

Denise Pereira
Maristela Carneiro
(Organizadoras)

História: Diálogos Contemporâneos 2



Atena
Editora
Ano 2019

Denise Pereira
Maristela Carneiro
(Organizadoras)

História: Diálogos Contemporâneos

2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
H673	História: diálogos contemporâneos 2 [recurso eletrônico] / Organizadoras Denise Pereira, Maristela Carneiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (História. Diálogos Contemporâneos; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-560-0 DOI 10.22533/at.ed.600192308 1. História – Pesquisa – Brasil. I. Pereira, Denise. II. Carneiro, Maristela. III. Série. CDD 900.7
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Dentre os conflitos mais instigantes, produtivos e controversos que se dão no espaço acadêmico, reside aquele que opõe as muralhas das especificidades dos campos disciplinares à permeabilidade dos saberes na contemporaneidade. Extremismos à parte, é certo que, justamente por suas miradas particulares, os campos de conhecimento podem crescer quando travam contato. A descoberta de termos e objetos comuns e o desconforto dos desacordos e quebras de comunicação criam uma atmosfera de efervescência, questionamento e convite ao aprendizado. O conhecimento frequentemente prospera nas interseções.

As tensões do mundo líquido no qual navegamos intensificam estes debates e tornam premente a necessidade de promover e compreender os trânsitos entre os campos e os conhecimentos que emergem nessas encruzilhadas. Criar ligações entre as ilhas é, pois, uma necessidade, haja vista que, no coração destes debates jaz o descompasso entre a disponibilidade de informações e a variedade de recursos tecnológicos, de um lado, e o basbaque e a incapacidade de articular efetivamente tamanho arsenal em favor da difusão do conhecimento e da ampliação do alcance das humanidades em nosso meio social, de outro.

Como aponta Giorgio Agamben, o presente reside nessa zona fugaz e inexistente, o não vivido dentro do vivido, sendo, portanto, um desejo de futuro que encontra sempre seu referencial em algum passado. À História, que faz o possível para medir o pulso desse grande corpo em fluxo, cabe a árdua tarefa de estudá-lo até onde permite o alcance de suas lentes, a fim de que tenha o necessário para pintar o quadro complexo e pitoresco que a realidade merece. Esse quadro é pincelado de diálogos que mesclam novas e velhas fontes, linguagens clássicas às pós-modernas, discursos estabelecidos aos controversos. E tendo esse *melting pot* como horizonte orientador, antes de desvanecer, acaba revigorada nesses entrecortado de lugares e falas, nem sempre convencionais.

Diante deste olhar na História, esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas pesquisas.

Boa leitura!

Denise Pereira
Maristela Carneiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
BNCC, TRANSVERSALIDADE, MEIO AMBIENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: ELEMENTOS PARA UM DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA E PEDAGOGIA	
<i>Mônica Andrade Modesto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6001923081	
CAPÍTULO 2	13
ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: COMO REPENSAR UMA HISTÓRIA DO CONFLITO ARMADO COLOMBIANO NUM CENÁRIO DE “PAZ”?	
<i>Ana Cecília Escobar Ramirez</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6001923082	
CAPÍTULO 3	26
HISTÓRIA.COM: ENSINO DE HISTÓRIA, FONTES DOCUMENTAIS E HISTORIOGRAFIA	
<i>Maria Aparecida da Silva Cabral</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6001923083	
CAPÍTULO 4	36
EXPONERE: ENTRE DESIGN, MEMÓRIA E HISTÓRIA	
<i>Fernanda Deminicis de Albuquerque</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6001923084	
CAPÍTULO 5	40
HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA COMO EXERCÍCIO DE METATEORIA	
<i>Rogério Chaves da Silva</i>	
<i>Paulo Alberto da Silva Sales</i>	
<i>Sidney de Souza Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6001923085	
CAPÍTULO 6	56
HISTÓRIA E MEMÓRIA EM CELESTINO ALVES: UMA ANÁLISE DO LIVRO “RETOQUES DA HISTÓRIA DE CURRAIS NOVOS”	
<i>Fabiana Alves Dantas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6001923086	
CAPÍTULO 7	68
HARRY POTTER E POLÍTICA: PARALELISMO ENTRE O ENREDO POLÍTICO DE HARRY POTTER E AS CIÊNCIAS POLÍTICA REAIS	
<i>José Carlos Corrêa Cardoso-Junior</i>	
<i>José Antonio de Andrade</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6001923087	
CAPÍTULO 8	76
VIOLÊNCIA E MEMÓRIA COMO MATRIZES PARA IDENTIDADES NO SÉCULO XX	
<i>Lucas de Mattos Moura Fernandes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6001923088	

