



História Unisinos

ISSN: 2236-1782

periodicos@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Muniz de Albuquerque Júnior, Durval
Uma escola sem sentido: por que a profissão de historiador não é regulamentada?
História Unisinos, vol. 21, núm. 2, 2017, Maio-, pp. 159-168
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=579862152015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UNISINOS
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Uma escola sem sentido: por que a profissão de historiador não é regulamentada?

A school without sense: Why is the profession of historian unregulated?

Durval Muniz de Albuquerque Júnior¹

durvalaljr@gmail.com

Resumo: Após buscar conceituar a noção de espaço escolar, o texto analisa as condições históricas que levaram a História a ser guindada à condição de disciplina propedêutica e o porquê de sua permanência nos currículos escolares mesmo diante do fato de que não parece ser um saber que goze de muito prestígio social, notadamente no século XX. Por fim, tomando a falta de regulamentação da profissão como um indício desse desprestígio e da própria suspeita política de que a disciplina padece, o texto analisa as tensas relações entre os grupos dominantes, a produção historiográfica e o ensino de História no Brasil e se posiciona acerca do debate em torno da regulamentação da profissão.

Palavras-chave: espaço escolar, ensino de História, regulamentação da profissão, medo da História.

Abstract: After seeking to conceptualize the notion of the school space, the text analyzes the historical conditions that led history to be elevated to the condition of a propaedeutical discipline and why it remains in the school curricula, even in the face of the fact that it does not seem to be a knowledge that enjoys social prestige, especially in the 20th century. Finally, taking the lack of regulation of the profession as a sign of this status and the suspicion that the discipline policy suffers, the text examines the tense relations among the dominant groups, historiographical production and the teaching of history in Brazil and the author positions himself about the debate on the regulation of the profession.

Keywords: school space, history teaching, regulation of the profession, fear of history.

O espaço escolar: um esforço de conceituação

A palavra escola vem do grego *skholé*, passando pelo latim *schola*, que remete, inicialmente, a um tempo de folga, a um tempo de descanso, mas também aos diálogos, às conversações que se levavam a efeito nesse período de tempo livre de atividades, à aprendizagem que se podia fazer nesses momentos de descanso através das trocas de ideias com outras pessoas (Cunha, 2010, p. 258). Portanto, mais do que a uma dimensão espacial, a escola inicialmente remetia à dimensão temporal da existência, a escola era um tempo vago de atividades públicas, que

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Campus Universitário, BR-101, Km 01, 59078-970, Natal, RN, Brasil.

permitia o aprendizado através da troca de ideias com outras pessoas. A escola, portanto, também está inicialmente vinculada a um processo de comunicação, de conversação, de troca de saberes e conhecimentos através do diálogo, forma privilegiada de aprendizagem na sociedade grega antiga (Buber, 2007). Em nossas sociedades e em nosso tempo a palavra escola não só ganhou uma dimensão espacial, como praticamente esta dimensão espacial obnubilou outros sentidos e significados historicamente relacionados ao conceito de escola. Embora ainda utilizemos o termo escola para nomear, por exemplo, um conjunto de autores e ideias que possuam certas semelhanças e proximidades quanto às concepções, às formas de pensamento que professam e defendem, quando discutimos o espaço escolar, quando discutimos as questões educacionais e pedagógicas vinculados ao ensino, quase sempre esquecemos esses outros sentidos presentes na palavra escola.

Não só tendemos a reduzir a escola à sua dimensão espacial, como tendemos a pensar o espaço escolar como mero espaço arquitetônico. A escola seria um prédio, um conjunto de equipamentos, um espaço físico, um mero invólucro material para as atividades que aí se realizam. A escola seria um espaço técnico e cada vez mais tecnológico, um espaço suporte para as relações humanas, sociais e educacionais que aí se realizam. Podemos, em alguns casos, tomar a escola na sua dimensão de espaço instituído e institucional, a escola como um espaço criado pelo Estado ou por ele reconhecido, submetido a leis e normas, presidido por códigos, regulamentos e estatutos, obediente a regras e a prescrições de cunho jurídico-administrativo. Ao admitir essa segunda dimensão do espaço escolar, começamos a integrar à sua definição as relações de poder, começamos a considerar as dimensões políticas e públicas de sua constituição. Começamos a considerar que a escola, que o espaço escolar não se resume a sua dimensão física, mas incorpora uma dimensão jurídica e político-administrativa, portanto, uma dimensão humana, não apenas tecnológica ou arquitetônica (Bencosta, 2005).

Mas se retomarmos os sentidos primeiros da palavra escola podemos definir o espaço escolar de uma outra maneira, podemos pensar a própria noção de espaço para além de uma dimensão física, de uma concepção fiscalista e reificadora dessa categoria. O espaço escolar, como todo espaço, seria produto das relações entre fixos e fluxos, das relações entre um sistema de objetos e um sistema de ações humanas, como quer Santos (2008). O espaço escolar é constituído, como todo espaço social, pelas relações humanas que aí ocorrem, pelas atividades, pelas ações que aí acontecem e que agenciam, em seu acontecer, as dimensões materiais, técnicas e tecnológicas, o conjunto de objetos que aí se encontram e se articulam. Mas se retomamos os sentidos iniciais do termo escola, o

espaço escolar seria constituído, sobretudo, por um sistema de comunicação, pela troca de informações, pelas relações de conhecimento e aprendizagem que aí se dão. O espaço escolar é um espaço comunicacional, é produto de uma rede de relações mediadas pela palavra, pela troca de informações e conhecimento, constituído pelas relações de aprendizagem. O espaço escolar é inseparável da circulação e das relações mediadas pela produção de sentidos, de significados, da transmissão de valores, de concepções, de conceitos, de conteúdos cultural e socialmente produzidos.

Como todo espaço, a escola é um lugar praticado, tal como quer Certeau (2000, p. 169-220), um lugar onde ocorrem práticas muito específicas, marcadas pela dedicação de um tempo a ouvir o que o outro tem a dizer, um tempo dedicado à aprendizagem através da escuta, do diálogo, da leitura, do partilhamento de saberes. Assim como na Grécia clássica, na escola se debatem os problemas da cidade, ela será sempre um tempo e um espaço atravessado pela dimensão política da existência humana, por ser lugar de debate de ideias, tempo dedicado a ouvir distintas posições filosóficas, distintas maneiras de pensar e compreender como deve ser o agir na cidade. A escola, no sentido grego, era um apanágio dos homens livres, aqueles que possuíam tempo livre, tempo de folga, que governavam a cidade, que podiam dedicar seu tempo a conversações em torno do destino a ser dado à cidade, isso era o que entendiam por cidadania. A escola, portanto, era esse tempo dedicado ao exercício da cidadania, por parte dos homens pertencentes à aristocracia, tempo de debate, tempo de aprendizagem com e no diálogo (Aristóteles, 2007).

