

**SOBRE POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES A RESPEITO DAS RELAÇÕES ENTRE
TEORIA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: AFETO, ÉTICA E CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA**

**ON POSSIBILITIES FOR REFLECTION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY
OF HISTORY AND HISTORY TEACHING: AFFECT, ETHICS, AND HISTORICAL
CONSCIOUSNESS**

**SOBRE LAS POSIBILIDADES DE REFLEXIÓN SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA
TEORÍA DE LA HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: AFECTO, ÉTICA Y
CONCIENCIA HISTÓRICA**

 10.56238/revgeov17n5-033

Vânia do Carmo Rocha

Pós-doutoranda em História

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: vaniadocarmorocha@gmail.com

RESUMO

Ensinar história nesta segunda década do século XXI surge como um desafio prático em sala de aula e como desafio teórico para nosso campo disciplinar. Tais desafios implicam numa reflexão crítica sobre as representações do passado que não tem como centro produtor instituições acadêmicas, mas uma reflexão crítica que alcance o ensino básico. Diante de revisionismos e negacionismos que questionam a autoridade do professor de história em primeira instância, perante a alunos que parecem receber mais influência de algoritmos do que do saber escolar, este trabalho propõe uma coexistência e cooperação que tenham como princípios a ética como norte a teoria da história, e o afeto para a prática do ensino de história. Desta relação a problematização da consciência histórica surge fator fundamental para a compreensão dos sujeitos em suas temporalidades, sejam os sujeitos históricos, sejam os sujeitos aprendentes (dentro os quais se incluem professores e alunos). A proposta é que a ética e o afeto coexistam no compromisso mútuo de combate a falseamentos e negacionismos, com estratégias que sensibilizem os alunos quanto às tragédias que conformaram a nossa história. De modo que, para além da crescente normalização de violências e discursos de ódio, o direito a existir e a resistir desperte sensibilidades, conexões.

Palavras-chave: Ensino de História. Ética. Afeto.

ABSTRACT

Teaching history in this second decade of the 21st century emerges as a practical challenge in the classroom and as a theoretical challenge for our disciplinary field. These challenges imply a critical reflection on representations of the past that are not centered on academic institutions, but rather a critical reflection that reaches basic education. Faced with revisionism and denialism that question the authority of the history teacher in the first instance, before students who seem to be more influenced by algorithms than by school knowledge, this work proposes a coexistence and cooperation guided by ethics in the theory of history, and by affect in the practice of teaching history. From this relationship,



the problematization of historical consciousness emerges as a fundamental factor for understanding subjects in their temporalities, whether historical subjects or learning subjects (among whom are included teachers and students). The proposal is that ethics and affect coexist in a mutual commitment to combat falsifications and denialism, with strategies that sensitize students to the tragedies that have shaped our history. Thus, beyond the growing normalization of violence and hate speech, the right to exist and to resist awakens sensitivities and connections.

Keywords: History Teaching. Ethics. Affect.

RESUMEN

La enseñanza de la historia en esta segunda década del siglo XXI se presenta como un reto práctico en el aula y un desafío teórico para nuestra disciplina. Estos retos implican una reflexión crítica sobre las representaciones del pasado que no se centra en las instituciones académicas, sino que abarca la educación básica. Ante el revisionismo y el negacionismo que cuestionan la autoridad del profesor de historia, en primer lugar, y ante un alumnado que parece más influenciado por algoritmos que por el conocimiento escolar, este trabajo propone una coexistencia y cooperación guiadas por la ética en la teoría de la historia y por la afectividad en la práctica docente. De esta relación surge la problematización de la conciencia histórica como factor fundamental para comprender a los sujetos en sus temporalidades, ya sean sujetos históricos o sujetos de aprendizaje (entre los que se incluyen docentes y estudiantes). La propuesta es que la ética y la afectividad coexistan en un compromiso mutuo para combatir las falsificaciones y el negacionismo, con estrategias que sensibilicen al alumnado ante las tragedias que han marcado nuestra historia. Así, más allá de la creciente normalización de la violencia y el discurso de odio, el derecho a existir y a resistir despierta sensibilidades y conexiones.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Ética. Afecto.