CAPÍTULO 9	90
HISTÓRIA INTELLECTUAL DOS 'CARDEAIS' DA ESCOLA NOVA NO BRASIL	
<i>César Evangelista Fernandes Bressanin</i>	
<i>Milian Daniane Mendes Ivo Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6001923089	
CAPÍTULO 10	104
IMAGEM X LITERATURA: A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM EM OS MAIAS DE EÇA DE QUEIRÓS	
<i>Nívea Faria de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230810	
CAPÍTULO 11	114
MICRO-HISTÓRIA E NARRATIVA ORAL NO NORTE PARANAENSE	
<i>Marcia Regina de Oliveira Lupion</i>	
<i>Lucio Tadeu Mota</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230811	
CAPÍTULO 12	124
MOVIMENTO NEGRO NO RIO GRANDE DO SUL: APONTAMENTOS PARA UMA HISTÓRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTADO	
<i>José Antônio Dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230812	
CAPÍTULO 13	136
MULHER E FEMINISMO: PERCEPÇÕES ATRAVÉS DO ROMANCE "A DEUSA DO RÁDIO" DE HELONEIDA STUDART	
<i>Ioneide Maria Piffano Brion de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230813	
CAPÍTULO 14	145
O PAI DOS POBRES: UM OLHAR SOBRE A ASCENÇÃO DO POPULISMO DE GETÚLIO VARGAS NO ESTADO NOVO	
<i>Adilson Tadeu Basquerote Silva</i>	
<i>Eduardo Pimentel Menezes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230814	
CAPÍTULO 15	155
O TRATADO SECRETO ENTRE PERU E BOLÍVIA DE 1873 E AS RELAÇÕES COM A ARGENTINA, BRASIL E CHILE	
<i>Adelar Heinsfeld</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230815	
CAPÍTULO 16	165
O ÚLTIMO ADEUS: A SUBLIMAÇÃO DA DOR E O AMOR METAFÍSICO	
<i>Maristela Carneiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230816	

CAPÍTULO 17	180
POLÍTICAS PENAIS NO PARANÁ – DO AVANÇO DO APRISIONAMENTO AO GERENCIAMENTO DA MASSA DE APENADOS	
<i>Rivail Carvalho Rolim</i>	
<i>Letícia Gonçalves Martins</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230817	
CAPÍTULO 18	195
PUERICULTURA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA À MATERNIDADE E À INFÂNCIA (1930-1945)	
<i>Helber Renato Feydit de Medeiros</i>	
<i>Maurício Barreto Alvarez Parada</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230818	
CAPÍTULO 19	204
QUEERMUSEU: INCLUSÃO E DIVERSIDADE SOB O OLHAR CONTEMPORÂNEO	
<i>Manoel Messias Rodrigues Lopes</i>	
<i>Suely Lima de Assis Pinto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230819	
CAPÍTULO 20	216
RAÍZES HISTÓRICAS DA CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZA EM SALVADOR, (1777-1808)	
<i>Augusto Fagundes da Silva dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230820	
CAPÍTULO 21	228
RECOMPOSIÇÃO BURGUESA, AMPLIAÇÃO DO ESTADO E AS NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL: O INSTITUTO BRASILEIRO DE PETRÓLEO, GÁS E BIOCOMBUSTÍVEIS – IBP	
<i>Marcio Douglas Floriano</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230821	
CAPÍTULO 22	236
RELAÇÕES DE TRABALHO E CAUDILHISMO: AS BASES SOCIOECONÔMICAS DA GUERRA GAUCHA (ESPAÇO PLATINO, SÉCULO XIX)	
<i>Cesar Augusto Barcellos Guazzelli</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230822	
CAPÍTULO 23	247
RENATO SOEIRO NO SPHAN: SUA TRAJETÓRIA ATÉ A DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO	
<i>Carolina Martins Saporetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230823	
CAPÍTULO 24	258
REPRESENTAÇÕES DE GETÚLIO VARGAS NAS PÁGINAS DA REVISTA DO GLOBO ENTRE OS ANOS DE 1929 E 1937	
<i>Eduardo Barreto de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.60019230824	

CAPÍTULO 25	271
VERDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA ANÁLISE DOS SIMBOLOS DA ALEGORIA DA CAVERNA	
<i>Edson de Sousa Brito</i>	
<i>Camila de Souza Cardoso</i>	
DO 10.22533/at.ed.60019230825I	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	279
ÍNDICE REMISSIVO	280

ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: COMO REPENSAR UMA HISTÓRIA DO CONFLITO ARMADO COLOMBIANO NUM CENÁRIO DE “PAZ”?

Ana Cecilia Escobar Ramirez

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-
Faculdade de Educação
Porto Alegre- RS
Bogotá. D. C.-Colômbia

RESUMO: O presente trabalho fez parte de algumas reflexões entorno a uma nova problemática surgida na conjuntura atual da Colômbia (o processo de paz com a guerrilha das FARC) pensando o ensino da história, no contexto do curso de especialização da UFRGS sobre Ensino da Geografia e da História realizado entre 2017 y 2018, como uma seleção de conteúdos e como forma de reparação simbólica do tecido social. O objetivo é duplo: primeiro pensa amostrar como foi e está composto o sistema educativo colombiano em quanto ao ensino das ciências sociais e como está pensado o ensino da história como componente da disciplina. Depois, tenta aprofundar a questão de como tem sido tratada a história do conflito com dois exemplos: o Ministério de Educação a través dos *Estandares Básicos de Competencias* e os *Direitos Básicos de Aprendizagem*, e as nomeadas pedagogias da memória trabalhadas no Centro Nacional de Memória Histórica. Com isso, se propõe uma reflexão de um tema sensível como a guerra com o conceito utilizado pela argentina Miriam

Kruger: ensino da história recente e a estratégia de pesquisa de Enzo Traverso da empatia, para plantear os próximos desafios no meio dos eventos atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino das Ciências Sociais, Ensino da história recente, Colômbia, acordos de paz, pedagogias da memória.

