

Artigos teóricos

Interseções entre o ensino de história e a literatura: uma contribuição teórico-metodológico da dialética no ensino

Intersections between the teaching of history and literature: a theoretical-methodological contribution of the dialectic in education

Thiago de Araújo Lira^{1,2*} , Anderson Claytom Ferreira Brettas¹

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba, MG, Brasil

²Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), Uberaba, MG, Brasil

COMO CITAR: LIRA, T. A.; BRETAS, A. C. F. Interseções entre o ensino de história e a literatura: uma contribuição teórico-metodológico da dialética no ensino. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e19425, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.1942501>

Resumo

Este artigo investiga como a intersecção entre história, literatura e memória pode enriquecer o ensino de história, particularmente na abordagem de regimes autoritários na América Latina. Questiona-se de que forma a análise de romances políticos, como “O Senhor Presidente” de Miguel Ángel Asturias e “Eu, o Supremo” de Augusto Roa Bastos, à luz de uma metodologia dialética inspirada em Hegel, contribui para a formação de professores e para uma compreensão crítica do passado e de suas ressonâncias no presente, incluindo o conceito de “memória subterrânea” de Pollak. Argumenta-se que essa abordagem teórico-metodológica transcende narrativas históricas tradicionais, promovendo debates sobre poder, lutas sociais e a complexidade da experiência latino-americana, fomentando assim um ensino de história mais reflexivo e engajador.

Palavras-chave: ensino de história; literatura latino-americana; memória social; metodologia dialética; romance político.

Abstract

The text discusses the interrelationship between history, literature, and memory in education, using the novels “The President” by Miguel Ángel Asturias and “I, the Supreme” by Augusto Roa Bastos. The dialectical methodology, based on Hegel, is proposed as the foundation for teaching history, emphasizing reflection on the nature of things and their relationships. The aim is to review the theoretical-methodological elements of history teaching and the training of history teachers, proposing a reflection on subterranean memory through literature. The work seeks to demonstrate that the relationship between history, literature, and memory offers a comprehensive view of history, going beyond traditional narratives. In history teaching, the political novel is used to understand Latin America, helping to critically reflect on political and social issues. The reading of political novels allows for debates on power, class, and social struggles, enriching history teaching with a broader and more reflective approach.

Keywords: history teaching; latin american literature; social memory; dialectical methodology; political novel.

INTRODUÇÃO

O ensino de História enfrenta o desafio constante de conectar o passado ao presente de forma significativa para os estudantes, transcendendo a mera memorização de fatos e datas. Nesse contexto, a literatura emerge como um recurso potente, capaz de oferecer perspectivas multifacetadas sobre eventos históricos, especialmente aqueles marcados por tensões sociais e políticas, como os regimes autoritários que assolaram a América Latina. Este artigo propõe uma reflexão teórico-metodológica sobre as interseções entre História, Literatura e Memória

***Autor correspondente:**

thlira.a@gmail.com

Submetido: Junho 28, 2024

Revisado: Abril 28, 2025

Aprovado: Maio 15, 2025

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados: Não se aplica.

Trabalho realizado no Programa de Mestrado em Educação Tecnológica (linha de pesquisa Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica), Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

no âmbito educacional, questionando: de que maneira a análise dialética de romances políticos latino-americanos pode aprimorar as práticas pedagógicas no ensino de História e na formação docente, fomentando uma compreensão mais profunda das memórias subterrâneas e dos processos históricos?

Estabelecer proposta entre duas linhas de conhecimento, partindo do pressuposto reflexivo em Hegel, Meneses e Lima Vaz (1992), que enfatiza a reflexão sobre a natureza dos fenômenos e suas inter-relações, compreendemos a História não como um relato único e linear, mas como um campo de disputas narrativas, moldado pelo olhar do sujeito histórico e suas interações sociais e culturais. Assim, os caminhos interpretativos da história, em que são constituídos de diferentes narrativas, partem do olhar do indivíduo composto de conhecimento e se relaciona com o seu tempo, também, por meio da literatura. A literatura, nesse sentido, não é apenas um reflexo passivo da realidade, mas um agente ativo na construção de sentidos e memórias sobre o passado.

Assim, o ensino de história envolve o conhecimento do educando acerca de uma imensa gama de conhecimentos, referente ao processo educativo, a metodologia de ensino, ambiente escolar e comunidade escolar, tendo diferentes objetos e um dos elementos está presente na literatura, no qual correspondem a um campo de compreensão cultural em que o educando pode desenvolver um olhar participativo na construção de metodologias aplicadas ao conhecimento, sobre memória, literatura e historicidade, correspondentes às narrativas literárias que foram analisadas, pelo qual retratam os períodos autoritários e marcaram a história da América Latina.

A história da educação no Brasil aponta necessária reflexão sobre os elementos curriculares e metodológicos presentes na educação básica e tecnológica, sobretudo, na formação do professor e professora. Atentos à eficiência da educação, questionamos o processo formativo dos professores de História, buscando propor uma reflexão sobre a memória subterrânea, compreendendo seu aspecto por meio da literatura. Assim, buscamos nos apoiar na relação entre História, Literatura e Memória, fazendo um percurso histórico, em que justificamos nosso trabalho entre a concepção metodológica de produção literária e a historiografia.

Nossa articulação de pesquisa, que envolve o ensino de história e a literatura, reconhece esses “novos” desafios e busca salientar sobre a prática educativa em que o educando e educanda compreendam a relação com o contexto de formação da sociedade latino-americana, em que o educandos/educandas estão inseridos. Assim, justificamos o saber histórico como processo de construção do conhecimento, que articula a formação do professor e da professora de história e a execução das práticas pedagógicas, possibilitando uma atuação alinhada aos saberes que reduzem barreiras entre os níveis e modalidades, mas que sejam oriundos da articulação dialogada entre o saber teórico e o saber prático, ou seja, entre o saber técnico-científico e o saber em que articule o mundo do trabalho e a vida em sociedade.