1 INTRODUÇÃO

Propomos aqui uma discussão bibliográfica sobre a dimensão ética e afetiva do ensino de história em tempos de revisionismos e negacionismos. Parto da discussão a respeito do caráter exemplar da história, refletindo sobre se ele foi de fato superado, ou mesmo reconfigurado e atualizado. Na medida em que as noções de certo/errado, justo/injusto enredam também sensibilidades sobre o direito de existir e resistir. De acordo com Reinhart Koselleck a emergência da história moderna na passagem do século XVIII para o século XIX dissolveu o *topos* da *Historia Magistra Vitae*, e o caráter exemplar do passado deu lugar a perspectiva em que o passado aponta para o futuro, para o inédito. A proposta aqui é promover um debate sobre a reconfiguração ou atualização desse caráter exemplar, questionando sua dissolução a luz da emergência de questões que não só atravessam, mas tem configurado o ensino de história, tais como os revisionismos e negacionismos a respeito de temas sensíveis – como a escravidão, e nosso passado autárquico recente – em meio ao cenário em que algoritmos exercem mais influência na opinião pública sobre o passado, busca-se aqui indagar e mesmo destacar o papel do professor de história em meio a vozes incautas e dissimulações de teor político. Nesse sentido as reflexões sobre ética, afeto e consciência histórica se abrem como caminho para reflexões dialógicas entre a teoria da história e o ensino de história, e de igual modo permitem propor práticas de ensino em que professor e aluno se percebam em suas responsabilidades, afetividades e subjetividades.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com a perspectiva de Koselleck entre os séculos XVIII e XIX enquanto ocorria o processo de institucionalização da historiografia moderna, a história perdia também uma certa função didático-pragmática. As implicações dessa perda de função se relacionam à dissolução do *topos* da *Historia Magistra Vitae*, de modo que o passado perde seu caráter exemplar (Koselleck, 2006, p. 41 e 42), já que experiência do tempo passa a ser marcada pelo inédito, pelo nunca ocorrido, e assim por não se repetir a exemplaridade do passado se dissolve. Se Koselleck estiver certo, para o ensino de história tal constatação levanta questões como: tem o passado relevância para nós? Qual o sentido de se estudar história? O ensino de história perdeu de fato de caráter de orientação para vida, para o bem agir? Com isso e para além disso, concebendo a ética como a reflexão para bem agir, como tal reflexão para o campo da teoria da história pode trazer contribuições efetivas para o ensino de história? É sobre tais questões que este trabalho de debruça.

De acordo com os estudos de João Ohara, mesmo com as transformações da modernidade a história ainda exerce função didático-pragmática no presente. Sustentando sua argumentação em Juliana Bastos, Ohara aponta que para a historiadora da antiguidade não houve uma dissolução entre a historiografia antiga (o *topos* ciceroniano; a *historia magistra vitae*) e moderna, ou seja, não houve



uma dissolução da noção da história como mestra da vida. Do mesmo modo Christophe Bouton argumenta que o advento da modernidade transformou, mas não dissolveu a função didática ou pragmática a história, pois ela permanece sendo usada para formar, informar, julgar, inspirar e justificar (Ohara, 2022, p. 43).

E nesse contexto de críticas aos argumentos de Koselleck, existe também o aspecto da longa busca por um conhecimento seguro do passado. A dimensão ética desta questão está no fato de que um conhecimento confiável e objetivo do passado fica comprometido pelos nossos valores que são incompatíveis com aqueles estudados pelos historiadores e ensinado pelo professor de história (Daston, 2017, p. 17). Desta forma, assim como em Koselleck vemos a constatação da perda do caráter exemplar, e com isso a dissolução de sua dimensão ética, com Lorraine Daston a configuração da história como ciência implicou em afastamento do historiador em relação ao seu objeto – a subjetividade do historiador, seu “eu” se anula em prol da objetividade, e assim a dimensão afetiva do conhecimento histórico se dissolve nesse processo.