TEACHING SOCIAL SCIENCES: HOW TO (RE)THINK A STORY OF THE COLOMBIAN ARMED CONFLICT IN A "PEACE" SCENARIO?

ABSTRACT: The present work was part of some reflections about a new problematic that emerged in the current conjuncture of Colombia (the peace process with the FARC's) thinking about the teaching of history, in the context of the UFRGS specialization course of Teaching Geography and History made between 2017 and 2018, as a selection of contents and as a form of symbolic repair of the social fabric. The objective is twofold: first, it intends to show how the Colombian educational system was composed and how it is in terms of social science teaching and how the teaching of history is thought to be a component of the discipline. Then he tries to deepen the question of how the history of armed conflict has been treated with two examples: The Ministry of Education through the Basic Standards of Competence and the Basic Rights of Learning, and the so-called

memory pedagogies worked in the National Center of Historical Memory. With this, it is proposed a reflection of a sensitive theme such as the war with the concept used by the Argentine Miriam Kriger: *teaching of recent history* and the research strategy of Enzo Traverso of *empathy*, to propose the next challenges in this area.

KEYWORDS: Teaching of Social Sciences, Teaching of recent history, Colombia, peace agreements, memory pedagogies

1 | INTRODUÇÃO. UMA HISTÓRIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA COLÔMBIA

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar como está-se pensando o ensino da história da Colômbia na escola, especificamente a história do conflito armado no século XX, período compreendido entre 1948 até a atualidade. Para isso, vão ser trabalhadas duas instituições, a primeira o Ministério de Educação Nacional (MEN) a través do documento *Estandares Básicos de Competencias* nas versões de 2004 y 2006 e o texto *Derechos Básicos de Aprendizaje do 2015*, e a segunda, o Centro Nacional de Memória Histórica, criado como parte do processo de paz levado a cabo pelo governo de Alvaro Uribe Velez com os paramilitares, com o documentos publicado no ano 2015 *Los caminos de la memoria histórica*. A última parte do artigo está destinada a algumas reflexões e questionamentos surgidos no processo de paz e depois da assinatura dos acordos.

Aqui aparece o primeiro detalhe a ser explicado: no contexto educativo colombiano não se pode falar de ensino de história, mas de ensino das ciências sociais. Aqui, se parte do conceito de disciplina de Viñao Frago (1995) quem a entende como o “resultado del acotamiento de un campo intelectual por unos profesionales, una comunidad o un grupo académico y científico que se presentan ante la sociedad y otros grupos como expertos en el mismo en virtud de una formación, de unos títulos y de un modo de selección determinados” (p. 250). A partir de aí, se espera entender como foi composta aquela nova disciplina de *ciências sociais*, e como está pensada na atualidade no meio de uma luta de forças e umas demandas sociais que têm surgido no caminho.

No ano de 1976 com o decreto-lei 088 se gera uma mudança na perspectiva sobre os objetivos a serem atingidos pelas escolas públicas na Colômbia. Se no começo do século XX o ensino procurava uma criação do sentimento nacionalista, a través do patriotismo, a reforma buscava afastar-se da história tradicional e deixar que a renovação historiográfica dada nas universidades chegara à escola (ARIAS, 2015, p. 138).

Numa visão maior, o decreto-lei de 1976 é produto do *Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación*, escrito em 1975. Os princípios desse programa foram o condutismo e a tecnologia educativa, que implantaram estratégias

rígidas de instrução, baseadas na redação de objetivos que podiam ser observados e no design de materiais educativos para conseguir eficácia no processo de aprendizagem. O que eles nomearam de *tecnologia educativa* para a estruturação do sistema escolar, se referia principalmente a uma estratégia central para sua modernização, onde se controlava o trabalho pedagógico dos docentes a través do design institucional (manuais) para o desenvolvimento de competências laborais dos estudantes (GUERRERO, 2011, p. 31-32).

A pesquisadora Carolina Guerrero (2011) na sua dissertação do mestrado acrescenta três intenções que os professores encontraram com a reforma (p. 39-40): uma primeira que consistiu em reduzir os espaços de crítica das problemáticas sociais nas disciplinas de história das universidades e que foram levadas por os docentes à sala de aula da escola; uma segunda foi que o governo busco ter o controle dos conteúdos e dissipar a discussão, com o fim de manter a ordem estabelecida na escola; enfim, se falou de umas disciplinas pouco significativas no currículo num novo momento para o país onde a prioridade devia estar nos conhecimentos técnicos e vocacionais.

Assim, o 24 de abril de 1984, e depois de um processo longo de discussão com o estamento docente, sai o decreto 1002 que obriga à aplicação da reforma. Nesse decreto se estipulava o plano de estudos para a educação pré-escolar, básica (primaria e secundaria), e media, com sua carga horaria, seus objetivos, as áreas de ensino e as principais linhas metodológicas e de avaliação. Sete meses após do publicado o decreto, se apresenta a Resolução 17489 de 7 de novembro de 1984, onde se especifica o programático: para a área das Ciências Sociais, as horas dispostas foram de quatro semanais, e se dividiu o conteúdo em história, geografia e educação para a democracia, a paz e a vida social (Ibid., p. 57).

2 | OS ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETÊNCIA E OS DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO NACIONAL

O 8 de fevereiro de 1994, é expedida a lei 115, chamada Lei Geral de Educação, atualmente vigente, que se cria para regular o serviço público da educação, a qual é fundamentada na Constituição Política de 1991 que se refere a temas como a diversidade cultural, além de acrescentar temáticas como o respeito ao médio ambiente aos currículos escolares.

