

**TEORIAS DA HISTÓRIA, PARADIGMAS E ESCOLAS  
HISTORIOGRÁFICAS: UM ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**  
*HISTORY THEORIES, PARADIGMS AND HISTORIOGRAPHIC SCHOOLS:  
A BIBLIOGRAPHIC REVIEW STUDY*

**Rosemary Pereira de Almeida<sup>1</sup>, Noemi Boer<sup>2</sup> e Marcio Tascheto da Silva<sup>3</sup>**

**RESUMO**

Este artigo trata do estudo das teorias de história, dos paradigmas e escolas historiográficas, destacando alguns aspectos do Positivismo, Historicismo, Materialismo Histórico, Escola dos *Annales* e Pós-modernismo. Tem-se por objetivos aprofundar o conhecimento relativo aos paradigmas e às escolas historiográficas considerando-se sua relevância na compreensão da História como ciência e sua repercussão no ensino. O estudo, de revisão bibliográfica, é descritivo e de abordagem qualitativa. Constata-se que, entre os autores consultados, não existe consenso a respeito dos paradigmas e escolas historiográficas. Mais recentemente, observa-se ênfase aos pós-modernistas, o que reforça ambiguidades e divergências entre seus próprios teóricos. Portanto, conhecer as diferenças entre essas teorias, paradigmas e escolas historiográficas faz com que pesquisadores e professores reflitam sua prática e suas diferentes possibilidades pedagógicas, para assim unir a experiência com o conhecimento teórico e historiográfico.

**Palavras-chave:** Historiografia. Cultura Historiográfica. Ensino de História.

**ABSTRACT**

*This article deals with the study of theories of history, paradigms and historiographical schools, highlighting some aspects of Positivism, Historicism, Historical Materialism, Annales School and Postmodernism. The objective is to deepen the knowledge related to historiographical paradigms and schools, considering their relevance in the understanding of History as a science and its repercussion in teaching. The study, with a literature review, is descriptive and has a qualitative approach. It appears that, among the consulted authors, there is no consensus regarding historiographical paradigms and schools. More recently, there has been an emphasis on postmodernists, which reinforces ambiguities and divergences among their own theorists. Therefore, knowing the differences between these theories, paradigms and historiographical schools makes researchers and teachers reflect on their practice and their different pedagogical possibilities, in order to unite experience with theoretical and historiographical knowledge.*

**Keyword:** *Historiography. Historiographic Culture. History Teaching.*

---

1 Professora da rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana (UFN). E-mail: rosemary.almeida@ufn.edu.br

2 Orientadora. Professora do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana (UFN). E-mail: noemiboer@ufn.edu.br

3 Professor na Universidade Franciscana. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: tascheto@ufn.edu.br

## INTRODUÇÃO

Acredita-se que a educação, enquanto direito humano, contém os pressupostos necessários à construção de uma sociedade pacífica, solidária e sustentável. Para isso, é prioritário considerar-se os aspectos históricos e legais que regem as sociedades contemporâneas e que, no contexto escolar são trabalhados como conhecimentos de História.

O componente curricular História ajuda nos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto, estimulando o pensamento na identificação desse item a ser estudado. Ainda, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as aprendizagens esperadas e os processos sobre História, nos anos finais do Ensino Fundamental, partem da expectativa de os alunos realizarem reflexões sobre memórias e narrativas históricas, construir e redimensionarem suas identidades na compreensão dos diferentes processos históricos, ampliando suas leituras e visões de mundo, que servirão para valorizar as produções coletivas do passado e do presente, em diferentes contextos existenciais (BRASIL, 2018).

Não há dúvida de que esses conhecimentos se materializam nas competências específicas da História para o Ensino Fundamental que, de acordo com a BNCC, compreendem os acontecimentos históricos; a historicidade no tempo e no espaço; a elaboração de questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições; a identificação e reinterpretação de objetos e fatos; a análise do movimento de populações e mercadorias; a problematização dos conceitos e procedimentos; a produção, avaliação e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2018).

Com relação ao ensino de História, além da BNCC, cabe destacar os estudos de Araújo (2012) que contemplam uma análise da atuação dos professores de História na sala de aula em Salvador, Bahia; o trabalho de Andrade (2009) sobre concepção e ensino de História na proposta de reorientação curricular de Goiás, 6º ao 9º ano; a investigação realizada por Lima (2009) a respeito das diferentes concepções de ensino-aprendizagem em História; e o trabalho de González (2002), denominado *El modelo de las historias generales y la enseñanza de La historia*, que trata do modelo de currículo e concepção teórica da história e da política. Magalhães (2002) estudou as concepções dos professores de História em exercício, na cidade de Alentejo, Portugal.

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada *Concepções e práticas pedagógicas de História nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo exploratório com professores de Rede Municipal de Santa Maria, RS*, elaborada pela primeira autora e orientada pelos demais autores. Tem por objetivo aprofundar o conhecimento relativo a teoria da história, os paradigmas e escolas historiográficas considerando-se sua relevância na compreensão da História como ciência e sua repercussão no ensino.

Considera-se que este estudo, de natureza bibliográfica, esteja relacionado à trajetória pessoal da pesquisadora que, como professora de História, há mais de duas décadas, busca aprimorar

constantemente os processos de ensino-aprendizagem dos alunos por meio da proposição de novas abordagens metodológicas. Por conta do aprofundamento teórico relativo aos paradigmas e às escolas historiográficas, defende-se a relevância do estudo para a linha de pesquisa *Ensino e Práticas Docentes* do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL).

Quanto à organização estrutural, o artigo está organizado em três seções além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira seção são apresentadas os paradigmas e escolas historiográficas, com base em diferentes autores. Na sequência, descreve-se o delineamento metodológico do estudo e na terceira seção apresenta-se a discussão do estudo. Nas considerações finais, apresentam-se as conclusões e os encaminhamentos do estudo realizado.

## PARADIGMAS E ESCOLAS HISTORIOGRÁFICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção, são descritos os paradigmas e as escolas que influenciaram as concepções de História, denominadas Positivismo, Historicismo, Materialismo Histórico, Escolados *Annales* e Pós-modernismo. Destaca-se que a definição e a diferenciação usada para paradigmas históricos e escolas historiográficas, segue a proposta de Barros (2011),

uma escola - fora a noção mais vulgar que se refere instituições de ensino - pode ser entendida no sentido de uma “corrente de pensamento”, sempre que ocorre um padrão ou programa mínimo perceptível no trabalho de um grupo formado por um número significativo de participantes de determinada atividade ou de produtores de certo tipo de conhecimento (p. 166).

O que esteve, segundo o mesmo autor, associado a espacialidade específicas, relacionando grupos de historiadores em razão da sua nacionalidade ou, por sua vez, ao entorno de uma revista que inflexione muitas das produções. Além disso, podendo agrupar os pesquisadores por um método, aproximando diferentes produções historiográficas por meio de uma determinada perspectiva teórica.