Neste esteio, Ohara entende que os historiadores e empenharam muito para separar as competências da história – concebida como conhecimento do passado de maneira sistemática, metódica e confiável – das competências da memória – entendida como a fabricação de laços comunitários e das identidades –, muitos parecem não estar convencidos dessa distinção, aparentando confusão a respeito dessas diferenças abstratas. Dessa confusão incorre a dificuldade em lidar com episódios cada vez mais frequentes em que os vivos lutam por um acerto de contas com passado, de modo que as mazelas pretéritas legadas a nosso passado traumático – escravidão, ditaduras, fascismo, genocídios, Holocaustos – incitam os historiadores e professores de história a se posicionarem diante de revisionismos, negacionismos por vezes atrelados à ascensão do novo populismo da extrema-direita (Valim et al, 2021, p. 17-22; Wright Cardoso, 2023). É nesse contexto que o problema dos valores em geral e da ética, mais especificamente, parece ter voltado à pauta das discussões entre os historiadores.

As discussões sobre a educação histórica, a exemplaridade negativa do Holocausto e mesmo o “dever de memória” indicam que o *topo ciceroniano* se reconfigurou diante das novas experiências do tempo. Se antes a história ensinava por conta do caráter estático da natureza humana, agora a história ensina justamente por apontar para as possibilidades de mudança. De modo que, as experiências passadas lembram as “de possibilidades não realizadas (função pragmática), ela inspira (função psicológica), ela legitima (função política) em relação ao modo de mudança, criativo, ao invés de imitativo) (Bouton apud Ohara, 2022, p. 48). Desta forma, Ohara sustenta que apesar das diferenças, certas situações específicas do passado podem orientar nosso juízo sobre outras situações específicas do nosso presente – um reconhecimento que é capaz de mostrar não só os limites e as inadequações das experiências passadas, “mas também as virtualidades e potencialidades ainda abertas para a ação presente” (2022, p. 50).



Vale dizer ainda, o que conhecemos torna possível um conjunto de experiências afetivas, como os afetos ativados na presença de lugares de profundo sofrimento, por exemplo. A historiografia fornece materiais para que seus leitores possam tirar por conta própria alguma lição, algum referencial normativo ou estabelecer relações afetivas com os restos do passado. Pois aquilo que damos a conhecer sobre o passado depende de maneira fundamental dos enredamentos desencadeados no presente.

No entanto, argumenta Ohara, o leitor de um texto histórico tem uma expectativa de que o historiador lhe propõe uma narrativa verdadeira e não uma ficção, a responsabilidade ética do historiador é oferecer verdades históricas, mas essa expectativa sobre o historiador só é possível mediante a duas condições: 1) “se o historiador ocupa uma posição epistêmica em relação ao passado”; 2) “se o leitor supuser que o historiador cumpre seu papel de boa fé” (2022, p. 55). A relação que se torna fundamental aqui é a de confiança, pois os historiadores devem assumir voluntariamente uma responsabilidade em relação aos seus leitores, e quaisquer abalos nessa relação de confiança desestabilizam nossa capacidade coletiva de produzir e transmitir conhecimento sobre o passado. Quando essa relação de confiança é abalada nos colocamos nos limites entre a epistemologia e a ética, pois o conhecimento produzido pelo historiador está imbricado aos anseios, curiosidades, desejos e temores do seu tempo, do seu presente. O fracasso na dimensão epistêmica do seu trabalho é também um fracasso em sua dimensão moral e política, pois boas histórias foram fundamentais para os movimentos feministas, para fortalecimento de valores democráticos, para ações em prol da igualdade racial, para dar voz a novos sujeitos antes subalternizados e/ou ignorados pela historiografia. Do mesmo modo histórias ruins, com caráter apologético e fraudulento foram fundamentais para a propaganda do fascismo, de regimes totalitários, legitimação de desigualdades e exploração, bem como de apologia a regimes totalitários. Assim, “honestidade intelectual envolve transmitir o grau adequado de segurança que temos sobre cada elemento das nossas histórias e reconhecer que, frequentemente, isso é o melhor que podemos fazer” (Ohara, 2022, p. 59).