O interessante é que se buscarmos a origem da palavra “aula”, veremos que entre os termos aula e escola houve uma verdadeira inversão de sentido ao longo do tempo, pois para os romanos a “aula” era o lugar do palácio, o pátio da casa destinada a ocorrência desses debates sobre o futuro da cidade ou o espaço dedicado a conversações e diálogos entre estudantes (Cunha, 2010, p. 69). Se hoje as aulas ocorrem no interior da escola, na antiguidade eram as escolas que ocorriam no interior da aula. A aula tendeu a perder em dimensão espacial e a escola a perder em dimensão temporal. Uma das reformulações que se deve fazer na noção de espaço escolar ou de escola é justamente restabelecer a sua dimensão temporal e histórica e, para isso, é fundamental retomar o seu sentido de acontecimento humano, relacional e dialógico. O espaço escolar é um espaço tecido por uma rede de ações e relações mediadas pela comunicação, pela informação, pela produção e transmissão de conhecimento, visando uma dada aprendizagem. Todos os agentes que compõem o espaço escolar, mesmo aqueles que não estão diretamente vinculados às atividades didáticas, às atividades de ensino-aprendizagem,

exercem funções voltadas para permitir, facilitar, criar as condições para que a função didático-pedagógica desse espaço se realize.

O sentido primeiro da palavra escola remete, também, à dimensão política que é inseparável desse conceito. A escola era um tempo de diálogo, de debate de ideias, de conversações sobre os destinos da polis, sobre a vida, sobre os valores que deveriam presidir as ações dos homens em sociedade. O espaço escolar é um espaço político, por excelência, pois é o lugar onde se faz um aprendizado através da convivência, do encontro e desencontro, do conflito em torno de formas de vida, formas de pensamento, de concepções de mundo, de visões sobre o que deve ser a vida em sociedade, sobre o futuro da cidade e da cidadania. A escola, em seu nascedouro, pressupõe o pensar diferente, o se reunir em torno de ideias e de estilos de vida presididos por concepções diferentes sobre a sociedade, o mundo, a vida humana. Quando falamos de escolas filosóficas estamos nos remetendo a esse sentido do conceito de escola. Pertencer a uma escola filosófica, pressupunha adotar um conjunto de ideias, fazer dessas ideias um estilo de vida, colocar essas ideias em discussão no espaço público. O mestre de uma dada escola filosófica tinha o compromisso de educar, de transmitir através do diálogo, da conversação, os princípios e máximas que deviam guiar o existir mesmo de seus discípulos e dos humanos em geral. Daí porque a noção de escola se associou a ideia de aprendizagem, pertencer a uma escola filosófica era realizar um constante aprendizado nas relações, nas conversações mais cotidianas, era aprender com um mestre (Foucault, 2010; Chauí, 2002).

Com o tempo, os mestres de escolas filosóficas criaram espaços próprios para realizar a transmissão de lições a seus discípulos: Pitágoras criou o Jardim, Platão criou a Academia (nome com o qual chamamos, ainda, genericamente, as instituições de ensino), Aristóteles criou o Liceu, fazendo surgir a relação entre escola e espaço. Cada escola tinha um espaço próprio, daí foi um passo para se pensar a escola como espaço voltado para o ensino e para a aprendizagem. Mas a criação desses espaços segregados para cada escola, ressalta o caráter agonístico, o caráter político de que se revestia a própria disputa entre as escolas. Cada escola filosófica rivalizava e procurava suplantando em ideias e estilos de vida as suas concorrentes (Chauí, 2002).

Fazer parte de uma escola era tomar partido por um dado conjunto de ideias filosóficas, políticas, morais, éticas e estéticas, era tomar partido por uma dada estilística da existência, por dadas concepções acerca da ontologia do cosmos e da humanidade. Para um grego antigo não tinha o menor sentido em se falar numa “escola sem partido”, pois fazer parte de uma escola, optar por uma escola

implicava em tomar partido. Se a escola era constituída por um conjunto de relações mediadas pelo poder e pelo saber, se o espaço escolar era tecido por relações dialógicas e agônicas, por uma dialética de práticas e ideias, se tomar parte de uma escola era fazer parte de uma rede tecida através da comunicação e do conhecimento, se o aprendizado que aí se fazia era fruto da experimentação de formas distintas de ver o mundo, uma escola era um lugar de produção de sentidos e significados, um lugar de debate e disputa de sentidos para a vida, para a política, para a cidade, para a sociedade. Portanto uma “escola sem partido”, uma escola sem a escolha de um dado posicionamento frente ao mundo, sem a produção de significados era uma escola inexistente, uma escola sem sentido era uma impossibilidade. Fazer escola é inseparável, portanto, desde o sentido mais antigo do termo, de tomar posição, de se colocar, de construir uma voz e um lugar para si num debate, num diálogo, numa conversação, é inseparável de tomar parte num debate e nele escolher uma das opções, um dos lados, uma das partes em debate, é se colocar a parte, é tomar partido. A escola é um espaço partido por distintas maneiras de ver e dizer em debate, em colóquio, em diálogo, em disputa e é através do confronto, do conflito de concepções que se dá um aprendizado, que se faz uma experiência, que se subjetiva uma dada concepção e um dado estilo de viver.

Quem tem medo da história?

Foram os gregos antigos que também inventaram a escrita da história. Nascida do declínio da epopeia como forma de narrativa do passado, a historiografia surge com a vitória da sociedade patriarcal, com a emergência das cidades em detrimento da vida camponesa e da mitologia ligada a uma vida humana ainda mergulhada na natureza. A escrita da história emerge para substituir a lenda, a par com um processo de racionalização, de esclarecimento, que resultou na emergência da filosofia como forma de saber prevalecente. A história visava substituir as memórias familiares, clônicas, pela memória cívica, pela memória cidadã, no sentido de memória dos feitos das cidades. Assim como a emergência das escolas filosóficas, a historiografia é fruto do surgimento da sociedade estamental, aristocrática. Se a escola surgiu pela emergência de uma parte da sociedade que agora dispõe de tempo livre, de tempo de folga, que não está atrelada imediatamente ao trabalho manual e pode se dedicar ao diálogo, ao debate, à conversação, à dialética das ideias, de onde advém a filosofia, a historiografia surge como memória desse estamento privilegiado, das façanhas desse grupo privilegiado, que se torna o substituto de toda a sociedade e resumo da cidadania. Ela nasce como um saber masculino, que visa

registrar os feitos dessa aristocracia guerreira. Não é mera coincidência que os dois primeiros escritos considerados pertencentes ao gênero historiográfico tratem dos grandes eventos ocorridos durante duas guerras (Hartog, 2003; Adorno e Horkheimer, 1985).

Pensada como uma forma de tornar imortal os feitos dos grandes homens, tornando-os exemplos para as futuras gerações, a narrativa historiográfica guarda uma relação ambivalente com a dimensão temporal da existência. Ao mesmo tempo que visa imortalizar e, portanto, negar o caráter mortal, finito, passageiro da vida humana, ao tomar a temporalidade como a matéria-prima de sua produção, a escrita historiográfica não cessa de reafirmar a finitude e a precariedade do ser mesmo dos humanos (Heidegger, 2006; Certeau, 2002, p. 65-122). Pensada para substituir a narrativa mitológica, caracterizada pela atemporalidade, por decorrer num tempo infinito, numa temporalidade, ao mesmo tempo, remota e atual, a historiografia introduz a finitude, acena com o caráter mortal das memórias humanas, de suas ações, no mesmo gesto com que tenta conjurá-la, com que tenta superá-la. Fundada na simbolização e apaziguamento do medo da morte, a escrita da história não cessa de nos lembrar que a morte existe, de que somos finitos, de que somos passageiros, de que tudo aquilo que temos, conquistamos ou fizemos está sujeito à corrosão do tempo. Como explicitará Heidegger (2006), a descoberta da historicidade, a percepção do caráter temporal do ser, faz do homem um ser para a morte, que viverá entre o ser e o nada, como refletirá Sartre (2005).

Nascida como uma narrativa que visava imortalizar a memória dos vencedores, dos poderosos, dos dominadores, a escrita da história traz em si o perigo de explicitar o caráter temporal e, portanto, passageiro, fugaz, de toda dominação. A narrativa da história, embora fosse por muito tempo controlada pelos vencedores, por aqueles que dominavam a ordem social, sendo, inclusive, uma escrita de homens que desconhecia ou pouco tratava da presença das mulheres, das crianças e daqueles considerados inferiores socialmente, ela nunca deixou de conter essa ambiguidade de, ao mesmo tempo, prometer a atemporalidade, a eternidade, a permanência da memória do considerado grande e grandioso entre os homens dos tempos vindouros e a afirmação do caráter temporal, mortal, finito, de toda ordem social, de todo vencedor, de todo império, de todo acontecimento humano. A narrativa histórica, por mais controlada que fosse, nunca deixou de infundir medo no espírito dos homens, por afirmar a condição mortal de todo homem e de tudo aquilo que ele cria. Esse medo ainda se torna maior entre aqueles que ocupam uma posição privilegiada em qualquer ordem social, pois a história ensina que até o privilégio é passageiro, é finito. A hostilidade contra a história é um traço marcante entre

aqueles que alcançam a condição de dominante em uma dada ordem social (Figueiredo, 1941; Heidegger, 2003; Mota, 2014).

Como discute Koselleck (2013), o conceito de história também possui historicidade, nem sempre a história foi vista e dita da mesma maneira. Da circularidade da temporalidade cristã, quando se tratava do tempo humano, em que a humanidade surgida com a queda, expulsa do paraíso, caminhava no sentido de reencontrá-lo após o juízo final – uma das várias formas religiosas de tentar aplacar a angústia causada pela certeza da morte –, chegamos à temporalidade linear, a seta do tempo que preside a modernidade, onde a resposta a essa angústia em relação à finitude passa a dar forma a inúmeras utopias que prometem um futuro de reconciliação com o próprio tempo, escatologias cristãs laicizadas, um tempo paralisado num êxtase de perfeição terrena. Das várias histórias particulares, formas de temporalização de dimensões distintas e separadas da realidade social, que podiam conviver com a pretensão da existência de dimensões alheias ou que escapavam a historicidade, como os valores, as tradições, os costumes, considerados perenes, chegamos à História como coletivo singular, como a reunião de todas as histórias precedentes, como uma totalidade da qual nada escapa. A História, elevada à condição de entelêquia conceitual, ganha uma espécie de ser próprio, à medida que possuiria racionalidade própria, leis ou princípios imanentes e, inclusive, faria a justiça a seu modo. Na modernidade, a partir de meados do século XVII, paulatinamente passou-se a falar da História como se fosse um ser dotado de racionalidade e desígnios próprios, ela substitui e assume as mesmas feições do que antes se nomeava de Providência. A História, escrita sempre com letra maiúscula, teria uma racionalidade própria, ela arrastaria os homens e as coisas para um telos, para um fim inscrito em sua própria ordenação. A História torna-se uma espécie de sujeito, de entidade que, como afirma Hegel (2008), realiza seu projeto, que seria o próprio projeto da razão burguesa, da razão iluminista, mesmo quando a história dos homens particulares, mesmo quando os acontecimentos singulares pareçam indicar outra direção ou dela divergir.

Essa História messiânica e escatológica, essa História teleológica afirma, acima de tudo, a prevalência da ideia de mudança. Nascida da dupla revolução, econômica e política, ocorrida a partir da Europa, entre os séculos XVII e XIX, a moderna concepção da história afirma, ainda mais, a transformação no tempo como o ser mesmo do que seria a história. A angústia romântica com o que seria a aceleração do tempo, com as perdas que o presente significava, nasce dessa percepção da mudança, da transformação, como sendo o ser mesmo do histórico. A historiografia romântica expõe, mais uma vez, a ambi-

guidade inerente ao pensar historicamente, ambiguidade exposta de forma muito clara por Friedrich Nietzsche, ao apontar os males que uma visão filosófica historicista podia trazer para a vida humana, ou seja, os românticos lançam mão da historiografia, da escrita da história, como um meio de se contrapor, justamente, ao que veem como sendo perdas trazidas pelos tempos que agora se veem como novos, como modernos (Reunat, 2000; Nietzsche, 1991a, p. 22-34). Para tentar aplacar a angústia trazida pela percepção da condição histórica de todas as coisas, os românticos, contraditoriamente, recorrem à escrita da história. A história antiquária ou a história monumental que escrevem, as quais Nietzsche não poupa críticas por gerar, segundo ele, a descrença niilista na própria capacidade humana de criar, no presente, coisas grandiosas e memoráveis, não deixam de reafirmar o caráter passageiro de tudo que os homens fazem e produzem. A acumulação de objetos ou de vestígios vindos do passado, a guarda de documentos – que terminam por dar origem às instituições arquivísticas e museais –, ao mesmo tempo que obedecem ao desejo de preservar o passado, de não o deixar morrer, dão testemunhos de que o passado mesmo se fragmentou, ruiu, dele restando apenas esses fragmentos, esses monumentos. Na ânsia de aplacar a angústia e o medo diante da mudança, da passagem do tempo, diante da finitude de tudo e de todos, os românticos terminam por tornar explícita a inexorabilidade da transformação. O próprio cultivo da mitologia revolucionária, por uma parte da historiografia romântica francesa, denota essa ambiguidade romântica diante do histórico: o grande acontecimento que tenta monumentalizar e, portanto, imortalizar é, ele mesmo, a afirmação da possibilidade da mudança no tempo e com o tempo, é um espetáculo da morte, inclusive de uma ordem, de uma dominação. Com o passar dos anos, a burguesia revolucionária, que celebra sua vitória através dessa historiografia terá, cada vez mais, escrúpulos diante dessa memória, de seu passado devotado a pôr fim a uma dada dominação. Quando a ideia de revolução começa a ser apropriada pela classe que com ela emergiu e com ela antagoniza, o proletariado, a burguesia passa a temer cada vez mais a própria história, passa a ter medo da mudança, da transformação, do tempo.

Tendo investido na profissionalização da atividade de historiador, tendo transformado a história em um saber de Estado, a serviço da construção da ideia de nação moderna, burguesa; tendo reservado aos historiadores a tarefa de criar o espírito cívico, a subjetivação do sentimento de nacionalidade, a sociedade burguesa, instituiu e acabou por transformar a história em um saber escolar, em um saber disciplinado, metódico, com pretensões a cientificidade e, ao mesmo tempo, um saber propedêutico, um saber básico, um saber fundamental para a vida de qualquer cidadão e

para o exercício da própria cidadania. Ao mesmo tempo que a historiografia torna-se uma escrita de profissionais, um saber alojado em cátedras universitárias, onde os pares passam a dotá-lo de regras e códigos profissionais, constituindo-se aquilo que Bourdieu (1975) chamou de campo disciplinar, a história se vulgariza de diversas maneiras, constituindo-se uma cultura histórica diversificada e tão onipresente que Nietzsche considerará o pensar historicamente, o historicismo, um dos sintomas da decadência trazidas pela época burguesa. Nesse processo a história será introduzida nas escolas, no espaço escolar, visando, sobretudo, a nacionalização das subjetividades, a adesão à ideia de nação ou sentimento de nacionalidade, dando forma a um nacionalismo militante, agressivo, xenófobo, que termina por criar as estruturas do sensível que favorecerão a explosão das duas guerras mundiais (Anderson, 1989; Valle, 1997).

Se por um lado a história parece causar medo naqueles que dominam, naqueles que têm a hegemonia numa dada ordem social, à medida que ela anuncia o próprio fim, em algum momento, dessa dominação e prevalência, por outro, a história também infunde medo nos povos considerados ou que se consideram como fracos, atrasados, subdesenvolvidos, que veem a ameaça de se tornarem a próxima presa numa história que nunca poupou fragilidades. Nietzsche também é o pioneiro em apresentar a história como o cortejo vitorioso dos fortes, dos poderosos, dos dominadores que, segundo ele, fizeram história por não terem compaixão, por não se feminilizarem no respeito ou na caridade em relação aos mais fracos (Nietzsche, 1991b). Walter Benjamin, um leitor de Nietzsche, mas também um leitor de Karl Marx, denunciará, no início do século XX, a história historicista, a história vista como processo contínuo, como teleologia, como progresso sem ruptura, como a história dos vencedores, como a reposição incessante da vitória dos que venceram. Ele propõe, no que chama uma história materialista, que se penteasse a contrapelo essa história triunfante e que se buscasse salvar das cinzas de todas as batalhas que fizeram a história as brasas das esperanças que os vencidos deixaram cair ao chão em suas derrotas. O historiador materialista deveria reerguer as bandeiras rotas e em pedaços que os vencidos deixaram cair das mãos no momento de sua morte. A história teria assim um papel messiânico, ela seria a ressurreição de ideias, projetos, desejos, aspirações, que se perderam em meio às derrotas (Benjamin, 1987, p. 222-232). Mas, em todos esses autores, a suspeita e o medo crescentes em relação à história, que fizeram essa disciplina sofrer toda uma crise de legitimidade social no período que medeia as duas guerras mundiais. Esse medo da história cresce à medida que a própria consciência da finitude se agudiza numa

sociedade ocidental cada vez mais materialista, cada vez mais dessacralizada, racionalizada. Aquilo que Nietzsche nomeou da morte de Deus e que Max Weber chamou de processo racionalização e burocratização da ordem social, gera um maior sentimento de desamparo, que a história em seus próprios acontecimentos gigantescos e cruéis, que assinalam o que parece um retorno à barbárie e o fim da civilização da qual a criação do saber histórico na antiguidade fora um anúncio, só faz agudizar (Nietzsche, 2011; Weber, 2009). O Holocausto, a vitória do fascismo, os regimes totalitários, a corrida armamentista, as crises econômicas cíclicas do capitalismo, fazem com que um poeta como Valéry (2007, p. 153-169) afirme que a história foi a pior criação que a química do cérebro humano produziu. O medo diante da história só se aprofunda, à medida que esses grandes acontecimentos históricos, que caminharão para se tornarem os acontecimentos globais do nosso tempo, são marcados por sua capacidade de afetar a vida de todos, sejam ricos ou pobres, gente do campo ou da cidade, adultos ou crianças, jovens ou velhos, homens ou mulheres. As guerras destruidoras do século XX, foram as primeiras que não fizeram diferença entre civis e militares, entre qualquer pessoa. Suas misérias e aflições se estenderam a todos, independente de condições sociais, culturais, geográficas, familiares. A História, aquela entidade assustadora que foi inventada nos princípios dos tempos modernos, arrastava a todos agora para seu seio, ela invadia a vida e a casa de todos, quando não as arruinava e as destruía por completo.

As próprias teorias, metodologias e filosofias que tentaram, desde o século XIX, controlar, disciplinar, definir, dizer o que era a história, entram em crise. A fragilidade da reflexão sobre o histórico, nascida do fato de que elas também são temporais e, portanto, datadas, se explicita de forma inequívoca, apesar de todos os protestos advindos da corporação dos historiadores. Podemos dizer que, no final do século XX, até os historiadores passaram a temer a História, a ponto de tentar desconstruir o monstro que eles mesmos haviam inventado. A postura irônica e crítica se espalha entre os profissionais da historiografia, muitos apontam os perigos de uma historiografia comprometida com os poderes e as dominações (Jenkins, 2014; Ankersmit, 2013). A própria escrita da história passa a ser examinada como um momento em que os compromissos da historiografia com dadas dominações e dadas exclusões se mascaravam e se expressavam. Os estudos de história da historiografia fazem vir à tona todas as aporias que a escrita da história implica. A historiografia se fragmenta numa miríade de histórias paralelas, pondo em questão, justamente, a percepção da história como uma totalidade, aquilo que foi a criação dos inícios da modernidade (Dosse, 1992). Como aponta Hartog (2013), o próprio passado

passa a ser desvalorizado, a prevalência do futuro como tempo reitor das vidas e sociedades modernas, dá lugar ao êxtase e perplexidade de uma temporalidade presentista, autista, sem visíveis horizontes de possibilidades. Talvez, como fruto tardio do medo em relação à história, talvez como derivada do medo diante da finitude e do caráter temporal, nosso tempo recuse, cada vez mais, a própria ideia de história como processo estendido entre um passado e um futuro. O passado tende a ser presentificado como relíquias, como monumentos, como lugares de memória, reciclado para os fins do presente. Ele perde em profundidade temporal e torna-se parte do próprio presente. O futuro se encurta a ponto de se tornar apenas os objetivos imediatos, as metas de curto prazo. O presentismo, afinal, sempre foi o tempo reativo dos dominantes que, mesmo quando se pensaram historicamente – como o fizeram os cristãos e a burguesia –, foi para afirmar que a história, que o passado existiu apenas para produzir o presente, esse dado presente, onde o tempo encontraria seu telos e seu fim glorioso.

A história, como dissemos, adentrou o espaço escolar, como disciplina propedêutica, no século XIX, e dele nunca mais saiu, apesar de todas as mutações que tanto o ensino escolar como a escrita e o ensino da história conheceram ao longo desse tempo. Se a História, enquanto processo, enquanto uma forma de visualizar, pensar, organizar e narrar nossa relação com o tempo, como uma forma de construção narrativa da temporalidade, tem enfrentado sérios questionamentos, por que não se dá o mesmo com o ensino da história escolar? Embora estejamos entrando, no Brasil, num período político e administrativo em que parece se ter cogitado retirar o ensino da história do currículo escolar do ensino médio, isso ainda não veio a se concretizar. Se tememos cada vez mais a História, por que a história escolar parece não ter despertado tanta preocupação? Ou não será assim? A presença constante do ensino da história nas escolas significa efetivamente que o medo diante do que a história significa não chegou ao espaço escolar? Será que a história ensinada não produz os mesmos resultados e reações que a história escrita? Vivemos, no Brasil, períodos políticos de exceção, marcados pela repressão, pela censura, pela vigilância, pelo medo cotidiano, inclusive, no interior das instituições de ensino e, no entanto, a história nunca deixou de ser ensinada. Mas que história foi ensinada nesses momentos? Por que a profissão de historiador é uma das poucas que, no campo das Ciências Humanas, ainda não é reconhecida e regulamentada pelo Estado? Será esta recusa de reconhecimento estatal um indício do medo que o conhecimento da história infunde naqueles que dominam e controlam a sociedade brasileira? (Fonseca, 1993; Ciampi, 2000).

Nesse tempo, reconhecer a profissão de historiador, para quê?

Em todos os períodos em que o Brasil viveu sobre um regime de exceção, em que a democracia foi golpeada, como no momento atual, a escola passou a ser um espaço seriamente vigiado e controlado. Seja no Estado Novo, seja no período ditatorial após o golpe de 1964, tanto o ensino básico, como o ensino superior foram objeto de controle, de submissão a uma censura ideológica e política. Vivemos, nesse momento, com propostas como a chamada “escola sem partido”, uma impossibilidade em si mesma, como vimos; com a perseguição à chamada “ideologia de gênero” nas escolas; com a recusa ao ensino de história e cultura afro-brasileira, mais uma tentativa, daqueles que defendem o *status quo*, de impedir que a escola seja aquele espaço de convivência e debate de distintas ideias, lugar de exercício de uma dialética do pensamento, um lugar de conversação em torno de distintas posições, um lugar por definição partido em várias tendências. Todo governo ilegítimo, que se apoia e representa uma dominação e uma exploração, teme o livre circular de ideias, teme que a escola se constitua nesse lugar de crítica. Todo regime ou indivíduo autoritário, que por definição não aceita a convivência com o diferente, com a opinião, com o pensamento, com o saber diverso, com a prática distinta e diferente, terá dificuldade de aceitar que a escola seja esse lugar de exercício da crítica, da colocação em crise do sentido comum, do discurso único e autorizado (Cunha, 1981; Gonçalves, 2012).

Todos os regimes de exceção no Brasil tiveram especial desconfiança em relação ao ensino de história. A história torna-se suspeita para qualquer regime que se quer perene, que se quer permanente, porque ela sempre dá testemunho de que toda e qualquer forma de governo, toda e qualquer ordem social não permanecerá eternamente, pois sofrerão a corrosão do tempo. Toda força, classe ou potência hegemônica olham com desconfiança para a história, pois ela ensina que, por mais poderoso e extenso que tenha sido um império, por mais pujante e poderosa que possa ter sido uma classe ou um indivíduo, um dia seu poder acabou, um dia seu domínio ruiu, nem que seja pela morte. Embora não pare de contar as inúmeras derrotas dos fracos, dos vencidos, dos dominados, embora não deixe de ser o cortejo dos vencedores, como afirmava Walter Benjamin, a história também traz a esperança para todos os derrotados, ela abre um horizonte de possibilidades desde que seja contada em suas rupturas, em seus desfalecimentos, em suas discontinuidades. Não que os regimes de exceção tenham aberto mão da história enquanto saber destinado a veicular e legitimar a adesão

a uma dada dominação, a uma dada exploração, pois ela também pode servir para dar um lastro temporal, para inventar um passado para aqueles que agora dominam e pretendem ter o seu poder legitimado pelo tempo. O livro *O vendedor de passados*, de José Eduardo Agualusa, exemplifica como uma nova dominação, uma nova ordem que se instaura, como uma nova classe ou um novo grupo de pessoas que se apoderam do poder, podem lançar mão da história para legitimarem a sua ascensão, podem usá-la e manipulá-la para mudarem, inclusive, o seu passado, para ganharem um passado que legitime, que explique e apoie sua nova posição (Agualusa, 2009).

Os tempos de exceção, que no Brasil parecem ser a regra, têm sempre uma relação ambígua com a história, pois, ao mesmo tempo que precisam dela para legitimarem e explicarem a ordem vigente, desconfiam dela por mostrar que toda ordem é passageira, temporal, finita, por abrir a possibilidade do devir, da abertura de um novo tempo, o que tentam de toda forma evitar. Talvez por isso, a historiografia tenha habitado esse lugar equívoco e ambíguo, quando se trata de sua relação com o Estado. Desde que se profissionalizou, no século XIX, a maioria dos historiadores sempre estiveram ligados a funções públicas, a maioria deles sempre foram funcionários do Estado. Grande parte da produção historiográfica não existiria, não sairia à luz, não seria escrita e publicada sem o amparo estatal. No caso brasileiro essa situação é incontestável. A maior parte dos historiadores, pelo menos a maior parte daqueles que são responsáveis pela escrita da história no país, militam em universidades ou instituições públicas. Embora uma boa quantidade de historiadores se formem e trabalhem em instituições privadas de ensino, não é daí que provém a maior parte da produção historiográfica no país. No entanto, esse mesmo Estado que exige, para o exercício da profissão de historiador ou de professor de história, que se faça um curso superior, que se obtenha um diploma sob os auspícios, o reconhecimento e o regramento advindo desse mesmo Estado, ele não reconhece oficialmente, legalmente a existência da profissão de historiador. Talvez fruto dessa relação ambígua e tensa com a história: se precisa dela, mas a ela se teme. Aqueles que governaram o Brasil, embora tenham mantido a história como uma disciplina obrigatória nos currículos escolares, embora tenham mantido e expandido o ensino superior e o ensino de pós-graduação em história, levando em conta as pressões e reivindicações vindas da parte da comunidade de historiadores, teimam em não reconhecer legalmente, oficialmente o historiador como um profissional e a historiografia como uma atividade profissional. Regimes como o Estado Novo, que investiu na história como um dos saberes fundamentais no conhecimento e na elaboração de uma identidade nacional, não reconheceu,

no entanto, o historiador como profissional, o que fez com outras categorias (Mendonça, 2006).

Essa contradição talvez advenha do fato de que a escrita da história e, principalmente, o ensino da história deva estar fragilizado em sua institucionalização para que possa sofrer o controle e a intervenção sempre que interessar aos governantes de plantão. Uma das consequências mais imediatas e graves do não reconhecimento do historiador como sendo um profissional, é a possibilidade de que o ensino de história possa ser exercido por quem não tem formação para tanto. Apoiados, talvez, na ideia de que seríamos historiadores naturais, pois, afinal, desde criança aprendemos a contar histórias; saber narrar eventos, memórias, efemérides de nossa própria vida é um exercício cotidiano de cada um, toda e qualquer pessoa estaria habilitada a ensinar história. O que ocorre é que o despreparo profissional favorece o ensino de história da maneira como os que dominam uma dada ordem social desejam, ou seja, a história reduzida a mera narrativa cronológica de eventos, a narrativa historicista do progresso, da identidade nacional, uma história pouco crítica, um ensino apoiado na memorização e na repetição enfadonha de conteúdos sem qualquer conexão com o tempo presente, com as questões do presente, com as vidas de quem está nas salas de aula. Um ensino de pessoas conformadas e conformistas em relação à ordem vigente.

A regulamentação da profissão, como tudo na história e na vida, está carregada de ambiguidades, de múltiplas possibilidades. Respeito a posição de colegas que recusam a regulamentação, que defendem a manutenção da profissão de historiador nessa zona de indefinição, nessa zona cinza. Toda conquista tem seu preço, todo acontecimento, disso sabemos bem os historiadores, não pode ser lido a partir de uma única perspectiva. Ter a profissão regulamentada e reconhecida pelo Estado vai significar nos submeter a dados regramentos. Na própria lei que a regulamentar estarão definidos os direitos e deveres dos historiadores, isto pode ser visto, com razão, como a redução do espaço de liberdade dos profissionais de história. Mas, eu perguntaria, estamos mais livres das injunções do Estado, da dependência, inclusive, de decisões arbitrárias do poder público ou das empresas que contratam historiadores e/ou professores de história por não termos uma legislação que defina os contornos de nossas atividades profissionais? Pode-se ver a regulamentação como a diminuição do espaço de autonomia do profissional de história. Mas, esta autonomia efetivamente existe, ou, ao contrário, o desamparo legal só nos torna mais dependentes de ações discricionárias? Não necessariamente temos que optar por uma das alternativas. Creio que se perderá algo com a regulamentação, mas o que temos que nos perguntar é se o que vamos ganhar supera aquilo de que iremos abrir mão.

Como leitor de Karl Marx e Michel Foucault sei o que representa o Estado e sei o que significam as instituições (Sader, 2014; Marx, 2014; Foucault, 1984a, 1984b, 1984c). Nos aproximar do Estado, sermos institucionalizados cobra um preço. Mas, não já pagamos esse preço, sem as contrapartidas necessárias? O exercício profissional dos historiadores, sejam pesquisadores ou professores, no Brasil, está amplamente atrelado a instituições estatais, a instituições públicas. Numa sociedade capitalista, como a nossa, os professores de história se inserem no mercado de trabalho na pior situação possível, à medida que o fazem sem o amparo de uma legislação específica. Numa sociedade de compra e venda da força de trabalho de profissionais, temos a nossa possibilidade de barganha bastante diminuída à medida que não somos, sequer, oficialmente profissionais, embora tenhamos um diploma registrado junto ao Estado. Tenho absoluta consciência que, numa atividade que ainda se rege, em grande medida, por padrões artesanais de trabalho, a profissão de historiador ocupa um lugar equívoco numa sociedade de trabalho fabril (a eterna diatribe dos professores contra as exigências de produtividade em série vindas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não deixa dúvida sobre isso). Já temos todo o nosso cotidiano profissional controlado através de processos múltiplos de avaliação, de controle da produção e da produtividade; já nos submetemos a inúmeras instâncias de regulação de nossas atividades, e, no entanto, em termos de reconhecimento legal de direitos pouco dispomos.

Creio que nos momentos de crise institucional e política, como essa em que vivemos, a necessidade de regulamentação de nossa profissão se mostra ainda mais urgente. Os momentos como esse tendem a ressaltar o desamparo em que militam todos aqueles que não possuem nenhuma garantia legal. Se a proposta de retirada da história como disciplina propedêutica do ensino médio tivesse prosperado (e nada garante que em outro momento isso não venha a ocorrer), que força política teríamos para se contrapor a essa medida se sequer existimos legalmente como profissionais? Creio que há o interesse em manter os historiadores e a historiografia nesse limbo institucional, justamente porque assim fragiliza-se a posição política e institucional desse saber e desse profissional tão temidos. É sintomático que sejamos uma das poucas áreas de saber tradicionais no campo das chamadas Ciências Humanas que não se encontra regulamentada. Nunca houve interesse político para que essa regulamentação acontecesse, inclusive, é preciso se dizer, da parte dos próprios historiadores que, notadamente aqueles identificados politicamente com posições de esquerda, tendem a recusar e desconfiar de tudo que provenha do Estado ou das instituições oficiais. O caso da regulamentação da profissão de sociólogo,

muito próxima da nossa, mostra bem como reconhecer oficialmente profissões tem a ver com interesses políticos. Ela se deu, justamente, quando um sociólogo, Fernando Henrique Cardoso, ocupava a presidência da República.

A regulamentação da profissão de historiador, como todo evento, tem uma dimensão política e ela depende do contexto em que se dá. Creio que esse momento que vivemos torna ainda mais premente e politicamente significativa a luta pelo reconhecimento legal da profissão de historiador. No momento em que passamos a ter um governo que tem tudo para temer qualquer informação acerca do passado de seus integrantes, um governo ilegítimo, nascido de um golpe parlamentar-jurídico-midiático, um governo que teme o lugar que será destinado a ele na narrativa histórica feita pelos historiadores, a hostilidade em relação a regulamentação da profissão deve crescer. O embate entre a mídia que apoiou e promoveu o golpe e o grupo de historiadores que veio a público denunciar o processo como ilegítimo, grupo que se denominou de Historiadores pela Democracia, em torno da narrativa a ser dada aos acontecimentos que culminaram com a destituição da presidente da república democraticamente eleita, o embate em torno do conceito para nomear o evento, se se tratava de um impeachment ou de um golpe, mostra como a narrativa historiográfica assume um papel político decisivo em conjunturas como essa (Mattos, 2016). O lugar do historiador, se do lado da ordem dominante ou se do lado da crítica à ordem hegemônica, se constitui sempre numa escolha política. A narrativa e o ensino da história nunca são politicamente neutros, sempre implicam a escolha de valores, de concepções de mundo, de posturas políticas. Escrever ou ensinar história implica em tomar partido, implica colocar em debate, em discussão, em conversação versões distintas sobre os eventos e suas relações com a ordem presente. Propor uma “escola sem partido” já é tomar uma posição política em defesa da manutenção do *status quo*. A interdição ao debate, à discussão, à crítica já é também uma escolha política que distorce o próprio sentido do que deve ser a escola e, nela, o ensino de história. Uma “escola sem partido” é uma escola sem sentido, à medida que o ensinar deve implicar o conhecer e o aprender, e o conhecer e aprender implicam o se modificar, o mudar a si mesmo e ao próprio mundo em que se vive. Uma escola que interdita a mudança subjetiva, a transformação do modo de ser sujeito, que busca coibir o combate ao sentido comum, que busca reproduzir modos de existir, que busca interditar o debate, a discussão, o conflito de ideias em nome da repetição e imposição de narrativas recorrentes, repetitivas e não questionadoras, que substitui o pensamento, a inteligência, a racionalidade, o raciocínio, pela mitificação, pela mistificação, pela idolatria, pela repetição acrítica do que se diz, é uma escola que

nega a si própria, é uma escola que não realiza o sentido primeiro do próprio conceito de escola.

Numa escola assim, o lugar para o ensino da história sempre será diminuto e sob controle. O saber que ensina as pessoas a aceitarem a mudança, a transformação, que ensina a que se relativize os próprios valores presentes, que afirma a condição histórica, temporal e, portanto, passageira, finita, de qualquer crença, divindade, poder, dominação, hegemonia, concepções morais e políticas, não encontra guarita numa escola pensada como lugar de reprodução e retransmissão de uma dada ordem, o que a escola nunca deixou de ser também. Tanto a escola, como a historiografia, podem dar lugar a confirmação e conformação a ordem vigente, ambas podem servir os poderosos de plantão, ambas podem se tornarem aparelhos de reprodução e legitimação da ordem vigente, mas, nesse caso, tornam-se desconformes com o sentido dos conceitos que carregam. Fazer e ensinar história para evitar a mudança é uma contradição em termos. Ir à escola para permanecer o mesmo é outra contradição insolúvel. Os pais que põem os filhos na escola para que eles continuem iguais a si mesmos, deveriam retirá-los da escola. Se vai à escola para se fazer um curso, ou seja, percorrer uma trajetória de aprendizado, portanto, de experimentação do que não se conhece, do novo, do diferente. Se, no entanto, os pais esperam que seus filhos façam um curso, façam um percurso e permaneçam os mesmos, deveriam não deixá-los ir à escola. É claro que, nada garante que a escola não possa ensinar a se ser pior do que se é, nada está garantido de antemão. A mudança ocorrerá, agora em que direção, nunca se sabe, ou pelo menos, não há garantia absoluta de que seja na direção a que se aspira. Esse também é o perigo da história, o que faz com que muitos a temam: a história é sempre um processo em aberto, onde não há nenhuma garantia de que se vai chegar ao fim ou à meta desejada. A grande ilusão vivida, por todo conservador, é que ele será capaz de evitar as inevitáveis mudanças, conjurar as surpresas da vida e da história. Nenhum conservador será capaz de evitar que as mudanças ocorram no e com o tempo, nenhum conservador será capaz de controlar e prever, completamente, as consequências do ensino escolar para seus filhos ou descendentes. É essa abertura para devires, para possíveis outros que tornam a escola e a história irmãs siamesas em seu perigo, em sua capacidade e possibilidade de desestabilização da ordem, por isso são temidas e vigiadas. Embora uma seja um espaço completamente regulamentado e a outra ainda careça, no Brasil, de regulamentação, não deixam de ser espaços possíveis e abertos à criação do novo, do diferente, do inesperado, do insurgente, daí a desconfiança de que sempre são vítimas numa sociedade de classes dominantes tão retrógradas como a brasileira. As elites brasileiras, que

não são sociologicamente elites, são apenas ricas, poderosas, mas desprovidas de qualquer identidade com o país, de qualquer projeto para ele, não assumindo propriamente a direção cultural e intelectual que ele precisava; herdeiras do regime escravista, de um passado colonial que recusou a presença da escola entre nós, sempre tiveram uma grande desconfiança em relação a essa instituição, daí seu completo desprezo pela educação, pelo espaço escolar e, mais ainda, pelo ensino de história, visto com enorme suspeição. O policiamento da mídia nativa em relação aos conteúdos dos livros didáticos de história, a suspeita permanente em relação ao professor de história (acusado de ser comunista, bolivariano, lulo-petista), mostra bem o medo e a recusa que essa disciplina sofre em nosso país, o que não significa que essas elites tenham aberto mão de produzir suas próprias instituições voltadas para o estudo do passado e elaborado grande parte de nossa historiografia. Tanto o espaço escolar, como a profissão de historiador, são lugares de disputas e embates políticos, de interesses os mais diversos, são campos de luta em torno da defesa de dadas ideias e valores. Fragilizar institucionalmente tanto a escola, quanto a historiografia, parece ser uma estratégia vitoriosa de nossos governantes para melhor dominá-las ou, pelo menos, fragilizá-las socialmente. Daí porque considero que a luta pela regulamentação da profissão de historiador é uma luta política das mais importantes nesse momento em que os representantes mais explícitos do que há de pior nas elites brasileiras dominam o Estado.

Referências

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. 1985. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 224 p.
- AGUALUSA, J.E. 2015. *O vendedor de passados*. Rio de Janeiro, Gryphus, 208 p.
- ANDERSON, B. 1989. *Nação e consciência nacional*. São Paulo, Ática, 186 p.
- ANKERSMIT, F. 2013. *Giro linguístico, teoria literária y teoria histórica*. Buenos Aires, Editorial Prometeo, 182 p.
- ARISTÓTELES. 2007. *A política*. São Paulo, Ícone, 272 p.
- BENCOSTA, M.L.A. 2005. *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo, Cortez, 286 p.
- BENJAMIN, W. 1987. Teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter, *Obras escolhidas 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Brasiliense, p. 222-232.
- BOURDIEU, P. 1975. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 280 p.
- BUBER, M. 2007. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo, Perspectiva, 176 p.
- CERTEAU, M. de. 2002. A operação historiográfica. In: M. de CERTEAU, *A escrita da história*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Forense-Universitária, p. 65-122.
- CERTEAU, M. de. 2000. Práticas de espaço. In: M. de CERTEAU, *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer*. 14ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 169-220.
- CHAUI, M. 2002. *Introdução à história da filosofia 1: dos pré-socráticos à Aristóteles*. 2ª ed., São Paulo, Companhia das Letras, 552 p.
- CIAMPI, H. 2000. *A história pensada e ensinada*. São Paulo, EdPuc-SP, 506 p.
- CUNHA, A.G. 2010. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Lexikon, 744 p.
- CUNHA, C. 1981. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo, Cortez, 176 p.
- DOSSE, F. 1992. *A história em migalhas: dos Annales à Nova História*. Campinas, Unicamp, 262 p.
- FIGUEIREDO, F. 1941. *O medo da história*. Lisboa, Guimarães, 209 p.
- FONSECA, S.G. 1993. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, Papirus, 172 p.
- FOUCAULT, M. 2010. *A hermenêutica do sujeito*. 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 528 p.
- FOUCAULT, M. 1984a. Genealogia e poder. In: M. FOUCAULT, *Microfísica do poder*. 4ª ed., São Paulo, Graal, p. 167-178.
- FOUCAULT, M. 1984b. O olho do poder. In: M. FOUCAULT, *Microfísica do poder*. 4ª ed., São Paulo, Graal, p. 209-228.
- FOUCAULT, M. 1984c. A governamentalidade. In: M. FOUCAULT, *Microfísica do poder*. 4ª ed., São Paulo, Graal, p. 277-293.
- GONÇALVES, N.G. 2012. *Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)*. Curitiba, EdUFPR, 233 p.
- HARTOG, F. 2013. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte, Autêntica, 267 p.
- HARTOG, F. 2003. *Os antigos, o passado e o presente*. Brasília, EdUnB, 204 p.
- HEGEL, G. 2008. *Filosofia da história*. Brasília, UnB, 373 p.
- HEIDEGGER, M. 2006. *Ser e tempo*. 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 598 p.
- HEIDEGGER, M. 2003. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude e solidão*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 500 p.
- JENKINS, K. 2014. *A história refigurada: novas reflexões sobre uma antiga disciplina*. São Paulo, Contexto, 112 p.
- KOSELLECK, R. 2013. *O conceito de história*. Belo Horizonte, Autêntica, 232 p.
- NIETZSCHE, F. 2011. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo, Companhia das Letras, 360 p.
- NIETZSCHE, F. 1991a. Da utilidade e desvantagem da história para a vida. In: F. NIETZSCHE, *Considerações Extemporâneas*. 5ª ed., São Paulo, Nova Cultural, p. 22-34. (Os Pensadores II).
- NIETZSCHE, F. 1991b. Povos e pátrias; O que é nobre. In: F. NIETZSCHE, *Para além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do porvir*. 5ª ed., São Paulo, Nova Cultural, p. 70-75. (Os Pensadores II).
- MARX, K. 2014. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo, Boitempo, 144 p.
- MATTOS, H. (org.). 2016. *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*. São Paulo, Alameda, 283 p.
- MENDONÇA, S.R. (org.). 2006. *Estado e historiografia no Brasil*. Niterói, EdUFF, 376 p.
- MOTA, M. 2014. *Imaginação e morte: estudos sobre a representação da finitude*. Brasília, UnB/Finatéc, 260 p.
- SANTOS, M. 2008. *A natureza do espaço*. 4ª ed., São Paulo, Edusp, 392 p.
- SARTRE, J.P. 2005. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. 13ª ed., Petrópolis, Vozes, 784 p.
- RENAUT, A. 2000. *Luzes e romantismo*. Lisboa, Instituto Piaget, 348 p.
- SADER, E. 2014. *Estado e política em Marx*. São Paulo, Boitempo, 120 p.
- VALLE, L. 1997. *A escola e a nação*. São Paulo, Letras & Letras, 139 p.
- VALERY, P. 2007. Discurso sobre a história. In: P. VALERY, *Variedades*. São Paulo, Iluminuras, p. 153-169.
- WEBER, M. 2009. *Conceitos sociológicos fundamentais*. 3ª ed., Lisboa, Edições 70, 88 p.

Submetido: 11/02/2017
Aceito: 18/04/2017