



Doi: 10.4025/7cih.pphuem.1380

MEMÓRIA E TEMPORALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: QUESTÕES CONCEITUAIS E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Maurício de Aquino

Doutor em História pela UNESP/Assis

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

mauriaquino12@uenp.edu.br

Resumo: Este texto apresenta algumas questões conceituais e possibilidades metodológicas implicadas na relação entre memória, temporalidade e ensino de história desde o diálogo crítico e a articulação das ideias de alguns autores selecionados para esta reflexão. Na primeira parte, envida-se uma discussão sobre a memória em que foram mobilizadas as ideias de Ulpiano Bezerra de Meneses, Pierre Nora, Michel Pollack, Jacques Le Goff, Michel de Certeau. Na segunda parte, encaminha-se um debate sobre a temporalidade no qual despontam as perspectivas de Aduino Novaes, Norbert Elias e François Hartog. Na terceira parte do texto procede-se a uma apreciação analítica de algumas possibilidades metodológicas que articulam memória e temporalidade no ensino de história: trata-se da abordagem de atividades sobre a construção da noção de tempo pelas crianças, sobre as relações entre calendário civil e memória histórica, sobre patrimônio histórico e historicidade dos lugares. O texto se encerra com algumas considerações finais que ressaltam a importância das categorias de memória e temporalidade na aprendizagem histórica em vista dos seus objetivos de formação política, humanista e intelectual.

Palavras-chave: Ensino de História; Memória; Temporalidade.

1. Considerações iniciais

O trabalho historiográfico é perpassado pelas questões da memória e do tempo em suas dimensões sociais. Ao abordar esse tema na perspectiva do ensino, postula-se, então, que a tarefa pedagógica de construção da capacidade de pensar historicamente exige a realização de situações didáticas que considerem e evidenciem as tensas e intensas relações entre memória, temporalidade e história.

Nesse sentido, partindo das discussões sobre as dinâmicas e paradoxos das relações entre memória e história, bem como das múltiplas temporalidades históricas enquanto construções sociopolíticas, o texto aborda algumas possibilidades

metodológicas pertinentes ao trabalho com a memória e a temporalidade no ensino de história. Ao final, propõem-se algumas reflexões sobre os propósitos de ensinar história considerando sua responsabilidade ética e disciplinar para com a formação política, humanista e intelectual das alunas e dos alunos.

2. Dinâmicas e paradoxos da relação entre memória e história

A sensibilidade helênica deu origem a narrativas poéticas (ditas mitológicas) de grande densidade sobre as relações entre memória e história. Nelas encontra-se aquela que faz de Clio (a musa da história) a filha de Mnemosyne (deusa memória) com o poderoso Zeus. Essa narrativa sugere pensar que não há Clio sem Mnemosyne ou que não há história sem memória. Musa constituidora da civilização humana, Clio tem poderosa (Zeus) memória (Mnemosyne) que a potencializa a escrever sobre os tempos mais remotos, a explorar e reter as lembranças mais profundas para atender aos desafios do presente. A história é filha da memória. Estão umbilicalmente vinculadas. (LE GOFF, 2003: 433s) A origem etimológica da palavra memória também indica essa propriedade de retenção ou preservação de lembranças, resultante da junção de duas palavras latinas na formação do termo memória: *me* + *mores*. *Me* = manter, preservar; *mores* = costumes, experiências. *Memorar* é preservar as experiências. Com efeito, comemorar é preservar conjuntamente as experiências (vivas, do passado).

Assim, pode-se considerar que a memória está na base da história, confundindo-se com o documento, o monumento e a oralidade. E, com efeito, são as pessoas, os livros, os lugares, os tempos, os objetos, as imagens etc. que dão concretude e circularidade à memória. Por essa razão, esses elementos portadores de memória são tecnicamente considerados como fontes históricas no trabalho do professor/pesquisador de história.