No que se refere ao conceito de paradigma, Barros (2011) relaciona com os próprios movimentos da ciência moderna, no entanto, busca demonstrar a singularidade das ciências sociais e humanas e a sua forma própria de lidar com os paradigmas. Entendido como um conjunto de crenças, técnicas e valores responsáveis pela produção de um conhecimento comum a um grupo de pesquisadores, o paradigma historiográfico nunca engloba totalmente as possibilidades de pesquisa de uma época, tornando a produção historiográfica sempre porosa a outras perspectivas, questões e, até mesmo, temas diversos entre os paradigmas hegemônicos.

Compreende-se, portanto, necessário discorrer brevemente nesta seção sobre os principais paradigmas e escolas historiográficas para o melhor entendimento das suas perspectivas e repercussões ao ensino da História.

## POSITIVISMO

O século XIX herda um mundo em efervescência, segundo Petit (2000). Depois de vários tumultos revolucionários, deseja-se reorganizar a sociedade e sair da negatividade imposta pelas revoltas. Essa busca de tranquilidade seria alcançada a partir de um regime político estável que assegurasse crescimento científico e econômico, levando ao progresso e ordem. Com a reorganização das ideias e do mundo, surgiu a filosofia positivista, que se revelava, cada vez mais, como um programa histórico-social. Conforme esses autores, o Positivismo nasceu entre os velhos mestres da Escola Politécnica, em 1814, de questões amplamente debatidas e da procura por uma ciência que orientasse a reestruturação.

Augusto Comte e Saint-Simon, desde 1816, analisaram seu tempo por meio de “uma filosofia da história generalizada”, publicaram os primeiros textos onde analisaram a urgência à reorganização social. Em 1820, na *Sommaire appréciation de l'ensemble du passé moderne* (Sumária apreciação do passado moderno como um todo), a História é demonstrada como um sistema biológico. Em 1822, foi publicado o *Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société* (Plano dos trabalhadores científicos necessários para reorganizar a sociedade), em que Comte traz, do passado, as desastrosas tentativas de reestruturação social, isto é, corrigir por meio de modelos científicos. De acordo com Petit (2000, p. 15): “Os reis só pensam em restabelecer o antigo sistema: buscam a ordem, mas não sabem levar em conta o progresso; são apenas retrógrados. Os povos ignoram tudo das ‘condições fundamentais que um sistema social deve cumprir para ter consistência de fato’”.

Nas Séries de *Considérations* (Considerações), Comte reafirma a importância das ciências, atribuindo-lhes o “poder espiritual”. Como se rumasse a uma educação geral e sistemática, parte para meditações sobre o “espírito humano” e o “sistema intelectual do homem”. Sua preocupação “[...] é a construção de um sistema geral dos conhecimentos humanos”, os Sistemas de Pensamento. Ainda, para Comte, os cientistas são os únicos capazes de elaborar a “doutrina orgânica” e dar novas coordenadas e, portanto, pôr fim à crise. Também faz considerações gerais, segundo uma sucessão de “três estados”: “a política teria de superar, como já o tinham feito todas as demais ciências, suas formas teológico-metafísicas, para, enfim, tornar-se positiva” (PETIT, 2000, p. 16). Os autores pontuam que a sucessão dos três estados é agora “Lei”, isto é, o sistema intelectual do homem possui três caracteres distintos: o caráter teológico, o metafísico e positivo ou físico.

De acordo com Petit (2000), a sistematização filosófico-científica tem ênfase na prioridade do teórico sobre a prática, por um lado; de outro, o mundo industrial e a economia política, de onde foi retirada a confiança anterior. Partindo dos “três Estados” e da “lei muito geral”, Comte criou uma nova ciência que complementou o método positivo e construiu a enciclopédia positiva, feita dos conhecimentos sistematizados, apresentando-se “como as diversas partes de um sistema único e completo”.

Para Comte, esta é a ordem das ciências fundamentais: matemática, astronomia, física, química, biologia e física social, obrigatórias para a educação positiva. A matemática, berço da positividade,

é o modelo de análise e dedução rigorosa; a astronomia, pela observação sistemática, hipótese e abstração; a física, pela experimentação; a química, pelo alto grau de perfeição, pelas suas nomenclaturas racionais; a biologia, pelo método comparativo e pela teoria das classificações; e a Sociologia, pelo método histórico. Conforme o autor, mesmo apresentando importância própria, estão presentes em todas as outras ciências, devido à invariável unidade lógica (PETIT, 2000).

Nessa perspectiva, Comte insiste na ordenação hierárquica do seu sistema, articulado um ao outro, com sentido obrigatório para a edificação e circulação dos conhecimentos, é o *vai e vem* do seu sistema: da matemática à sociologia, o retorno deve ser visto como um círculo, retornar não é repetir. Portanto, segundo Petit (PETIT, 2000, p. 38), “o positivismo compõe-se essencialmente de filosofia e uma política necessariamente inseparáveis, constituindo, uma, a base, e a outra, o objetivo de um sistema universal”. Para Barros (2011), o Positivismo do século XIX herdou suas ideias dos Iluministas do século XVIII, as *leis gerais* ou os *padrões*. Era a perspectiva universalista que faria as sociedades humanas se desenvolverem, visto que, de 1743 a 1798, o matemático iluminista postulava encontrar “leis gerais, necessárias e constantes”, válidas para toda a humanidade, libertando da opressão e ignorância políticas sociais impostas pelo Antigo Regime, o sistema do Estado Absolutista da Nobreza e de setores conservadores da Igreja.

Portanto, Barros (2011) se coloca contra o positivismo social, as superstições teológicas e hierarquizadas, socialmente impostas pelo Alto Clero, velhos “argumentos de autoridade”, e a favor de uma humanidade livre, conduzida pela Razão. Segundo o autor, os Positivistas defendiam uma neutralidade rigorosa do cientista social e da ordem estabelecida, e a reinterpretação do progresso, basicamente em função dos avanços da tecnologia, de conotação mecanicista, impunha esse tipo de ideia às classes trabalhadoras. Era a crença de que a humanidade avançava para um mundo melhor, a partir dos progressos tecnológicos que aconteciam de forma natural, induzindo a ideia de que as classes menos favorecidas deveriam “esperar as coisas acontecerem”. Esse discurso de “ordem e progresso”, em Barros (2011, p. 95), faz parte da estratégia discursiva da burguesia dominante, a conciliação de classes, para um bem maior, a educação das massas. De acordo com Augusto Comte, deveria prepará-los para “respeitarem, e até mesmo reforçarem as leis naturais da concentração do poder e da riqueza” nas mãos dos industriais.

Bem mais tarde, continuadores do Positivismo, entre eles, Émile Durkheim (1858-1917) citado por Barros (2011), seguiram afirmando: “[...] fatos sociais são fatos como os outros [os das ciências exatas], submetidas a leis que a vontade humana não pode interromper ao seu interesse e que, por consequência, as revoluções no sentido próprio do termo são tão impossíveis como os milagres”.