O documento base para estabelecer o que o governo entende por Ciências Sociais, seus conteúdos curriculares e metodológicos são os *Estándares Básicos de Competencias* e nos últimos quatro anos os *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Ao respeito da primeria têm-se duas referências para nos aproximar, uma publicação do ano 2004 no formato de Guia com o nome *Estándares Básicos de Competencias em Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*, e outra do ano 2006 os *Estándares Básicos*

de *Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.*

Os *Estándares* estão compostos por três colunas onde se apresentam as *ações do pensamento e de produção de conhecimento* e as ligações com as diferentes disciplinas. Esses relacionamentos são atingidos a partir de três eixos básicos nos que se integram: 1. Aproximo-me ao conhecimento como científico/a social; 2. Referencio adequadamente conhecimentos próprios das ciências sociais (a través de três divisões: relações com a história e as culturas, relações espaciais e ambientais, e relações ético-políticas); 3. Adquiro compromissos pessoais e sociais (MEN, 2004, p. 29-31, tradução livre). Assim, as bases sobre as que são construídas a proposta são: destrezas, conteúdos e valores cidadãos, além disso, as tabelas da proposta de conteúdos são feitas cada dois anos, é dizer, tem-se um para primeiro a terceiro ano, de quarto a quinto ano, de sexto a sétimo ano, e assim por diante.

Como o interesse do trabalho é explorar como se está ensinando a história da violência, só se vão considerar os conteúdos relacionados a essa temática. Com isso em mente, segundo os *Estándares*, os anos onde se consideram aqueles temas são décimo e undécimo, é dizer, na educação média, não a básica. Na seguinte tabela se colocam os tópicos referentes à história da violência de acordo aos eixos mencionados, só se tira fora o primeiro eixo (Aproximo-me ao conhecimento como científico/a social), devido a que para esses anos se pede realizar um projeto de pesquisa onde não se especifica a temática central e a coluna *relaciones espaciales y ambientales*, devido a que não tem nenhuma ação ligada ao tema trabalhado:

Manejo Conocimientos propios de las ciencias sociales		Desarrollo Compromisos sociales y personales
<p>Relaciones con la historia y las culturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia. 	<p>Relaciones ético-políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de Abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país. - Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad. - Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo. - Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.

Tabela 1. Ações de pensamento e de produção de conhecimento para décimo e undécimo ano relacionados ao tema da violência. (MEN, 2004, p. 38-39; MEN, 2006, p. 129-130)

Além dos temas anotados, deve-se apontar que se sumam 59 ações propostas para esses dois anos, entendendo ação como cada ponto exposto na tabela. Os objetivos a atingir com essas ações se resumem em três, mas aqui só é preciso falar

de um: “Compreendo que o exercício político é o resultado de esforços para resolver conflitos e tensões que surgem nas relações de poder entre os Estados e no interior deles” (Ibid. p. 38).

Pesquisadores como Diego Arias fazem uma primeira rodada de críticas sobre o documento, assim, para ele o problema dos *Estándares* está em que:

aproximaron el problema de la calidad de la educación a una cuestión de “saber y saber hacer”; desconocieron lo contextual de lo social, es decir, el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; acabaron con la autonomía escolar al predeterminedar los contenidos y las intencionalidades; homologaron la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha; expresaron por grado un mar de indicadores imposibles de abarcar en períodos del calendario escolar; y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales que los Lineamientos, expresamente, pretendieron superar (2015, p. 139).

Já ligados ao tema trabalhado, se pode acrescentar vários vazios e perguntas que ficam no ar: a primeira é a invisibilização do Estado como ator do conflito, aqui o ponto central é estudar a guerrilha (desconhecendo a multiplicidade delas), os paramilitares, e o narcotráfico como agentes da violência, mas tira fora momentos nos quais se tem demonstrado as ligações do Estado com os outros atores (só para mencionar alguns: Parapolítica, Farcpolítica, o processo 8000), além da sua participação em vários casos de violência extrema, como no caso das massacres. Também é possível perguntar, se, no fundo, as intenções de identificar, explicar, comparar, não esconde um desejo pela simplificação dos discursos em torno dos eventos a ser ensinados.

Por sua parte, no ano 2015 se apresentam os *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA), que são um “conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar” (MEN, 2016, p. 5), onde a ideia final é que o estudante possa edificar o seu desenvolvimento como indivíduo. Os DBA têm a seguinte estrutura: o enunciado que expressa a aprendizagem esperado, umas evidências do ensinado, e as vezes, exemplos de atividades. Além disso, estão pensados ano por ano. Os temas do conflito armado são tratados no décimo e o undécimo ano de igual forma que nos *Estandares*:

Grado 10°	Grado 11°
Evalúa las causas y consecuencias de la violencia en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y su incidencia en los ámbitos social, político, económico y cultural.	Evalúa la importancia de la solución negociada de los conflictos armados para la búsqueda de la paz