O trabalho da memória, entretanto, não se caracteriza apenas pela preservação das experiências, mas também pelo esquecimento, pelo apagamento delas. O trabalho da memória inscreve-se numa complexa dialética do lembrar e do esquecer. Não há memória sem esquecimento. Jorge Luís Borges (1899-1986) abordou genialmente esse tema em seu conto “Funes, o memorioso”, escrito no ano de 1942, publicado em 1944 no livro *Ficções* (2007). Nele, Borges explora a

possibilidade de um indivíduo (chamado Funes) que não se esquece de nada (“o memorioso”). A sua mente é tomada das mais precisas e detalhadas lembranças. Contudo, eis o desfecho de Borges, essa sua capacidade de tudo lembrar o impediria de pensar uma vez que esse ato depende da generalização, das lacunas, das associações e das seleções de memórias. Dessa forma, Borges nos oferece, como se diz em filosofia, um significativo argumento *a contrario*, isto é, um indivíduo que tudo lembra mostra que a memória é necessariamente seletiva e geral.

Operação seletiva do passado mobilizada pelas condições de um tempo presente, a memória está envolvida pela dinâmica da lembrança e do esquecimento mediada pela maleabilidade de diversos filtros sociais. Como considerou Henry Rousso (1996: 94): “a memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas do indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”.

Fiadora de identidades individuais e coletivas, a memória transformou-se, ao longo do século XX, de matéria-prima em objeto da história (LE GOFF, 2003: 469-470). A ela passaram a ser aplicados os mesmos instrumentos analíticos utilizados para se pensar, por exemplo, o político ou o econômico. Arguto observador e analista dessas discussões sobre as relações entre memória e história, o historiador brasileiro Ulpiano Bezerra de Menezes (2007) produziu instigante texto sobre o que designou como os paradoxos da memória. Esses paradoxos abordam as tensões constituintes da memória ao mesmo tempo em que oferecem preciosos elementos de referência para uma melhor compreensão e análise de seus usos. Pretende-se apresentar adiante as linhas de força dessa argumentação de Ulpiano Bezerra de Menezes articulando-a as ideias e perspectivas de outros pesquisadores acerca desse tema.

Primeiro paradoxo: voga e crise da memória. O avanço da modernidade (modernidade tardia ou pós-modernidade) gerou como que uma moda de memorar e comemorar. Instituições e estados-nacionais têm potencializado os usos da memória como estratégia de ratificação de legitimidade institucional, bem como para promover determinadas políticas, acompanhados da indústria do entretenimento e

da estética. Sem dúvida, rememorar é uma estratégia política e cultural. Todavia, essa ânsia pelas minúcias do passado pode levar à anulação da própria memória – o que se poderia chamar de “complexo de Funes”. Dizem os cartógrafos que a escala ideal para mapear um território é 1:1, mas nesse caso teríamos um duplo do real, não uma representação. A memória é uma representação aproximada e localizada do real, não uma cópia detalhada do passado.

Segundo paradoxo: memória versus amnésia. A memória é resultado de um complexo, tenso e intenso trabalho de lembrança e de esquecimento. Ela é resultado de um ato de seleção que implica reter ou apagar lembranças. Michael Pollack (1989) avaliou essa característica de modo brilhante ao tratar das memórias subterrâneas: das memórias consideradas proibidas, vergonhosas, inconfessáveis, como, por exemplo, as dos colaboracionistas franceses ao nazismo no início dos anos 1940. Situação também destacada no filme *Uma cidade sem passado* (Das Schreckliche Mädchen, Alemanha, 1990, direção de Michael Verhoeven). Amplamente utilizado nas aulas de história, tornaram-se artefatos culturais preciosíssimos ao oportunizar a articulação entre temporalidades e memórias distintas, opacas, controversas, fabricadas, ressignificadas.

