

História: Espaço Fecundo para Diálogos 2



Antonio Gasparetto Júnior
Ana Paula Dutra Bôscarro
(Organizadores)

História: Espaço Fecundo para Diálogos 2



Antonio Gasparetto Júnior
Ana Paula Dutra Bôscarro
(Organizadores)

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloí Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
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. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

H673 História [recurso eletrônico] : espaço fecundo para diálogos 2 / Organizadores Antonio Gasparetto Júnior, Ana Paula Dutra Bôscaro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-01-6

DOI 10.22533/at.ed.016201102

1. História – Filosofia. 2. História - Historiografia. 3. Historiadores.
I. Gasparetto Júnior, Antonio. II. Bôscaro, Ana Paula Dutra.

CDD 907.2

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

APRESENTAÇÃO

O campo da História é repleto de possibilidades ou, como sugere o título deste livro, um espaço fecundo para diálogos. Neste sentido, são possíveis análises cronológicas, quantitativas, qualitativas, biográficas, transnacionais e interdisciplinares que permeiam outras variáveis como econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, por exemplo. Assim, o chamado para se refletir sobre a História é um chamado para se pensar a atuação do ser humano no planeta, em suas diferentes épocas, seus diferentes contextos e em suas diferentes abordagens.

A História, como ciência, é dotada de métodos que são empregados por seus pesquisadores e pesquisadoras para, a partir de questões que são colocadas, verificar suas teses em fontes pertinentes ao tema analisado. O que o leitor encontrará neste volume são textos que foram selecionados para composição do livro a partir de um eixo que prioriza a reflexão a respeito da Educação, da Religião e do Patrimônio. Os 30 capítulos são frutos de estudos que foram desenvolvidos por profissionais de diversas instituições do país.

Na primeira parte da obra estão reunidas análises históricas acerca da Educação. De modo que, internamente, esses textos permeiam debates em torno de questões étnicas na Educação, aspectos do ensino básico e do ensino universitário.

Na segunda parte da obra estão reunidas análises históricas situadas no campo das religiões. Assim sendo, os respectivos capítulos concentram análises que retomam aspectos religioso desde a Idade Média até os dias atuais, além de refletir sobre questões de gênero no campo religioso e trajetórias pessoais.

Por fim, a terceira parte do livro é composta por análises históricas no campo do Patrimônio. De tal forma abrangente que parte da antiguidade egípcia até a música contemporânea. Seus textos discutem outros temas como folclore, teatro e quilombos.

Em síntese, a obra *História: espaço fecundo para diálogos* é uma constatação ao leitor das inúmeras possibilidades das pesquisas históricas, apresentando resultados de investigações que são notadamente importantes para o conhecimento da sociedade. Ademais, é de suma importância a divulgação científica do trabalho do Historiador/Historiadora, que constrói pontes para uma sociedade mais justa e consciente.

Antonio Gasparetto Júnior
Ana Paula Dutra Bôscaro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
NEGRITUDE E MEMÓRIAS APAGADAS: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS NÃO CONTADAS DE UMA CIDADE MINEIRA (1976-2016)	
Maria Rita de Jesus Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.0162011021	
CAPÍTULO 2	14
EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE VISIBILIZAR A LEI 10.639/2003 E DECOLONIZAR O CURRÍCULO NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL MIGUEL ARCANJO, EM SÃO SEBASTIÃO – DISTRITO FEDERAL	
Técia Goulart de Souza Elison Antonio Paim	
DOI 10.22533/at.ed.0162011022	
CAPÍTULO 3	24
ÓRFÃOS DO ELDORADO DE MILTON HATOUM: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A HISTÓRIA E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA AMAZÔNIA	
Arcângelo da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.0162011023	
CAPÍTULO 4	37
HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA: HÁ LUGAR PARA TEMPORALIDADES OUTRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA?	
Edith Adriana Oliveira do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.0162011024	
CAPÍTULO 5	53
PAULO BOURROUL E O ENSINO DAS CIÊNCIAS NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Matheus Luiz de Souza Céfalo	
DOI 10.22533/at.ed.0162011025	
CAPÍTULO 6	69
EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEI FEDERAL Nº 10.639/03: INDIFERENÇA A SER SUPERADA	
Carla Santos Pinheiro Lauro de Freitas/Bahia	
DOI 10.22533/at.ed.0162011026	
CAPÍTULO 7	80
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL POR MEIO DA ILUMINAÇÃO SEMAFÓRICA DE BELO HORIZONTE: “PROJETO CIDADE REVELADA - INTERPRETAÇÃO E SINALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL”	
Ana Carolina Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.0162011027	

CAPÍTULO 8	91
PATRIMÔNIO CULTURAL E A HISTÓRIA LOCAL: UMA PESQUISA DO PROFHISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Antônia Lucivânia da Silva Paula Cristiane de Lyra Santos	
DOI 10.22533/at.ed.0162011028	
CAPÍTULO 9	106
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS	
Carollina Carvalho Ramos de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.0162011029	
CAPÍTULO 10	118
IMAGENS EM SALA DE AULA: O USO DE PINTURAS HISTÓRICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Priscila Santos Calegari	
DOI 10.22533/at.ed.01620110210	
CAPÍTULO 11	131
CONTESTADO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	
Gerson Luiz Buczenko	
DOI 10.22533/at.ed.01620110211	
CAPÍTULO 12	141
ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA	
Nádia Narcisa de Brito Santos	
DOI 10.22533/at.ed.01620110212	
CAPÍTULO 13	154
ARIANO SUASSUNA: A ESCRITA E A PRÁTICA DE UM PENSAMENTO EDUCACIONAL NO “BRASIL REAL”	
Aurea Maria Bezerra Machado	
DOI 10.22533/at.ed.01620110213	
CAPÍTULO 14	165
O (AUTO) BIOGRÁFICO NO PROCESSO FORMATIVO: DOCÊNCIA ORIENTADA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	
Fabiana Regina da Silva Cristiane Medianeira da Silva Reis	
DOI 10.22533/at.ed.01620110214	
CAPÍTULO 15	180
A MISSÃO DAS UNIVERSIDADES: UMA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DAS PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS DE ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA	
Alexandre de Britto Redondo	
DOI 10.22533/at.ed.01620110215	