Por fim, concordando com João Ohara, existe uma ética da história na medida em que o passado continua sendo fonte de algum tipo de aprendizado, continua orientando para o presente, e assim podemos falar “de um primeiro sentido de “ética da história” enquanto uma tomada de consciência das fortes ligações entre o cognitivo e o prático nas nossas relações com o passado” (2022, p. 60). Como um segundo sentido, que se liga ao primeiro, “existe uma “ética da história” quando nos preocupamos com as responsabilidades que assumimos voluntariamente ao nos engajarmos enquanto historiadores”. (2022, p. 61 e p. 62). E desta forma o ensino de história deve também carregar consigo sua dimensão ética, de modo que o professor de história assuma sua posição de autoridade sobre o conhecimento do passado e assuma a responsabilidade sobre seu engajamento enquanto docente, contextualizando o que é ensinado com as demandas e angústias vivenciadas pelos alunos e pela comunidade escolar sem



perder de vista a referência de busca pela verdade da narrativa histórica e de suas implicações para o bem agir.

Sérgio da Matta é frontal ao contestar a dissolução do *topos* ciceroniano ao afirmar que “que a superação desse *topos*, se é que ele chegou a ocorrer inteiramente, equivaleria à perda de dimensão normativa do conhecimento histórico” (Mata, 2011, p. 62). A preocupação dele está na imbricação entre o conhecimento histórico e o agir moral. Ressaltamos aqui a diferença entre ética e moral: a primeira se refere a um conjunto de reflexões teóricas sobre o bem agir, sobre o que é justo e correto, e desta forma ela também reflete sobre a moral; já a moral é social e culturalmente transmitida, é transmitida por determinados processos comunicativos. Logo, ética e moral se distinguem pelo caráter teórico e abstrato da primeira, e o teor prático e contextualmente definido da segunda, mas por carregarem em si e reflexão e aplicação de valores normativos, elas se relacionam, e são fundamentais para nossa discussão aqui. Mata entende que estamos permanentemente enredados em histórias, e trata-se do fato de que, sobretudo, somos nossas histórias. O homem se encontra nas histórias, assim por meio delas temos “acesso a alma de outrem e à nossa própria”, seguindo Adam Schapp, ele fala que algumas histórias “aderem nossa pele e não desaparecem” (Mata, 2011, p. 68). Toda a nossa existência se define a partir de histórias a nós contadas, ou por nós vivenciadas, e nesse processo de existir através das histórias e nas histórias, “a historiografia só fez se adequar a uma tendência típica das sociedades pluralistas modernas, privilegiar a comunicação moral indireta, quase subliminar [...] o simples ato de escrever já implica uma forma de denúncia” (Mata, 2011, p. 70). Isso não quer dizer que *toda* historiografia comunique uma moral, e tampouco a faça com a mesma intensidade, mas o potencial normativo, moralizante e valorativo é algo que não se rompeu da escrita da história. E aqui, ampliamos para dizer que este mesmo potencial está no ensino de história, sobretudo em tempos usos e abusos políticos do passado, do questionamento da autoridade do historiador (Gontijo, 2022 p. 19-21) e da produção de historiografias fraudulentas (Wright Cardoso, 2023).

Conforme Estevão Rezende Martins, ao falar da relação entre história e memória, o trato com o passado significa, por vezes, resgatar do esquecimento eventos marcantes cuja importância é fundamental para a subsistência de uma coletividade, tal como assume uma dimensão ética. Pois as operações de lembranças – como o genocídio armênio, a descoberta das Américas, o desembarque da Normandia, o armistício, o 14 de julho – tem por objetivo trazer de volta à consciência histórica presente um encadeamento de ocorrências consideradas decisivas, cujo esquecimento se considera inadmissível. De uma forma ou de outra, “elaboram-se constructos complexos de interpretações dos eventos passados, com o sentido que os ordene em uma perspectiva significativa tal que se tornem chaves interpretativas e padrões comportamentais para o agente de hoje e de amanhã” (Martins, 2007, p. 3).



O ser humano, enquanto agente racional, busca atribuir sentido ao que faz e aos eu padece, existe no plano interpretativo a mesma preocupação com o estabelecimento de um sentido plausível para o conhecimento do passado. De modo que se dá o esforço por construir um tempo histórico em que a existência e a ação têm sentido e produzam sentido (Martins, 2007, p. 8). Por isso, as reflexões valorativas sobre os acontecimentos pretéritos constituem parte do processo de produção e do ensino do conhecimento histórico. Refletir sobre o justo e o correto nunca esteve, portanto, separado das reflexões teóricas pertinentes à teoria da história, tal como os apontamentos para o bem agir no presente a partir do conhecimento passado nunca esteve separado do ensino de história. A busca inevitável por sentido faz parte tanto da produção do conhecimento histórico quanto do ensino de história, levando a uma orientação no tempo – ética, afeto e consciência histórica se relacionam nesse processo.