Terceiro paradoxo: indivíduo versus sociedade. A memória é do indivíduo ou da sociedade? A memória individual é inacessível, mas ela está em interação com a memória social. É o indivíduo que dá significado e faz circular a memória, mas só se conhece a memória compartilhada, isto é, social. A memória social não é o somatório das memórias individuais, mas aquela que se fundamenta nas redes de interação, redes estruturadas e imbricadas em circuitos de comunicação.

Quarto paradoxo: subjetividade versus objetividade. Tornou-se comum salientar a importância do resgate (dos suportes) da memória, todavia, o suporte de memória por si só, sem o significado atribuído, de nada vale. É preciso explorar, valorizar, os significados da sociedade contemporânea. Nesse sentido, urge questionar certa redução implicada no conceito de “lugares de memória” tal como apresentado por Pierre Nora (1993): ele trata de uma memória externalizada, fora das pessoas, entretanto, temos as pessoas com as suas ‘memórias vivas’ que vão além das perspectivas desses lugares. A propósito, para Beatriz Sarlo (2007: 39) os

relatos de memória das testemunhas, de guerras ou ditaduras, por exemplo, “seriam uma ‘cura’ da alienação e da coisificação”. Em outras palavras, a memória não só preserva informação e conhecimento, mas cria significados a partir da interação das pessoas com os lugares e suportes de memória, sendo as pessoas, também elas, um ‘tipo’ imprescindível de suportes de memória ao mesmo tempo em geram significados sobre e a partir dessas mesmas memórias.

Quinto paradoxo: passado ou presente? A dinâmica da memória implica lembrar e esquecer na operação seletiva realizada sobre o passado a partir do presente. Como se viu, a memória não se restringe à preservação de informação, mas ela atua também como produtora de significados no processo de seleção de certos aspectos do passado em vista da construção de uma representação sobre determinada época. Essa faceta dinâmica e inventiva da memória foi ressaltada por Michel de Certeau (1994: 189) ao afirmar que “a memória é o anti-museu”. Em suma, o tempo da memória é o passado, todavia, a memória não se constrói no passado, mas no presente.

3. Tempo, história e poder

O tempo é outra categoria estruturante do que conhecemos por história. A propósito, o historiador José Carlos Reis considera que as mudanças paradigmáticas em historiografia dizem respeito necessariamente a mudanças na concepção de tempo (REIS, 1999: 61). Vale lembrar que o tempo não é uma categoria absoluta e universal. É um modo cultural de organizar as tradições e narrar a história (NOVAES, 1992: 9). O tempo é resultado de uma construção social como argumentou Norbert Elias (1998: 39-40):

[...] a palavra tempo designa simbolicamente a relação que um grupo humano, ou qualquer grupo dotado de uma capacidade biológica de memória e síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida. [...] Relacionar diferentes processos sob a forma do “tempo” implica, pois, a ligação de pelo menos três conjuntos contínuos: os sujeitos humanos, autores do estabelecimento da relação, e dois (ou mais) processos, dentre os quais um, para determinado grupo, desempenha o papel de conjunto padrão e quadro de referência.

Assim, por exemplo, as estações cíclicas da natureza e os calendários representam esses quadros de referência simbolicamente construídos para explicar e localizar as relações entre diferentes processos (WHITROW, 1993). Além dos diferentes quadros de referência temporal devem-se observar também as diferenças de sentidos atribuídos às diversas temporalidades. Trata-se de aquilatar o ritmo, a duração e a especificidade social do tempo, inclusive em determinadas épocas e sociedades que constroem experiências distintas do tempo (HARTOG, 2013). Nessa direção, Fernand Braudel (2011) chamou a atenção para as distintas durações temporais: tempo curto, tempo médio e tempo longo. Eric Hobsbawm, por sua vez, apontou para as sutis e significativas especificidades e distinções entre o tempo histórico e o tempo cronológico ao produzir sua obra historiográfica do século XVIII ao XX, particularmente em *Era dos Extremos* (1999) quando estabelece uma periodização histórica para o início, em 1914, e fim, em 1991, do século XX qualitativamente diferente do tempo cronológico que se estenderia aritmeticamente por entre os anos de 1901 e 2000.