Em meados do século XIX, com base em Taine (1828-1893), Renan (1823-1892) e Buckle (1821-1862), além das obras com referência ao progresso, avanço, tecnologia e explicações científicas aos vários fenômenos naturais e sociais, segundo Barros (2011) e citações de “estágios da civilização”, há uma hierarquia entre sociedades que prestigiavam a europeia em detrimento da americana e/ou africana.

Ainda, segundo Barros (2011), Hippolite Taine afirma que o homem deveria ser visto de acordo com três fatores básicos: o meio ambiente, a raça e o momento histórico, esse era seu sistema e o momento de generalização. A combinação entre eles consistia em seu método, tendo plena confiança de sua máxima cientificidade. Louis Bourdeou, em seu ensaio, publicado em 1888, *L'Histoire et les historiens: essai critique sur l'Histoire considérée comme Science positive*, reafirma todos os fundamentos do Positivismo, como as Leis Gerais, a objetividade metodológica e sua relação com as ciências naturais, a neutralidade do historiador, o uso da linguagem mais formalizada quanto à narratividade, entre outros.

Por outro lado, a vertente neopositivista dos cientistas sociais é apresentada por Émile Durkheim, que acreditava na possibilidade de encontrar leis naturais e invariáveis para as sociedades humanas. A partir do século XX, a posição positivista teve adeptos, como Arthur Harvick (1989) e G. R. Elton, com o ensaio Retorno aos Essenciais (1991), embora o positivismo puro fosse cada vez mais raro, conforme Barros (2011). Dessa forma, essa escola historiográfica, no que tange às implicações pedagógicas para o ensino de História, caracterizou-se por uma ênfase ao culto do grande herói ou vultos da história nacional, privilegiando a narrativa linear de datas e fatos, com base em uma pretensa neutralidade na narrativa histórica, em acordo com o projeto evolucionista das três fases supracitadas e a aproximação da ciência histórica ao objetivismo das ciências naturais, o que levou à busca pelas “Leis da História”, impulsionando a negação da subjetividade do historiador, a inibição das condições culturais e a supressão da diversidade epistemológica e pedagógica no ensino de História.

## HISTORICISMO

O historicismo alemão e seus desdobramentos, em outros países europeus e até mesmo na América, segundo Barros (2011), está diretamente relacionado à afirmação dos Estados Nacionais do século XIX. Os interesses que representam são os dos grandes estados, da burocracia estatal que os financia, como a Escola Histórica Alemã, sustentáculos das estruturas monárquicas, particularmente da monarquia prussiana, então empenhados na unificação alemã e num projeto de encaminhamento da modernização, sem grandes riscos revolucionários. É certo afirmar que os historicistas, usando o passado para justificar a permanência das instituições feudais ainda existentes em seu presente, eram críticos da Revolução Francesa, além de outras rivalidades. Eles não desprezaram as épocas anteriores, mas afirmavam que cada momento tinha a sua importância e deveria ser vista de acordo com critérios e com seus próprios valores: “Cada nação deveria ser compreendida em sua singularidade” (BARROS, 2011, p. 109), tanto que o Historicismo Alemão apresentava um elemento inovador: deveria elaborar uma história nacional, não universalista.

Ainda conforme Barros (2011), os principais pilares dessa nova forma de história é a recuperação da documentação, desde tempos medievais alemães, e o desenvolvimento de um novo método de crítica

dessas fontes, de inspiração filológica. Opunham-se ao Universalismo Positivista do homem universal e seus precursores, como Giambaltista Vico e John Gottfried von Hender, que já defendiam a necessidade de escrever uma história de cada povo, isto é, particularizante. São responsáveis pela formação da base metodológica historicista, “relacionada à interpretação de textos, sua articulação a contextos históricos específicos e pontos de vista autorais”, salientando-se Johnn Martin Chladenius, ao elaborar “uma história das gerações mais recentes”, apoiada em depoimentos orais e, de outro lado, a velhas histórias, afirma Barros (2011, p. 111). Aliás, interessavam-se mais pela história do Tempo Presente em detrimento da história velha, que já não pode ser contada com o depoimento de pessoas vivas.

Nessa perspectiva, Chladenius acaba por reconhecer a relatividade dos pontos de vista, pois os depoimentos oculares mencionam que o historiador, ao selecionar documentos e as próprias testemunhas, será influenciado por esse ponto de vista em seu trabalho de interpretação. Ainda, segundo Barros (2011), o historiador examina pontos de vista a partir do seu, não de acordo com a existência de “uma história” ou de uma “única representação da história” e, sim, diversas representações de “acordo com diversos pontos de vista”. Por isso, são necessários cuidados no direcionamento das técnicas de interpretação, oferecidas pela hermenêutica na análise dos depoimentos e dos documentos.

A reflexão de Chladenius é de um filólogo, por isso aborda como “pessoa”, “alma”, “corpo e circunstâncias”, sem levar em conta o espaço e tempo. A ambição da neutralidade absoluta do historiador é posta em “cheque” devido à frequente percepção da subjetividade das fontes, das sociedades humanas, reconhecendo-se a subjetividade que influencia o historiador, que elabora a História, principalmente da segunda metade do século XIX, no dizer de Koselleck: “O passado deixou de ser mantido na memória pela tradição escrita ou oral, passando a ser reconstruído pelo procedimento crítico (KOSELLECK, 2006, p. 174 *apud* BARROS, 2011, p. 118).

Uma das maiores contribuições do Historicismo foi o rigoroso método de crítica documental, o uso da hermenêutica, “um saber técnico”, a “arte da interpretação”, segundo Barros (2011). Enfim, a gênese do Historicismo juntou elementos: “ímpeto relativista”, “crítica documental”, “interesses e temáticas voltados para todos os períodos históricos”, “autocrítica historiográfica”, “potencial interpretativo”, citados por Barros (2011, p. 123), além das especializações em detrimento da prática multidisciplinar, este último como resultado principalmente do Romantismo, momento que também valorizava as particularidades do século XVIII e XIX.

O homem (ou os homens) e as sociedades humanas são realidades em movimento, e assim devem ser percebidos. Ao invés de buscar o universal, a atitude historicista busca perceber a diferença, a singularidade, o específico, o singular, o particular. Ao invés de estar obcecada pela descoberta da natureza imutável do homem, a concepção historicista deleita-se, e mesmo embriaga-se, com a percepção do movimento. Em uma palavra trata-se de apreender com radical historicidade toda e qualquer realidade, de modo que nada no universo estaria estático e imobilizado, ao mesmo tempo em que nenhuma coisa seria igual a outra neste interminável devir histórico (BARROS, 2011, p. 130).

O Historicismo da luz à diversidade e à mutabilidade, isto é, à diferença e ao movimento. Conforme Barros (2011), o paradigma historicista do século XIX inicia-se com o reconhecimento da “Relatividade do objeto histórico”, isto é, inexistem leis gerais para todas as sociedades ou para qualquer fenômeno social, cultural ou político. A história e as demais ciências humanas devem ter método específico distinto do padrão metodológico das ciências naturais ou exatas, donde surge a oposição entre a “compreensão típica” nas duas ciências, que, por fim, precisam reconhecer a “subjetividade do historiador”. Esses são os três traços essenciais por uma “perspectiva particularizante”, que se torna típica do historicismo.