Em artigo dedicado a uma crítica aberta ao “imperativo da consciência na prática e reflexão sobre o Ensino de História”, um ensaio “sobre as condições de possibilidade de um ensino e de uma aprendizagem que passam pelos afetos”, Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly (2023) se empenham por sondar e discutir um Ensino de História voltado para a ampliação dos modos de existir (p. 122). A formação de uma consciência histórica tem sido uma das principais “pedras de toque a legitimar o exercício do discurso historiográfico acadêmico e particularmente do Ensino de História na Educação Básica. A consciência histórica “é um conceito ligado à necessidade intrínseca do ser humano em orientar-se temporalmente” (Barca, 2011, p. 31). É expressão utilizada para designar

[...] a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo. [...] A consciência histórica da historicidade intrínseca a toda existência humana, inserida no conjunto da cultura, das instituições e das ações das pessoas. A historicidade é um pressuposto fundamental da condição existencial de todo ser humano. [...] (Martins, 2019, p. 55)

Desta forma, o imperativo da consciência histórica implica no pressuposto de que “o conhecimento histórico só ganha sentido quando amplia competências interpretativas capazes de orientar para a vida prática”. Mas a proposta de Pereira e Torelly é sair da zona de enquadramento existencial e conceitual que dão base a categoria da consciência histórica, romper com o utilitarismo moderno das tradições metafísicas ocidentais que legitimam a separação entre prática, afetividade e pensamento (2023, p. 123). Os autores se debruçam sobre uma crítica decolonial para romper com os universalismos de uma razão histórica, e assim se abrir para a multiplicidade da vida e uma poética da existência segundo a qual a vida humana seja concebida em relação de continuidade com a existência de outros seres não humanos – o que se enquadra da perspectiva do que Ewa Domanska chama de história potencial (2024, p. 70 e 80). Assim, “o Ensino de História com o objetivo precípua de construir consciência histórica não é uma prática ilegítima ou dispensável, entretanto, parece ser um modo que



olha somente para a parte visível do iceberg”, dando-lhe holofote ao “procurar dar conta de um conjunto de conceitos e processos, explicando-os e os tornando matéria pedagógica e uma aula de História” (Pereira e Torelly, 2023, p. 131 e 132). Entretanto, a parte submersa do iceberg demanda uma aprendizagem que segue sentido oposto, os termos de uma marcação temporal não importam mais, o desafio que se coloca é ultrapassar a força de uma relação direta e corpórea com o tempo. Nesta parte submersa não há divisão entre o que se pensa e o que se faz, entre a mente e o corpo, entre a ideia, o afeto e a vida extensa (Pereira e Torelly, 2023, p. 132)

Desta forma, concordamos com Pereira e Torelly ao dizerem que

[...] a percepção consciente e a memória voluntária são apenas a ponta visível do problema da construção de sentido no tempo, cumpre considerar o continente congelado, parte submersa do iceberg, sem a qual toda associação promovida com o passado e presente seria marcada apenas por uma previsibilidade relativa e pela contingência utilitária da memória. [...] No limiar entre a consciência e o corpo, aprender História é se apropriar do sentido das séries e sequências (o tempo passa), mas também redescobrir a intensidade das relações (o tempo pulsa)” (Pereira e Torelly, 2023, p. 132 e 133).

A sala de aula de História é uma mistura complexa de corpos, pensamentos, afetos, imaginação e história. Quando a sala de aula de História se permite preencher

[...] pelas forças singulares de cada estudante, a aula de História permite a escuta das variações do afeto que, por vezes ocorrem diante de nosso silêncio e resignificação. [...] O afeto é variação[...]. Ele é uma intensidade que faz variar a potência de existir de cada corpo (Pereira e Torelly, 2023, p. 135).