Pode-se afirmar ainda que os instrumentos reconhecidos como reguladores do tempo se apresentam como poderoso recurso ao exercício do poder. Esses instrumentos determinam, inclusive, a escrita da história. Como escreveu George Orwell (1957): “Quem controla o passado controla o futuro; quem controla o presente controla o passado”. Quem controla o calendário pode determinar o ritmo da vida das pessoas e os significados sociais. Por essa razão, a implantação de novos regimes políticos geralmente vem acompanhada de alguma alteração no calendário, tal como a ruptura gerada em França por ocasião da Revolução de 1789, ou, mesmo de modo reformista, logo após a proclamação da República brasileira. Alterar os calendários é parte do projeto de implantação de uma nova ordem social. Pode ser também a de um ajuste religioso como quando o papa Gregório XIII estabeleceu que o dia seguinte a 04 de outubro de 1582 deveria ser computado como 15 de outubro, para equacionar o então calendário juliano ao ciclo lunar que balizava a solenidade da páscoa, no período determinante da reforma que instituiu o calendário gregoriano adotado até hoje.

Aliás, o calendário brasileiro atual traz as marcas de uma história cívico-religiosa (ou cívico-católica) cujos sentidos se quiseram (querem) fazer inculcar

aproveitando esse caráter didático do calendário em sua dimensão cíclica (os mesmos meses a cada novo ano). Os calendários estão repletos de sentidos, como observou brilhantemente Walter Benjamin (2008: 230): “os calendários não marcam o tempo do mesmo modo que os relógios. Eles são monumentos de uma consciência histórica”. Os calendários são sistematizadores, difusores e produtores de significados.

Nesse sentido, é pertinente citar as reflexões de Marc Augé em seu livro *El tiempo en ruinas* (2003). Augé serve-se da metáfora das ruínas para pensar a história, a memória, o tempo e o poder. Isso porque ele concebe as ruínas como as marcas do tempo e da memória e as intervenções nelas como parte das ações de poder em determinado contexto histórico. As ruínas podem simbolizar o passado comum de uma nação. Delas constroem os seus mitos coletivos a partir de um significativo processo de seleção. Foi o que aconteceu, por exemplo, com os “arqueólogos de Mussolini” que envidaram o trabalho de pôr em evidência as ruínas da Roma Imperial em detrimento das ruínas da época medieval na milenar capital romana. Por isso, Roma parece ter dado um salto do período clássico imperial para o período renascentista. Na seleção executada, as ruínas (marcas do tempo e da memória) da época medieval foram eliminadas, apagadas. Pelo princípio de uma concepção do passado orientada pelo poder dominante do presente, Mussolini mandou destacar o poder imperial clássico como maneira de valorizar e legitimar o seu governo fascista (cujo próprio termo, fascismo, de *fascio*, também remete a Roma Imperial). Valoriza-se o tempo imperial em detrimento do tempo medieval. As ruínas falam do tempo passado e do tempo presente. (AUGÉ, 2003: 117-120)

Por fim, urge considerar a própria organização temporal da disciplina de história, da educação básica ao ensino superior. Ela ainda se mantém sob o cânone do que Jean Chesneaux designou criticamente como “quadripartismo histórico”: história antiga, história medieval, história moderna e história contemporânea. No vocabulário do materialismo histórico-dialético de Chesneaux, essa organização temporal tem, para além das funções didáticas e institucionais, uma evidente função ideológica e política:

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos

não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não tem significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio. Esses mesmos marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente. (CHESNEAUX, 1995: 95)

Pode-se questionar hoje parte da perspectiva adotada por Jean Chesneaux, mas não se pode desconsiderar o núcleo de sua análise, isto é, das disputas, dos usos e das imposições sociopolíticas de determinadas concepções do tempo para dar lastro a projetos ideológicos e ratificar a ordem social vigente.

