é especificamente histórico, a consciência histórica demarca um potencial que racionalidade que se expressa na vida prática. (RÜSEN, 2007). Sobre as relações entre história, cultura histórica, ver também: Guimarães (2000a; 2000b; 2003; 2007a), Arruda (2007), Falcon (1997), Flores (2007), Neves (2000-2001) e Diehl (1998).

Como esse conceito de cultura histórica se articula com o ensino de história? Ou melhor, de onde colheríamos elementos para a compreensão da cultura histórica produzida e assimilada em Goiás ao longo do Império, considerando que nosso objeto é a história ensinada? Muito antes de pensar a história como ciência e de se constituir a atividade do historiador, as sociedades já pensavam sobre seu passado e manifestavam, das mais diversas formas, sob os mais diversos instrumentos, a ideia que possuíam sobre si mesmas e seu passado. Por isso, a cultura histórica pode envolver a História como ciência, elaborada pelos historiadores, mas nos parece ultrapassar esse limite e se ocupar de elementos que estão dispersos, mas organizados sob uma identidade, um projeto, uma hegemonia, na vida social.

Historiadores em formação e muitos além deles constituíram a cultura histórica enquanto prática social porque, inclusive, “na orientação histórica da vida prática existe não apenas a carência de uma razão operante no desempenho cognitivo da ciência histórica, mas igualmente outras carências a que o saber histórico tem que responder” (RÜSEN, 2007, p. 122).

Há, portanto, um saber do passado que pertence ao homem comum e que se organiza para além dos muros da academia. Nessa perspectiva, podemos incluir distintas manifestações culturais como o teatro, a imprensa, as comemorações, as deferências aos mortos considerados inesquecíveis pela sua intervenção na história da nação, os programas escolares, os feriados oficiais, entre tantas outras formas de se referir ao passado que podem ser encontradas no cotidiano.

Assim, o que dizemos, comemoramos, o que rememoramos e ensinamos dentro e fora da escola, das aulas de história, o que escrevemos e lemos nos jornais, o que transformamos em monumento, o nome que damos às ruas, o que selecionamos para lembrar ou esquecer, como e por que lembrar ou esquecer, tudo isso elabora, dissemina e institui uma cultura histórica, um pensar coletivo sobre o passado, que, voltamos a afirmar, compõe campo de disputa que inclui o uso público da história (RICOUER, 2008). Falta ainda dizer que aqui temos considerado as relações entre tempo presente e tempo passado como componentes de um mesmo projeto de escrita da história, porque registrar (o que e como registrar) a história em andamento também compõe esse mesmo projeto em elaboração simultânea aos acontecimentos.

2- Cultura histórica e escrita da história no Brasil

No Brasil, a produção da ideia de nação, a escrita da sua história e a sua afirmação e disseminação esteve a cargo, na segunda metade do século XIX, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838, tendo como aliado e co-autor, o Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 1837. Elaborando uma narrativa, uma escrita da história do Brasil colonial, o IHGB deveria garantir a Independência, primeira e maior data nacional brasileira, como o marco fundador da nação, que estaria assentada na unidade construída sob o processo civilizador patrocinado pelo europeu colonizador. A intervenção desse instituto ordenou o conhecimento histórico, respondendo a demandas políticas “na tarefa de reconstruir o passado do Brasil pela via de uma narrativa que integre experiências passadas a um tempo e espaço agora percebidos como nacionais” (GUIMARÃES, 2007a, p. 102).

A ideia de ciência em história era, então, patrocinada pela veracidade produzida pelo documento, visto que o IHGB se serviu da fonte metódica, segundo a qual escrever sobre o passado seria descrever o que os documentos escritos “autênticos” ofereceriam ao historiador, a quem caberia a tarefa de “fazer da escrita do passado uma mimese dos acontecimentos transcorridos” (GUIMARÃES, 2007b, p. 29). Ao profissional da pesquisa histórica cabia levantar as fontes então qualificadas como primárias, apresentando-as como “uma relação de continuidade entre evento e narrativa em que o texto apresentava-se como uma superfície lisa que refletia a realidade dos eventos passados trazidos à sua forma textual pelo trabalho da pesquisa documental” (GUIMARÃES, 2007b, p. 26). Constituiu-se assim, as bases para a construção de uma cronologia oficial da história do país nascente.

É o presente que delinea as formas de evocação do passado, que qualifica uma cultura histórica e estabelece as linhas gerais do que se pretende para o futuro. Essa era a forma pela qual a sociedade brasileira oitocentista, ou o seu setor hegemônico, representado pelo IHGB, produzia sua relação com o passado: “mais do que simplesmente narrar os fatos acontecidos localizando-os temporalmente, seria preciso uma intervenção do historiador/autor, fornecendo ao leitor um eixo de leitura, uma proposta de inteligibilidade para os fatos do passado submetidos agora a uma seleção e enredamento específicos” (GUIMARÃES, 2007a, p. 101).

Como evidencia Guimarães (2007) ao comentar o discurso do primeiro secretário do IHGB, Januário da Cunha Barbosa: “o trabalho da escrita da história é o de fixação de uma memória concebida em seus aspectos tanto físicos – a definição das marcas naturais desta nação em construção – quanto morais – os fatos memoráveis do

passado, seus personagens e vultos a serem reverenciados” (GUIMARÃES, 2007a, p. 104).

O projeto de escrita da história deveria “combinar uma memória espacial da nação em construção a uma memória dos fatos de natureza político-cultural organizados institucionalmente num instituto que era, ao mesmo tempo e desde sua concepção, histórico e geográfico” (GUIMARÃES, 2000a, p. 104). Tudo isso sob a égide do patriotismo, então considerado identidade, pertencimento a uma nação, a uma comunidade, pois “o conhecimento do passado, agora organizado segundo os princípios de uma ciência, deveria estimular o patriotismo, entendido nos termos de uma identidade nacional a ser forjada” (GUIMARÃES, 2007a, p. 103).

Se já não bastava elencar os fatos em uma crônica da história do Brasil, estavam postas as linhas gerais que os proveriam de um sentido, cumprindo o papel de ser uma explicação documentada e articulada “numa narrativa dotada de enredo, delineando com isso uma fisionomia própria para a nação em construção e inaugurando assim, um olhar distinto sobre as realizações do passado” (GUIMARÃES, 2000a, p. 401). Em síntese, essas linhas gerais seriam constituídas por três elementos:

- a questão territorial, garantia de unidade, grandeza e da pretendida supremacia continental;
- a questão étnica tratada como garantia de civilização ‘europeizante’ e a conseqüente inserção na modernidade;
- a produção, devidamente documentada, de fatos e personagens, a serem constitutivos do referencial de conduta do povo brasileiro e de uma cronologia cada vez mais oficial.

A tarefa ainda não estava plenamente cumprida. Faltava atender à necessidade política e ideológica de se efetivar a construção da nação proclamada havia alguns anos, fazendo essa história produzida chegar até os membros dessa mesma nação, especialmente até os que teriam a tarefa de dirigi-la, segundo o projeto imperial. Era preciso ensinar essa história elaborada como projeto por von Martius e executada como escrita por Varnhagen.

O marco oficial da constituição da história como disciplina escolar no Brasil é a criação, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II, em 1837, durante a regência de Araújo Lima. No ano seguinte, regulamentou-se a disciplina História nesse colégio, que foi a primeira escola pública secundária instalada no País. Desde então, a escrita da história e a história do ensino de história se articulam ao longo das diferentes

conjunturas, contradições e disputas interpretativas sobre o que é o Brasil, quem são os brasileiros e porque não, os goianos.

O conceito de cultura histórica, que nos ajuda a pensar como a ideia que uma sociedade elabora e sustenta sobre seu passado apropria-se de inúmeros elementos, sendo a sala de aula apenas um deles. Provavelmente o mais eloquente e influente, mas apenas um, posto que a história ensinada ‘cumprira o objetivo fundamental de constituir a formação moral da juventude via conhecimento dos heróis da construção da pátria, exaltação da colonização portuguesa e feitos do Império’ (FONSECA, 2004, p. 46-47).