O trabalho de pesquisa busca dialogar sobre o processo de escrita da História, na perspectiva da Nova História¹. Esse modo de compreensão da história tem como abordagem uma corrente de pensamento no campo da história que surgiu na década de 1980 e procura desafiar as concepções tradicionais da história como uma narrativa linear e centrada em eventos políticos e militares, oferecendo uma abordagem mais ampla e interdisciplinar que inclui aspectos culturais e sociais, o que implica em uma redefinição nos métodos de compreensão dos eventos históricos.

A Nova História busca compreender a complexidade do passado e suas conexões com o presente, a construção da memória a partir da relação entre os conflitos da memória, transitando pela construção do discurso histórico na literatura e a escrita que busca compreender o passado. Sob essa categoria de trabalho com novas construções da narrativa histórica, nos deparamos com o elemento do romance histórico ou romance político, tendo a literatura o percurso narrativo de eventos sucessivos, algumas vezes fantasiosos², mas que apresentam os princípios básicos de análise histórica: tempo, espaço e ações humanas.

¹ A Nova História propôs uma mudança de perspectiva, direcionando o olhar para grupos sociais marginalizados, classes trabalhadoras, mulheres, minorias étnicas, camponeses, entre outros. Seu objetivo era ampliar o escopo da história e dar voz às pessoas comuns, explorando suas experiências e contribuições para a compreensão do passado.

² Realismo mágico ou realismo fantástico é um estilo literário que se caracteriza pela presença de elementos fantásticos ou mágicos em um ambiente realista. É comum em obras da literatura latino-americana, em especial em autores como Alejo Carpentier, Gabriel García Márquez, Isabel Allende e Miguel Ángel Asturias, entre outros.

O romance histórico e o romance político são dois gêneros literários que têm em comum o fato de se basearem em eventos históricos ou políticos para contar uma história. O romance histórico, em geral, busca retratar um período histórico específico, com seus costumes, valores e conflitos sociais e políticos. Já o romance político, por sua vez, foca-se mais na política e nas relações de poder do período em questão. Em geral, o autor procura retratar as lutas pelo poder, as intrigas políticas e as motivações dos personagens em um contexto político específico. O romance político, muitas vezes, é mais centrado em personagens históricos ou em figuras públicas importantes da época, buscando entender suas ações e motivações políticas.

Ao utilizar o romance político como instrumento auxiliar no ensino de história, para compreender a América Latina, o professor e a professora de história podem trabalhar com uma literatura que tem como objetivo principal a representação de fatos históricos e políticos, trazendo para o contexto literário e ficcional as questões políticas e sociais da época em que o romance foi escrito. Além disso, o romance político pode contribuir para uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre a história, permitindo que os educandos compreendam como as questões políticas e sociais influenciam e moldam a sociedade ao seu entorno.

Por meio da leitura de romances políticos, é possível debater temas como o poder, as relações de classe, as lutas políticas e sociais, e as diferentes perspectivas sobre a história. Dessa forma, o romance político pode ser utilizado como um recurso didático eficaz para complementar e enriquecer o ensino de história, permitindo uma abordagem mais ampla e reflexiva sobre a história da América Latina e as questões políticas e sociais que permeiam a sociedade formada pelas nuances da colonização e luta pela independência.

Sobre a literatura, buscamos, como eixo central, a articulação entre a história e a literatura nas narrativas de Augusto Roa Bastos (1977)³ e Miguel Ángel Asturias (1993)⁴, estendendo possíveis relações com autores renomados na cena da literatura latino-americana, no qual o romance político serão utilizados como uma linguagem de análise narrativa do percurso histórico, em que seja eficaz para enriquecer o ensino de história, permitindo uma abordagem mais ampla e reflexiva sobre a história da América Latina e as questões políticas e sociais que permeiam essa sociedade.

Analisaremos, ainda, como paralelo referencial, autores como Mario Vargas Llosa⁵ (2001), Alejo Carpentier (1974)⁶ e Gabriel García Márquez (2019), que também balizaram a concepção do discurso sobre a memória, relacionando a literatura aos fatos históricos do período de regimes autoritários baseados na história do Paraguai na ditadura de Gaspar Rodríguez de Francia, na história da ditadura de Rafael Leónidas Trujillo Molina na República Dominicana e ao “ditador”, a que Carpentier não nomeia, chamando-o simplesmente de o Primeiro-Magistrado.

Temos, assim, uma análise que busca aliar a literatura e a memória, na construção da narrativa histórica, pelo qual os literatos representam um grupo indispensável na compreensão do passado. Logo, a Literatura e a História, no ponto de vista da memória individual e da memória coletiva, correspondem a um importante suporte da memória social, no que diz respeito às denúncias das memórias silenciadas.

Este trabalho, portanto, revisa elementos teórico-metodológicos do ensino de História, com foco na formação docente, e propõe a análise de romances políticos como uma via privilegiada para acessar as complexas relações entre fato histórico, elaboração ficcional e memória social

³ Augusto Roa Bastos ganhou renome internacional com a obra-prima “Eu, o Supremo” (1974), uma narrativa densa e experimental que aborda a figura histórica do ditador José Gaspar Rodríguez de Francia. Seu trabalho desafia convenções literárias, incorporando técnicas inovadoras e uma profunda reflexão sobre a condição humana.

⁴ Asturias foi laureado com o Prêmio Nobel de Literatura em 1967, principalmente em reconhecimento à sua habilidade em explorar a riqueza cultural e as questões sociais de sua terra natal. Sua obra mais conhecida, “El Señor Presidente” (1946), é uma crítica contundente aos regimes autoritários na América Latina.

⁵ Mario Vargas Llosa, escritor peruano, é considerado como um dos mais importantes escritores da América Latina. A importância de Vargas Llosa para a literatura e história reside na sua habilidade única de combinar questões políticas e sociais com elementos da ficção e da narrativa, criando uma obra literária que é provocadora e reflexiva. Além disso, ele é o primeiro escritor peruano a ter recebido o Prêmio Nobel de Literatura, em 2010.