<p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece semejanzas y diferencias entre los conflictos asociados a la convivencia social, a escala regional y nacional. • Compara los diferentes tipos de violencia (directa, estructural y cultural) que generan los actores armados y sus repercusiones en la vida nacional. • Explica las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Colombia y cómo afecta la vida social y cultural. • Propone estrategias para utilizar el diálogo como recurso mediador en la solución de conflictos. (p. 46) 	<p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los principales conflictos sociales y políticos vividos en Colombia en las últimas décadas, a partir de la memoria histórica. • Explica la importancia que tiene para una sociedad la resolución pacífica de sus conflictos y el respeto por las diferencias políticas, ideológicas, de género, religiosas, étnicas o intereses económicos. • Describe las implicaciones que tiene para las sociedades democráticas considerar la justicia, la verdad, el perdón y la reparación de las víctimas en los procesos de paz. • Argumenta razones para defender la búsqueda de la paz como un deber ético, moral y constitucional en el que se requiere el compromiso de todos los ciudadanos. (p. 49)
---	---

Tabela 2. Derechos Básicos de Aprendizaje para decimo e o undécimo ano relacionado ao tema do conflito armado. (MEN, 2016, p. 46 y 49)

Nos seus conteúdos é possível observar que o eixo está no conceito de violência, aplicado na realidade colombiana e diferenciado entre direito, estrutural e cultural. Numa primeira leitura parecesse que a intencionalidade fosse que o estudante esteja na capacidade de identificar esses tipos de violência na sua vida cotidiana (coisa igualmente importante) mas a dúvida que fica é se esse mesmo estudante vai fazer a identificação num contexto histórico nacional e internacional entendendo a historicidade da própria violência. É também de sublinhar o eixo sobre a negociação do conflito, escrito num momento histórico para o país que precisa o reconhecimento histórico dos acordos e a participação cidadã como coluna principal da manutenção desses.

3 | O CENTRO NACIONAL DE MEMÓRIA HISTÓRICA: UMA PROPOSTA SOBRE A PEDAGOGIA DA MEMÓRIA

A segunda instituição para aprofundar é o Centro Nacional de Memória Histórica (CNMH). Foi criada no marco da lei de vítimas e restituição de terras (Lei 1448 de

2011), produto dos diálogos e a desmobilização dos paramilitares durante o governo de Álvaro Uribe Velez. Nesta lei, se assigna ao Centro, entre outras tarefas, as seguintes: Contribuir à realização da reparação simbólica das vítimas; empreender processos de esclarecimento histórico; e, salvaguardar os acervos que guardam as provas de violações acontecidas no marco do conflito armado (CNMH, 2015, p. 9). Sobre essa base normativa desde o ano 2011 foram publicados vários informes de pesquisa do conflito colombiano, e como parte da sua missão divulgadora desde o ano 2015 publicaram guias educativas, que eles chamaram de caixa de ferramentas para professores, um conjunto de materiais que permitiram debater a memória histórica do conflito armado colombiano na sala de aula, desde uma perspectiva “pluralista, rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y de acción sin daño, para contribuir a afianzar una cultura de paz.” (CNMH, 2015, p. 19).

Sobre a base de três problemas no ensino da história na escola: a memorização de eventos e datas, o herói como o produtor de movimentos históricos, e a pouca ligação entre o que se ensina e os projetos de vida dos estudantes (Ibid., p. 42-44), o CNMH faz uma nova proposta que envolve os objetivos propostos pela lei 1448, além de uma “transposição” das metodologias usadas nas pesquisas de onde resultam os informes, agora vistos como uma possibilidade pedagógica onde a ideia é ligar o nível interpessoal e a história subjetiva, com os sentidos coletivos e históricos que sustentam a memória histórica, assim: a interpessoal que inclui a formação de cidadãos e a capacidade de entender a diversidade na relação do corpo com o território, a coexistência de narrativas e a empatia como forma de alteridade; e a dimensão de compreensão social, onde se quer que os/as estudantes conheçam as estratégias de reconstrução da memória para que possam entender as engrenagens da história, incluindo aqueles fatores estruturais e políticos que configuram os padrões do conflito e suas particularidades regionais (Ibid., p. 29- 30).

A caixa de ferramentas até agora está composta de vários materiais, todos publicados desde o ano 2015: Um texto principal onde se explicam os princípios pedagógicos *Los caminos de la memoria histórica*; umas *memofichas* que fazem um resumo da proposta; e como documentos de trabalho dois *Portete* e *El Salado*, cada um contém uma guia para estudantes e outro para professores, onde a partir de dois casos emblemáticos de violência extrema (massacres) se busca uma compreensão particular e global do conflito; enfim, a mais recente publicação *Un largo camino*, é uma historinha para crianças que trata o problema do deslocamento forçado. Uma das finalidades da proposta do CNMH é o uso pedagógico dos informes produzidos por eles, as publicações *Portete* e *El Salado*, são os primeiros produtos com esse enfoque teórico-metodológico que a continuação se apresenta:

Dimensões	Espaço	Tempo
Memória		
Pessoal	Corpo	Pessoal
Coletiva	Território	Comunidade
Histórica	Espaço Geográfico	Memória Histórica

Tabela 3. Proposta pedagógica do CNMH (Adaptado do documento CNMH, 2015, p. 32-41)