4. Memória e temporalidade na perspectiva do ensino de história

Pretende-se abordar adiante, em três textos selecionados, algumas possibilidades metodológicas que evidenciam a análise de questões da memória e da temporalidade no ensino de história. Os dois primeiros textos tratam de pesquisas realizadas com crianças e adolescentes do Brasil e da Argentina acerca das representações e interpretações que elas têm do passado e de suas repercussões na aprendizagem histórica. O terceiro texto não aborda diretamente o trabalho em sala de aula, mas sugere preciosas reflexões e observações sobre a necessidade de valorização histórico-cultural do patrimônio urbanístico.

O primeiro texto em destaque é *O tempo, a criança e o ensino de história*, da pesquisadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2003). Nesse trabalho, Sandra Ferreira expôs os resultados de pesquisa que desenvolveu junto a 41 estudantes de 7 a 10 anos de idade com o objetivo de identificar as concepções das crianças sobre o passado e o conhecimento histórico. Com esse propósito, elas foram interrogadas sobre o descobrimento do Brasil: como teria sido? Seus pais, avós ou bisavós teriam participado desse momento histórico? Quais as coisas que temos hoje e que existiam ou não na época do descobrimento? A história do descobrimento do Brasil é conhecida só pelos brasileiros ou por todo o mundo?

Com essa pesquisa, Sandra Ferreira obteve resultados de grande significatividade para a compreensão da lógica infantil sobre a temporalidade. Para as crianças, principalmente aquelas de sete anos de idade, o tempo é entendido e percebido mais como relação causal do que como sucessão cronológica. Isso faz com que elas associem o muito antigo ao muito velho. Por essa razão responderam afirmativamente à pergunta sobre a participação de seus avós ou bisavós na empreitada do descobrimento. Essa resposta se justifica uma vez que:

[...] o fato de a criança saber que seu avô ou bisavô tem sessenta e dois anos e também saber que o descobrimento do Brasil ocorreu há quinhentos anos não impossibilita a elaboração da seguinte conclusão: meu avô ou bisavô viveu no tempo do descobrimento porque ele é muito velho. (OLIVEIRA, 2003: 168)

Essa mesma lógica causal em relação à temporalidade orientou as demais respostas das crianças. Ao final, a pesquisadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2003: 169) adverte: “A criança não interpreta a história como uma série de acontecimentos sem nenhuma ligação; isto é comprovado pelas nossas entrevistas. [...] Podemos afirmar que as crianças possuem um saber, a respeito da história, coerente com o seu nível de pensamento”.

O segundo texto selecionado foi *História e Pátria no Calendário* escrito por Mário Carretero (2007) decorrente de pesquisa com estudantes de escolas públicas da Argentina, com idade entre 06 e 16 anos, sobre as relações entre as ritualidades em torno das efemérides nacionais, de caráter romântico e afetivo, com o ensino de história e a identidade dos estudantes, postulando a interferência da interação entre o afetivo e o cognitivo na aprendizagem histórica. Aqui nos interessa as respostas das crianças e dos adolescentes às interrogações sobre a Independência Nacional Argentina associada a duas datas: 25 de maio (de 1810) quando os portenhos destituíram o governo colonial espanhol; e o dia 09 de julho (de 1816) quando, na cidade de Tucumán, um congresso com representantes de quase todas as regiões da atual Argentina instituiu o novo e autônomo Estado nacional.

Essas duas efemérides (25 de maio e 09 de julho) são pontos fulcrais da constituição do Estado nacional argentino. Como datas festivas, teatralizadas em rituais escolares e cerimônias governamentais, elas transmitem a ideia de uma

nação homogênea resultante de uma história linear, sequenciada, cujo cume foi o surgimento do Estado. É uma história romântica que dissolve o conflito e a diferença. Essa linearidade, coerência e harmonia sociopolítica expressa no calendário de efemérides entre a independência (em 25 de maio de 1810) e a formação do Estado (em 09 de julho de 1816) não corresponde à realidade histórica. Segundo Carretero (2007: 234): “Esse descompasso dá à história escolar uma função equiparável a que teve a historiografia nacional em relação à invenção da comunidade imaginária da nação, que podemos definir como a de solver o conflito para estabelecer continuidades entre nação e Estado”.