⁶ Alejo Carpentier foi um escritor, compositor e ensaísta cubano, nascido em 1904. Ele é amplamente reconhecido como um dos mais importantes escritores da América Latina e um dos principais expoentes do movimento literário conhecido como “Realismo Mágico”. A importância de Carpentier para a literatura e história reside em sua obra, que reflete sua visão única da identidade cultural e histórica da América Latina e sua busca por uma literatura inspirada e autodeterminada. Carpentier é conhecido por seu uso da música, da religião e da mitologia como elementos para explorar as questões políticas, sociais e culturais da região. Além disso, ele é considerado um dos fundadores do realismo mágico, um gênero literário que explora as tradições e a cultura popular da América Latina.

na América Latina. Ao longo do texto, discutiremos o potencial da metodologia dialética para fundamentar essa abordagem, exploraremos as contribuições de autores como Michael Pollak (1989), Certeau (1982) e François Hartog (2013) para pensar a memória e a historicidade, e analisaremos como a literatura pode ser mobilizada para promover um ensino de História mais crítico, reflexivo e conectado às realidades sociais dos estudantes.

MÉTODO

Para embasar a proposta de articulação entre ensino de História, Literatura e Memória, mobilizamos um conjunto de referenciais teóricos que nos permitem pensar criticamente tanto a natureza do conhecimento histórico quanto às potencialidades pedagógicas dessa intersecção.

Nesse sentido, o diálogo com a chamada Nova História, torna-se pertinente. Embora o termo englobe diversas abordagens, um de seus eixos centrais reside na crítica a uma história predominantemente factual, centrada nos eventos, política e focada nas elites. Autores associados a essa renovação, como os da Escola dos Annales em suas gerações posteriores, propuseram alargar o campo do historiador, incorporando novas fontes (incluindo a literatura), novos objetos (como as mentalidades, o cotidiano, a cultura popular) e novas abordagens, com ênfase nas estruturas sociais, nas longas durações e nas experiências de grupos marginalizados (Burke, 1997). A relevância da Nova História para este trabalho reside precisamente em sua abertura para fontes não tradicionais, como o romance político, e em seu interesse pelas dimensões culturais e simbólicas do passado, incluindo a construção social da memória – elementos essenciais para a análise que propomos.

A reelaboração de valor nacional da memória, para a construção de narrativas históricas, não legitima o caráter identitário de toda a sociedade, afastam também dos conflitos de memória, como afirma Michael Pollak (1989)⁷, o silenciamento conflitivo de disputa entre a memória oficial ou nacional, que oprime a memória subterrânea e pode vir a perder sua hegemonia, sobretudo, porque essas memórias traumatizadas resignadas ao silêncio retornam ao espaço público reivindicando a necessidade de serem expressas.

A memória subterrânea se refere a informações ou lembranças que são mantidas fora da consciência consciente, mas que ainda podem ser influentes em pensamentos, emoções e comportamentos. Essas lembranças incluem traumas, medos ou eventos dolorosos que as pessoas podem ter reprimido ou esquecido conscientemente, mas que ainda estão presentes na memória inconsciente. A memória subterrânea também pode incluir padrões de comportamento e crenças profundamente enraizadas que foram adquiridos na infância. Segundo Pollak (1989), essas lembranças traumatizadas, confinadas por muito tempo ao silêncio são transmitidas de uma geração a outra⁸, como ocorre em diferentes ocasiões, que além da memória histórica valorosa em relação à luta de uma classe e de um povo, nos deixa um legado cultural e uma forte propensão aos estudos de caso.

Pollak (1989) desenvolveu a ideia de “memória subterrânea” como uma forma de explicar o fenômeno daquilo que é lembrado, mas não é dito abertamente na sociedade. Segundo ele, a memória subterrânea é definida por histórias, eventos e experiências que são silenciados ou marginalizados na memória coletiva da sociedade, mas que ainda assim são transmitidos por meio de narrativas e práticas culturais. O autor descreveu três diretrizes para a análise da memória subterrânea: a primeira é a ideia de que a memória subterrânea está sempre presente, mesmo quando não é visível. A segunda é que a memória é compartilhada por grupos específicos de pessoas, muitas vezes marginalizados ou excluídos da memória oficial. E a terceira é que a memória transmitida é transmitida por meio de narrativas orais, práticas culturais e rituais.

A memória como guardiã da identidade é evocada nas políticas de preservação da memória oficial do Estado, sendo a busca pelo revisionismo histórico e a historicidade da memória⁹ a afirmação da narrativa histórica. Essa concepção de história, que se faz necessário na valorização das tradições, não surge em oposição à narrativa literária, no romance político,

⁷ Esse autor trabalha a relação de Memória, esquecimento, silêncio correspondente à relação de memória individual e memória coletiva.

⁸ Michael Pollak desenvolve essa concepção de disputas de memória no artigo “Memória, esquecimento, silêncio”, publicado no Periódicos Estudos Históricos, em 1989.

⁹ No Livro Regimes de Historicidade, publicado em 2013, François Hartog categoriza o conceito de historicidade ao compreender a forma como uma sociedade relaciona com o tempo e como essa relação afeta essa sociedade, corresponde a um regime de historicidade, no qual corresponde a um tempo (que pode ser o passado, o presente ou o futuro).

uma vez que, para nos remeter ao passado, é preciso o auxílio de suportes físicos, sendo, assim, às fontes históricas, nesse caso a literatura, foram tratados em nossa pesquisa como “lugares da memória”¹⁰. Assim, temos no conjunto de conhecimento os elementos constitutivos da análise, pautados na construção do saber educacional, a aplicação de ferramenta de análise com base nos conceitos de memória, buscando compreender os lugares da memória no processo formativo.

Considerando que todo signo tem dimensão material (por onde é transmitido) e simbólica (sentido de comunicação), em que o fortalecimento da cultura promove a troca de conhecimentos entre membros de uma dada comunidade, logo o revisionismo dos discursos na literatura, que devem servir a fugacidade e transitoriedade, exigem formas distintas de pesquisa sobre a memória e abre novas possibilidades de pesquisa no âmbito do Ensino da História.