Ranke, principal representante do historicismo alemão, tem como tema central “as relações que se estabelecem entre os estados, seja através da guerra ou da diplomacia (1824, 1833)” (BARROS, 2011, p. 136). As nações são compreendidas no interior dos estados, segundo Wolfgang Mommsen, isto é, a ideia de nação na historiografia alemã (1996: 5-28) é uma história das elites ou, então, a história dos grandes homens. Em Barros (2011, p. 138), o Historicismo nasce demarcado por interesses conservadores e também reacionários, mas termina por se desenvolver inexoravelmente rumo às mais avançadas propostas do historicismo relativista. O relativismo historiográfico é certamente a sua principal contribuição. Ainda, segundo o autor, Historicismo é a aceitação do “Relativismo e Historicidade do próprio historiador” (BARROS, 2011, p. 146). Em outros termos, o próprio historiador era fruto dessa relatividade, chamado objetivo histórico e relativo.

Para Droysen (HISTÓRIK, 1858), segundo Barros (2011, p. 147), havia três métodos científicos fundamentais: o especulativo (filosofia), o físico (as ciências exatas e naturais), e o histórico, que corresponderiam a três gestos metodológicos específicos, como “reconhecer” e “compreender”. Portanto, essas perspectivas, inauguradas pelo historicismo, legaram formas pedagógicas mais diversificadas, levando em consideração que a História possui história, que as culturas são diversas e não seguem uma única linha socioespacial e temporal, e que o método histórico é distinto de outras formas de fazer ciência e educação.

## MATERIALISMO HISTÓRICO

O paradigma do materialismo histórico surge em meados do século XIX, com Karl Marx e Friedrich Engels (BARROS, 2011, p. 16) cuja história está ligada aos movimentos sociais revolucionários, à luta dos oprimidos contra as forças invisíveis: os interesses das elites e dos poderes dominantes contra a alienação do ser humano pela própria história. Barros (2011, p. 16) afirma que o Marxismo é um programa de ação política que visa a estabelecer uma sociedade comunista, no entanto, o método de compreensão histórico dessa nova visão teórico-metodológica é uma forma que não, necessariamente, vincula-se a algum programa de ação política. Para Barros (2011, p. 29), é possível imaginar um pensador que, ligado ao pensamento liberal, utiliza-se de uma abordagem



muito próxima ao materialismo histórico, mas sem acreditar na etapa socialista que se seguiria ao modo de produção capitalista.

O materialismo histórico trabalha em múltiplos aspectos, isto é, uma teoria da história, da cultura, da sociedade e da economia. Ainda, de acordo com Barros (2011), é um novo método de “interpretar o mundo”, “compreender os homens de certa época”, podendo, até mesmo, “transformá-lo”. Nessa perspectiva, no núcleo mínimo de materialismo histórico, há três fundamentos: dialética, materialismo e historicidade; e três conceitos incontestáveis: *práxis*, luta de classes e modo de produção. Rigorosamente falando, o mais negociável, conforme as diversas variantes, desaparece em alguma de suas outras correntes ou é rediscutido e redimensionado (BARROS, 2011). Nessa esteira de ideias, Barros (2011) afirma que historiadores, sociólogos e filósofos, ligados ao materialismo histórico, discutem ideias e conceitos de “determinismo”, “revolução”, “ideologia” e, sobretudo, acerca do papel do Socialismo ou da expectativa de que um modo de produção socialista seja atingido historicamente e generalizado à humanidade. Isso faz parte do Marxismo, não necessariamente do materialismo histórico, enquanto estrutura que possibilite uma análise de história e das sociedades humanas.

Nesses termos, o Determinismo, conforme Barros (2011), é visto no materialismo histórico de duas maneiras: o determinismo sincrônico e o determinismo diacrônico. O sincrônico se estabelece quando alguns aspectos da totalidade social derivam de outros, que ocupam uma posição mais central no sistema, por exemplo, a noção de que a economia determina a cultura; quanto ao diacrônico, no decorrer do desenvolvimento histórico, há transformação das formações sociais em outras, consideradas mais evoluídas por alguns, isso se houver uma única sequência possível de modos de produção. Para o materialismo histórico, as coisas não existem ao acaso e um aspecto ou situação pode determinar outras. Mas, Barros (2011, p. 31) questiona: existirão determinações lineares, apontando para uma única direção?

Para Antônio Gramsci, em Barros (2011), quanto ao Modo de Produção, a estrutura e a superestrutura (PORTELLI, 2002, p. 45 *apud* BARROS, 2011) formam um “bloco histórico”, possuem um vínculo orgânico e não devem ser examinados separadamente. “A estrutura é justamente o passado real, porque é testemunho, o ‘documento’ incontestável do que foi feito e continua a subsistir como condição do presente e do futuro” (GRAMSCI, 1997 *apud* BARROS, 2011, p. 61). Por considerar, ainda, a estrutura como reflexo do conjunto das relações sociais de produção, há um ganho metodológico, segundo Barros (2011, p. 61): “Sendo a superestrutura um reflexo do conjunto das relações sociais da produção, a análise do desenvolvimento da superestrutura permite o estudo indireto da própria estrutura”, isto é, a dinâmica do sistema de gerir a superestrutura do “bloco histórico” é garantida pelos intelectuais, o vínculo orgânico entre superestrutura.

Enfim, Barros (2011, p. 152) afirma que, desde o surgimento, e principalmente a partir do século XX, os materialistas históricos, por seus novos métodos conceituais, passam a influenciar outros estudiosos. Resultados da dialética (não apenas a dialética marxista), “o movimento, a totalidade, a

contradição” são polos ao redor dos quais se desenvolve todo um instrumental teórico e sofisticado, que faz parte do vocabulário habitual do historiador, não só dos materialistas históricos. Dessa forma, o materialismo histórico contribuiu não só para os avanços teórico-metodológicos da ciência da História, como também para suas formas de ensino-aprendizagem, ampliando o escopo de possibilidade do Ensino de História. Uma vez que a dialética entre estrutura e superestrutura ampliou o espectro de análises, os novos conceitos inseridos no imaginário e no fazer dos historiadores desdobraram-se em concepções diferenciadas de ensino e de compreensão da história.

Nesses termos, conceitos, como modo de produção e classe, associados à dialética marxista, inspiraram muitas pedagogias diferentes, como a crítica social dos conteúdos, a educação libertadora e outras, ancoradas na rica tradição do materialismo histórico, traço que se pode visualizar melhor no capítulo 3 deste artigo em que são analisadas as influências na prática dos professores de História e em suas escolhas historiográficas e pedagógicas.