CAPÍTULO 16	194
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: COTAS PARA ESTUDANTES NEGROS	
Josefa Neves Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.01620110216	
CAPÍTULO 17	208
SANTO INOCÊNCIO MÁRTIR: UM SANTO ITALIANO DO SÉCULO III EM TOMAZINA PR	
Jonathas Wilson Michelin	
Angelita Marques Visalli	
DOI 10.22533/at.ed.01620110217	
CAPÍTULO 18	221
A IGREJA E A FONTE DE NOSSA SENHORA D'AJUDA DE PORTO SEGURO (1551- 1761)	
Lucas de Almeida Semeão	
DOI 10.22533/at.ed.01620110218	
CAPÍTULO 19	233
AS HAGIOGRAFIAS SEISCENTISTAS DE JOSÉ DE ANCHIETA: PROJETOS POLÍTICOS E IDENTIDADES RELIGIOSAS EM CONCORRÊNCIA	
Camila Corrêa e Silva de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.01620110219	
CAPÍTULO 20	246
O SOCIAL NA ARTE SACRA DE E. P. SIGAUD: O CASO DAS PINTURAS MURAIIS MODERNISTAS NA CATEDRAL DE JACAREZINHO	
Luciana de Fátima Marinho Evangelista	
DOI 10.22533/at.ed.01620110220	
CAPÍTULO 21	258
A PIA UNIÃO DAS FILHAS DE MARIA NA DIOCESE DE MANAUS	
Elisângela Maciel	
DOI 10.22533/at.ed.01620110221	
CAPÍTULO 22	271
O DESAFIO DE PESQUISAR O ACERVO DAS ORDENS RELIGIOSAS FEMININAS EM PORTUGAL	
Tatiane de Jesus Chates	
DOI 10.22533/at.ed.01620110222	
CAPÍTULO 23	284
O DISCURSO PROTESTANTE PENTECOSTAL DA BÍBLIA DA MULHER ACERCA DA CONDIÇÃO FEMININA VERSUS O DISCURSO ORAL DAS FIEIS	
José Glauber Lemos Diniz	
Daniele Barbosa Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.01620110223	

CAPÍTULO 24	298
ARCEBISPO DA PARAÍBA DOM JOSÉ MARIA PIRES: RELIGIÃO E POLÍTICA ENTRE OS ANOS DE 1965-1985	
<i>Naiara Ferraz Bandeira Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.01620110224	
CAPÍTULO 25	308
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS ACERCA DOS DISCURSOS SOBRE A MA'AT N'AS LAMENTAÇÕES DE KHA-KHEPER-RÉ-SENEB	
<i>Victor Braga Gurgel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.01620110225	
CAPÍTULO 26	321
APONTAMENTOS PARA UM ESTUDO DA EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE FOLCLORE NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO O CASO DE SILVIO ROMERO	
<i>Manoel Carlos Fonseca de Alencar</i>	
DOI 10.22533/at.ed.01620110226	
CAPÍTULO 27	330
NICOLAU ALEKHINE NO ARQUIVO IPHAN-SP: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	
<i>Rafael de Araújo Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.01620110227	
CAPÍTULO 28	340
COMPANHIA TEATRO MODERNO DE LISBOA (TML): ENGAJAMENTO, RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO CULTURAL NOS ANOS 1960	
<i>Kátia Rodrigues Paranhos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.01620110228	
CAPÍTULO 29	351
ACAMPAMENTO E CULTURA POLÍTICA: ESTUDO DE CASO DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES – RJ (1997-2015)	
<i>Elson dos Santos Gomes Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.01620110229	
CAPÍTULO 30	363
O RAP INTERCULTURAL CONSTRUINDO UMA REPRESENTAÇÃO HÍBRIDA DA CIDADE DE MANAUS (1989 A 1999)	
<i>Richardson Adriano de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.01620110230	
SOBRE OS ORGANIZADORES	376
ÍNDICE REMISSIVO	377

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 28/10/2019

Carollina Carvalho Ramos de Lima

Doutora em Teoria e História Literária (UNICAMP).

Docente Adjunta da Faculdade de Educação, da
Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

Pesquisadora da REDEPCT.

carollinadelima@ufba.br - <https://orcid.org/0000-0003-3265-4669>

* Artigo apresentado na Anpuh Nacional, em junho de 2019.

RESUMO: O texto que ora apresento é o resultado parcial do projeto de pesquisa, “O ensino de história nas séries iniciais: práticas, saberes e formação docente”, que está em andamento e envolve tanto estudantes de graduação, quanto professores da rede municipal de Salvador. O objetivo central da pesquisa é refletir sobre a consciência histórica de professores e futuros professores “polivalentes” que atuam ou irão atuar com os conteúdos de História, mas não tiveram formação acadêmica específica na área. Para este estudo, assumo a definição de consciência histórica, formulada pelo teórico alemão Jörn Rüsen, que se apresenta através da narrativa – do relato – e que se constitui a partir da experiência, da interpretação e da necessidade de orientação para a vida prática.