Para a nossa pesquisa, literatura e a memória ganharam papel central ao referenciarem a perspectiva do desenvolvimento de metodologias aplicadas ao processo formativo do professor e professora de história, assim como a busca por metodologias que atendam aos anseios na formação dos estudantes, a construção do caráter social e políticos do ator social nesse processo de formação. Analisar o discurso histórico nas obras literárias de Roa Bastos (1977) e Miguel Angel Asturias (1993) refere-se buscar a historicidade na literatura, que, para François Hartog (2013), “[...] essa relação é construída por regimes, sendo eles formas como uma sociedade se relaciona com o tempo e como essa relação afeta essas sociedades”. Portanto, em Regime de Historicidade, um tempo (que pode ser o passado, o presente ou futuro) não tem predominância sobre os outros (Hartog, 2013, p. 37).

Assim, foi percebido duas versões do processo educativo para os professores e professoras de história, que apresentam possibilidade de trabalho de pesquisa: o ensino de história, relativo às obras descritivas do processo de colonização e independência da América Latina e a outra, que permeia no discurso literário dos governos autoritários, a partir do romance político.

A execução do trabalho educativo dos professores e das professoras de história deverá apresentar a relação de conhecimento didático e adaptativo, em que as práticas didáticas devem ser abordadas ao longo da análise pretendida, por meio de adaptação de metodologias que atendam a necessidade do processo educativo. Logo, o trabalho de pesquisa estabeleceu abordagem que permite compreender a educação técnica e tecnológica, justificada na formação omnilateral do docente, por meio da utilização da metodologia dialética em sala de aula¹¹.

Em muitos casos, podemos observar que nas propostas curriculares o ensino de história é preestabelecido, não construído. Porém, o professor e a professora devem buscar novos caminhos que possibilitem a edificação de um saber reflexivo e crítico para seus alunos e alunas. Essa possibilidade levou o nosso trabalho a pretensão de traçar novos caminhos entre o Ensino da História, a Literatura e a Memória, por meio de uma análise teórico-metodológica da relação entre história e literatura na formação docente.

A perspectiva de Michel de Certeau (1982) sobre as “artes de fazer”¹² e as táticas dos grupos dominados para subverter ou se apropriar das estruturas impostas pelos dominantes enriquece a análise. A leitura literária, nesse sentido, pode ser vista como uma prática cultural, uma “arte de ler” que permite aos leitores (e aos estudantes) encontrar significados próprios, resistir a interpretações únicas e se apropriar criticamente das narrativas, inclusive as históricas. A contribuição de Aníbal Quijano (2005) sobre a “colonialidade do poder” também se mostra relevante, ao permitir analisar como essas narrativas literárias podem desafiar ou reproduzir estruturas de poder e conhecimento herdadas do período colonial, que persistem na América Latina.

¹⁰Michael Pollak (1989) classifica como “lugares da memória”, definidos por monumentos, hinos oficiais, quadros e obras literárias, que expressam a versão consolidada de um passado coletivo. Logo, os lugares da memória contribuintes na construção da identidade do jovem, onde este, quase sempre, procura reafirmar a leitura dos fatos históricos sob o ponto de vista da classe dominante que se utiliza desses meios para manter suas concepções e valores no cotidiano das pessoas, foi visto como importante fator de construção das identidades dos educandos, a partir da visão histórica materialista dialética.

¹¹A abordagem, concernente à metodologia dialética em sala de aula, tem abordagem composta por três componentes: Mobilização para o Conhecimento, Construção do Conhecimento e Elaboração da Síntese do Conhecimento. Essa abordagem foi apresentada no trabalho de Celso Vasconcellos, em artigo publicado em 1992.

¹²Michel de Certeau (1982), desenvolve o conceito de “artes de fazer” no livro intitulado *A Invenção do cotidiano*, publicado em 1982, em que dialoga sobre estratégias e práticas cotidianas com que as pessoas se apropriam das coisas e dos objetos no dia a dia.

Ao articular esses diferentes referenciais – a dialética hegeliana, a abertura da Nova História, a análise das memórias subterrâneas de Pollak, os regimes de historicidade de Hartog, as táticas de Certeau e a colonialidade do poder de Quijano –, buscamos construir um arcabouço teórico-metodológico robusto para pensar o uso da literatura no ensino de História. O objetivo não é apenas ilustrar o passado com ficção, mas utilizar o romance político como um laboratório para analisar criticamente as disputas pela memória, as complexas relações temporais e as diferentes formas como a experiência histórica é vivida, narrada e ressignificada, contribuindo para uma formação histórica mais densa e politicamente consciente.

EXPLORANDO CONEXÕES POTENCIAIS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

O século XX foi marcado por inúmeras mudanças. A globalização e a rapidez das informações mudaram por completo a vida da sociedade contemporânea. Pesquisar a relação entre Ensino de História e a Literatura como Memória na América Latina, mesmo com as mais complexas relações e conflitos, pode propiciar uma melhor compreensão sobre o processo formativo e auxiliar nas práticas educativas.

No universo das relações de ensino aprendizagem, um ponto essencial, a ser levado em conta pelo docente, se refere à possibilidade e necessidade de buscar novas formas de construção dos conteúdos. Assim, para compreender a trajetória do ensino de História é necessário compreender a trajetória da educação em nosso país.

Os desafios atuais do ensino de História no Brasil, especialmente no que tange à formação docente e às recentes reformas curriculares, exige uma contextualização histórica das políticas educacionais implementadas desde o processo de redemocratização do país. A transição da ditadura militar para a democracia, culminando na Constituição Federal de 1988, abriu espaço para intensos debates sobre os rumos da educação nacional, marcada por um desejo de ruptura com o autoritarismo e a busca por uma gestão mais democrática e inclusiva do sistema de ensino.

A Constituição de 1988 estabeleceu princípios fundamentais para a educação, como a garantia do ensino público, gratuito e de qualidade, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). Esse novo marco legal impulsionou a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, após longos debates no Congresso Nacional, foi sancionada em 1996 (Lei nº 9.394/96). A LDB 9.394/96 trouxe mudanças significativas, como a organização da educação básica em níveis (educação INFANTIL, ensino fundamental e ensino médio), a maior flexibilidade na organização curricular e a ênfase na formação cidadã (Brasil, 1996).