Para o CNMH é preciso trabalhar três registros interligados sobre a memória. O primeiro é a memória pessoal com suas significâncias individuais, as quais se tecem com os acontecimentos que se organizam no segundo registro: a memória coletiva. Nela, permite-se que a história dos outros e a história própria se pensem como uma história em comum. Finalmente, a memória histórica, que toma os relatos da memória coletiva e as trabalha com outras informações e documentos. A vantagem de usar os três registros é que as memórias coletivas preservam a pluralidade frente a uma possível história unificadora. Além do anterior, tem-se considerado que existem dimensões em torno das quais se podem tecer os relatos das diferentes memórias, estas são o espaço e o tempo. O espaço pode trabalhar-se na dimensão individual associando a ideia do corpo como espaço primário onde se constrói a experiência e a identidade. De igual forma, assim como as pessoas são e habitam um corpo, as comunidades se constroem e vivem em territórios de diferentes escalas, desde espaços ancestrais como zonas onde se tem localizado depois de processos de deslocamento forçado. Como acontece com a memória pessoal, os espaços/corpos individuais e os territórios podem ser estudados a través do discurso disciplinar, ou seja, a reconstrução do espaço desde o registro da memória histórica. A segunda dimensão, o tempo, segue a mesma estrutura do espaço, inicia com o tempo pessoal, que organiza a vida de um indivíduo, depois se concentra no tempo coletivo e logo chega aos eventos da comunidade e suas relações temporais e históricas. No entanto, aqui se vê uma particularidade, as linhas de tempo (recurso didático de trabalho do tempo) que se constroem são de caráter plural, ligadas a diferentes visões do mundo e do acontecimento (Idem).

A proposta que saiu do CNMH se bem se pode considerar um olhar crítico e amplo sobre o ensino do conflito armado colombiano encontra duas preocupações que podem diminuir o impacto na sala de aula. A primeira seria o público alvo ao que está dirigida a guia, é dizer, o documento se apresenta como uma ajuda aos professores que, e sublinho esta palavra, queiram, inserir essas temáticas na sala de aula. Se o potencial da proposta e da instituição é ser parte das reparações simbólicas, como não pensar a problemática como uma demanda social a ser inserida no plano de qualquer professor de ciências sociais? Uma segunda preocupação se refere ao olhar intergeracional, para o CNMH são os jovens os que trazem paz (Ibid., p. 28), as práticas de resistência mostradas nas guias começam por eles, a finalidade é

clara, criar uma cultura de paz desde a escola, mas nesse processo se começam esquecimentos de outros coletivos e comunidades que resistiram de diferentes formas e foram objetivos da repressão desde o início do conflito.

4 | O ENSINO DA HISTÓRIA RECENTE NA SALA DE AULA COMO FORMAÇÃO POLÍTICA

Para finalizar este trabalho se propõem uma série de provocações que poderiam complementar, problematizar ou alertar sobre a questão do ensino da história do conflito armado colombiano. O pano de fundo desde o qual se quisesse considerar o problema da guerra é dado pela figura do Foucault (2003) que no texto *Nietzsche, a genealogia e a história* produz uma nova forma de ver o processo:

Seria um erro acreditar, segundo o esquema tradicional, que a guerra geral, esgotando-se em suas próprias contradições, acaba por renunciar à violência e aceita se suprimir nas leis da paz civil [...] o desejo de paz, a serenidade do compromisso, a aceitação tácita da lei, longe de serem a grande conversão moral ou cálculo utilitário que deram nascimento à regra, são apenas seu resultado e, propriamente falando, sua perversão (p. 269-270)

O que se pode ler no trecho é um entendimento histórico da guerra, é fácil pensar na superação da violência como o fim da guerra, mas como alerta Foucault, a guerra sobrevive ao final dela e mora nos momentos de “paz”, criando outras formas de guerra, dessa forma se ultrapassa este tipo de conteúdo simplista do currículo, que tira fora problemas como os de reconhecimento de vítimas e suas reparações, esquecimentos dos atores envolvidos nos momentos da violência, as desigualdades sociais e as lutas pelo reconhecimento da diferença de grupos minoritários etc. É dizer, pensar que o problema central não é só o ensino desses momentos de violência, mas entender essa violência no meio de um problema mais amplo como a guerra, nos termos expostos por Foucault.

Um exemplo do anterior pode ser encontrado com Laville (1999) quando pensa na reconstituição dos Estados após do término da guerra como guerras de narrativas, assim, apresenta diferentes exemplos: Depois da IIGM se proíbe o ensino de história ministrado nos países vencidos enquanto se fazia a revisão dos conteúdos (dos livros didáticos); em países como a Lituânia ou a República Tcheca, ao não encontrar manuais que preencheram suas necessidades, usaram livros velhos, sem importar o ponto de vista historiográfico; em outros momentos, como na Estônia ou na Eslovênia, as novas histórias retornaram às narrativas nacionalistas. (p. 130-132). Com isso ele mostra que, o momento do fim é o começo de uma nova luta, a da memória e como vão ser representados os atores da guerra nela.

Como tem escrito Gabriel y Frazão (2014) no seu artigo sobre *Currículos de História e projetos de democratização*, "a construção da História nacional e seu

ensino não podem deixar de enfrentar, hoje, as tensões entre memória e História" (p. 246), encontrando uma pluralidade de leituras sobre o passado nacional no meio de interesses em disputa. Essas memórias das vítimas, das minorias excluídas que hoje demandam seu espaço no currículo escolar, a maioria das vezes apresentam uma outra história da nação, visões que podem já estar presentes na sala de aula antes de que o professor entre a trabalhar com elas, ou mesmo quando o docente não quisesse aprofundar sobre o assunto. Como falam os autores nosso presente está caracterizado por uma pluralidade de memórias particulares que reclamam sua própria história.