Desse modo, esta investigação pretende acessar a consciência histórica dos informantes por meio das ideias que eles formulam sobre o conhecimento histórico. O tratamento dos dados obtidos vai pautar-se na análise de conteúdo e serão interpretados à luz das perspectivas teóricas da Educação Histórica, desenvolvidas por pesquisadores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Hilary Cooper, Isabel Barca, Marília Gago e Maria Auxiliadora Schimdt.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História – Educação Histórica– Consciência Histórica.

HISTORICAL CONSCIOUSNESS

TEACHER TRAINING FOR EARLY YEARS

ABSTRACT: The text presented here is the partial result of the research project, “The teaching of history in the early grades: practices, knowledge and teacher education”, which is underway and involves both undergraduate students and teachers from Salvador’s municipal network. The main objective of the research is to reflect on the historical awareness of teachers and future “polyvalent” teachers who work or will work with the contents of history, but had no specific academic education in the area. For this study, I assume the definition of historical consciousness, formulated by the German theorist Jörn Rüsen, which is presented through the narrative - the account - and which is

constituted from experience, interpretation and the need for guidance for practical life. Thus, this investigation aims to access the informants' historical consciousness through the ideas they formulate about historical knowledge. The treatment of the obtained data will be based on content analysis and will be interpreted in the light of the theoretical perspectives of Historical Education, developed by researchers such as Jörn Rüsen, Peter Lee, Hilary Cooper, Isabel Barca, Marília Gago and Maria Auxiliadora Schimdt. **KEYWORDS:** History Teaching - Historical Education - Historical Consciousness.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, os cursos de Pedagogia são relativamente recentes. Desde o Império, a formação de professores acontecia no nível médio, nos cursos normais, que depois, com o regime militar, foram transformados nos cursos de magistério ligados ao, então, Segundo Grau. Na década de 1980, no entanto, a pressão de educadores e pesquisadores da área, elevou ao nível Superior a formação de docentes no país¹, com a criação dos cursos de Licenciaturas específicas e da Pedagogia, o último, destinado à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, além de uma gama de outras atividades ligadas à gestão escolar (PIMENTA; FUNARI; PEDROSO; PINTO, 2017).

No século XIX, a designação de “professor polivalente” era empregada para definir o profissional que atuava na educação primária – o que hoje chamaríamos de Ensino Fundamental –, cuja responsabilidade era ensinar os conteúdos das matérias básicas, ou seja, português, matemática, ciências, geografia e história. Contudo, desde meados dos anos 2000, os documentos normativos² aboliram tal designação, embora o termo “polivalente” ainda seja empregado de maneira informal e que, na prática, o professor nos anos iniciais continue lecionando diferentes disciplinas, sem ter uma formação específica em cada área.

Em pesquisa ampla, coordenada pelos professores José C. Fusari, Selma G. Pimenta, Cristina C. A. Pedroso e Umberto de A. Pinto (2017), na qual se analisou as matrizes curriculares de 140 cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, os pesquisadores chegaram à seguinte conclusão:

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual,

1 Ver LDB, de 1996 e Lei nº 12.796, de 2013.

2 Ver Diretrizes Curriculares Nacionais, 2006.

A conclusão apresentada pelos pesquisadores aponta para a fragilidade dos cursos de Pedagogia, uma vez que, de maneira geral, eles oferecem uma formação “generalizante e superficial” (PIMENTA; FUNARI; PEDROSO; PINTO, 2017), devido ao espectro abrangente de funções e saberes que o futuro profissional pode vir a desempenhar ou tenha que possuir. Nesse sentido, no que tange ao ensino de História, é possível inferir que a formação oferecida não é suficiente para que, de um lado, os estudantes dominem os conteúdos previstos nos documentos oficiais, e de outro, compreendam os conceitos meta-históricos e os métodos como os quais os historiadores operam para produzir suas pesquisas.

Desse modo, no contexto de uma formação “polivalente”, entendo que é importante investigar a consciência histórica de estudantes, que apesar de não terem uma formação específica, irão atuar no ensino de História nos anos iniciais. Isto porque, os resultados permitem repensar a formação de professores, buscando estratégias de ensino que viabilizem o desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética, em consonância com o que propôs Jörn Rüsen (1992, 2001, 2007 (a) (b), 2015).

Tendo como pressuposto que, ao chegar à Universidade, os estudantes trazem consigo experiências e ideias históricas e que todo esse arcabouço, apreendido em contextos escolares e não escolares, interferem nas escolhas didáticas que eles irão fazer, como professores. De modo que interessa saber: o que estudantes de Pedagogia pensam sobre a História? Qual é a importância desse componente escolar para esses futuros professores? Como eles concebem a produção do conhecimento histórico?

Responder a tais questões, a meu ver, pode contribuir para (re)pensar a formação de professores para os anos iniciais alinhada à uma outra forma de ensinar história, na qual o foco seja o desenvolvimento do “pensar historicamente” e não, somente, a transmissão de conteúdo. Entendo que qualquer intervenção teórico-metodológica no processo formativo, deve ser pensado a partir de dados empíricos e do mapeamento, no caso da História, da consciência histórica dos estudantes, a fim de que “o processo de intervenção didática possa ser mais efetivo, tendo como aporte teórico principal a epistemologia da História” (GERMINARI; BARBOSA, 2014).