No final da década de 1990, como desdobramento da LDB, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para a disciplina de História, os PCNs propunham uma abordagem que valorizava o desenvolvimento do pensamento crítico, a análise de diferentes fontes e perspectivas históricas, e a compreensão das relações entre passado e presente. Buscava-se superar um ensino meramente factual e mnemônico, incentivando o trabalho com temas sociais relevantes e a problematização do conhecimento histórico (Brasil, 1998). Embora não tivessem caráter obrigatório, os PCNs influenciaram significativamente as práticas pedagógicas e a produção de materiais didáticos nas décadas seguintes.

Os anos 2000 foram marcados pela continuidade de políticas voltadas à expansão do acesso à educação básica e superior, pela implementação de mecanismos de financiamento como o FUNDEF e posteriormente o FUNDEB, e pela consolidação de sistemas nacionais de avaliação (SAEB, Prova Brasil, ENEM). Essas avaliações, ao mesmo tempo em que buscavam diagnosticar a qualidade do ensino, também geraram debates sobre seus possíveis efeitos indutores no currículo e nas práticas pedagógicas, levantando preocupações sobre um possível estreitamento do que era ensinado e avaliado.

É nesse cenário complexo, de avanços na democratização do acesso, debates sobre qualidade e currículo, e tensões entre autonomia pedagógica e políticas de avaliação em larga escala, que surgem, a partir da década de 2010, as discussões que levariam à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reforma do Ensino Médio (NEM). A proposta de uma base curricular comum nacional reacendeu debates sobre centralização versus descentralização curricular, diversidade regional e cultural, e o papel do Estado na definição dos conhecimentos

essenciais. Da mesma forma, a reforma do Ensino Médio, com sua estrutura flexibilizada em itinerários formativos, gerou controvérsias sobre a possível redução da carga horária de disciplinas fundamentais, como a História, e seus impactos na formação integral dos estudantes. Segundo Bittencourt (2004), as Ciências Humanas e Sociais são apresentadas, em alguns casos, com abordagens diferentes, predominando uma análise que levam os educandos a se preocuparem com temas relevantes aos contextos políticos, econômicos, sociais, artísticos, entre outros, que correspondam à formação para o mercado de trabalho.

A trajetória do Ensino de História no Brasil envolveu em seu desenrolar variado, tendo o contexto histórico de construção de políticas educacionais, no qual abordaram como reflexo do período histórico, atitudes correspondentes ao regime de controle da sociedade e suas formações, as diretrizes educacionais dos jesuítas, a reforma educacional empreendida pelo governo do Marquês de Pombal, a constituição da história como disciplina escolar após a independência do Brasil, difusão e popularização da história a partir dos estudos do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro - IHGB, construção de programas curriculares pelo Colégio Pedro II¹³, a “Instrução Moral e Cívica” que surge no início do século XX, objetivando insuflar o sentimento de patriotismo nos jovens, as Reformas de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942)¹⁴, no qual intensificam ainda mais a autonomia da história como disciplina escolar.

Da década de 1950 em diante, prossegue-se com a elaboração de programas curriculares de história, com o Golpe Civil-Militar de 1964, tais programas adquirem caráter doutrinário. Com a valorização dos considerados “heróis nacionais” em uma história evidentemente tradicionalista. Esse período marca o construto da memória no entorno das relações de supressão do passado, o currículo passa a enfatizar nomes e datas no conteúdo da disciplina.

A crise crescente da Ditadura Militar, no final da década de 1970, possibilitou novas formas de se pensar a realidade brasileira, a historicidade ganha espaço, no qual já havia estado presente nas letras de músicas consideradas de resistência¹⁵, leva a construção de um novo pensamento do Ensino de História. Nas décadas de 1980 e 1990, com a reabertura democrática, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996¹⁶. Atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular¹⁷, mais especificamente com o Novo Ensino Médio¹⁸, existe a necessidade de reestruturação e aprimoramento das metodologias do campo didático no sentido de despertar no aluno e aluna, a partir da construção e forma de abordar novos temas no ensino de história da América Latina em sala de aula, não apenas a compreensão puramente voltada para o conteúdo da disciplina, mas também para a construção de uma consciência crítica e reflexiva quanto ao que, para ela e ele, é proposto a ser ensinado.

Como o pensamento histórico permite a utilização de materiais e análise por meio de argumento inicial, uma posição de defesa a inovação a novas metodologias na educação, no texto “Metodologia Dialética em Sala de Aula”¹⁹, Vasconcellos (1992) apresenta o aluno como um sujeito ativo nas relações, ou seja, o conhecimento construído pelo sujeito histórico, crítico e que relaciona o seu saber como o conhecimento dos outros, configurando o seu conhecimento nas relações existentes em sua socialização. Esse argumento apresenta uma análise crítica, em que a trajetória atual da escola está pautada nos pilares da educação tradicional. Os argumentos de Celso dos Santos Vasconcellos (1992) ganharam corpo por meio da metodologia implantada nas

¹³Thais Nívia de Lima e Fonseca (2004) trabalha o âmbito do percurso histórico da disciplina de história, no livro *História & Ensino de História*, em que dá ênfase sobre o conteúdo a partir do capítulo “Exaltar a Pátria ou formar o cidadão”.

¹⁴Thais Nívia de Lima e Fonseca (2004, p. 52-54), em *História & Ensino de História* (2004), analisa que as reformas educacionais de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) consolidaram a centralização do ensino de História.

¹⁵O movimento musical brasileiro, assim como diferentes representações artísticas, representava a principal linha de resistência ao regime de repressão, imposto pela Ditadura Civil-Militar.

¹⁶A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996), aprovada em 1996, trouxe impacto na constituição do currículo escolar e nas políticas públicas direcionadas à educação, juntamente com os objetivos estruturais e culturais para os educandos.

¹⁷Documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

¹⁸Está previsto entrar em vigor, a partir de 2022, consubstanciando a proposta de reforma da educação no Brasil, conforme estabelecido no BNCC.

¹⁹Celso Vasconcellos trabalha a perspectiva da Metodologia Dialética em Sala de Aula, por meio de construção de narrativa prática da aula expositiva.

escolas atuais e no exercício pedagógico escolhido pelo educador em sua trajetória, com o qual o trabalho do professor deve ser feito e os limites do trabalho com a metodologia expositiva.