Nessa medida, é importante que o professor conheça como trabalhar com a memória como ferramenta das aulas de história, e ter uma clareza sobre as diferenças entre esta e a história. No texto de Enzo Traverzo (2007) *História y memoria. Notas sobre un debate*, ele consegue resumir algumas das principais discussões do tema, sobre o problema da definição dos termos conclui:

Se podría incluso, con Paul Ricoeur, atribuir a la memoria una condición matriarcal (2000:106). La historia es una puesta en relato, una escrita del pasado según las modalidades y las reglas de un oficio -digamos incluso, con muchas comillas, de una "ciencia"- que constituye una parte, un desarrollo de la memoria. Pero si la historia nace de la memoria, también se emancipa de ella, al punto de hacer de la memoria uno de sus temas de investigación como lo prueba la historia contemporánea (p. 72).

E trabalhar com a memória tem suas próprias especificidades, porque ela é subjetiva, singular, pouco cuidadosa das comparações, da contextualização, das generalizações, não tem necessidade de ser rigorosa (Ibid., p. 73), e na maioria das vezes o professor vai ter que trabalhar com temas ainda não superados, com temáticas que tem processos jurídicos ainda abertos ou que representam fortes debates nos jornais, o qual apresenta novos desafios para o planejamento da aula, mas que não por isso devem ser evitados. De igual forma, vai ter que lidar com perguntas do tipo: "Como articular o ensino de uma forma de pensar historicamente e de operar com uma memória já acumulada e consagrada pelas gerações precedentes? Como reelaborar didaticamente capacidade crítica e necessidade / dever de memória?" (GABRIEL; FRAZÃO, 2014, p. 247), é dizer, o que aparece em jogo, é equilibrar a aprendizagem de conteúdos e conceitos além de garantir uma função formadora no plano cultural e político.

No entrecruze entre a história do tempo presente e o problema da guerra, pensando nos nossos contextos latino-americanos das últimas décadas, aparece o que Miriam Kriger (2011) chama de história recente:

Cuando decimos (...) historia reciente estamos usando términos que designan categorías en sí mismas también recientes –valga la redundancia– del pensamiento social y de la historiografía. Esas expresiones no vienen a nombrar cualquier pasado próximo, sino que surgen para referirse a aquellos hechos que por su carga singular de violencia y dolor presentan especial dificultad para ser asimilados, no

sólo por los individuos sino por las sociedades, en términos integrales, en las que transcurrieron (p. 31).

Importante apontar o rasgo essencial que este conceito aporta, que é o tratamento de memórias que ainda causam problemas e que não estão resolvidos no consenso da comunidade. Os eventos podem ter acontecido poucos anos atrás, ou mesmo décadas, mas o importante é que ainda não é superado. O que ela demonstra é que a través do ensino da história da ditadura (no caso argentino), tem-se criado várias narrativas do passado baseadas no que Traverso chama de *memórias fortes* e as *memórias fracas*, e como estas mudam segundo as disposições do seu tempo porque a força e o reconhecimento não são fixos, evoluem, consolidam-se, enfraquecem, construindo permanentemente o status da memória (TRAVERSO, 2007, p. 86-87), se antes, por exemplo, o vencedor tinha o privilégio de escrever a sua própria história como a oficial, agora entramos num novo momento onde a vítima, uma nova concepção do vencido, pede um espaço para falar e deixar sua marca entre os discursos oficiais. É precisamente sobre esse conceito que se quisesse começar a nomear o problema do ensino da história do conflito armado colombiano, como algo que está em construção e não tem um consenso final da sociedade, tentando ver aquilo não como um ponto negativo, senão como um ponto de abertura a uma multiplicidade de opções.

No contexto brasileiro tem surgido uma proposta para o ensino da história recente a través do uso de documentos visuais: fotografias que coletava o Conselho de Segurança Nacional das caras das pessoas assassinadas e dos corpos encontrados durante esse período e a catalogação que faziam delas. A partir delas se faz um análise em vários níveis na sala de aula: a existência em si do documento, o significado dele como objeto, e o significado dele como sujeito (SERRA; GASPAROTTO; ASSUMPÇÃO, 2013, p. 55). Se trata de uma opção que pretende com a utilização das imagens, agenciar ou promover uma sensibilização dos estudantes, mas também um trabalho desde a disciplina histórica que busca uma compreensão sobre a produção do documento que precisa de um professor crítico e cuidadoso com a escolha do material.

Uma categoria que poderia aportar nesse exercício de aula seria a empatia. Se o objetivo do ensino da história é "formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdo histórico aberto e variado, e não conteúdos fechados e determinados" (Laville, 1999, p. 137), é preciso uma nova forma de se aproximar ao conteúdo histórico. A empatia faz referência a que:

Esta comprensión empática de la diferencia en el nivel interpersonal pasa por reconocer que quienes son distintos a mí no son una amenaza para mi propia existencia, ni tienen menos valor y dignidad que yo. El reconocimiento de la diferencia se hace, entonces, desde un plano democrático: un marco que exige el descubrimiento del otro desde una mirada acogedora, incluyente y respetuosa, la

O CNMH tem trabalhado o ensino da história recente a través dessa categoria com duas finalidades: a validação das emoções e a significação do experimentado além da verificação dos fatos (Ibid., p. 34), é dizer, a empatia consegue a aproximação com o outro-vítima, o outro-diferente, o outro-minoria, etc., mas o processo educativo não deve ficar ali, “su tarea consiste más bien en inscribir esa singularidad de la experiencia vivida en un contexto histórico global, para intentar con ello esclarecer las causas, las condiciones, las estructuras, la dinámica del conjunto” (Traverso, 2007, p. 76).