Tal busca por sentido em relação ao que faz e ao que padece é inerente ao homem racional como disse Martins, também incorre num sentido para o passado – a busca por sentido implica ser afetado, implica numa relação mútua de afeto entre quem ensina, quem aprende e o que se ensina. O passado assume caráter valorativo e adquire dimensão ética quando implica em uma busca por reparação – na busca por justiça, pelo bem agir –, mas também traz em si esse caráter na relação que se estabelece entre o professor de história e seus alunos, quando o primeiro assume sua autoridade e responsabilidade em transmitir conhecimentos verdadeiros sobre o passado e os alunos o reconheçam como aquele que transmite tais conhecimentos verdadeiros. E mesmo nesse processo o professor de história e o aluno precisam se permitir serem afetados pelo passado. Pensar na dimensão afetiva do ensino de história, a teoria do desenvolvimento de Henri Wallon é bastante enriquecedora por superar a dicotomia razão-emoção e assim colocar na base de suas reflexões teóricas a integração afetiva-cognitiva-motora, o que nos possibilitou uma nova perspectiva sobre o papel da afetividade na vida psíquica e de como se expressa e interfere no processo ensino-aprendizagem. Para Wallon a afetividade se refere à capacidade e disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades afáveis ou não afáveis (Wallon, 2007, p. 113-117). Deste



modo, no processo-ensino-aprendizagem a mediação sob o prisma walloniano é fundamental para o docente e para o(s) discente(s), pois ambos se afetam e são afetados em sua formação intelectual, o processo de ensino-aprendizagem se reveste de um processo de afetividade que conecta o professor, o aluno e o conhecimento.

3 CONCLUSÃO

E imbuído de afeto o Ensino de História permite a problematização epistêmica da consciência histórica, abrindo possibilidades para o que afeta professores e alunos na sala de aula de História, e disso incorre abertura para possibilidades novas de pensar e conceber nossa relação com o tempo, onde a ética orienta a ação docente, e o afeto estabelece a relação entre os sujeitos envolvidos no processo – o professor, o aluno e o conhecimento histórico. Tristeza e alegria dão variações a potência de existir de cada modo de ser produzidos pelos encontros na sala de aula de História. A emergência da história moderna e a suporta perda de seu caráter exemplar são colocados em questão quando pensamos na dimensão ética que emerge na própria concepção do conhecimento histórico e seu ensino. Os seus parâmetros epistêmicos que colocam a consciência histórica como parte inerente do Ensino de História são também ressignificados quando na sala de aula de História o afeto estabelece a conexão entre pessoas e saberes múltiplos, ampliando percepções de tempo e de ser.



REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLE, Marlene; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Educação histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

DASTON, Lorraine. Historicidade e objetividade. São Paulo: LiberArs, 2017.

DOMANSKA, Ewa. A história para além do humano. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2024.

GONTIJO, Rebeca. “Deixa os historiadores para lá”: crise nas humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.). Em defesa do ensino de história: democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado. Uma contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto,; Ed. PUC-Rio, 2006.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Tempo e memória: a construção social do passado na história. Associação Nacional de História – ANPUH. ANAIS XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Disponível em: <https://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Estev%20Rezende%20Martins.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2025.

MATA, Sérgio da. Historiografia, normatividade e orientação. Sobre o substrato moral do conhecimento histórico. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena M.; ARAÚJO, Valdeci L. (Org). Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

OHARA, João R. M. Existe uma “ética da história”? Ética, teoria da história e nossas relações com o passado. IN: IEGESLKI, Francine; SCHITINO, Renata (org.). Teoria da história hoje: historiografia e sentido histórico. Niterói: PPGH/UFF; Usina Editora, 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet ; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. Revista História Hoje, 12(26), 2023. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i26.1042>

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. Apresentação. Revista Brasileira de História, São Paulo, vol .41, nº 87, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqygYCgFLmDBCNWmVKJ4gd/?lang=pt>. Acesso em 15 de abril de 2025.

WALLON, Henry. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WRIGHT CARDOSO, E. . A autópsia como recurso à escrita da história: o valor da visualidade na historiografia brasileira durante o século XIX. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 16, n. 41, p. 1–25, 2023. DOI: 10.15848/hh.v16i41.1974. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1974>. Acesso em: 20 de agosto de 2025.