Para Carretero, na perspectiva das crianças entrevistadas, de 6 a 8 anos de idade, o conhecimento sobre passado do país não provem de relatos históricos, mas principalmente das festividades das datas pátrias e em sua participação nelas. Velas, roupas e outros objetos distinguem a data de 25 de maio no imaginário das crianças. Assim elas vivem o mítico e lúdico dia 25 de maio, antes de estudarem os relatos históricos de 1810. Com 10 ou 12 anos os estudantes conseguem separar claramente o referente histórico original da festividade contemporânea de que participam ainda que a imbricação entre passado nacional e passado pessoal resulte na associação entre infância e pátria, interferindo na construção do fato histórico. Assim, por exemplo, mesmo empregando compreensões mais estruturais e menos personalistas da história, os estudantes de 16 anos continuam a pensar a dinâmica histórica como consenso e conciliação em nome da manutenção da pátria. É uma leitura moral da história resultante da celebração das efemérides mesmo nesses estudantes da fase final da educação escolar básica:

Aqui a compreensão histórica costuma estar vinculada mais a aspectos morais do que políticos, sem agentes históricos, mas sim indivíduos convocados na história por um roteiro já determinado que deve ser cumprido por eles. Os atores sociais aparecem como passivos enquanto desempenham eficazmente o papel que a História (ativa) lhes determina. Tais explicações morais parecem dificultar a compreensão disciplinar da história, a incorporação do conflito como sua fonte ativa e a integração de identidades diferentes nas narrativas históricas. (CARRETERO, 2007: 257)

O terceiro texto que colocamos em evidência é intitulado *Memória e historicidade dos lugares: uma reflexão sobre a interpretação do patrimônio cultural*

das cidades, escrito por José Newton Coelho Meneses (2009). Nesse trabalho o autor questiona os pressupostos que sustentam a ideia canonizada da existência de algumas cidades serem consideradas realmente históricas como se as demais não tivessem história. Ressalta-se o caso do estado de Minas Gerais. Lá algumas cidades podem ser comumente reconhecidas como históricas enquanto outras não. Seriam cidades históricas: Ouro Preto, Mariana, São João d'El Rey, Tiradentes ou Sabará. As outras, como Belo Horizonte ou Juiz de Fora, seriam apenas cidades. Para Meneses, essa designação está associada aos pressupostos de uma percepção nacionalista e positivista da história tendo sido sedimentada pelos interesses econômicos da atual indústria do turismo. Nada mais distante de uma interpretação baseada na interculturalidade na historicidade.

Meneses enfatiza que toda cidade tem história, memória e temporalidade próprias que devem ser valorizadas e exploradas em seu potencial simbólico para que a comunidade conheça e se reconheça na cultura material erigida nos contornos urbanísticos que envolvem o seu cotidiano. Antes de ser transformado em produto turístico, o patrimônio urbanístico é bem cultural coletivo e essa sua particularidade e natureza devem ser retomados, discutidos e difundidos. E Meneses (2009: 42) conclui:

A história e as outras disciplinas interpretativas das culturas monumentalizam eventos e musealizam existências. Tal monumentalização e musealização não pode incorrer no risco de superficializar a complexidade das vivências. Edifícios, objetos e pessoas devem problematizar a história e não apenas servirem como objetos materiais expostos à curiosidade de quem quer conhecer. Eles devem estimular o pensamento acerca da dinâmica construção da cultura visitada.

5. Considerações finais

Dominique Borne (1998) apontou para uma tensão presente no ensino de história em França no final do século XX: de um lado, o ensino de história deve contribuir para a formação de cidadãos enraizados em uma comunidade de memória; de outro, ele deve oferecer o rigor crítico, a análise distanciada, o questionamento.