## ESCOLA DOS *ANNALES*

Em 1929, é fundada, na França, a revista *Annales* por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), de *Ecole Pratique des Hautes Etudes* (Escola Prática de Altos Estudos). Em 1948, Lucien Febvre deu novo impulso à História, gerando a formação da *École des Annales* (Escola dos *Annales*), que passou a questionar a História Política, considerando-a elitista, anedótica, individualista, factual e subjetiva, em nova concepção de História, em que o econômico e o social prevalecem e novos objetos, novas fontes deveriam ser incorporadas aos estudos históricos (FERREIRA; FRANCO, 2009). No Quadro 01, mostra-se o funcionamento das diversas fases e gerações do movimento.

**Quadro 01** - Esquema das diversas fases e gerações na Escola dos *Annales*.

FASES	GERAÇÕES
1929 - 1939: Primeira Fase dos <i>Annales</i> - Aliança entre Marc Bloch e Lucien Febvre	Primeira Geração dos <i>Annales</i>
1940 - 1959: Transição e primeiro Ato da Segunda Fase dos <i>Annales</i> - Lucien Febvre	
1959 - 1968: Segunda Fase dos <i>Annales</i> Segundo Ato - Braudel lidera o movimento institucional e historiográfico	Segunda Geração dos <i>Annales</i>
1949 - 1989: Terceira Fase dos <i>Annales</i> . A Terceira Geração dos <i>Annales</i>	Terceira Geração dos <i>Annales</i>
1989 - [...] Quarta Fase dos <i>Annales</i>	

Fonte: Adaptado de Barros, 2011.

A nova História teria que se sustentar em estruturas duráveis, reais e determinantes e não por acidentes de conjuntura e de pequena duração. Os comportamentos coletivos seriam mais importantes que os comportamentos individuais, não mais os regimes políticos e os eventos e, sim, as realidades do trabalho e da produção, prevalecendo, portanto, o estudo das estruturas, não o manifesto, mas o que ele pretende com as relações que comandam os mecanismos econômicos e sociais (FERREIRA; FRANCO, 2009).

De acordo com esses autores, os defensores dos *Annales* criticavam a História Política como uma circunstancial História de Eventos, baseava-se no nacional, no privado, no episódio em si e era incapaz de elaborar hipóteses explicativas, generalizações ou sínteses, isto é, incapaz de comparações no espaço e no tempo, impossibilitando ao historiador uma dimensão científica da História. Era restrita, limitada à narração, à descrição linear, sem relevo, centrada em grandes personagens e sem importância aos trabalhadores: “[...] passar de História dos Tronos e das dominações para aquela dos povos e das sociedades” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 46).

Marc Bloch e Lucien Febvre deixaram espaços aos estudos bibliográficos e às análises políticas, com prevalência à análise econômica, a partir de 1950, com a transformação da VI Secção da *École Pratique des Hautes en Sciences Socialis* (Escola Prática de Altos Estudos em Ciências Sociais), por Fernand Braudel (1902-1985), momento em que os estudos relacionados a políticas se encerram e reaparece a ênfase ao econômico. Na visão de Ferreira e Franco (2009), nos anos 1960, o Marxismo teve grande expansão na França, aprofundando as relações com a historiografia da Escola dos *Annales*, mas a dimensão política dos fatos sociais foi extremamente marginalizada, devido a várias críticas ao papel do Estado, instrumento de dominação da classe alta. O político passava a ser apenas um reflexo das pressões econômicas, destituídas de dinâmica própria. Esses autores entendem que, com a Escola Metódica e a dos *Annales*, também fixam seus estudos nas Idade Média e Moderna, e o século XX tornou-se uma história sem historiadores. Para Ferreira e Franco (2009, p. 46-47):

O século XX manteve o estigma de objeto de estudo problemático, e a legitimidade de sua abordagem pela História foi constantemente questionada. A impossibilidade de recuo a longo prazo, bem como o risco de cair no puro relato jornalístico, porém mais uma vez colocados como empecilhos para a história recente.

Peter Burke (1991) sugeriu um glossário com a linguagem dos *Annales* para melhor entendimento, um guia aos leitores não habituados à linguagem dos historiadores: conjuntura, civilização, estrutura, etno-história, História Episódica, História Global, História do Imaginário, História Imóvel, História-problema, História Serial, História Total, Longa Duração, Mentalidade, História Nova, Psicologia Histórica. Segundo Barros (2012), em *Os Annales em seu programa*, a interdisciplinaridade ocupa lugar de destaque, a interação que se estabelece entre disciplinas e diversas fontes são os modos de se relacionarem entre si. Se trabalhar em conjunto e cada um contribuir com seu campo de saber, oportunidades de assimilar “aportes teóricos, métodos e pontos de vista da outra” surgirão. Entretanto, a História, “ao entrar em contato com esses novos aportes e metodologias, novos sistemas conceituais e mesmo novas linguagens, ampliou temáticas para além das instâncias da política oficial, iniciando também um movimento de diversificação interna” (BARROS, 2012, p. 104).

A segunda programática é a “multiplicação de campos interdisciplinares”, isto é, reproduzir identidades, diversificar por dentro o saber histórico, trabalhar com novos tipos de fontes e problemas, possibilidades que foram exploradas pelos *Annales* (BARROS, 2012, p. 107). A terceira é a

História-problema, muito combatida e cintilante, porque permite “afrontar, a partir de um novo conceito e de uma nova definição para uma história que se queria nova, o frágil universo dos modelos de historiografia que se limitavam a narrar os fatos ou a expor informações, de maneira meramente descritiva” (BARROS, 2012, p. 109). Enfim, reafirmou Barros (2012), com a Escola dos *Annales*, o estudo da estrutura, dos processos de longa duração, a valorização das diversas fontes em série e as técnicas quantificadas deixam de lado o indivíduo, as conjunturas isoladas e a ênfase no político.

Assim, Barros conclui que, por meio da Escola dos *Annales*, pode-se perceber o surgimento de novas maneiras de escrever a História, contribuindo, da mesma forma, para novos processos de ensino-aprendizagem que diversificam não só o uso de fontes para a escrita historiográfica, como também diversificam as possibilidades pedagógicas: novas temporalidades para além do político e o factual; novos recursos, como o uso do cinema, da literatura, das imagens; novos sujeitos, como mulheres, crianças, trabalhadores; novas abordagens, como a história do imaginário, a história da mentalidade. Em síntese, inúmeras experimentações no campo historiográfico e nas fronteiras interdisciplinares possibilitaram pedagogias renovadas no Ensino de História.

## **Pós-modernismo**

O Pós-modernismo aparece em campos do saber de formas diferentes, muitas vezes ambíguas, principalmente nas últimas décadas do século XX, em seu apogeu. Os campos do saber, citados por Barros (2018), são a interatuação entre História e discurso, História e ficção; a crise dos grandes paradigmas; a pulverização da História em objetos desconectados, gerando uma História de “migalhas” ou também em superproduções de História. Pela análise da obra de Foucault, “A ordem do discurso”, de 1992, Ankersmit (1989), citado em Barros (2018), afirma que o texto original, para o Pós-modernismo, praticamente desaparece com a metáfora “uma aquarela na qual as linhas se fundem”. E continua: “Não temos mais texto, mais passado, apenas interpretações deste” (ANKERSMIT, 1989, p. 113 *apud* BARROS, 2018, p. 29).