O importante desta tarefa de reflexão em torno do ensino da história recente é não deixar que o ensino crítico dos passados violentos das nossas nações se apresentem na sala de aula como resistências aos currículos oficiais senão como espaços abertos de debate e de criação de empatia. Fica como provocação: o ensino da história recente na sala de aula poderia ser considerado uma forma de reparação simbólica da sociedade?

5 | A TRILHA QUE FALTA PERCORRER

Considero que temos alguns eixos de importância para pensar o ensino da história recente na Colômbia: é preciso uma reformulação dos documentos pedagógicos do Ministério que permitam uma maior visibilização dos atores envolvidos no processo da violência para ir além da mesma narrativa usada pelo Estado até agora:

Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação (Laville, 1999, p. 135).

De igual forma, na nossa tradição acadêmica pouco ou nada tem sido pesquisado sobre o uso dos livros didáticos na sala de aula (como no momento do planejamento como da prática cotidiana com ele), uma maior reflexão em torno deles com certeza ajudara a elaborar um pensamento complexo, um primeiro exemplo de materiais didáticos seriam os apresentados pelo CNMH, mas ainda falta muito, esses livros com mais de 300 folhas não estão pensados para aulas de 45 minutos, nem tem interesse de ligar suas temáticas com as propostas do Ministério. Como último eixo, embora não se falara muito no trabalho, estaria a questão da formação docente, exemplos como a linha de pesquisa *Formación Política y Memoria Social* da Universidade Pedagógica são precisos de multiplicar, se consideramos que no nosso presente o professor não só pode ficar como professor, mas também como pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ARIAS, Diego. **La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber.** In: *Revista de Estudios Sociales*. N. 52, abr-jun 2015. Pp. 134-146
- CENTRO NACIONAL DE MEMÓRIA HISTÓRICA (CNMH). **Los Caminos de la Memoria Histórica.** Bogotá: CNMH, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, a genealogia e a história.** In: *Ditos e Escritos II*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Pp. 260-281
- GABRIEL, Carmen; FRAZÃO VIEIRA, Érika. 15. **Currículo de História e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente.** In: MONTEIRO, Ana Maria [et. al] *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas.* Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. Pp. 243-260
- GUERRERO, Carolina. **La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia 1973- 2007.** Disertación (Maestría en Historia). Departamento de Historia, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2011.
- KRIGER, Miriam. **La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política.** Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). In: *Pensar y Sociedad* Vol. XXV, No. 3, 2011. Pp. 29-52.
- LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** In: *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v.19, n. 38, 1999. Pp. 125-138.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). **Formar en Ciencias: ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer.** Estándares Básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Colombia: Series Guías N. 7. Espantapájaros Taller, 2004.
- _____. **Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.** Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: MEN; Imprenta Nacional de Colombia, 2006
- _____. **Derechos Básicos de Aprendizaje Vol. 1 Ciencias Sociales.** Medellín: Panamericana Formas e Impresos SA, 2016.
- SERRA PARDÓS, Enrique; GASPAROTTO, Alessandra; ASSUMPÇÃO, Marla. **Ditaduras civil-militares do Cone Sul: Experiências de trabalho e práticas para a sala de aula.** In: FRAGA DA SILVA, A., Gasparotto, A., Cardoso, C., & De Oliveira, E. *Ensino de História no Cone Sul. Patrimônio Cultural, Territórios e fronteiras.* Jaguarão: UNIPAMPA: Evangraf, 2013.
- TRAVERSO, Enzo. **Historia y Memoria. Notas sobre un debate.** In: FRANCO, Marina; LEVIN, Florencia (org.). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires: Paidós, 2007. Pp. 67-96
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación e historia Cultural:** Posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista de Educación.* No. 306. 1995. pp. 245-269

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Denise Pereira - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cursando Pós-Graduação Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora nas Faculdade Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE) e Coordenadora de Pós-Graduação.

Maristela Carneiro - Pós-Doutoranda pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – Unicentro. Doutorado e Pós-Doutorado em História pela UFG e pela UFMT, respectivamente. Docente do curso de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alegoria da caverna 272

C

Colonização 122, 226

E

Ensino de história 26

F

Feminismo 136

Filosofia 12, 94, 95, 98, 123, 235, 271, 278

H

História intelectual 91, 102

Historiografia 40, 41, 43, 44, 45, 53, 54, 55, 66, 88, 89

I

Igreja católica 115

L

Literatura 96, 99, 104, 112, 136, 137, 138, 144

M

Maias 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113

Meio ambiente 1, 12

Memória 6, 10, 13, 14, 18, 20, 34, 39, 56, 66, 67, 76, 88, 89, 102, 178, 245, 256

Micro-história 114

P

Política 15, 24, 68, 69, 70, 75, 102, 136, 150, 158, 164, 235, 258

Populismo 145, 154

R

Relações de trabalho 8, 236

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-560-0