A virada no ensino de história, empreendida em diferentes países da América e da Europa, é resultado de uma nova proposta didática que defende a aproximação da história ensinada nas escolas aos procedimentos investigativos da ciência histórica a fim de desenvolver nos estudantes a capacidade de ler o mundo historicamente com as ferramentas que a pesquisa científica utiliza. No entanto, como demonstraram

B. VanSledright e K. Reddy, no artigo *Crenças epistêmicas em mudança?* (2014), ensinar a “aprender a pensar historicamente é um feito difícil”, especialmente, porque os professores têm “crenças sobre a natureza do conhecimento histórico” que prejudicam e interferem no desenvolvimento dessa proposta.

Nesse sentido, considerar as ideias que licenciandos têm sobre a natureza do conhecimento histórico é fundamental para identificar a forma como eles se relacionam e formulam esse tipo de saber, além de nos permitir compreender como esses sujeitos lidam com as experiências temporais e como se orientam no tempo. Essa capacidade humana de interpretar “sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possa [se] orientar” na vida prática, Jörn Rüsen chama de consciência histórica (RUSEN, 2011, p. 57). Nessa perspectiva:

A história é um nexos significativo entre o passado, o presente e o futuro – não meramente uma perspectiva do que foi [...]. É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectivados acontecimentos futuros. Esta concepção molda os valores morais a um “corpo temporal” [...], a história se reveste dos valores morais em totalidades temporais: tradições, conceitos de desenvolvimento ou outras formas de compreensão do tempo. Os valores e as experiências estão mediados e sintetizados em tais concepções de mudança temporal (RUSEN, 2011, p.57).

Se a consciência histórica medeia a relação entre os valores morais e as experiências e serve para orientar e dar forma à identidade dos sujeitos; no caso do ensino escolar de história, a consciência histórica dos professores é determinante em suas escolhas didáticas e na maneira como abordam o conhecimento histórico em sala de aula. Nesse caso, a graduação pode incorporar novos conhecimentos e vivências, reelaborando as formas de compreensão das experiências no tempo passado para dar sentido à realidade no presente. A formação de professores de história, portanto, precisa dar condições para que os aprendizes consigam desenvolver formas de entendimento mais aprofundadas sobre o passado (VANSLEDRIGHT; REDDY, 2014). Tais formas envolvem, nos termos rüseanos, uma consciência histórica genética, na qual as experiências temporais são tidas como mutáveis, ou seja, carregadas de historicidade, de modo que a moral perde sua natureza estática. Há nesse nível de consciência, portanto, a consciência do ‘outro’, a aceitação e o reconhecimento de diferentes pontos de vistas, elementos importantes para a formação da identidade (RUSEN, 2011, p.68-71).

A consciência histórica é uma “combinação complexa que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro” (RUSEN, 2011, p. 36-37) e ela se apresenta através da narrativa que se constitui a partir da interpretação e da necessidade de orientação para a vida prática. Desse modo, esta investigação “acessou” a consciência histórica dos informantes por meio

das ideias que eles formularam sobre o conhecimento histórico. Para tanto, elaborei um questionário com perguntas abertas que levassem os informantes a exporem suas ideias sobre a história, sua importância, a relação dessa ciência com o tempo e sua forma de aprendizagem.

Em seus primeiros textos, Rüsen apresentava uma tipologia com quatro níveis de consciência, porém, à medida que suas reflexões avançaram, o teórico passou a trabalhar com a ideia de quatro tipos de geração de sentido histórico, sendo eles: tradicional, exemplar, crítico e genético. Embora apresentem níveis crescentes de complexidade, não podem ser tratados como estágios de desenvolvimento cognitivo, nem devem ser tomados como categorias hierárquicas (CERRI, 2012; CAINELLI, FAZION, 2017). Em *Razão Histórica* (2001), o autor afirma que “a constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual diante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação.” (RUSEN, 2001, p.155)

As repostas obtidas nos questionários foram tomadas como narrativa histórica, porque apresentam um “modo próprio de argumentação racional” (RÜSEN, 2001, p.160). Segundo Rüsen (2001, p.160), a constituição histórica de sentido se apresenta na forma de narrativa elaborada, como é o caso dos dados que coletamos, mas também na “forma de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta”. Ao analisar as respostas dos estudantes acerca do conhecimento histórico é possível problematizar a natureza dos argumentos e das perspectivas. A visão que a maioria apresentou é oriunda, principalmente, de seus percursos educacionais. Digo isso, porque em uma outra etapa da pesquisa, ao escreverem sobre como foram suas aulas de História na escola, boa parte das informantes indicou que seus professores não apresentavam versões históricas divergentes, exigiam que memorizassem informações, estabeleciam poucas relações dos temas com questões contemporâneas e optavam por aulas expositivas e monocráticas. Tais opções didáticas contribuem pouco para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética, pois são práticas que reforçam formas tradicionais e exemplares de explicar os fenômenos históricos, nas quais, muitas vezes se negligencia a figura do(s) autor(es).

2 | O QUE PENSAM SOBRE A HISTÓRIA?

A consciência histórica é acessível e se manifesta por meio da narrativa, ou

seja, do relato. Trata-se, portanto, de uma forma estruturada de narrar o passado carregado de significado e sentido, cuja representação articula diferentes dimensões temporais, de modo que orienta o presente e cria expectativas em relação ao futuro (RÜSEN, 2001, 2007, 2015). A fim de tornar “cognoscíveis e demonstráveis os princípios determinantes das estruturas específicas de sentido presentes nas formações historiográficas e mesmo no pensamento histórico em si mesmo”, Jörn Rüsen criou uma tipologia da narrativa histórica, na qual “seu valor analítico reside igualmente em sua diferenciação lógica clara e no espaço de possibilidades que abre para os contextos complexos que abrange”. (RÜSEN, 2015, p.206-207). Desse modo, para o autor, a história pode ser narrada de modo tradicional, exemplar, genético e crítico e, a partir desses tipos ideais, analiso o *corpus* documental dessa investigação.