No Brasil, o ensino de história também deve educar para a cidadania, para o sentimento de pertencimento a uma comunidade política, mas se responsabiliza na mesma medida pelo desenvolvimento de atitude historicamente problematizadora diante da memória e da história dessa mesma comunidade. Para muitos professores essa parece ser uma insuperável contradição. Não é uma contradição e nem uma incoerência. Trata-se de atuar em uma nova situação histórica que propõe uma maneira complexa de se pensar a história e a realidade sociopolítica. No século XIX e XX os símbolos pátrios (dentre eles a história nacional) foram imprescindíveis para a construção de estados e nações. No caso brasileiro esse já é um projeto concluso em termos de autodeterminação e soberania territorial. No final do século XX e neste início de século XXI novas comunidades identitárias estão se formando sobre um estado nacional já constituído. Então, não se trata mais da identidade nacional. Trata-se da construção de novas, críticas e participativas formas de pertencimento a uma comunidade política já estruturada, mas cujas percepções e vínculos precisam ser reinventados e ressignificados em face das novas sociabilidades e das novas gerações.

Em suma, considera-se que ensinar história hoje passa pela valorização e problematização das diversas memórias e temporalidades, pelas novas abordagens da história, explorando novos e velhos temas desde o ponto de vista de diferentes sujeitos e numa dinâmica relação entre ângulos e perspectivas distintas. O ensino de história deve oferecer aos estudantes o sentimento de pertencimento a uma comunidade em razão de sua cultura e história, mas esse pertencimento deve estar aberto a outras solidariedades sociais que não apenas a da nação; deve ainda oferecer instrumentos intelectuais que favoreçam a capacidade de leitura crítica da realidade social na problematização das informações, memórias e temporalidades fundantes das relações sociopolíticas; deve, enfim, ser utópica na medida em que pretende tornar-nos melhores enquanto pessoas, recordando o passado para fazermos justiça no presente de modo a assegurar um futuro melhor para toda a sociedade.

6. Referências

AUGÉ, Marc. **El tiempo en ruinas**. Barcelona: Gedisa, 2003.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução de Davi Arriguicci Jr. 1. reimp. São Paulo: Cia. das Letras, 2007, p. 99-108.

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.). **Passados recompostos**: campos e canteiros da história. Tradução de Marcella Mortara, e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ: Editora da FGV, 1998, p. 133-141.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: _____. **Escritos sobre a História**. Tradução de J. Guinsburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. 2.ed. 4. reimp. S. Paulo: Perspectiva, 2011, p. 41-78.

CARRETERO, Mario. História e Pátria no Calendário. In: _____. **Documentos de identidade**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: ArtMed, 2010, p. 197-262.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHESNEAUX, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: _____. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995, p. 92-99.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Tradução de Andréa Souza de Menezes et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. 2.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira et al. 5.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MENESES, José Newton Coelho. Memória e historicidade dos lugares. In: AZEVEDO, Flávia L. M. de; PIRES, João Ricardo Ferreira; CATÃO, Leandro Pena (orgs.). **Cidadania, Memória e Patrimônio**. Belo Horizonte: Crisálida, 2009, p. 32-45.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Os paradoxos da memória. In: MIRANDA, Danilo Santos de (org.). **Memória e cultura**. São Paulo: SESC, 2007, p. 13-33.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, PUC, São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

NOVAES, Adauto. Sobre tempo e história. In: _____ (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 09-18.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de história. In: ZAMBONI, Ernesta; ROSSI, Vera Lúcia S. de (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP: Alínea, 2003, p. 145-172.

ORWELL, George. **1984**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. Tradução de Dora Rocha. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.03-15, 1989.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Ática, 1999.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim et al. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996, p. 93-101.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Cia. das Letras: Belo Horizonte: UFMG, 2007.

WHITROW, Gerald James. **O Tempo na História**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.