Em outra passagem, o autor afirma que a superprodução historiográfica dos pós-modernistas recai em:

[...]caminhos da especialização na pós-modernidade; os usos e o fetiche da informação; a desconstrução da discussão sobre a cientificidade da História; os imbricamentos entre forma e conteúdo, que envolve escolha ou da importância do estilo narrativo e das escolhas formais para os historiadores que se aproximam do viés pós modernista (mas também para outros) (BARROS, 2018, p. 29).

As polêmicas acabam provocando réplicas de Zagorin, na década de 1990, quanto ao paralelo entre historiografia modernista e pós-modernista: “A ideia de que o historiador, daqui em diante, deveria renunciar à ideia de explicação e ao princípio de causalidade; a renúncia à verdade de História; a redução da historiografia a uma atividade estética” (ZAGORIN, 2001, p. 140 *apud* BARROS, 2018, p. 29).

Outro argumento importante acerca da historiografia encontra-se no seguinte excerto:

A historiografia modernista sempre se teria baseado fundamentalmente na ideia de que o historiador utiliza evidências para encontrar por trás dela uma realidade histórica, que é o seu objetivo último. Já para o olhar pós-modernista, as evidências não apontariam para o passado, mas para a interpretação do passado (ANKERSMIT, 1989, p. 124 *apud* BARROS, 2018, p. 30).

Barros também cita Duby, que afirma: “A principal evidência está no não dito, naquilo que uma época não diz a respeito de si mesma” (BARROS, 2018, p. 31). Ankersmit coloca que “uma época não pode perceber sobre si mesma, o historiador deve buscar se apropriar da essência da época através ‘do que não foi dito, do que foi apenas sussurrado, ou do que foi expresso em detalhes insignificantes’” (ANKERSMIT, 1989, p. 125 *apud* BARROS, 2018, p. 31). Para Duby, o que é “irrelevante para uma época, mas o que se torna revelador para outra, é extrair conclusões do silêncio, por isso é importante a interação com as fontes” (BARROS, 2018, p. 31).

A História Pós-moderna seria uma alternativa diferente dos paradigmas positivistas, historicistas e modernista-estruturalistas, portanto, não deve ser dividido em especialidades, como mentalidade, política e economia. Os paradigmas anteriores buscavam a “essência do passado”, o que Ankersmit (*apud* BARROS, 2018) chama de existencialismo historiográfico. Para tanto, Barros afirma: “De todo modo, teria chegado o momento de pensar o passado, mais de investigá-lo, Ankersmit propõe a ideia de que o nosso *insight* sobre o passado e a nossa relação com ele serão, no futuro, de natureza metafórica, e não real” (ANKERSMIT, 1989, p. 131 *apud* BARROS, 2018, p. 33). É a fragmentação da História, segundo Dosse, também citado por Barros (2018). É a multiplicidade de temáticas, introduzidas pelo mercado editorial, pelo discurso historiográfico em campos parciais desligados de um projeto maior, a História Total, cultivada pelos antigos *annalistas*.

Para Dosse, “[...] as concessões à Mídia, ávida por objetos fáceis, superficiais, por vezes esdrúxulos, mas enfeitam, dão brilho ao fato transformam a História em uma fábrica de mercadorias de consumo (BARROS, 2018, p. 37), resultando “numa exposição antiquária de objetos diferentes em plena pós-modernidade, é a pulverização da história” (BARROS, 2018, p. 37). Barros, citando Cardoso, menciona: “Histórias que são de e para grupos definidos” (CARDOSO, 2005, p. 100 *apud* BARROS, 2018, p. 37). Para Cardoso, as raízes da história setORIZADA acabam desacreditando as grandes análises holísticas da História, nas desilusões de uma geração que teria assistido aos fracassos do socialismo real, desde os tempos do pós--guerra, passando pela desilusão do existencialismo que, em 1968, atingia a maturidade, voltando-se aos “movimentos parciais de luta: Feminismo, Ecologismo, Regionalismo, Movimento Negro, Movimento Gay”. Ao mesmo tempo, outros grupos dessa geração voltam-se ao neoconservadorismo e ao neoliberalismo.

Ainda, nesse mesmo contexto, passam de leituras progressistas a leituras de grandes atrocidades, explorações desumanas, afirma Callinicos *apud* Barros (2018), na obra “Contra o Pós-modernismo”, de 1989. Essas desilusões contemporâneas, em reação à História efetiva, trouxeram totalitarismos e

enganos que se utilizam das tecnologias com o fim de manipulação e destruição do bem-estar humano, segundo Barros (2018). Também fruto desse momento, há outro fenômeno: a “morte dos centros”, a conscientização do fim do centralismo do discurso historiográfico europeu, as metanarrativas desse continente, que se soma ao questionamento da própria ciência, como forma central de conhecimento, o entendimento da realidade explicado tanto pela ciência quanto pela história. Modelos consagrados são colocados em xeque, como o descentramento do ser humano ocidental e a Psicanálise, agora classificados como “metadiscursos” ou sistemas holísticos a serem desconstruídos.

Essa atitude pós-modernista, conforme Barros (2018, p. 38), “tendia a impor a todos os discursos um ceticismo em muitos casos imobilizador. Em certos setores da intelectualidade moderna, vive-se o relativismo absoluto do niilismo contemporâneo”. Nesses termos, o parcelamento da História em uma pluralidade de histórias tende para as várias identidades localizadas, é de certo modo mais uma resposta à crise da História Total. Para Barros (2018), traz mais desconexão e perda de sentidos e, atrelado às interdisciplinaridades, situa-se como uma crise do antigo projeto interdisciplinar, influenciado pelos pensadores da Escola dos *Annales*. Esse diálogo entre saberes distintos, prevista pelo projeto de Síntese Histórica, proposta por Bloch e Febvre, já era previsto por Simiand. Então, “o historiador era aclamado a abandonar a exclusividade dos limites de sua própria disciplina para apreender de outros campos do saber novos métodos, novos aportes teóricos, novos pontos de vista, novos objetos de estudo” (BARROS, 2018, p. 39), que seriam constituídos em proposta da primeira metade do século XX.

Barros (2018) afirma que a cooperação de especialistas, de campos diferentes para o benefício de todos, resulta em uma visão mais abrangente e uma compreensão das possibilidades do próprio trabalho. Acaba tendo o efeito de fronteiras fechadas, a hiperespecialização restringe visão e diálogos, só há diálogo entre pares. Tudo continua fragmentado, compartimentado, mesmo que, em alguns momentos, com soluções enriquecedoras. Ainda, salienta que o historiador não deveria se especializar e, sim, ter uma troca entre outros pesquisadores; para isso, faz-se necessária uma leitura mais abrangente dos fenômenos históricos. O autor também chama atenção aos estímulos acadêmicos para a especialização, geradores de isolamento intradisciplinar.