Vasconcellos (1992) baseia sua crítica na educação como transmissão, ele busca estabelecer uma comparação entre a educação tradicional, sob os aspectos da Preparação, Apresentação, Assimilação, Generalização e Aplicação, juntamente com a apresentação (exposição do fato) e resolução de exercícios, resumindo as aulas em mero mecanismo de repetição.

Os problemas da metodologia expositiva, pelo qual o alto risco de não aprendizagem e o baixo nível de interação entre o sujeito e o objeto, causam, segundo Vasconcellos (1992), uma falta de interação significativa. O aluno e a aluna, na aula expositiva, podem “aprender”, mas a probabilidade é muito baixa. Segundo ele, o grande problema da falta de interação entre sujeito, significação e objeto está na formação do sujeito passivo.

Portanto, utilizando a premissa de Jean Piaget, no qual “o conhecimento é processo de interação entre o sujeito e o meio físico”, a crítica do autor está baseada nos argumentos analíticos da educação em seu período, no qual Paulo Freire foi (e ainda é) o grande mentor. Assim, a análise da educação nos anos iniciais da década de 1990 busca compreender a educação como o meio de formação do sujeito crítico, sujeito histórico e social, ator social ativo na sociedade que o cerca, no qual suas significações estão presentes no poder de análise e compreensão do ambiente no qual o sujeito está inserido.

Desvendar o mundo da educação profissional e tecnológica, compreendendo as relativizações dualistas do ensino, presente na história da educação, e suas implicações práticas na formação do adolescente, pode ser hoje, o grande desafio das práticas pedagógicas. Sendo assim, o grande diferencial do ensino deve ser a relação da prática educativa com a *práxis*²⁰ social, não sendo individualizada apenas no contexto de participação de projetos de cultura, esporte e lazer.

Nesse sentido, podemos refletir sobre o papel da Literatura no que tange à História, acrescentando, como suporte de análise, a definição memória, juntamente com a relação com o processo formativo, seguindo o questionamento: como trazer textos ficcionais da literatura para a pesquisa e o ensino de história? No percurso histórico traçado anteriormente, podemos perceber que a historiografia e, sobretudo, a história em sala de aula tem encontrado certa resistência ainda nos meios mais tradicionais, no sentido do questionamento de como podemos pensar um texto, que se assume, como dito anteriormente, o sentido de um texto ficcional, pelo qual não se pretende dizer a verdade, para representar essa postura na reconstrução do percurso histórico.

A História, uma ciência histórica, que busca conhecer o passado, não deve deixar de lado os suportes da memória na construção da narrativa que remonte ao passado, experiências de uma sociedade, mesmo que essa narrativa seja construída sob a égide da Literatura. Os lugares da memória²¹ correspondem, assim, à historicidade, presente na narrativa literária, construída por meio de memórias coletivas vivenciadas pelo escritor do texto literário e, nos regimes totalitários, esses lugares, muitas vezes, resistem na construção das narrativas não oficiais do Estado ou, até mesmo, serviram para denunciar fatos silenciados²² pela memória oficial.

Ao dizer que a operação historiográfica inclui a construção de um texto, a tese de doutoramento de Michelle Márcia Cobra Torre (2017)²³ analisa a construção da narrativa histórica, por meio do discurso literário, se apoiando no tripé da literatura, história e memória, ao examinar os escritos de Gabriel García Márquez. A autora salienta, citando Michel de Certeau, “[...] que a escrita da história passa por discurso, pela construção por meio da palavra” (Certeau, 2017, p. 25 *apud* Torre, 2017).

²⁰A *práxis* educativa freireana é uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

²¹Pierre Nora, no texto “Entre memória e história: a problemática dos lugares”, desenvolve uma arte da memória em relação à disputa dos espaços públicos, no âmbito da coletividade, colocando os aspectos reflexivos da memória como uma definição de lugares. Assim, o autor define que a memória está ligada à trajetória histórica do espaço em que ela é construída e pelos atores, por ela influenciados.

²²Pollak refere-se ao silenciamento que o Estado ou Agentes de Poder, estabelecem sobre as memórias subjugadas ao esquecimento.

²³Tese de doutoramento, defendida em 2017, que se tornou um livro, com o mesmo título. A autora busca analisar o percurso histórico de construção da narrativa literária em três obras de Gabriel García Márquez: Cem Anos De Solidão, O General em Seu Labirinto e o Outono do Patriarca.

Ao referir a produção entre literatura, história e memória, Michelle Torre (2017) faz um percurso histórico no qual justifica o trabalho entre a concepção metodológica de produção literária e a historiografia. Sobretudo, suas referências dialogam sobre o processo da escrita da história, na perspectiva da Nova História, pela qual o fazer histórico corresponde ao saber científico e ao *métier* do historiador, que compreende o processo de incursão da pesquisa histórica pelas inquietações vividas no presente. Sobre a literatura, a junção entre narrativas e história, auxilia na concepção do discurso da memória, relacionando a literatura aos fatos históricos.

Para nosso trabalho, literatura e a memória ganham papéis importantes, ao referenciarem a perspectiva do desenvolvimento de compreensão dos fatos históricos e de espaço de retomada das memórias suprimidas, colocadas em esquecimento pelos regimes autoritários, em que os literatos buscavam resistir e denunciar por meio das narrativas. Isso leva ao procedimento de ações aplicadas ao processo formativo do professor e professora de história, assim como a busca por metodologias que atendam aos anseios na formação dos estudantes, a construção do caráter social e políticos do ator social nesse processo de formação de conhecimento da própria história.

Analisar o discurso histórico nas obras literárias refere-se buscar a historicidade da literatura e a literatura como memória no processo formativo. Para François Hartog (2013), essa relação é construída por regimes, sendo a relação entre história e literatura formas como uma sociedade se relaciona com o tempo e como essa relação afeta essas sociedades. Portanto, reiteramos que, em Regime de Historicidade, um tempo não tem predominância sobre os outros.

Em muitos casos, podemos observar que nas propostas curriculares o ensino de história é preestabelecido, não construído. Porém, o professor e a professora devem buscar outros caminhos que possibilitem a edificação de um saber reflexivo e crítico para seus alunos, essa possibilidade leva o nosso trabalho a traçar novos caminhos entre o Ensino da História, a Literatura e a Literatura como Memória.