Como instrumento de pesquisa, optamos por um questionário com questões abertas, em consonância com o que propôs Maria Marly Oliveira (2007, p.83):

A obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

Com base no questionário formulado pela pesquisadora Marília Gago (2007), as informantes dessa primeira etapa escreveram sua opinião, respondendo à seguinte situação-problema: *Atualmente, são comuns os questionamentos acerca da necessidade de manter a História no currículo escolar. Imagine que, em uma reunião da escola, as famílias dos estudantes se manifestaram a favor da extinção das aulas de História. Que argumentos você usaria para convencê-las de que este componente é tão importante quanto Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo?*

A partir das respostas obtidas, à luz da tipologia rüseana, construí uma categorização provisória de padrões de ideias históricas das estudantes de Pedagogia que participaram da pesquisa. Desse modo, em linha gerais, classifiquei da seguinte maneira:

a) “Conhecer as origens”

Parte significativa das estudantes apontaram que no processo formativo de seus alunos a História seria importante para que eles conhecessem suas origens. Nesse caso, nas origens se assenta a identidade pessoal e coletiva, preservadas ao longo do tempo pelo seu caráter tradicional.

b) “O passado ensina”

A maioria das informantes apresentaram justificativas pautadas na ideia de que do passado – entendido como a história – se pode extrair lições para a vida.

Nesse sentido, há uma visão de que do passado emergem exemplos positivos e negativos com os quais se pode aprender e que, portanto, conhecê-lo é fundamental para a evolução. Há entre os estudantes que enquadrei nessa categoria, um entendimento de que a história conta aquilo que realmente aconteceu, sendo uma ciência mais descritiva – do que interpretativa. Esse modo de entender, desconsidera a figura do autor – do historiador – que remonta um quadro de eventos do passado.

c) “Conhecer uma outra história”

Uma parcela menor, ao justificar a importância dos estudos históricos na Educação Básica, deu ênfase à formação do pensamento crítico, pautado, sobretudo, pela perspectiva de que é preciso conhecer uma outra história que não é contada nos livros. Em última instância, como pano de fundo, há a ideia de que existe uma “verdade histórica” que foi negligenciada pelas narrativas hegemônicas. A ideia de que a história desenvolve o pensamento crítico estaria, portanto, vinculado à capacidade negar a narrativa hegemônica.

d) “Conhecimento dinâmico”

Uma parcela, também reduzida, sinalizou que o conhecimento histórico é uma forma específica e dinâmica de ler o mundo. Para este grupo, a História é multiperspectada e (re)interpretada a partir de evidências, por isso, o componente seria fundamental para a valorização de diferentes pontos de vista e a problematização de uma narrativa única para os eventos do passado que, em última instância, contribuiriam para uma formação crítica e investigativa.

Na tabela, a seguir, apresenta as ideias históricas representativas entre as informantes em cada categoria. Os números entre parênteses indicam quantas vezes a expressão apareceu no conjunto dos dados:

CATEGORIA	IDEIA
<p style="text-align: center;">A. “CONHECER AS ORIGENS”</p>	<p>“conhecer as origens” (6) “conhecer as origens de tudo” (3) “aprender sobre suas origens” “conhecer a origem das coisas” (4) “manter a memória dos povos” (2) “conhecer a história dos nossos ancestrais” (2) “saber sobre de onde as coisas do vem” (2) “eternizar informações” (2)</p>

<p style="text-align: center;">B. “O PASSADO ENSINA”</p>	<p>“nós podemos aprender com o passado” (10) “aprender com os erros do passado” (6) “não repetir os erros do passado” (5) “aprender com o passado” (4) “é o conhecimento daquilo que aconteceu no passado” (2) “o passado nos ensina no presente” (3) “refletir sobre nossas ações no presente” (3) “nos inspirar” (2) “não cometer os mesmos erros que nossos antepassados” (2) “não voltar a viver certas coisas” (2)</p>
<p style="text-align: center;">C. “CONHECER UMA OUTRA HISTÓRIA”</p>	<p>“Pensamento crítico” (5) “Conhecer uma outra história” (5) “Desconstruir o pensamento dominante” (2) “Conhecer a verdade sobre os fatos” (4)</p>
<p style="text-align: center;">D. “CONHECIMENTO DINÂMICO”</p>	<p>“conhecer outros modos de ver” (2) “interpretar trajetórias da humanidade.” (2) “perceber que as coisas mudam” (3) “construir a identidade” (2) “a História se constrói e se modifica” (1) “ampliar perspectivas” (1)</p>

Pensando o conjunto dos dados, emergem outras questões: Quais as implicações da categorização apresentada? De que maneira a análise dos dados pode contribuir para (re)pensar a forma de formar professores para a Educação Básica, especialmente aqueles que irão atuar nos anos iniciais? Para responder a estas perguntas, retomo o trabalho de B. VanSledright e K. Reddy, citado no início desse texto, que aponta para a dificuldade de “aprender a ensinar historicamente”, já que professores possuem “crenças epistêmicas” que interferem em suas escolhas didáticas.

Desse modo, as respostas que as estudantes de Pedagogia deram ao serem perguntadas sobre a importância do componente de História sinalizam visões sobre a natureza do conhecimento histórico que podem influenciá-las em sua futura atuação como docente, se não forem ressignificadas ao longo do processo formativo. Por exemplo, o grupo da categoria A, acredita que a história serve para “conhecer as origens de tudo”. Nessa perspectiva, prevalece uma leitura de mundo atemporal, como se a continuidade fosse uma marca indelével desse saber, o que, em última instância, significaria pensar que somos a imagem refletida do passado. Um professor que partilhe dessa forma de ler o mundo, pode vir a fazer opções didáticas que privilegiam a exposição de uma narrativa histórica única, portadora de uma verdade inquestionável, que mantém e preserva tradições, valores e princípios que não serão contextualizados, problematizados e historicizados. A tendência é não haver espaço para que os estudantes possam criar hipóteses e formular explicações possíveis

para fenômenos históricos estudados em sala.

No caso das respostas enquadradas na categoria B, é possível que suas autoras ensinem história a partir de juízos de valor, classificando eventos do passado como bons ou ruins, já que a função desse conhecimento é fornecer lições para que os sujeitos no presente não repitam os erros de outrora. Essa forma de ler o mundo, pode levar os professores a darem ênfase a personagens históricos emblemáticos e narrativas de grandes eventos que demonstrem “regras gerais do agir”. As “regras gerais do agir” se tornam supratemporais, porque a história destacada passa a servir como exemplo para sujeitos temporalmente diversos. Essa visão, pode influenciar os professores a escolherem estratégias didáticas centradas na leitura do livro didático e na reprodução de informações presentes no material, isto porque os livros são tidos como obras exemplares pois simplificam, selecionam e sistematizam o que “deve” ser estudado pelo aluno. Além disso, como lembra Rüsen (2015, p.211), na forma de narrar exemplar “a argumentação tem força de julgar”, podendo, portanto, ser anacrônica e generalista.

Em contrapartida, o grupo C não toma eventos e personagens históricos como exemplos gerais e supratemporais que apresentam regras universais do agir, mas enfatiza a ruptura e a descontinuidade, questionando a história oficial dominante. Nas palavras de Rüsen, prioriza-se “acontecimentos, que questionam orientações históricas vigentes” (2015, p.211). O sentido histórico é questionado, de modo que o professor pode dar ênfase a abordagens históricas revisionistas, “portadoras de uma outra verdade”, que apresentam novos heróis e novas narrativas, em oposição aos elementos das narrativas hegemônicas. A ênfase nas descontinuidades pode levar os sujeitos à negação (pela negação) das explicações históricas, sem, no entanto, dar condições de que eles tencionem, contextualizem e problematizem diferentes visões sobre os mesmos temas. A visão crítica presente no grupo C também é compartilhada pelo grupo D, uma vez que o conhecimento histórico não é visto como estático, como entre as informantes do grupo A e B. Contudo, o grupo C partilha de posições unilaterais, assumindo a posição de um dos agentes do processo histórico, o que coloca em xeque o princípio de que os acontecimentos do passado têm múltiplos sentidos em decorrência de posições diversas que seus protagonistas assumem em determinada realidade (RUSEN, 2015, p.216).

O grupo D valoriza as mudanças, historicizando os eventos e os sujeitos históricos. A história é entendida como um conhecimento com variadas perspectivas, validadas pela interpretação de evidências. Isto significa que há um reconhecimento de que as explicações históricas podem ser revistas, reformuladas de acordo com novas perspectivas teóricas e procedimentos metodológicos, para além das transformações culturais, sociais e políticas que acontecem ao longo do tempo.

Ademais, observando o conjunto, alguns informantes variaram entre uma

categoria e outra. Por exemplo, uma informante iniciou dizendo que “a história era importante para conhecer as origens”, mas em uma outra passagem, ressaltou que “há formas diferentes de contar a história” e que os estudantes “precisavam aprender todas as versões”. Nesse caso, seu raciocínio histórico variou entre uma leitura tradicional e a crítica. Além disso, muitas respostas traziam a defesa do “entender o presente”, perspectiva que carrega certa ambiguidade e que ganha pleno sentido exemplar com outros complementos, tais como: “e não repetir os erros”; e “extraíndo lições”; e “em comparação com o passado”. Em outros casos, a história foi caracterizada como “enriquecedora” ou “interessante”, visões que apresentam esse conhecimento como mera curiosidade ou “cultura geral”, sem entendê-lo como uma forma específica de “ler o mundo”.

No processo de educação histórica, o professor que pretende desenvolver em seus estudantes essa capacidade de ler o mundo historicamente precisa adotar estratégias didáticas que privilegiam o trabalho de pesquisa. Desse modo, é importante que os alunos sejam estimulados a formular perguntas às fontes e fazer inferências acerca delas, bem como elaborar argumentos com base no conjunto de evidências históricas, a fim de produzir narrativas históricas válidas em acordo com os procedimentos metodológicos da ciência histórica. Por isso, a formação inicial dos futuros professores é um período fundamental para ressignificar as crenças epistêmicas e desenvolver novas formas de ensinar a história em consonância com os princípios de uma cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), que diferencia o processo cognitivo da ciência da História, na qual “os estados de coisas (enquanto informações das fontes) são tirados de seus contextos originais (tradicionais) de sentido e isolados como fatos verificáveis” (RUSEN, 2007(b), p. 94). Os princípios dessa cognição situada para Peter Lee (2006, 2016) são os conceitos substantivos – que “fornecem uma estrutura de organização da disciplina”, como Revolução Francesa, Colonialismo, Renascimento, Independência – e os conceitos de segunda ordem, “que marcam a forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina” (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos). Aproximando Jörn Rüsen e Peter Lee, a professora Maria A. Schmidt sistematiza alguns elementos da natureza da cognição histórica situada na História:

- *A aprendizagem histórica é multiperspectada e baseada na ideia da interpretação histórica.* [...]. O objetivo é fazer com que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento [...].

- *Existe uma estreita relação entre a aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica.* [...], a construção dos argumentos históricos explicativos pressupõe a análise da ação, dos agentes e do contexto onde ocorre a ação. [...].

- *A aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica.* [...]. O objetivo é uma consciência critico-genética, em que a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se apresentem em

uma orientação para a vida presente, baseados em princípios como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania. (SCHMIDT, 2009, p.38-39 *grifos no original*).

Nessa perspectiva, aprender a pensar historicamente não é a mesma coisa que saber História, pois “o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a capacidade de conferir significado à História e orientar aquele que aprende de acordo com a experiência histórica” (SCHMIDT, 2009, p.40). Desse modo, a educação histórica propõe um processo formativo que vá além da retenção de conteúdos sobre o passado, porque defende que a aprendizagem histórica seja resultado da apreensão de conceitos e competências que são próprias da epistemologia da História, a fim de formar sujeitos capazes de acessar, entender e explicar o passado baseados no trabalho do historiador.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os informantes dessa pesquisa, em sua maioria, apresentaram uma percepção limitada acerca da cognição histórica, de modo que os conceitos desse campo do saber foram tratados como processos de aquisição de conhecimentos em geral e não como uma maneira específica de ler e pensar o mundo historicamente. Contudo, deve-se considerar que eles estão em formação e, neste período, irão desenvolver seus próprios entendimentos do que significa ensinar e aprender. Portanto, concordo com B. VanSledright e K. Reddy (2014), ao afirmarem que:

Se os futuros professores de história não tiverem os seus aprendizados de história escolar interrompidos nos seus cursos de graduação de história, então a estrutura típica dos programas de preparação de professores mais tradicionais dispensa pouco tempo para fomentar a mudança epistêmica significativa necessária para engajar os professores em práticas, ideias, crenças e critérios de julgamento que as pesquisas mostram melhorar o entendimento. Assim, pensamos, a lacuna que existe [...] entre como futuros professores são expostos à história antes da preparação formal de professores, por um lado, e, por outro, um entendimento da natureza de como a história trabalha epistemologicamente desde o conhecedor até o que significa conhecer.

Ensinar a ensinar história na formação inicial de professores requer construir um percurso didático, no qual os licenciandos desenvolvam competências pautadas no conhecimento histórico. Ou seja, sejam capazes de buscar a significância histórica de eventos, pessoas e fenômenos do passado, confrontar evidências históricas, desenvolver empatia histórica, construir narrativas históricas válidas e/ou estabelecer critérios de validação de outras narrativas, bem como tomar decisões éticas e humanas. Para tanto, é importante planejar o percurso didático e ao longo dele levantar dados sobre o desenvolvimento das ideias históricas dos estudantes,

a fim de que se possa conhecer a maneira pela qual os alunos relacionam novos conhecimentos com os conhecimentos que já possuem, ressignificando-os.

Por fim, queria pontar que esta primeira etapa da pesquisa tem suas limitações, especialmente, por trabalhar com um número reduzido de informantes. Ainda que provisórios, já que a investigação está em curso, os dados apresentados delineiam um conjunto de interpretações possíveis acerca da influência da consciência histórica nas escolhas didáticas de professores de história. No entanto, como é característico das pesquisas qualitativas, novas hipóteses vão sendo construídas a medida que a coleta e a análise dos dados avancem. Até o término da pesquisa, duas outras turmas de Pedagogia serão estudadas e 20 professores, de 8 escolas municipais diferentes da rede pública de Salvador, serão entrevistados. Busca-se, ao fim e ao cabo, mapear a consciência histórica de licenciandos e professores que atuam nas séries iniciais e pensar como ela pauta as escolhas deles quando planejam (no caso das estudantes) ou trabalham (no caso dos professores) com os conteúdos de história. Reflexões que, a meu ver, podem contribuir para a discussão sobre a forma de formar professores de história, no contexto de uma sociedade “desigual, multifacetada e diversa”.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. In: *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol.3, n.2, out.2017.
- CERRI, Luis F. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.36, n.1, p.59-81, jan/abr, 2011.
- GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2007.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n 60, abr/jun 2016.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.
- PIMENTA, S. G; FUSARI, J. C; PEDROSO, C. C. A; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: **Educação e Pesquisa**, vol.43 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2017.
- RÜSEN, Jörn. Didática: funções do saber histórico. In: **História Viva**. Brasília: Editora da UNB, 2007.
- _____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR. 2011.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A. (orgs.) **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- VANSLEDRIGHT, B.; REDDY, K. Crenças epistêmicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história. **Tempo e Argumento**, v.6, n11, 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ariano suassuna 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164
Armando de salles oliveira 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 192
Arte sacra 246, 253, 255
Assentamento 337, 351, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362

B

Bíblia 211, 215, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297
Biografia 166, 178, 200, 219, 233, 235, 241, 243, 244, 299, 330, 331, 332