Nessa perspectiva, Barros (2018) trabalha as interações e conflitos como provocações da narrativa, cognição histórica e da linguagem, onde o estilo de escrita do historiador não deve interferir no conteúdo trabalhado, afirmação feita por Bertels *in* Arkersmit (1989 *apud* BARROS, 2018). A interação entre o discurso e História não está apenas no nível das fontes, mas no resultado das próprias subjetividades que envolvem o trabalho do historiador, de sua prática e do seu reconhecimento da dimensão estética da historiografia, como Gay e Revel (1996) reforçam: “Uma escolha narrativa decorre da experimentação histórica tanto quanto os próprios procedimentos de pesquisa” (REVEL, 1996, p. 35 *apud* BARROS, 2018, p. 46). Portanto, a experiência formal e narrativa não são só privilégios dos pós-modernistas, mas também de outras vertentes históricas.

White, citado por Barros (2018), vê a História como gênero literário, a Meta-história (1973), “uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa” (WHITE, 1992, p. 11 *apud* BARROS, 2018, p. 53). Para ele, a História é uma forma de literatura, pois os historiadores enfrentam os mesmos problemas que os escritores. Em relação a isso, Barros argumenta que “a linguagem não é utilizada pelo historiador para expressar as suas ideias sobre a História, ou para estruturar em forma verbal os resultados que teria chegado através da pesquisa histórica realizada” (BARROS, 2018, p. 54). Com isso, afirma que é apenas um recurso discursivo.

Por fim, Barros (2018) conclui que:

Cada vez mais o homem contemporâneo, e mais ainda o historiador, foi elaborando uma consciência da própria relatividade e historicidade da história, o que se deu no decorrer de maturações várias que vão dos desenvolvimentos da hermenêutica historicista à crescente tomada de consciência gerada pela própria prática historiográfica, ao se confrontar com níveis vários de subjetividade nos vários momentos da operação historiográfica (p. 100).

Essa consciência repercute também no ensino de História, uma vez que a subjetividade, descentralizada do eurocentrismo e das suas epistemologias dominantes, abriu a possibilidade de uma narrativa sobre a história de forma muito mais complexa. Quando o sujeito branco, homem e europeu, deixa de ser o centro dos discursos historiográficos, a hermenêutica historicista amplia sua capacidade de visão a outras temporalidades, culturas e sujeitos, possibilitando descentralizar o próprio ensino de História dos seus cânones tradicionais.

## **METODOLOGIA**

Este estudo, de revisão bibliográfica, é descritivo e de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de fontes secundárias como livros e artigos científicos. Utilizou-se, portanto, de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas (SEVERINO, 2007; GIL, 2017). Esses autores consideram que os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados e o pesquisador trabalha a partir das contribuições de outros autores.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica apresenta como vantagens alternativas de estudo, considerando-se que os dados estão prontos e o pesquisador não precisa disponibilizar tempo para coleta de dados empíricos (SEVERINO, 2007).

No planejamento e execução deste estudo foram observados os seguintes passos, descritos por Gil (2017): (a) escolha do tema; (b) levantamento bibliográfico preliminar; (c) identificação das fontes: livros de leitura corrente, obras de referência e periódicos científicos impressos e digitais; (d) leitura exploratória das fontes selecionadas; (e) leitura seletiva e analítica com apontamentos; (f) fichamento de obras e dos artigos selecionados; (g) redação do artigo.

## DISCUSSÃO DO ESTUDO

A questão da cientificidade da História praticamente é analisada por todos os paradigmas estudados, somente o pós-modernismo cogita alguns autores de que a história estaria mais no campo da arte, da literatura, portanto não poderia ser considerada ciência.

O paradigma positivista defende a objetividade, a história não sofreria subjetividade pois a perspectiva é universalista, com leis gerais imutáveis, que estariam por trás do desenvolvimento das sociedades humanas. Defesa da ordem estabelecida. Já os historicistas, mesmo sendo financiados por uma elite conservadora, onde se tem um processo de unir, mas ao mesmo tempo prevenindo-se grandes riscos revolucionários. A Escola Alemã além de nacionalista defende o singular, a especificação, o particular enquanto a Escola Francesa, o Positivismo é universalista.

Os historicistas questionam a História Velha que faltaria vivacidade, enfatizando a elaboração de uma história das gerações mais recentes apoiados em depoimentos orais. Que o historiador seleciona os próprios testemunhos e documentos que recolheu, interpretação de acordo com seu ponto de vista. São os pioneiros sobre a relatividade do pesquisador, eficiência da crítica documental.

A Escola dos *Annales*, caracteriza-se pela grande capacidade interdisciplinar, de cultivar sua própria imagem e a de seu movimento, contra toda política e historiografia tradicional. As ciências sociais como Sociologia, Geografia, entre outros, aos poucos vão construindo e se transformam em uma linguagem comum e metodológica, multiplicação de campos interdisciplinares ou de retratar identidades, diversificado dentro do saber história, em consequência abre horizontes interdisciplinares, ampliando objetivos de estudos e passaram a trabalhar com novos tipos de fontes e problemas. História problema interpretativo, problematizado, apoiada em hipóteses, portanto, nos *Annales* a história é ciência, nova forma de interpretar a história e combater a história factual.

Há articulação no social, econômico e na política, mesmo havendo reciprocidade entre Presente e Futuro, mas o Passado é diferente do Presente e ela não se repete. A preocupação dos *Annales* é o ser social, não mais as elites e instituições políticas. O surgimento de História Regional é um diferencial.

O Pós-modernismo mesmo ambíguo em sua denominação nos brinda com a discussão do fim das Metanarrativas. As crises não são necessariamente de ideologias ou filosofia e sim da aliança entre História e Utopia. Trabalha a História em Migalhas, que como vimos não é pejorativo, trata-se da fragmentação da História, da pulverização historiográfica. O surgimento das Histórias Plurais que são as histórias de grupos definidos, de movimentos parciais de lutas como o feminismo, movimento gay, movimento negro, etc. a fragmentação é uma reação a História Total. Não propriamente a reação a História Total, mas especificamente a História Total Eurocêntrica.

A crítica a esse paradigma está ligada as interdisciplinares dentro da própria história, está especialização acaba por ter um efeito contrário como fronteiras fechadas, a hiperespecialização,



inibir a comunicação, visão e diálogo. A história vista como literatura negando-se sua cientificidade, mercado livresco, tornando-se meros romances históricos.

Análise de textos numa cadeia de réplicas e treplicas, perdendo-se do texto original. A obliquidade entre Discurso e História, a ideia de discursividade, baseasse na ideia de que a mente não seria capaz de explorar o real sem a linguagem, porque a linguagem é além de meio ou lugar para expressar pensamentos, mas a própria estrutura do pensamento.