Assim, nosso pressuposto de trabalho correspondeu à elaboração no campo da história social, sob a análise da historiografia e da literatura, acentuando a perspectiva da resistência da memória, confluindo com o processo de silenciamento da memória coletiva imposta pelo Estado, presente na historiografia e na formação dos licenciandos de história, ao referir períodos históricos de repressão. Ao falar de cultura, estamos falando de algo comum, mas o silenciamento da memória que pretendemos analisar denota a cultura, como todo modo de vida, presentes na sua escrita literária, e os significados comuns, presentes na memória coletiva.

Deste modo, o contraste com a produção historiográfica tradicional fica evidente nesse processo, o qual corresponde ao olhar do historiador e à sua ruptura com a história positivista. A história positivista foi uma corrente historiográfica que surgiu na Europa no século XIX e se baseia na ideia de que a história pode e deve ser estudada de forma objetiva e científica, sempre buscando as fontes mais motivadas e aplicando métodos controlados de análise.

Os historiadores e historiadoras positivistas acreditavam que era possível chegar a uma verdade objetiva sobre o passado através do uso de fontes documentais, estatísticas e da aplicação de leis e princípios básicos. Eles concebiam a história como uma sucessão linear de acontecimentos e instituições, e valorizavam a descrição dos fatos históricos e a análise dos processos políticos e sociais que os originaram. A história positivista teve uma grande influência no ensino e na pesquisa histórica durante a maior parte do século XIX e início do XX. O processo de formação histórica utiliza o enredo com diferentes tempos históricos e com suporte literário, contextualizando e tendo a exploração neocolonialista na América Latina (Torre, 2017), como um acontecimento linear de avanço exploratório do território.

Logo, a análise do ensino de história e silenciamento da memória correspondem ao percurso historiográfico da relação entre história e literatura, sendo nosso recorte espacial e nosso recorte temporal, objetivados sob a análise da articulação entre história e literatura, centrando estudos sobre a memória no processo formativo das narrativas literárias.

Ao trazer para o debate diferentes correntes de pensamento histórico, Michele Torre (2017) enfatiza os argumentos de Michel de Certeau, no qual compreende a prática do historiador como uma prática da escrita. A autora reconhece que seu trabalho desenvolve-se pelo aspecto de compreensão da Literatura, em uma nova perspectiva do trabalho do historiador e historiadora. Logo, Michele Márcia Cobra Torre compreende que, entre os personagens

da obra analisada, está presente a composição histórica das narrativas, permitindo o uso da Literatura como fonte histórica.

Portanto, a narrativa histórica ganha espaço de análise constitutiva da ação dos atores históricos sobre as relações exploratórias em que os regimes totalitários empregaram o discurso de aceitação dos fatos, pela constituição de uma memória fadada ao controle do Estado. A seção seguinte, Ensino de História e a Literatura Como Fonte do Ensino representam a seguir uma busca para a fuga do positivismo histórico, compreendendo a trajetória dos atores e personagens, em que suas representações foram responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento dos cenários da América Latina, por meio das narrativas literárias dos romances políticos, apresentando possibilidade de novas técnicas de pesquisa para o ensino de história, agregando áreas de pesquisa em ciências humanas que abordam elementos similares, entre si, e tornam auxiliares no processo de conhecimento histórico para os alunos e alunas em diferentes contextos educacionais na América Latina.

A COMPOSIÇÃO DO FATO HISTÓRICO EM ASTURIAS E ROA BASTOS

Ao iniciar as reflexões sobre “O Senhor Presidente”, Asturias (1993) constrói um amálgama de fatos característico da presença do gênero realismo fantástico no contexto de sua narrativa. A presença do sentido fantástico dos fatos narrados leva o leitor a uma viagem sobre a tutela do narrador, deixando ser influenciado pela presença do personagem e dos eventos entrelaçados entre o mundo real e o imaginado. Asturias (1993) não nomeia de fato a cidade onde os fatos são narrados, mas dá a característica dos grandes centros latino-americanos em contexto de ascensão dos ditadores, especialmente os que perduraram por mais tempo no poder.

O diálogo entre os elementos que compõem a obra analisada, juntamente com os elementos históricos, literários e culturais, no qual o desenrolar da relação entre Literatura e História, suscitam no esclarecimento dos caminhos entre o real e o fictício. Para compor os argumentos do autor, o capítulo apresenta uma vasta referência bibliográfica, entre críticos, teóricos e historiadores que ajudam a desvelar o processo de símbolos e simbologia, entre tempos e memórias presentes em Yo El Supremo.

O fenômeno do “boom” como elemento de influência latino-americana, no qual os romances produzidos ganham características de unidade, mostrando um novo sentido de internacionalização da Literatura, ao abordar diferentes ângulos sociais e econômicos, ao assumir aspecto de tradição latina em suas narrativas, situando o contexto a busca por uma identidade.

O tempo e a construção da narrativa são tratados no capítulo, por meio das relações entre História e Literatura, visando apresentar um gama de possibilidades de interpretação dos fatos históricos. O processo de conquista da América não terminou com a emancipação política, pois ela fica presente nas zonas de influências e de exploração do sistema capitalista na América-latina, tornando-se em um grande espaço de exploração desses detentores de poder, principalmente, sob forte influência dos Estados Unidos. Essa situação representada nos dois romances revela um olhar de exploração econômica, presente na narrativa literária, aludindo a elementos fictícios e elementos históricos, mesmo sem uma conjuntura de certificação documental e metodológica dos fatos.

Portanto essa narrativa, muito bem elaborada por Augusto Roa Bastos, foi analisada sob a ótica de um processo de compreensão dos fatos históricos e de narrativa histórica, obedecendo a uma metodologia de análise comparativa, no qual se apoiam na configuração de pesquisa bibliográfica, encontrando enredo que explicam os fatos sociais por meios dos fatos históricos, presentes na configuração do romance do ditador. Por fim, configuram de forma conjunta de outros elementos, significando a denominação de romance histórico, desenvolvidos por meio de aspectos literários de contextos imaginados e imaginários, mas que fazem luz a elementos comparativos aos fatos históricos.

