

Educação Histórica e Narrativas Autobiográficas na Educação Básica: Uma Visão Complexa Sobre o Estudo de História

Historical Education and Autobiographical Narratives in Basic Education: A Complex View on the Study of History

Waldy Luiz Lau Filho¹

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, RS (PPGE UFSM).

waldy@maua.g12.br

Palavras-chave

Complexidade
Educação básica
Educação histórica
Narrativas autobiográficas

Keywords

Complexity
basic education
Historical education
Autobiographical narratives

Resumo:

O presente artigo aborda uma reflexão sobre o entrelaçamento entre a educação histórica e a produção de narrativas autobiográficas em aulas de história na educação básica. Campo de pesquisa relativamente recente no Brasil, a educação histórica distancia-se de uma concepção da história como um componente curricular isolado e que trata o passado como algo pronto, acabado. Ao contrário, a educação histórica conecta a aprendizagem histórica com o sujeito que aprende e, nesta direção, afirma a provisoriabilidade da explicação histórica e também retira do passado um sentido para o presente. Em busca de uma história transformativa, as narrativas autobiográficas permitem que cada sujeito, ao refletir sobre si e sobre o passado, atribua novos significados não somente para o passado, mas também para a sua própria vida. Esse processo ocorre de maneira única e pessoal, onde cada sujeito se complexifica. Uma visão complexa do estudo de história, percebida como uma ação emocionada e corporalizada sobre o que denominamos passado, resgata o caráter vivo da própria história. De forma semelhante, contribui para transgredir a perspectiva disciplinar ainda predominante na educação básica e para ampliar a reflexão crítica no campo da educação, em tempos de potentes mudanças e permanências.

Abstract:

This article addresses a reflection on the intertwining between historical education and the production of autobiographical narratives in history classes in basic education. A relatively recent field of research in Brazil, historical education distances itself from a conception of history as an isolated curricular component and that treats the past as something ready, finished. On the contrary, historical education connects historical learning with the subject who learns and, in this direction, affirms the provisionality of historical explanation and also removes a sense of the present from the past. In search of a transformative history, autobiographical narratives allow each subject, when reflecting on himself and on the past, to attribute new meanings not only to the past, but also to his own life. This process occurs in a unique and personal way, where each subject becomes more complex. A complex view of the study of history, perceived as an emotional and bodily action about what we call the past, rescues the living character of the story itself. Similarly, it contributes to transgress the disciplinary perspective still prevalent in basic education and to expand critical reflection in the field of education, in times of powerful changes and permanence.

Artigo recebido em: 21.02.2021.

Aprovado para publicação em: 31.03.2021.

APRESENTAÇÃO

“Sabemos que um indivíduo aprendeu algo quando percebemos que a sua conduta mudou. Mudou com o mundo ao criar o seu próprio mundo e, ao mesmo tempo, em que mantém a sua organização”
(Maria Cândida Moraes).

Refletir sobre “a história envolve pensar no que é história, no que faz o historiador, para que e para quem se busca o acontecido, entre outros aspectos” (LAU FILHO, 2017, p. 34). Enquanto um dos possíveis discursos elaborados a respeito do mundo, discursos que se apropriam do mundo e lhe atribuem significados, a história tem como especificidade a investigação do passado.

Este passado, por sua vez, não possui uma facticidade fixa,

[...] porque a subjetividade dos seres humanos que então agiram e sofreram está inscrita na mesma dinâmica temporal que nos atinge. Nós próprios nos situamos num ponto determinado no interior de cadeias geracionais de grandes e pequenas coletividades. É assim que o passado chega até nós, entranhando-se nas profundezas da nossa subjetividade; e, simultaneamente, “sai” de nós, atingindo o futuro que projetamos através da determinação do sentido do nosso agir (RÜSEN, 2011a, p. 282).

Dessa forma, o discurso histórico se apresenta fortemente influenciado pela trajetória pessoal de quem o elabora. O que também significa dizer que nosso próprio “presente”, nossas próprias visões e crenças condicionam o “passado que conhecemos”. Somos, assim, produtos do passado, da mesma forma que a história também é uma elaboração nossa.

Sob essa perspectiva, o presente artigo apresenta uma reflexão sobre o entrelaçamento entre a educação histórica e a produção de narrativas autobiográficas em aulas de história na educação básica.

O argumento central desse trabalho é que uma visão complexa do estudo de história, percebida como uma ação emocionada e corporalizada sobre o que denominamos passado, resgata o caráter vivo da própria história. De forma semelhante, contribui para transgredir a perspectiva disciplinar ainda predominante na educação básica e para ampliar a reflexão crítica no campo da educação, em tempos de potentes mudanças e permanências.

O ESTUDO DA HISTÓRIA E A COMPLEXIDADE

O estudo da história acompanha a trajetória da própria humanidade. Contudo, foi somente no século XIX que a história elevou-se à condição de disciplina acadêmica, dentro de um contexto maior em que o campo das humanidades buscava afirmar-se com um estatuto científico, frente à hegemonia no campo do conhecimento das ciências naturais.

Neste percurso de praticamente dois séculos, distintas concepções teóricas impactaram sobre o estudo da história, com destaque para o positivismo, o materialismo histórico dialético e a *Escola dos Annales*. Cada perspectiva elegeu seus objetos, seus temas, fez emergir importantes debates, e todas tiveram como elemento comum uma interpretação do passado a partir de fontes históricas, independente de serem ou não registros escritos. Esse debate historiográfico, por sua vez, está longe de se encerrar, ainda mais quando consideramos

nos últimos anos a emergência de interpretações negacionistas e revisionistas do passado e a sua grande repercussão na opinião pública.

E, nesse contexto, com o objetivo de expandir um pouco mais o debate a respeito do estudo do passado e suas implicações para o tempo presente, pouco a pouco se percebe a inserção nesse mesmo debate da perspectiva da complexidade.

Conforme Morin, a complexidade refere-se a tudo aquilo que é “tecido junto” (MORIN, 2014, p. 215). Isto significa distanciar-se de um entendimento do ser humano dividido entre a razão e a emoção, bem como afastar-se de uma concepção do conhecimento como algo pronto e sempre externo a nós.

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextrincável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza (MORIN, 2011, p. 13).

Nessa visão, o processo de conhecer é percebido de forma integrada, contextualizada e abrangente. E, uma vez que o ser humano é concebido como, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional, esse processo de conhecer também se caracteriza por uma permanente incompletude. O desafio trazido por essa perspectiva é justamente a tessitura de um pensamento capaz de unir e diferenciar, sem, no entanto, excluir.

Enquanto forma de ser/estar/colocar-se no mundo, a complexidade torna possível percebermos que não somos indivíduos que apenas reproduzem o que está posto, mas que produzimos a sociedade que, por sua vez, produz os indivíduos. “Somos ao mesmo tempo produtos e produtores” (MORIN, 2011, p. 74). Dessa interação com o mundo, constantemente nos autoconstituímos, auto-organizamos e autoproduzimos, em um processo não linear, permanente e recursivo (LAU FILHO, 2017, p. 23).

Mas o que então implicaria uma visão complexa do passado e da própria história? Obviamente que este tema é muito desafiador e exigiria um estudo muito mais abrangente. Entretanto, algumas pistas neste sentido podem ser apontadas nesse estudo.

Em primeiro lugar, a percepção de que o ser humano, objeto da história, não pode ser separado da natureza.

É para a história o que a rocha é para o mineralogista, o animal para o biólogo, a estrela para o astrofísico: uma coisa a explicar. A fazer compreender. Portanto, a pensar. Um historiador que recusa pensar sobre o fato humano, um historiador que professa a submissão pura e simples a esses fatos, como se os fatos não fossem em nada fabricados por ele, como se não tivessem sido minimamente escolhidos por ele, previamente, em todos os sentidos da palavra escolhido (e não podem ser escolhidos senão por ele) - é um auxiliar técnico. Que pode ser excelente. Não é um historiador (FEBVRE, 1985, p. 120).

De acordo com Lucien Febvre (1878-1956), um dos historiadores responsáveis pela fundação da chamada *Escola dos Annales*, conhecer o passado permite também entender a circunstância presente e, ao mesmo tempo, situar-se nela. “Organizar o passado em função do presente: é aquilo a que poderíamos chamar a função social da história” (FEBVRE, 1985, p. 258).

Nessa direção, uma visão complexa do passado e da história também significa ultrapassar a mera classificação e agrupamento de fatos passados, colocando-se em posição de, “[...] ao mesmo tempo, situar-se a si próprio e situar o universo no tempo – portanto, na história” (FEBVRE, 1985, p. 242). Assim, uma vez interpretado, o passado ganha o *status* de uma história para o presente.

Uma vez carregado de significado para o presente por meio da interpretação, o passado torna-se uma referência apta para orientar o agir e o sofrer humanos. A orientação cultural ganha contornos especificamente históricos por meio de uma representação do decurso temporal que empresta à conjuntura atual da vida prática tanto experiências do passado como expectativas de futuro. Tal representação permite que se implante uma imagem do passado no contexto cultural de orientação da vida prática atual. É precisamente nesse ponto que o passado se torna “melhor”: o passado “melhora” quando é integrado numa representação do decurso temporal compatível com as metas de ação (RÜSEN, 2011a, p. 271).

Outro aspecto muito importante para a constituição de um olhar complexo sobre a história é a percepção de que, apesar de tratar de um tempo que não é presente, o passado está vivo, fundamentalmente “[...] por causa do seu significado histórico para os projetos de futuro do presente; e o presente, por sua vez, está vivo porque a apropriação cognitiva do passado resulta numa interpretação histórica da emergência do presente” (RÜSEN, 2011a, p. 270).

E é nesse sentido que um olhar complexo sobre a história fala de uma *história viva*. Uma história em que os sujeitos históricos se assemelham ao seu tempo, através do princípio da mutualidade da copresença. Uma história em que os sujeitos carregam o seu tempo em seus corpos, em todos os seus modos de ser e de fazer (RANCIÈRE, 2011). Ou, como diria Lucien Febvre, “[...] para fazer história, virem resolutamente as costas ao passado e antes de mais nada vivam. Envolvam-se na vida” (FEBVRE, 1985, p. 40).

O que se propõe com essa reflexão é que a educação histórica se configure em um exercício do que a complexidade compreende como inseparável: o processo de conhecer e o processo de viver. E que, em busca de uma história transformativa, as narrativas autobiográficas permitem que cada sujeito, ao refletir sobre si e sobre o passado, atribua novos significados não somente para o passado, mas também para a sua própria vida.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM CAMPO DE POTENTES EMERGÊNCIAS

Diversos autores de diferentes correntes teóricas já se posicionam há muito tempo defendendo que a instituição escola encontra-se desconectada dos anseios dos jovens aprendizes, sobretudo em relação à atribuição de sentido a tudo aquilo que neste espaço é ofertado. Para Moraes (2003), na escola, em geral, nossos aprendizes estão sem possibilidade de “[...] “expressarem o que pensam, estão castrados em suas falas, limitados em seus afetos e presos a uma mente objetiva e racional que estanca as lágrimas e que os impede de alcançar novos vãos e conquistarem novos espaços” (MORAES, 2003, p. 169).

É como se a escola tivesse se transformado em um espaço que dissocia liberdade e educação, tornando os alunos meros receptores, simples espectadores do mundo e da vida. O que às vezes até mesmo se materializa em peças de publicidade: escolas se orgulham em dizer que “*preparam para a vida*”, dando a entender que não se constituem necessariamente em espaços de vivências, em espaços de vida.

Nesse contexto, torna-se necessário repensar todo um paradigma já naturalizado que elimina as tentativas de liberdade e de expressão, bem como transformar nossa prática pedagógica, buscando novos modelos, novos diálogos, novas ideias.

Necessitamos, mais do que nunca, de um novo modelo educacional que, além de colaborar para a formação do ser, também reconheça a aprendizagem como um processo complexo em permanente construção, que depende das ações e das reações daquele que conhece, que depende do que acontece em sua corporeidade, das mudanças estruturais que ocorrem na organização autopoietica, das influências mútuas entre o indivíduo e o meio onde está inserido. Um paradigma que colabore para a formação integral do ser aprendiz, que seja capaz de aproximar a educação da vida e trazer um pouco mais de vida para dentro de nossas salas de aula (MORAES, 2003, p. 178).

E é justamente nesse aspecto que a educação histórica pode trazer sua contribuição. Campo de pesquisa relativamente recente no Brasil, a educação histórica distancia-se de uma concepção da história como um componente curricular isolado e que trata o passado como algo pronto, acabado. Ao contrário, a educação histórica conecta a aprendizagem histórica com o sujeito que aprende e, nesta direção, afirma a provisoriabilidade da explicação histórica e também retira do passado um sentido para o presente.

Temas como mudança, evidência, significância histórica são centrais nas pesquisas em educação histórica. Pesquisas que partem do princípio de que mesmo os mais jovens estudantes já têm um conjunto de ideias relacionadas com a história, antes mesmo de chegar na escola.

O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas (BARCA, 2018, p. 34).

Estas ideias mais elaboradas contribuem para a formação de uma *consciência histórica*, finalidade principal do ensino de história. E a consciência histórica, por sua vez, é pautada em alguns princípios como liberdade, democracia e direitos humanos.

Em busca de uma história transformativa, formadora dessa consciência histórica, as narrativas autobiográficas constituem-se em um espaço muito rico em potencialidade, uma vez que permitem que cada sujeito, ao refletir sobre si e sobre o passado, atribua novos significados não somente para o passado, mas também para a sua própria vida. Conforme Rösen (2016), “história é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente [...] que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (RÜSEN, 2016, p. 52).

A importância da narrativa autobiográfica na educação histórica está no seu potencial de autoconstituição. Ao refletir sobre si, cada sujeito, ao ler ou escrever as narrativas, está atribuindo significados para a sua própria vida e conferindo sentido ao passado. As narrativas fazem parte do nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, permitem às pessoas constantemente criarem e recriarem a sua própria história, com autonomia. “Ao abrir-se narrativamente à complexidade da experiência, o sujeito toma consciência de sua multipotencialidade” (GONÇALVES, 2002, p. 32).

Esse processo ocorre de maneira única e pessoal, onde cada sujeito se complexifica observando a si mesmo em relação aos outros e com o mundo e, assim, desenvolve sua própria consciência histórica.

A estrutura narrativa pode ser vista como uma forma de gerar coerência na singularidade e pluralidade da experiência. Quanto mais completa a narrativa, em termos de sua estrutura gramatical, mais coerente se volta a significação da experiência. É precisamente por este processo de organização da experiência, em termos de uma estrutura narrativa, pelo qual os seres humanos se constroem epigeneticamente em um processo de coerência do qual resulta um sentido de autoria (GONÇALVES, 2002, p. 30).

De acordo com a perspectiva da complexidade, somente a partir da observação e das vivências de quem participa do processo de ensino e aprendizagem é que se elabora o conhecimento. “Quando falamos de um acontecimento em primeira pessoa, queremos dizer uma experiência vivida, associada com eventos cognitivos e mentais” (VARELA, 2000, p. 295).

Para Varela (2000), todas as descrições que podemos produzir mediante métodos de primeira pessoa não serão descrições puras, nem “fatos” sólidos, mas, sim, itens de conhecimento intersubjetivo potencialmente válidos, quase-objetos de tipo mental. Nem mais, nem menos (VARELA, 2000, p. 315).

Essa concepção, nesse artigo denominada *metodologia de primeira pessoa*, compreende que o conhecimento se constitui a partir das vivências e da observação de quem relata, seja um professor ou um estudante (VARELA, 2000).

A dimensão complexa das metodologias de primeira pessoa reside justamente na percepção de que, ao observar determinado fenômeno, também me observo e me reinvento, transformando, assim, o que denominamos realidade. Entretanto, pesquisar com essa metodologia não significa de forma alguma abrir mão da ideia de ciência, embora questione os tradicionais critérios de validação da produção científica, como objetividade, neutralidade e universalidade (FERRAROTTI, 2014, p. 67-86).

O constante criar e recriar a própria história, de forma autônoma, é o caráter *autopoiético* que emerge das narrativas autobiográficas. *Autopoiése* significa autocriação, autoprodução. “Esta teoria considera que a conservação da organização de um sistema vivo, estruturalmente acoplado ao meio onde existe, é condição *sine qua non* de sua existência” (MORAES, 2003, p. 85). Portanto, para que um sistema vivo exista, a condição necessária e a sua *autopoiése* remete “[...] à sua capacidade de autoprodução e de criação de si mesmo” (MORAES, 2003, p. 88).

As narrativas autobiográficas, concebidas como escrita da própria vida, emergem com uma importância cada vez maior para o ensino da história e para o campo de reflexão da educação histórica, justamente pelo seu caráter *autopoiético*.

Através do processo de interação sujeito/meio (acoplamento estrutural), vai emergir um novo sujeito (novo porque mais complexificado) como também uma nova realidade (aos olhos do observador). Se esse sujeito participa efetivamente de sua própria construção (conhecimento e subjetividade ao mesmo tempo) e se essa transformação é refletida pelo sujeito que conhece, pode-se chamar isso de um conhecimento de segunda ordem. Uma prática pedagógica que trabalhe com o pensar sobre o processo de autoconstrução pode implicar, então, esse conhecimento mais complexo e mais complexificante na medida em que cada reflexão leva a patamares cada vez mais elevados de conhecimento e de ser (PELLANDA, 2009, p. 43-44).

E é dessa forma que uma visão complexa do estudo de história, percebida como uma ação emocionada e corporalizada sobre o que denominamos passado, resgata o caráter vivo da própria história.

Ao usar o termo *corporalizada* pretendemos destacar dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência que surgem do fato de se ter um corpo com várias

capacidades sensório-motoras e, segundo, que estas capacidades sensório-motoras individuais se encontram elas próprias mergulhadas num contexto biológico, psicológico e cultural muito mais abrangente. Ao usar o termo *ação* pretendemos destacar uma vez mais que os processos sensórios e motores, percepção e ação, são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 226).

Quanto mais rica a experiência, maior o impacto do que aqui se apresenta como cognição vivida. Para Damásio (2004), a aprendizagem associa emoções e pensamentos em uma rede tecida em duas direções fundamentais. “Certos pensamentos evocam certas emoções e certas emoções evocam certos pensamentos. Os planos cognitivos e emocionais estão constantemente ligados por essas interações” (DAMÁSIO, 2004, p. 79). Dessa forma, a aprendizagem e a recordação dos objetos e situações emocionalmente competentes também são impactadas pela presença dos sentimentos.

De um modo geral, a memória de uma situação sentida faz com que, conscientemente ou não, evitemos acontecimentos associados com sentimentos negativos e procuremos situações que possam causar sentimentos positivos (DAMÁSIO, 2004, p. 191).

As narrativas autobiográficas, ao possibilitar novas formas de compreensão de si, do outro e do mundo, contribuem para desnaturalizar o contexto escolar como o local por excelência da reprodução de um conhecimento com uma finalidade prática e imediata. Da mesma maneira, ao possibilitar um espaço possível para outras interpretações da história, as narrativas autobiográficas rompem com o dogma da neutralidade na interpretação da história e potencializam a “produção de humanidades, autonomias e consciências” (CUNHA, 2016, p.104).

Mas, para que esse espaço seja possível na educação básica, é necessário em primeiro lugar trabalhar para que a escola efetivamente se constitua em um espaço de vida, em que educadores e aprendizes se coloquem por inteiro, vivendo e compartilhando experiências significativas para todos.

Para Moraes (2003), viver é experimentar algo novo a cada dia e a cada momento. É organizar nossas experiências no tempo e no espaço. Se a vida é experiência e viver nada mais é do que estar experimentando algo novo a cada dia e a cada momento, então a vida nada mais é do que um processo de contínua aprendizagem, através do qual construímos a realidade e o saber.

Viver e aprender são coisas que não se separam, já que vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, uma colaborando com a outra. Simultaneamente, vivemos, experimentamos, aprendemos e conhecemos. No mesmo instante em que vivemos, convivemos e nos comunicamos através de diferentes tipos de linguagens e do entrelaçamento dessas linguagens com o emocional que integra o nosso viver (MORAES, 2003, p. 48-49).

A estratégia fundamental é buscar a constituição de ambientes de aprendizagem que tenham o potencial de permitir que educadores e aprendizes sejam copartícipes do processo educacional, transformando-se na convivência. Um ser humano que se envolve por inteiro em uma rede de aprendizagens constitui um vínculo muito significativo com as demais pessoas, possibilitando, além da troca de informações e experiências, muitos benefícios mútuos. Conhecer, portanto, é conexão.

E, finalmente, para que a disciplina de história na educação básica possa abrir-se a novas formas de compreensão de si, do outro e do mundo, é de fundamental importância levar em consideração aquilo que os

estudantes estão pensando, falando, de que forma estão agindo, bem como a própria relação estabelecida entre eles e a sociedade em que se encontram.

A narrativa autobiográfica, enquanto uma maneira de expressar a comunicação do raciocínio argumentativo, possibilita a constituição de um pensamento histórico mais elaborado. Assim, a narrativa autobiográfica precisa ser mais explorada em aulas de história na educação básica, não como um fim em si mesmo, mas com a finalidade de contribuir para a emergência de uma nova compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A historicidade é condição básica da existência do ser humano. Considerando que a consciência histórica tem o potencial de estabelecer um vínculo entre a interpretação do passado e uma projeção futura do presente, a competência específica e essencial da consciência histórica é a competência narrativa, “a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RÜSEN, 2011c, p. 59).

Enquanto tradução do passado ao presente, a utilização de narrativas autobiográficas em aulas de história na educação básica possui um grande potencial para a reflexão no campo da educação histórica, em particular, e para todo o campo de pesquisa em educação.

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como uma operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem. A narrativa histórica pode, então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana (RÜSEN, 2011b, p. 43)

As narrativas autobiográficas trazem consigo a potencialidade de se pensar a história enquanto componente curricular de uma forma completamente diversa do modelo de educação presente em nossas escolas. Se “o passado está domesticado pela histórica factual sempre repetida” (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 14), existem também possibilidades de se colocar uma *outra história* em seu lugar. E, dessa forma, contribuir para transgredir a perspectiva disciplinar ainda predominante na educação básica e para ampliar a reflexão crítica no campo da educação, em tempos de potentes mudanças e permanências.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. Thiago Augusto Divardim de Oliveira (organizador). Curitiba: W. A. Editores, 2018.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e. 164920. p. 1-16, 2018. Acesso: <<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>>.

CUNHA, Jorge Luiz da. Aprendizagem histórica. Narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista** (Impresso), v. 60, p. 93-105, 2016.

DAMÁSIO, Antonio R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. Tradução Laura Teixeira Motta.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985. Tradução Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida. O método biográfico nas ciências sociais**. Natal: EDUFRRN, 2014. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi.

GONÇALVES, Óscar F. **Psicoterapia cognitiva narrativa. Manual de terapia breve**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002. Tradução Montserrat Fernández Prieto.

LAU FILHO, Waldy Luiz. **“Awop-bop-a-loo-wop-alop-bamboom”: encontros entre história e Rock N’ Roll no ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Orientadora Nize Maria Campos Pellanda.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. Tradução Eliane Lisboa.

_____. **Ciência com consciência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. Tradução Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. In.: SALOMON, Marlon (Org.). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó (SC): Argos, 2011. p. 21-49.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em História. In.: SALOMON, Marlon (Org.). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó (SC): Argos, 2011a. p. 259-290.

_____. Aprendizado histórico. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b, p. 41-49.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011c. p. 51-77.

_____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. 1ª reimpressão. Curitiba: Editora UFPR, 2016. Tradução Estevão de Rezende Martins.

VARELA, Francisco. **El fenómeno de la vida**. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 2000.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente corpórea. Ciência cognitiva e experiência humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. Tradução Joaquim Nogueira Gil e Jorge de Sousa.