Interessante a colocação de White: “Sem linguagem, não teriam acesso aos nossos pensamentos, ou ao pensamento do outro”. A cientificidade da história é uma questão de preferência por uma modalidade da conceituação da história, cujas bases efetivas são mais ou estéticas.

O Pós-modernismo nasceu na contemporaneidade, mesmo que o nome cause ambiguidades, pois emerge no mundo capitalista, de intensa expansão tecnológica e de comunicações, inovações e lucros, corporações internacionais e exploração dos países periféricos. Imenso poder da mídia, a cultura se expande ao mesmo tempo que se torna uma mercadoria. A própria historiografia vira consumo. Pondo em risco a precisão da base documental e a veracidade dos fatos.

Uma inovação, colocada por Ricoeur, é a colocação dos sujeitos do passado e o leitor como sujeitos ativos, produtores do conhecimento histórico. Por ser o paradigma mais recente, de difícil entendimento e muitas complexidades, acabou essa por ter um maior espaço neste artigo e no qual Barros reserva um pequeno livro somente para discutir seus dogmas.

O Materialismo Histórico fundado por Karl Marx e Friedrich Engels, passou com o passar do tempo por muitas transformações e variações, sem dúvida seus conceitos estão consolidados e fazem parte do repertório teórico não só dos materialistas históricos, mas também de comunidade dos historiadores como um todo. O Materialismo Histórico nasceu da ideia de que estaria a serviço dos movimentos sociais, dos oprimidos em detrimento das elites e dos poderosos. Fundamentos centrais a Dialética, Materialismo e a Historicidade radical. Trabalha estrutura como reflexo do conjunto de relações sociais de produção. E superestrutura uma reflexão dessas relações sociais de produção. Estudando a superestrutura estaremos, portanto, estudando indiretamente a estrutura.

Marx define Ideologia como o modelo de ver as coisas, dentro de uma dada classe social, pode variar inclusive até mesmo dentro, pode variar inclusive até mesmo dentro dessa mesma classe social. Por exemplo Ideologia Burguesa, Ideologia Pequena Burguesia. Importante ainda o Modo de Produção que uma combinação das forças produtivas e as relações de produção, de um certo período, sociedade. Quando se tornam contraditório no processo dialético é preciso fazer um novo acerto muitas vezes através de revolução. Por isso a História para o Materialismo Histórico possui duas dimensões a História da Luta de Classes e a História de Sucessão de Modos de Produção.

Enfim, cada paradigma e suas derivadas escolas historiográficas contribui de alguma maneira para o desenvolvimento da historiografia, o pesquisador é quem vai fazer a opção por qual concepção se adapta melhor, está mais de acordo com suas ideias, é a colocação também de Barros (2011),

o livre arbítrio, mesmo que em todos os paradigmas existiu e existem aqueles que se sobressaíram em sua área, que serviram de guias para outros historiadores e no outro lado aqueles que foram muito criticadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurou-se aprofundar o conhecimento relativo às teorias da História, dos paradigmas e das escolas historiográficas considerando-se a relevância da compreensão da História como ciência e sua repercussão no ensino. A literatura consultada possibilitou a elaboração das considerações descritas a seguir.

Uma das conclusões teóricas, entre os autores consultados, é que não se observa consenso a respeito dos paradigmas e das escolas historiográficas, porém salientam a Escola dos *Annales*, o Materialismo Histórico e o Historicismo e as suas importantes contribuições para o Ensino da História. Mais recentemente, observa-se ênfase aos pós-modernistas, o que reforça ambiguidades e divergências entre seus próprios teóricos.

Ainda, com relação aos paradigmas e às escolas historiográficas, observa-se que no contexto de ensino escolar, há maior identificação com a Escola dos *Annales*, seguido do Materialismo Histórico e do Historicismo. Em concordância com os autores consultados, essa preferência vai ao encontro, principalmente, das duas primeiras escolas, pois conquistaram espaço no currículo de formação de professores de História, nos últimos trinta anos. Além disso, pode-se equacionar essa predileção devido a difusão de materiais didáticos e paradidáticos com perspectivas relacionadas a essas escola e paradigma.

Com base nessas evidências, convém lembrar sobre a possível utilização de práticas pedagógicas envolvendo diferentes técnicas e recursos, uma vez que a dinâmica do ensino de História pode mobilizar diferentes visões dos temas historiográficos, para apresentar a História em forma de debate aberto. Isso exige flexibilidade do professor em adequar os recursos pedagógicos às temáticas de estudo e, ao mesmo tempo, às necessidades dos alunos. O que implica em práticas pedagógicas dificilmente circunscritas a um paradigma ou escola, tendo uma realidade mais multifacetada e ampla aos diferentes conteúdos programáticos e possibilidades de ensino e aprendizagem.

Portanto, o estudo apresentado, possibilita concluir que a articulação entre a cultura historiográfica, os paradigmas e as escolas, além dos saberes docentes são quatro pilares fundamentais para a qualidade do ensino de História, debate que se mostra aberto nas práticas pedagógicas e que, no entanto, aponta para uma constante reflexão e pesquisa, seja pela intencionalidade das políticas públicas seja pela formação continuada em tempos de rápidas e iminentes mudanças.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M, A. V. Concepção e Ensino de História na Proposta de Reorientação Curricular de Goiás do 6º ao 9º Ano. SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, 2. 2009, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: UFG/UCG, 2009. p. 1-15. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/IISPHist09\\_MarciaAparraAndrade.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/IISPHist09_MarciaAparraAndrade.pdf). Acesso em: 07 ago. 2021.

ARAÚJO, M. C. As Concepções de Ensino de História e sua Relação com Prática Docente. COLOQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6. 2012, São Cristóvão, SE. **Anais [...]** São Cristóvão, SE: UFU, 2012, p. 1-9.

BARROS, J. D. **Teoria da história: princípios e conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 1.

BARROS, J. D. **Teoria da história: os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo**. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 2.

BARROS, J. D. **Teoria da história: os paradigmas revolucionários**. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 3.

BARROS, J. D. **Teoria da história: A Escola dos Annales e a Nova História**. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 5.

BARROS, J. D. **História e Pós-modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BURKE, P. **A escola dos Annales 1929 - 1989: a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1991.

FERREIRA, M. de M; FRANCO, R. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Ed. Brasil, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONZÁLEZ, P. M. El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. **Didáctica de las Ciencias Experimentales Y Sociales**, València, EP, n.16, p. 1-31, 2002. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2906/2478>. Acesso em: 08 ago. 2021.

LIMA, M. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no Ensino de História. **Fronteira**, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 43-57, jul./dez. 2009.

MAGALHÃES, O. **Concepções de História e de ensino de História**: um estudo no Alentejo. São Paulo: Colibri, 2002.

TRINDADE, H. (org.). **O Positivismo**: teoria e prática. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

PETIT, A. História de um sistema: O positivismo comtiano *in*: TRINDADE, H. (org.). **O Positivismo**: teoria e prática. Porto alegre: UFRGS, 2000. p. 13-47.

SEVERINO, A, J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.