Essas várias formas de ensinar história, que incluem a sala de aula e seu entorno, e no caso deste projeto, especificamente, os eventos comemorativos de origem histórica realizados no âmbito da escola, mas que se estendem para além delas, através dos eventos na cidade, que pretendemos ter como objeto de nossa investigação sobre a cultura histórica e datas comemorativas na atualidade. Mais uma vez, Le Goff (1992, p. 50) nos ajuda a entender o que se passa: “A história tem a sorte ou a infelicidade (única entre todas as ciências?) de poder ser feita convenientemente pelos amadores”.

Os Objetivos

- Discutir os conceitos de cultura histórica apresentados por Le Goff (1992) e a noção de usos públicos da história (RICOUER, 2008).
- Contribuir para a compreensão das relações entre cultura histórica e história ensinada, teoricamente e especialmente, como estas relações se configuram em Goiás, no período tratado.
- Levantar os dados relativos à história ensinada em Goiás, dentro e fora das salas de aula, no período em questão.
- Problematizar as relações entre os projetos de ensino de história, programas, currículos e processos avaliativos em exercício na escola e os projetos de escrita da história em disputa, no contexto tratado.
- Levantar as relações entre o projeto oitocentista de nação, de escrita e difusão da história nacional e regional e a ideia de nação e região assumida no período tratado, em Goiás.

A Metodologia

Essa investigação será realizada através de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica terá como foco os itens elencados na fundamentação teórica.

As fontes para pesquisa documental serão levantadas, inicialmente, no Arquivo Histórico Estadual, no Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, onde serão consultados acervos de documentos oficiais, bibliografias e especialmente, os jornais oficiais, como o Correio Oficial ou Diário Oficial. Também levantaremos dados nos jornais de grande circulação em Goiás, considerando o período 1934/2005.

Nos arquivos das Redes Públicas de Educação colheremos documentos produzidos pelas instituições responsáveis pelas políticas públicas que se vinculem às questões propostas tais como levantamento das obras didáticas adotadas e adquiridas pelos programas oficiais desta natureza, documentos públicos como portarias, orientações, solicitações e encaminhamentos dos dirigentes e demais agentes envolvidos.

Bibliografia

DIEHL, A. *A cultura historiográfica brasileira, do IHGB aos anos 1930*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 1998.

FONSECA, Taís Nivea Lima e. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Angela Castro. *A república, a história e o IHGB*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

GOMES, Angela Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel e GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 45-63.

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. A disputa pelo passado da cultura histórica oitocentista no Brasil. In: CARVALHO, José Murilo de (Org.). *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio *História representada: o dilema dos museus* de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a. p. 93-122.

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Entre as luzes e o romantismo: as tensões da escrita da história oitocentista no Brasil oitocentista. In: _____. *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. História e natureza em Von Martius: esquadrihado o Brasil para construir a nação. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, v. VII, n. 2, p. 389-411, jul./out. 2000a.

_____. Memória, história e historiografia. In: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sara Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Bottrel (Org.). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003, p. 74-93.

_____. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

_____. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel e GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b. p. 25-40.

_____. Reinventando a tradição: sobre o antiquariado e a escrita da história. *Revista Humanas*, do IFCH-UFRGS, Porto Alegre: v. 23, n.1/2, p. 111-143, 2000b.

HOBSBAWN, Eric. *A era dos Impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBSBAWN, Eric. *Sobre História – Ensaio*. SP: Cia das letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, da Associação Nacional dos Professores de História (Anpuh), São Paulo, Anpuh, v. 13, n. 25/26, p. 143-162 1992/1993.

REIS, José Carlos. *História, tempo e evasão*. Campinas; Papyrus, 1996.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. *Cultura histórica e história ensinada*. Editora UFG: Goiânia, 2014.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Ed. Unicamp: Campinas, 2008.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed UnB, 2007.