No decorrer da discussão, apresentamos análise oriunda do texto examinado, em que oferece uma análise da intersecção entre história e literatura por meio da obra “O Senhor Presidente” de Miguel Ángel Asturias (1993). A partir da compreensão de que a escrita histórica transcende a mera exposição de fatos e eventos, o autor mergulha na criação de um romance político que

retrata não apenas um período histórico específico, mas também os elementos universais dos regimes autoritários na América Latina.

A obra “O Senhor Presidente” de Asturias não se limita a ser uma narrativa fictícia; ela é uma janela para compreender os abusos do poder autoritário, apresentando um mosaico intricado de eventos históricos e elementos literários. Ao transitar entre o realismo mágico e o romance político, o autor nos leva a uma viagem pela realidade opressiva dos regimes ditatoriais, repleta de metáforas e imagens simbólicas que refletem a essência dessas épocas turbulentas.

Nossa análise, desenvolvida por meio de uma metodologia de pesquisa qualitativa, busca compreender a composição dos fatos históricos a partir da escrita literária. Inspirados pelo pensamento de Michel de Certeau (1982), que destaca a clivagem entre a matéria dos fatos históricos e a sua apresentação, encenação e comentário, exploramos como a narrativa literária de Asturias transcende a simples exposição de eventos, mergulhando na complexidade das experiências vividas em contextos ditatoriais.

Ao trazer à tona a perspectiva de Certeau (1982) sobre a escrita da história, nossa análise se concentra não apenas nos eventos históricos objetivos, mas também na construção e interpretação desses eventos dentro do contexto literário. Buscamos entender como a representação ficcional oferecida por Asturias nos permite não apenas identificar eventos do passado, mas também compreender profundamente os significados associados a esses eventos, suas repercussões sociais e psicológicas, e como essa narrativa se entrelaça com a experiência vivida por indivíduos sob regimes opressivos.

Contudo, para compreender plenamente a importância desse mergulho na narrativa, também recorreremos às perspectivas de François Hartog (2013) e Michel Pollak (1989) sobre a historicidade e o silenciamento da memória. Hartog nos convida a considerar os regimes de historicidade, ou seja, as formas como as sociedades lidam com seu próprio tempo, moldando a visão do passado de acordo com as necessidades do presente. Enquanto isso, Pollak (1989) nos alerta sobre o silenciamento da memória, a maneira como certos eventos traumáticos são deixados à margem da história oficial, esquecidos ou deliberadamente apagados.

Assim, ao contemplar esses olhares sobre a escrita da história e a compreensão dos eventos históricos, nossa análise mergulhou na riqueza da narrativa de Asturias, não apenas para entender os eventos em si, mas também para capturar a essência das experiências individuais e coletivas sob regimes opressivos. É nesse cruzamento entre literatura e história que encontramos não apenas uma obra ficcional, mas um espelho profundo das feridas e dos desafios enfrentados pelas sociedades em momentos turbulentos.

CONCLUSÃO

Este estudo procurou desvendar o papel central do uso da literatura como fonte histórica, propondo, na formação de professores de história, práticas educativas correspondentes ao processo de intervenção no trabalho educativo. Além disso, é imperativo destacar o profundo significado da educação tecnológica como catalisador para o desenvolvimento social no contexto do ensino de história. Ao entrelaçar esses elementos, este estudo pretendeu lançar luz sobre o potencial transformador do envolvimento com a história, a literatura e a memória no cenário educacional da América Latina.

No âmbito cultural e do ensino de história, a incorporação da análise historiográfica desempenha um papel fundamental na configuração das práticas educativas e na formação de professores de história. Não só incentiva uma abordagem crítica dos acontecimentos históricos, mas também promove uma compreensão mais profunda de como a história é construída e interpretada. Além disso, ao utilizar a literatura como ferramenta para desenvolver uma abordagem participativa às narrativas históricas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e culturalmente rico.

Diante da pesquisa, foi percebido que a abordagem educacional permite que os alunos explorem diversas perspectivas e desenvolvam uma compreensão diferenciada dos eventos históricos. Além disso, um exame da memória, da literatura e da historicidade fornece informações valiosas sobre a representação de períodos autoritários, particularmente no contexto da história latino-americana. Ao analisar o impacto da literatura e da memória nas

narrativas históricas, os educadores podem lançar luz sobre as implicações sociopolíticas destes períodos, enriquecendo assim a educação histórica com uma perspectiva social mais ampla.

Em conclusão, a exploração da intersecção entre história, literatura e memória na educação social produz implicações profundas e um impacto de longo alcance. Ao mergulhar nesta síntese, abrimos portas para uma compreensão mais profunda das narrativas históricas e das perspectivas culturais, incentivando a aprendizagem participativa. Além disso, lança luz sobre os períodos autoritários e o seu impacto duradouro na história da América Latina, permitindo uma abordagem mais abrangente e sensível ao ensino da história. Desse modo, o potencial da educação tecnológica para contribuir para o desenvolvimento social através do aprimoramento dos métodos e práticas de ensino de história não pode ser subestimado. Oferece oportunidades inovadoras para envolver os alunos com a história, promovendo habilidades de pensamento crítico e uma conexão mais profunda com o passado.

REFERÊNCIAS

- ASTURIAS, M. A. **O senhor Presidente**. Tradução Antonieta Dias de Moraes. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BASTOS, A. A. R. **Eu o Supremo**. Tradução Galeno Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Clássicos Latino-Americanos).
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURKE, P. **A escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Unesp, 1997.
- CARPENTIER, A. **El recurso del método**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1974.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- FONSECA, T. N. L. Exaltar a Pátria ou formar o cidadão. In: FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 52-54.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- HARTOG, F. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HEGEL, G. W. F.; MENESES, P.; LIMA VAZ, H. C. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. v. 233.
- TORRE, M. M. C. **Literatura, história e memória em Gabriel García Márquez**: cem anos de solidão, o general em seu labirinto e o outono do patriarca. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AQVQK5/1/tese_michelle_m_rcia_cobra_torre.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.
- VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, 1992.

Contribuições dos autores

TAL: Produção da dissertação de mestrado, em que derivou o artigo submetido. ACFB: Revisão e indicação de bibliografia.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli