

NIKOLAS CORRENT
SILVÉRIA DA APARECIDA FERREIRA
(ORGANIZADORES)

HISTÓRIA: REPERTÓRIO DE REFERÊNCIAS CULTURAIS E HISTÓRICAS

2



NIKOLAS CORRENT
SILVÉRIA DA APARECIDA FERREIRA
(ORGANIZADORES)

HISTÓRIA: REPERTÓRIO DE REFERÊNCIAS CULTURAIS E HISTÓRICAS

2



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
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^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



História: repertório de referências culturais e históricas 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Nikolas Corrent
Silvéria da Aparecida Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História: repertório de referências culturais e históricas 2 / Organizadores Nikolas Corrent, Silvéria da Aparecida Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0740-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.409220411>

1. História. 2. Patrimônio cultural. I. Corrent, Nikolas (Organizador). II. Ferreira, Silvéria da Aparecida (Organizadora). III. Título.

CDD 901

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A obra “História: repertório de referências culturais e históricas 2” apresenta uma coletânea de artigos acadêmicos que oferecem importantes e criteriosas reflexões acerca da pluralidade de recortes temáticos, fontes, bem como das múltiplas possibilidades de se buscar entender culturas e sociedades situadas nas mais variadas temporalidades.

Procuramos inserir o encadeamento dos textos em uma lógica provida de certa linearidade temática tratada pelos(as) autores(as), sem obedecer a esquemas cronológicos rígidos.

Os(as) leitores(as) dessa obra terão contato com discussões historiográficas em torno da Teoria da História; ensino de História; e Patrimônio Cultural. Essa miscelânea de produções acadêmicas adiciona a oportunidade de difusão em diferentes âmbitos da sociedade, os quais estão envoltos com o interesse público e a necessária consideração sobre cidadania nos tempos contemporâneos.

A organização do livro nos permite apreciar nos primeiros capítulos discussões acerca da Teoria da História e do seu ensino, assim pondera sobre modificações na historiografia e apresenta investigações sobre o trabalho e a profissionalização docente. Na sequência, as pesquisas oferecem análises sobre o Patrimônio Cultural, formas de resistência no medievo e as possibilidades de escrita a partir de narrativas pessoais. Nos últimos textos nos deparamos com problematizações que abordam as relações de poder a partir de mecanismos de controle, sejam eles na coação por órgãos institucionais, pela prisão a padrões de beleza socialmente idealizados, ou refletindo sobre o medo da morte e de doenças em tempos históricos distintos.

Assuntos diversos e convergentes. Perpassa por todos os textos a preocupação com investigações científicas na área da História, na qual sujeitos e fontes ignorados pela história tradicional assumem papel de protagonismo nas pesquisas.

A profundidade da produção dos saberes históricos assinala para a necessidade de se considerar os diálogos – os quais possuem rupturas e permanências – que diferentes épocas mantêm. Consideramos essa obra propositiva no incentivo a novas formas de condução do conhecimento histórico, convidamos a leitura crítica e atenta, mantendo o espírito científico de propagação e transformação do conhecimento.

Boa leitura!

Nikolas Corrent
Silvéria A. Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

TRABALHO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: OS USOS DOS CONCEITOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Marcela Costa Bem

Paula Cristiane de Lyra Santos

Rychard Temoteo Pinheiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204111>


CAPÍTULO 2..... 15

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO: DESAFIOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Rychard Temoteo Pinheiro

Maria Arleilma Ferreira de Sousa


Marcela Costa Bem

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204112>

CAPÍTULO 3..... 30

UMA NOVA NAÇÃO? A ATUAÇÃO DOS INTELECTUAIS NAS COMEMORAÇÕES DO CENTENÁRIO DE INDEPENDÊNCIA DA ARGENTINA

Camila Bueno Grejo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204113>

CAPÍTULO 4..... 48


PERCEPÇÕES DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE PRESIDENTE KENNEDY – ES: MEMÓRIAS PARA VALORIZAÇÃO

Michele Biazate Gomes

Italla Maria Pinheiro Bezerra

Nathalya das Candeias Pastore Cunha

Fabiana Rosa Neves Smiderle


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204114>

CAPÍTULO 5..... 60

LEGITIMAÇÕES DE RESISTÊNCIA EM TEXTOS DE CANTIGAS ALBAS

Maria do Carmo Faustino Borges

Clarice Zamonaro Cortez




 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204115>

CAPÍTULO 6..... 73

O NÃO PERTENCIMENTO NOS ENSAIOS DE HERTA MÜLLER: EXÍLIO, LINGUAGEM E ESCRITA DA HISTÓRIA EM QUESTÃO

Manuel Batista de Sá Filho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204116>

CAPÍTULO 7	88
“NÃO ESTÁ DIREITO” – ESTRATÉGIAS DE CONTROLE E FISCALIZAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA-BA (1909-1940)	
Magno de Oliveira Cruz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204117	
CAPÍTULO 8	104
A PAULICÉIA IDEALIZADA: A CIDADE E OS CORPOS ENTRE A BELEZA, A SAÚDE E A CIVILIZAÇÃO	
Márcia Barros Valdívia	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204118	
CAPÍTULO 9	116
CIDADES SITIADAS: REPRESENTAÇÕES DO MEDO DA MORTE E DAS ENFERMIDADES NA PANDEMIA DO COVID-19 E NAS CHARGES DO FINAL DO SÉCULO XIX NO BRASIL	
Élcia de Torres Bandeira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204119	
SOBRE OS ORGANIZADORES	130
ÍNDICE REMISSIVO	131

CAPÍTULO 1

TRABALHO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: OS USOS DOS CONCEITOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA À APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Data de aceite: 01/11/2022

Data de submissão: 07/09/2022

Marcela Costa Bem

Universidade Regional do Cariri- URCA
Crato – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5734356874805209>

Paula Cristiane de Lyra Santos

Universidade Regional do Cariri- URCA
Crato - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/0132927816872820>

Rychard Temoteo Pinheiro

Universidade Regional do Cariri- URCA
Crato – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8202872400923966>

RESUMO: O presente trabalho propõe uma discussão acerca dos componentes que contribuem para um fazer docente de maneira mais eficaz. Dessa forma, este estudo em seu primeiro momento retoma alguns eventos importantes na história da educação no Brasil, através das reflexões de Guimarães e Silva (2012). No segundo momento, um debate sobre a importância de um ensino de história voltado para o uso dos conceitos históricos no ensino básico é elucidado, através do autor Karnal (org.) (2016). Na terceira etapa deste debate, são expostas algumas teorias da aprendizagem, norteadas pelos intelectuais Rösen (2010) e Freitas (2014). Por fim, um relato de experiência é apresentado através das vivências que se deram a partir do programa de Residência Pedagógica (CAPES),

onde atuamos como residentes, e supervisora, como também nas disciplinas de Estágio Supervisionado da Universidade Regional do Cariri (URCA).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Conceitos históricos. Aprendizagem histórica.

TEACHING WORK AND HISTORY TEACHING: THE USES OF CONCEPTS AND THEIR CONTRIBUTIONS TO HISTORICAL LEARNING

ABSTRACT: The present work proposes a discussion about the components that contribute to a more effective teaching practice. Thus, this study, in its first moment, takes up some important events in the history of education in Brazil, through the reflections of Guimarães e Silva (2012). In the second moment, a debate about the importance of teaching history focused on the use of historical concepts in basic education is elucidated, through the author Karnal (org.) (2016). In the third stage of this debate, some theories of learning are exposed, guided by intellectuals Rösen (2010) and Freitas (2014). Finally, an experience report is presented through the experiences that took place from the Pedagogical Residency program (CAPES), where we act as residents, and supervisor, as well as in the Supervised Internship disciplines of the Regional University of Cariri (URCA).

KEYWORDS: Teaching History. Historical concepts. Historical learning.

1 | INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é compreendida por alguns estudiosos como uma temporalidade constituída por processos, os quais são compostos pela racionalização das práticas sociais, políticas e econômicas. Podemos assim, compreendê-la como um período histórico que contribui para a manutenção de determinadas sociedades. Ela surge no ocidente entre os séculos XIX e XX. No Brasil, seus primeiros traços só foram percebidos de forma mais nítida com o desenvolvimento dos processos de industrialização que marcaram o período conhecido como Era Vargas entre os anos 1930 à 1945, e passaram a compor um novo cenário no mundo do trabalho – criação do Ministério do Trabalho (1930) e da CLT (1943) – além dos diálogos internacionais que ocorriam através dos processos de importação e exportação de mercadorias com outros países, bem como mudanças nas áreas da saúde e educação. Entretanto, nos 15 anos os quais o Presidente Getúlio Vargas governou o Brasil foram marcados por uma forte centralização do poder, e impediram diálogos democráticos entre os diferentes setores sociais.

Nesse período, houveram diversas mudanças nas relações sociais, tanto na vida pública quanto privada, e um novo contexto estava por emergir. Todavia, a mudança mais efetiva no contexto escolar se deu no período de redemocratização brasileira, no pós-ditadura militar entre os anos 1975 a 1985, quando os diálogos democráticos passaram a ecoar no cenário educacional. GUIMARÃES e SILVA (2012, p.16) afirmam:

Dos intensos anos 1980, nas lutas pela redemocratização do Brasil, é importante lembrar a participação do movimento docente, notadamente de professores e alunos de história, na mobilização da sociedade durante o processo constituinte, em defesa da educação pública, da democracia, da cidadania, contra as injustiças e desigualdades. A mobilização nacional culminou em uma conquista histórica, expressa na Constituição Federal de 1988, de modo especial no capítulo II, título II 'Dos direitos sociais' e nos princípios e leis estabelecidos, de modo específico, no título VIII, capítulo III 'Da educação cultura e desporto', na seção I, 'Da educação'.

Nesse contexto, as vozes dos professores mescladas com as de outras classes, tais como as dos trabalhadores através das organizações sindicais, nos espaços de lutas sociais e científicas, bem como no cenário político, principalmente na figura das mulheres com a entrada acentuada das mesmas nos partidos, ganharam forma, como também as pautas de gênero, etnia, entre outras.

Diante dessas e de outras mudanças que ocorreram no país durante tal período, o trabalho docente passou a ser percebido pela sociedade de forma diferente, principalmente a partir dos anos 1990 quando o mundo globalizado e as ideias neoliberais ganharam espaço na sociedade brasileira (CHARLOT, 2013). O papel do professor passou a ser questionado, uma dualidade diante da representação da figura dos docentes passou a ser desenvolvida, sobretudo, através dos discursos neoliberais que reforçavam a proletarização do trabalho, ao defender a privatização dos serviços públicos e conseqüentemente contribuir para o

corde de verbas destinados à educação gratuita e democrática. Segundo (GUIMARÃES; SILVA, 2012, p.19):

Assim, nos anos 1980 e 1990, a categoria docente moveu-se entre os dois polos: proletarização e profissionalização. A reivindicação do reconhecimento do profissionalismo passou a ser entendida como expressão da resistência à proletarização. No final da década de 1970 e início da de 1980, as lutas indicavam seu caráter de classe, a identificação da função produtiva dos profissionais da educação como 'trabalhadores do ensino'.

O surgimento de contradições e ambiguidades – proletarização versus profissionalização – na categoria dos profissionais da educação ecoou de maneira muito incisiva nos diferentes espaços sociais, causando descentralizações das funções docentes, ao mesmo passo que os movimentos de lutas da categoria tiveram como resultado algumas vitórias que começaram a dar indícios da profissionalização da categoria, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que assegurou a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

As tensões no cenário político e escolar para além de reivindicações por melhores condições de trabalho e valorização do ofício docente, despertaram também o olhar dos profissionais da educação para questões pedagógicas e curriculares, diante disso, a ciência histórica que estava diluída nos estudos sociais – ensino de história, geografia, educação moral e cívica, dentre outros – em uma única modalidade, algo que podemos considerar como semelhante a temáticas transversais de ensino – gênero, meio ambiente, dentre outros – passou a ser estudada de uma maneira diferente, na busca de um ensino inovador que possibilitasse combater tal anexação. A emergência de novas metodologias e didáticas de ensino passaram a ser, não apenas uma necessidade mais uma pauta fundamental para o aprendizado da disciplina histórica.

21 O LUGAR DOS CONCEITOS HISTÓRICOS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

O ensino de história passou por muitas transformações ao longo dos últimos anos, de forma mais significativa na década de 90 e início dos anos 2000 – período no qual a educação brasileira passou por avanços muito significativos – no que diz respeito as implantações de currículos, bem como a criação de leis que tornaram obrigatório o ensino de novas temáticas que até então não tinham espaço dentro da cultura escolar. A exemplo disso, temos a lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

No campo da história, notou-se uma necessidade de reformulações e inovações em sua grade curricular, a desvinculação da história da disciplina de “estudos sociais” como colocamos anteriormente, foi um grande avanço, afim de que novos horizontes pudessem surgir em perspectivas de aprendizagem. Com o desenvolvimento de novas abordagens

pedagógicas dentro da ciência histórica, novas demandas também ganharam espaço, dentre elas questões relacionadas a seleção de conteúdo, e inevitavelmente, pautas vinculadas a um ensino de história conceitual também ganharam visibilidade. Todavia, é importante salientar que apesar das mudanças curriculares que se deram através da implantação dos currículos nacionais (Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais) o ensino de história ainda se depara com algumas dificuldades, relacionadas a aplicação de conteúdos voltados ao um ensino humanista e conteudista, posto que, as lógicas de um mercado competitivo chegaram ao chão das escolas, fazendo com que as preocupações das diferentes gestões escolares se tornassem outras, e não dessem mais a devida atenção a uma formação para a vida humana, cidadã e social. Sendo assim, o ensino das humanidades fica em segundo ou terceiro plano, e as preocupações com um ensino tecnicista, ou voltado para um vestibular, tornam-se prioridade.

Dessa forma, quais seriam os meios de se preservar um ensino de história fundamentado em sua lógica científica, que relacione o patrimônio cultural da humanidade e o mundo cultural e simbólico do aluno? Compreendendo que essas são as funções que norteiam um ensino de história bem articulado. Entendemos que o trabalho com os conceitos históricos no ensino fundamental podem ser um caminho de combate e resistência para o ensino de história, pois é no ensino fundamental que as bases da disciplina são apresentadas aos alunos em perspectivas científicas e podem nortear sua aprendizagem histórica.

A disciplina histórica é composta por alguns elementos, dentre eles os conceitos: tempo, memória, cultura, representação, etc., que são fundamentais para a compreensão de suas próprias finalidades e ordenamento de paradigmas, questões aliadas as suas perspectivas científicas, bem como metodológicas. As discussões, sobre o que são conceitos históricos e como eles são construídos surgiram desde o início dos debates sobre a legitimidade da história enquanto ciência em meados do século XIX e início do XX visto que, esta carecia de bagagens conceituais que fizessem parte de sua própria natureza, com o intuito de desenvolver um rigor metodológico nas produções científicas. Alguns estudiosos, afirmam que os conceitos são projeções da realidade, eles surgem para dar sentido a determinados objetos, ideias ou mesmo processos. Sendo assim, estes contribuem para manutenção das identidades sociais, e os conceitos históricos de forma significativa cooperam de maneira fundamental nesses processos de construções identitárias. (BEZERRA, 2016: p.41) nos diz:

Alguns conceitos fazem parte do arcabouço que foi se constituindo através dos tempos, pela prática dos historiadores. Construiu-se uma 'lógica da História', que pode ser concebida como um conjunto de procedimentos e conceitos em torno dos quais devem girar as preocupações dos historiadores. Independente das mais variadas concepções de mundo, posicionamentos ideológicos ou proposições de ordem metodológica, não há como não trabalhar com esses conceitos, ou pelo menos com uma parte importante deles. As propostas

pedagógicas sejam elas quais forem, têm um compromisso implícito com essas práticas historiográficas ao produzirem conhecimento histórico escolar com suas especificidades e particularidades.

Direcionando nosso olhar para o ensino de história, podemos perceber, que assim como o ordenamento dos conceitos foi necessário para o desenvolvimento da ciência histórica em uma perspectiva acadêmica e científica, este também se torna fundamental no ensino básico, pois sem essa organização lógica dos conceitos os estudantes não desenvolveriam cognições que os estimulasse a pensar historicamente, dessa forma as contribuições dos conceitos deixam de ser apenas algo voltado à escrita da história e ao trabalho científico, e passa também a ocupar os espaços escolares, contribuindo assim para o estímulo da aprendizagem histórica.

As definições relacionadas aos termos: história, tempo, fonte histórica, dentre outros, são indispensáveis no processo de compreensão da disciplina, posto que é dentro dessa dimensão que a história precisa ser pensada, os conceitos podem ser considerados como ferramentas didáticas ou imagéticas que surgem como a representação de um passado que outrora foi vivido. Desta forma, as conceituações são norteadoras e compõem o primeiro leque de conteúdos abordados nos anos finais da escolarização básica do ensino fundamental, antecedendo assim as narrativas processuais dos eventos.

Partindo de tal raciocínio, entendemos que a organização dos conceitos históricos surgira da necessidade de ordenamento da própria ciência/disciplina, e para além disso eles possuem um valor social o qual manifesta-se através da formação para a cidadania, bem como da consciência histórica, que são pautas importantes no ensino de história. O processo de entendimento do termo Patrimônio histórico por exemplo, pode estar associado a uma memória local e coletiva, podendo assim influenciar no sentimento de pertença dos sujeitos históricos que fazem parte de uma determinada região. Desta forma, os conceitos são fundamentais para o próprio desenvolvimento de raciocínios históricos – pensar historicamente – e sem eles, a aprendizagem histórica não tem como se desenvolver em níveis satisfatórios.

Os desafios do ensino de história no que diz respeito ao desenvolvimento de didáticas eficazes, que proporcionem aos estudantes uma aprendizagem significativa acerca de uma lógica norteadora da história, tem se tornado cada vez mais pertinentes, posto que sem o entendimento de tais compreensões, dificilmente os estudantes percebem-se como sujeitos históricos, conseqüentemente sem o desenvolvimento de tais percepções de serem agentes ativos dentro dos processos históricos – fazer história – a consciência histórica desses estudantes dificilmente chegará a estágios de criticidade. Segundo JAIME PINSKY e CARLA PINSKY (2016: p. 21):

Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. Para o mal, mas também para o bem, afinal de contas. Humanizar o homem é

percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção. E, para o momento específico em que vivemos, no começo do século XXI, isso é particularmente importante.

Partindo desta colocação, podemos identificar a importância de um ensino de história inicialmente conceitual, principalmente nos anos finais da escolarização básica, pois ao abordarmos questões do passado – primeiras civilizações – estamos ressignificando no presente inúmeras representações dos fatos de outrora. As estratégias temporais voltadas para o diálogo entre passado e presente fazem-se necessárias, tendo em vista que a partir de uma didática direcionada as vivências dos nossos antepassados é que somos capazes de compreender os contextos do tempo presente de maneira significativa.

3 | TEORIAS DA APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

“Como os estudantes aprendem história? ”. Esse é um dos questionamentos mais corriqueiros que existe, principalmente na mente dos docentes. Há muito se estuda e se pesquisa sobre os processos de aprendizagem. Em meados dos anos 1970 sugeriram diversas pesquisas em torno do que seria aprendizagem, tanto as áreas da psicologia, quanto as ciências humanas atuaram na busca de explicações e metodologias, na perspectiva de inovar nas práticas de ensino. Dessa forma, alguns intelectuais acabaram por ganhar espaço no meio acadêmico, Jörn Rüsen (2010) na Alemanha com o conceito de aprendizagem histórica e David Ausubel (1980) nos EUA com o conceito de aprendizagem significativa, são exemplos. No Brasil, entre muitos outros, tivemos as contribuições do intelectual Paulo Freire (1996), direcionadas a uma didática voltada para o desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente de suas potencialidades.

As definições de aprendizagem histórica para Rüsen (2010) estão propriamente atreladas aos usos da didática e aos modos como ela colabora para a mobilização dos saberes dos estudantes, nisso as abordagens de um ensino tradicional que geralmente não leva em consideração os saberes prévios dos alunos, e conseqüentemente não possuem eficácia, são questionados. Segundo o autor, a aprendizagem histórica só se desenvolve de modo satisfatório quando opera com a consciência histórica dos sujeitos. Segundo (RÜSEN, 2010, p. 39).

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro.

Ainda, para o intelectual a consciência histórica é constituída por compreensões mentais que formam os sujeitos, os seus saberes, os modos como seu intelecto opera. Em outras palavras, são esses saberes que voltados para o ensino de história são fundamentais

para os processos de ensino e aprendizagem. Para Rüsen (2010), a aprendizagem histórica só se dá de forma efetiva quando se parte da consciência histórica dos indivíduos, nesse sentido o ensino de história só chega a estágios de criticidade quando os usos da história deixam de ser um emaranhado de fatos do passado e passam a dialogar com a vida prática dos estudantes. RÜSEN (2010, p.44) afirma:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas e perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

Somente dentro de uma interação entre sujeitos e conteúdos históricos é que a aprendizagem histórica chega ao seu nível fundamental, e este só se dá de maneira efetiva quando os indivíduos conseguem a partir dos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos, operar de forma autônoma, implicando muitas vezes em suas tomadas de decisões na vida prática e posicionamentos sociais. É importante reforçar que a aprendizagem histórica é mediada pelo uso da consciência histórica dos sujeitos, bem como pelos conhecimentos metodológicos dos professores. Dessa forma, cria-se um mecanismo estratégico de aprendizado histórico, num jogo de sentido relacionado ao passado histórico vivido e ao presente histórico, influenciado pelas demandas das vivências de outrora. O resgate da memória histórica se dá através dos estímulos que surgem das perspectivas questionadoras na dinâmica do tempo presente.

Dialogando de forma indireta com as ideias de Rüsen (2010), o intelectual Ausubel (1980) trabalha com a teoria da aprendizagem significativa em uma perspectiva construtivista – compreende que o professor é o mediador do conhecimento, e partir de então cria métodos onde o conhecimento torna-se criativo, estimulando a construção de saberes por parte dos estudantes – que assemelha-se com o conceito de aprendizagem histórica por colocar em pauta a importância de ter os saberes prévios dos estudantes, como foco central do desenvolvimento da aprendizagem.

No livro *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*, o escritor brasileiro Itamar de Freitas (2014) discorre sobre algumas teorias da aprendizagem, dentre elas está o conceito de aprendizagem significativa desenvolvido por Ausubel (1980). Inspirado pelas considerações do autor (FREITAS, 2014, p. 43) nos diz:

(..) O aluno não aprende, exclusivamente, diante do professor. Mesmo estando em sala de aula, sob o ponto de vista dos “processos decisivos que atravessam” os vários tipos de aprendizagem, o aluno pode “receber” ou “descobrir” os conteúdos. Em outras palavras a aprendizagem escolar pode ser realizada por “recepção” ou “descoberta”.

Compreende-se assim, que as formas de exposição e didática dos professores, aliadas com as formas de recepção dos estudantes, são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, o modo como os estudantes se põe diante do que

lhes é apresentado se torna um ponto chave, posto que sem curiosidade ou “interesse” por parte dos alunos, os resultados podem ser satisfatórios ou não, daí a importância de uma didática que ponha os saberes prévios como pauta para que a partir deles a atribuição de significado – por parte dos estudantes – seja realizada.

O “mundo do aluno”, seu cotidiano, contexto e afinidades, precisam ser levados em consideração junto as suas condições de recepção de conteúdo. O ensino de história muitas vezes torna-se cansativo ou enfadonho por não ser abordado de modo a incluir a vivência dos estudantes.

O desenvolvimento da “curiosidade ingênua” magistralmente abordado por Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, debate de maneira inquietante e sutil, o modo como os processos de aprendizagem podem operar de maneira positiva para o desenvolvimento da autonomia dos raciocínios dos alunos. Pensando nos objetivos do ensino de história – compreensão de fatos históricos, formação para a cidadania, formar para a criticidade – identificamos que sem a união da dualidade: Ensino conteudista e saberes prévios e/ou consciência histórica, dificilmente os resultados do ensino serão positivos. FREIRE (1996, p 15) nos diz:

Não há para mim, na diferença e na “distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura mais uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Longe de querer apontar fórmulas ou soluções mágicas para o ensino de história, aqui apenas propomos apontamentos pelos quais o ensino de história pode caminhar, à luz daqueles que nos apresentaram com seus trabalhos.

4 | AS ESPECIFICIDADES DO 6º ANO, USO DOS CONCEITOS E ALGUMAS IMPRESSÕES

Como bem compreendemos até o momento, a disciplina histórica foi construída através dos conceitos que dão fundamento a sua própria composição enquanto ciência, desta forma, os conceitos esclarecem os seus pressupostos epistemológicos e são imprescindíveis para o seu próprio entendimento: o modo ao qual esses conceitos apresentam-se e relacionam-se com a dinâmica social dos sujeitos. Podemos assim compreender, que os conceitos não possuem apenas uma utilidade no que diz respeito as produções científicas e acadêmicas, mas são necessários para a formação de uma consciência histórica crítica que inclua a vida prática dos agentes históricos.

Os conceitos começam a ser apresentados aos estudantes de história nos anos finais da escolarização básica no ensino fundamental, de acordo com a LDB em seu 3º ciclo de aprendizagem que incluem os 6º e 7º anos, nas disciplinas de outrora que compõem o

1º e 2º ciclos, os estudantes não tem contato com professores de história, e sim com os de áreas pedagógicas que trabalham com a alfabetização nos primeiros anos. Desta forma, eles aprendem história em uma perspectiva voltada a questões sociais e culturais de seu cotidiano: local onde moram, profissão dos pais, quem são os líderes de comunidades, festividades locais e etc. Não uma história que aborde temáticas gerais.

Diante desse contexto, o aprendizado dos conceitos: história, tempo, processos históricos, dentre outros, sobretudo no 6ª ano do ensino fundamental, que tem em sua grade curricular a abordagem dos conceitos fundamentais da história, também conhecidos como *introdução aos estudos históricos*, são muito importantes, afim de que os conteúdos posteriores sejam compreendidos de forma a nortearem-se a partir das abordagens conceituais. Aqui, os conceitos são entendidos como ferramentas didáticas que operam nos processos de entendimento da disciplina histórica.

Existe dentro desse contexto toda uma responsabilidade em torno do professor de história, pois este será responsável por mobilizar os saberes dos alunos, afim de estimular uma ampliação de seus conhecimentos. O entendimento sobre o que são conceitos históricos nessa série especifica pode ser considerado como um pilar para o desenvolvimento de raciocínios em torno da disciplina – pensar historicamente – dada a importância de tal aprendizagem, cabe ao professor conhecer o seu público e buscar as metodologias adequadas para que a introdução aos estudos históricos ocorra de forma efetiva. Segundo ROSATI (2016: p. 49):

Em geral as propostas curriculares do 6º ano se iniciam com uma parte introdutória ao estudo da história, em que se discute temas como o que é e para que serve a história, o trabalho do historiador, as fontes históricas, o tempo e etc. Depois passasse para o estudo da chamada pré-história, termo que apesar de questionado está presente na maior parte dos currículos e livros didáticos, geralmente acompanhados de uma problematização.

Com o alargamento de suas experiências através da percepção da história como disciplina especifica, os estudantes podem ou não ter uma afinidade para com os conteúdos abordados, desta forma muitos fatores que compõe a cultura escolar podem ser usados como ferramentas didáticas, afim de contribuir para o aprendizado da disciplina e, para além das temáticas norteadoras e conceituais, é importante ressaltar que todos esses conceitos relacionam-se com as temporalidades de uma forma especifica, fazendo com que o conceito de tempo seja um dos conceitos mais pertinentes para à aprendizagem histórica. Sendo assim, esta temática – tempo histórico – em particular, não é apenas uma definição a ser aprendida ou “decorada”, pois existe toda uma peculiaridade entorno do tempo, ele estaria mais próximo de uma forma de percepção que relaciona os mais diversos conceitos da história.

É importante salientar que a abordagem conceitual no 6º ano se dá apenas no 1º bimestre, o que não deixa de ser uma problemática que precisa ser revista, posto que o

curto período de tempo para tal abordagem pode ser um empecilho para a aprendizagem. Diante de tal contexto, os professores podem ver-se frente a um cenário que carece de estratégias didáticas afim de que o ensino não seja lesado. Uma boa forma de dar continuidade as temáticas conceituais são através do reforço: o estímulo da memória dos estudantes. Quando por exemplo o tema *caçadores e coletores* começar a ser trabalhado, o modo como as primeiras civilizações faziam a contagem do tempo pode ser destacada, dando ênfase ao tempo enquanto uma construção social necessária para a organização dos diferentes grupos na antiguidade. Ainda, nesse sentido, o modo como surgiram os primeiros registros de escrita e depois foram legitimados como fontes históricas, também pode ser apresentado, rememorando as abordagens sobre fontes, e assim por diante. Dessa e de outras maneiras o ensino conceitual pode ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo.

Ensinar história, no entanto, está para além de uma didática voltada para a operacionalização dos mais diversos conceitos e aos seus modos de relação, esse é apenas um ponto, mais que não deixa de ser essencial. Todavia, ensinar e aprender história teria mais relação com os modos de estímulo à percepção das experiências históricas, tanto do passado histórico quanto das vivências dos alunos, como também da pluralidade de culturas e relações humanas que dão forma as diferentes sociedades, que se deram ao longo do tempo e que se dão no tempo presente.

5 | DA TEORIA À PRÁTICA: A HISTÓRIA NA SALA DE AULA E AS EXPERIÊNCIAS NO 6º ANO

Ensinar história tem se mostrado ao longo das últimas décadas um desafio cada vez mais pertinente e inquietante, isso devido as permanências e rupturas que se apresentam nas diferentes estruturas sociais, nos engajamentos tecnológicos, e na velocidade de informações constantemente repassadas pelas mídias, e que por vezes estão carregadas de *FAKENEWS*, desencadeando assim, em diferentes formas de negacionismo por parte dos estudantes. Nesse contexto, os profissionais da educação carecem quase que de forma urgente, adequar-se. Todavia, os estagiários acadêmicos dos cursos de licenciatura em história, têm mostrado disposição e competência diante dos enfrentamentos que surgem ao longo da jornada universitária e escolar.

Compreendendo a importância do rigor metódico, bem como de uma didática que dialogue com os saberes dos estudantes, buscamos ao longo das disciplinas de Estágio Supervisionado, vinculadas ao Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (Urca) e também do programa de Residência Pedagógica (Capes) explorar os conhecimentos adquiridos na graduação até aquele momento.

As escolas em que atuamos como estagiários E.E.I.E.F Aldegundes Gomes de Matos e E.E.F Dom Quintino, são ambas da rede pública da cidade de Crato – CE. Nelas,

tivemos a oportunidade de lecionar em séries do 6º ano, ao todo foram três turmas, e cada uma delas possuía suas próprias peculiaridades. No colégio Aldegundes Gomes de Matos, a turma era em sua maioria composta por estudantes da zona rural, e eles apresentavam um comportamento consideravelmente bom, eram ativos com as interações de conteúdo e demonstravam relacionar-se de forma saudável, a turma era um 6º ano C. No colégio Dom Quintino, o perfil dos estudantes já não era o mesmo, pois os alunos eram oriundos da zona urbana. No 6º ano A os estudantes eram muito participativos e interessados nos conteúdos, a turma não apresentou traços de indisciplina, apesar de contar com uma média de 35 alunos. No 6º B as dificuldades apresentaram-se de maneira mais preocupante, pois a composição da turma dava-se através de estudantes advindos de um bairro considerado marginalizado. Muitos dos alunos tinham problemas familiares e por vezes mostravam-se agressivos: tanto entre si, quanto para com a instituição, e mesmo com os professores. As dificuldades com essa turma apresentavam-se de diversas formas, principalmente através do *bullying* e da violência simbólica. Como bem sabemos, a violência escolar pode se dar e ser percebida em uma multiplicidade de formas. Diante dessa diversidade de turmas nas quais trabalhamos, sentimos a forte necessidade de procurar didáticas que pudessem dialogar com o perfil dos estudantes, ao mesmo passo que estes pudessem desenvolver um bom rendimento.

Como vimos anteriormente, no 6º ano iniciam-se as primeiras relações entre estudantes e professores de história, bem como com os conteúdos relacionados à *introdução aos estudos históricos*. Assim sendo, busquei metodologias que dessem espaço para a construção da criatividade dos alunos: o uso de imagens, recursos audiovisuais e dinâmicas de grupo, fizeram-se presentes, afim de despertar a “curiosidade ingênua” dos alunos e estimular uma aprendizagem significativa. A curiosidade ingênua, termo usado pelo escritor Paulo Freire, pode transformar-se em curiosidade epistemológica - como este bem ressalta - dependendo do modo como esta é trabalhada pelos professores e depois é explorada pelos alunos, podendo assim desencadear em cognições históricas autônomas.

Ao trabalhar com os conceitos procuramos fazer o uso de imagens e de vídeos curtos que chamassem à atenção dos estudantes. Como a maioria destes residiam na zona urbana e mesmo aqueles que moravam na zona rural conheciam boa parte das localidades da cidade, nas aulas sobre o conceito de patrimônio histórico, fizemos o uso de imagens da Catedral de Nossa Senhora da Penha, do museu histórico da cidade do Crato, que antes havia sido a cadeia pública da mesma. Ao trabalharmos com o conceito de fonte histórica buscamos apresentar algumas imagens de documentações, porém, ressaltando que não apenas objetos do passado são fontes históricas, mais também tudo aquilo que faz parte da construção da sociedade, mesmo que no tempo presente.

Nesses processos, pudemos identificar que ao trazer espaços da cidade para a sala de aula, mesmo que em formato de imagens, os alunos e alunas se percebiam de alguma forma como parte da história do município, um sentimento de aproximação, de identificação,

ou mesmo de pertencimento para com esses espaços foi se manifestando no decorrer das aulas. O reforço para com o conceito de sujeitos históricos foi se desenvolvendo ao longo dessas aulas, foi sendo estimulado, afim de que estes se percebessem como agentes ativos nos processos históricos.

O trabalho com os conceitos foi se desenvolvendo através de didáticas que despertassem tanto à curiosidade quanto a consciência histórica dos estudantes, bem como os seus saberes. Dessa forma, as vivências cotidianas, as relações, os espaços urbanos, as festas populares e tudo aquilo que de certa forma faziam parte da composição da dinâmica social deles, foi sendo incluído, a medida em que os conteúdos iam sendo expostos. Não pudemos deixar de notar que para eles a história deixou de ser em certa medida “uma disciplina do passado”, e passou a ser algo que eles mesmos poderiam construir enquanto sujeitos históricos, obviamente nem todos desenvolveram a mesma percepção, ou mostraram entusiasmo nas aulas. Todavia, acreditamos que este pode ser um bom caminho a se construir ao se trabalhar com os conceitos, as teorias da aprendizagem e o 6º ano do ensino fundamental, quiçá assim o ensino de história deixe de ser uma disciplina enfadonha e desinteressante, como alguns colocam, e passe a fazer sentido, e ter significado.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos uma breve reflexão sobre os eventos que marcaram a história da educação no Brasil aos fins do século XX e início do século XXI, e realizarmos um breve passeio pelas teorias da aprendizagem, bem como pelos conceitos que são responsáveis por formar o arcabouço da lógica ou ordenamento da disciplina histórica, nosso intuito, baseou-se em argumentos que tiveram por finalidade à preservação e manutenção de um ensino de história voltado para as humanidades, um ensino que incluía tanto o mundo cultural do aluno como também, busque envolvê-lo dando-lhe a oportunidade de conhecer o patrimônio cultural da humanidade – a arte, a literatura, a música clássica – e tudo aquilo que de certa forma teve influência na construção da história da humanidade em uma perspectiva mais ampla ligada aos processos históricos, e não apenas a história factual e linear que por vezes é abordada pelos professores, que trabalham simplesmente em torno dos grandes eventos ou das grandes figuras históricas.

Todavia, é importante ressaltar que a nossa proposta sobre a abordagem de um ensino de história com base nas conceituações, e nas humanidades no ensino básico, não possui o intuito de formar mini historiadores – isso sequer é possível, tendo em vista que o ensino público brasileiro não nos permite ensinar o essencial de forma efetiva – o que salientamos nessa breve reflexão são as contribuições que uma didática da história mediada pelo uso dos conceitos e os saberes prévios dos alunos, pode promover, tendo como um de seus objetivos à incitação do desenvolvimento de uma autonomia do “pensar

historicamente” e o amadurecimento de uma consciência histórica crítica, por parte dos estudantes, que os permita posicionarem-se frente as opressões e injustiças sociais, que os provoquem a realizar leituras sobre suas realidades sociais de uma forma crítica, ao mesmo passo em que os possibilitem saber qual o seu lugar e papel social no mundo.

Podemos assim concluir, que o conhecimento histórico possui diversas formas de se chegar aos estudantes e a sociedade, e cabe aos professores enquanto mediadores desse conhecimento, não colocar barreiras – apesar de sabermos das limitações existentes nas instituições de ensino público – afim de que esse conhecimento se torne parte das vivências dos estudantes e tenha um potencial transformador em suas vivências e espaços de atuação.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Holien. Conceitos fundamentais para o ensino de história na escolaridade básica. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 41- 48.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 09/12/2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso: 09/12/2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=Y. Acesso: 09/12/2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CPDOC. **Ministério do Trabalho**. 1930. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37>. Acesso em: 09/12/2020.

FREITAS, Itamar. Aprendizagens históricas no Brasil recente: contribuições da Espanha, Inglaterra e Alemanha (1980 - 2011). In: **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: criação, 2014. p. 34 - 50.

FREIRE, Paulo. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. In: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996. p. 15.

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. Entre a formação básica e a pesquisa acadêmica. In: **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13 - 41.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 17 - 35.

ROSATI, Luisa Duque Estrada. Os caminhos da pesquisa: o lugar da temporalidade no ensino de história. In: **O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro: 2016. p. 46 – 52.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARÇA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 23 – 40.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARÇA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41 - 48.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antropologia 49

Aprendizagem histórica 1, 4, 5, 6, 7, 9, 130

Argentina 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47

B

Beleza 68, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115

Brasil 1, 2, 6, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 51, 52, 57, 58, 104, 106, 108, 109, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 126, 128, 129, 130

C

Centenário 30, 31, 32, 33, 42, 44

Charges 116, 124, 128

Cidade 10, 11, 26, 40, 54, 74, 77, 81, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 130

Conceitos históricos 1, 3, 4, 5, 9

Controle 57, 63, 65, 88, 90, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 126

Corpo 24, 65, 68, 88, 90, 104, 105, 106, 111, 112, 113, 114

Covid-19 51, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 126, 128

Cultura 2, 3, 4, 9, 25, 26, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 77, 97, 100, 115, 130

D

Docente 1, 2, 3, 15, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 39, 130

E

Educação 1, 2, 3, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 42, 46, 59, 95, 99, 105, 106, 128, 130

Ensaios 71, 73, 74, 75, 79, 82, 84, 85

Ensino de História 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 21, 28, 29

Escrita 5, 10, 31, 35, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 87, 116, 117

Exílio 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 85

F

Feira de Santana 88, 90, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 103

Feminina 61, 66, 71, 110, 123

Fiscalização 88, 97, 100, 101, 102, 103

Formação de professores 14, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28

H

História 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 43, 48, 49, 51, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 72, 73, 74, 75, 76, 84, 85, 86, 88, 100, 101, 104, 108, 110, 115, 116, 117, 121, 128, 130

Histórico-cultural 48, 50

I

Igreja 39, 51, 52, 54, 60, 61, 63, 64, 65, 69

Independência 30, 31, 43, 64

J

Jornal 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 119

L

Linguagem 34, 36, 61, 66, 70, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86

M

Medieval 60, 61, 62, 64, 66, 69, 70, 71, 72

Memória 4, 5, 7, 10, 31, 32, 49, 54, 59, 98, 120, 130

Modernização 88, 89, 90, 96, 99, 126

N

Neoliberalismo 15, 28, 29

P

Patrimônio 4, 5, 11, 12, 22, 38, 47, 48, 50, 54, 55, 58, 59

Pertencimento 12, 31, 32, 48, 50, 73, 75, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 110, 111, 121

Poder 2, 39, 40, 48, 50, 56, 60, 62, 63, 64, 66, 71, 84, 85, 86, 89, 99, 100, 102, 105, 107, 113

Política pública 49

Professores 2, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 34

R

Representações 6, 49, 52, 88, 89, 116, 117, 121, 122, 127, 128

Resistência 3, 4, 60, 61, 66

Rio de Janeiro 14, 29, 59, 87, 104, 106, 108, 110, 115, 122, 123, 126, 128

S


Sanitarismo 89, 104, 105, 107, 108, 110, 111

São Paulo 13, 28, 45, 71, 72, 86, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 128, 129

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

HISTÓRIA: REPERTÓRIO DE REFERÊNCIAS CULTURAIS E HISTÓRICAS


2



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

HISTÓRIA: REPERTÓRIO DE REFERÊNCIAS CULTURAIS E HISTÓRICAS

2