C

Consciência histórica 19, 47, 50, 51, 106, 108, 109, 110, 115, 117, 134, 135, 138, 166, 172, 173
Contestado 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140
Cotas 181, 182, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 205, 206
Cultura 7, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 24, 26, 29, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 55, 56, 61, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 93, 95, 103, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 130, 143, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 172, 174, 181, 184, 185, 187, 190, 192, 194, 196, 202, 203, 204, 216, 220, 236, 245, 261, 270, 277, 280, 281, 289, 290, 297, 299, 306, 307, 320, 321, 322, 323, 326, 328, 329, 343, 344, 351, 353, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 366, 368, 369, 371, 374, 375, 376
Cultura política 270, 299, 306, 307, 351, 353, 357, 358, 360, 361, 362, 376
Currículo 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 37, 43, 47, 49, 53, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 77, 79, 80, 96, 104, 107, 111, 120, 121, 122, 194

D

Diocese 102, 246, 251, 253, 255, 256, 258, 259, 264, 266, 269, 270
Discurso 4, 5, 15, 24, 31, 49, 78, 102, 124, 128, 129, 153, 155, 180, 183, 186, 187, 233, 238, 239, 241, 243, 255, 256, 274, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 314, 315, 317, 375

E

Educação infantil 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 107, 206
Educação patrimonial 80, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 332
Egito 156, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319
Ensino das ciências 53, 54, 58, 62, 67
Ensino de história 1, 2, 12, 15, 19, 24, 37, 39, 44, 49, 51, 68, 91, 92, 99, 103, 106, 108, 117, 118, 119, 124, 129, 130, 153, 171, 172, 177, 179
Ensino fundamental 14, 15, 16, 21, 44, 70, 75, 93, 102, 104, 107, 118, 120, 123, 128, 129, 130, 132, 138, 139
Ensino médio 75, 123, 131, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 152
Escravidão 5, 7, 9, 31, 43, 138, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 201, 346, 376
Etnografia 47, 216, 332

F

Folclore 14, 164, 321, 322, 328

Formação de professores 54, 55, 68, 76, 79, 106, 107, 108, 109, 178, 179

H

Hagiografia 214, 233, 236

História da educação 54, 68, 130, 165, 166, 171, 172, 174, 175, 177, 179, 192, 194

História indígena 35, 37, 40, 42, 44, 48, 49, 50, 51

I

Igreja 87, 92, 100, 148, 199, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 237, 239, 240, 241, 243, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 270, 274, 276, 282, 289, 290, 291, 292, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 322, 343, 347

Interdisciplinaridade 19, 141, 142, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 178

Iphan 90, 105, 330, 331, 332, 335, 336, 337, 338, 339

J

José de anchieta 225, 229, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 242, 244

L

Lei federal 14, 69, 70, 72, 78

Leitura 1, 2, 3, 24, 29, 62, 113, 114, 115, 118, 119, 125, 127, 128, 156, 160, 174, 231, 268, 272, 277, 282, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 297, 306, 340, 345, 360

Livros didáticos 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 59, 63, 66, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 138, 140, 141, 142, 146

M

Manaus 26, 35, 36, 258, 259, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375

Mártir 43, 208, 209, 214, 216, 217, 218, 219, 263

Memória 1, 2, 10, 13, 14, 24, 26, 28, 33, 34, 35, 36, 42, 50, 51, 52, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 93, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 112, 124, 130, 131, 132, 133, 136, 139, 140, 141, 151, 152, 155, 167, 172, 179, 219, 228, 231, 235, 237, 276, 300, 307, 308, 310, 318, 319, 331, 362, 371, 376

Murais 18, 246, 247, 248, 253, 256, 257

N

Negritude 1

O

Ordens religiosas 236, 237, 240, 243, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283

P

Paraíba 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 104, 156, 160, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308
Patrimônio cultural 80, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 103, 104, 256, 330, 332, 338
Patrimônio histórico 80, 83, 87, 89, 90, 330, 335
Paulo bourroul 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67
Pensamento educacional 154
Pensamento social brasileiro 321, 326, 328
Pinturas históricas 118, 120, 123, 124, 125, 127, 128, 129
Política 14, 17, 21, 23, 36, 42, 48, 49, 56, 59, 68, 80, 105, 119, 121, 122, 129, 135, 155, 156, 160, 161, 171, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 205, 206, 207, 233, 240, 241, 242, 243, 247, 261, 270, 285, 288, 289, 291, 298, 299, 302, 304, 305, 306, 307, 312, 313, 314, 320, 325, 335, 340, 342, 343, 344, 349, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 373, 374, 376
Políticas afirmativas 21, 22, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206
Porto seguro 103, 126, 128, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231
Portugal 97, 178, 208, 214, 219, 223, 227, 229, 232, 245, 269, 271, 272, 274, 281, 282, 283, 323, 324, 325, 340, 341, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350
Profhistória 37, 91

R

Rap 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 373, 374, 375
Religião 5, 19, 73, 102, 175, 209, 210, 212, 215, 245, 264, 265, 272, 274, 282, 298, 302, 303, 313

S

Sala de aula 2, 12, 14, 20, 22, 40, 45, 49, 65, 91, 93, 95, 109, 118, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 131, 133, 134, 136, 139, 161, 163, 168, 176, 177, 339
Santo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 100, 101, 102, 118, 164, 208, 209, 210, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 236, 239, 244, 248, 251, 252, 259, 276, 277, 281, 301, 343, 371

T

Teatro 19, 51, 87, 154, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 180, 183, 262, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 369

U

Universidades 39, 162, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 205, 285, 305

Z

Zumbi dos palmares 87, 351, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362

 **Atena**
Editora

2 0 2 0