

Sentidos e sujeitos:

Elementos que dão consistência
à história 3



João Henrique Lúcio de Souza
(Organizador)

Sentidos e sujeitos:

Elementos que dão consistência
à história 3



João Henrique Lúcio de Souza
(Organizador)

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

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 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 de Coimbra

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^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 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^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 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. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 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 Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 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^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^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
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 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 Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Sentidos e sujeitos: elementos que dão consistência à história 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: João Henrique Lúcio de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
S478	<p>Sentidos e sujeitos: elementos que dão consistência à história 3 / Organizador João Henrique Lúcio de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0978-6 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.786230901</p> <p>1. História. I. Souza, João Henrique Lúcio de (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 901</p>
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.

A produção coletiva “Sentidos e Sujeitos: Elementos que dão Consistência a História” em seu terceiro volume guarda expressiva relação com o contexto social em que foi produzida. Em seu ofício, os pesquisadores das humanidades dialogam com o tempo em que vivem marcados por desafios, problemas e esperanças. A partir de suas vivências e experiências (do ponto de vista benjaminiano), desvendam os labirintos das explicações científicas, edificando conhecimento por meio da interação dialógica entre as demandas do presente e as tradições teóricas dos vários campos das humanidades. Essa obra traz pesquisas que dão sentidos a sujeitos que são objetos de investigação e que estão ‘sujeitos’ a novos sentidos e olhares a partir da representação do leitor. Nossos colegas pesquisadores que fazem essa obra se debruçaram sobre as vivências humanas (sobre suas próprias experiências) em diversos tempos e lugares, se empenhando em analisar, entender e decifrar as atribuições dos sujeitos como produtores de sentidos, representações, pontes, frisuras, transformações, encontros e conflitos, que caracterizam a convivência humana.

Pegando emprestada uma citação do famoso historiador francês Roger Chartier, quando o mesmo conceitua a palavra “representação” e enfoca sua importância para a história cultural, podemos dizer que essa obra “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, pp. 16-17). Chartier (1990) nos leva a refletir sobre representações que podem edificar discursos que, envolvidos com os sujeitos, geram entendimentos das realidades e produzem sentidos. Ao mesmo tempo em que, ao edificar sentidos, as representações descortinam concepções de mundo e “falam” tanto de quem as representa quanto daquilo que é representado. Isso se aplica a todos os discursos, incluindo o discurso aqui apresentados.

Dessa forma, no primeiro capítulo “CONSTRUÇÕES, CAMINHOS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A ESCOLA”, o pesquisador da Universidade Federal Rural de Pernambuco, João Henrique Lúcio de Souza, a partir do seu testemunho de vida, faz uma contextualização, um relato autobiográfico, a partir de teóricos que caracterizam cada fase de sua vida escolar. No segundo capítulo ““A ESCOLA QUE EU ESTUDEI NÃO É A MESMA QUE MEUS FILHOS ESTUDAM”: A ESCOLA PÚBLICA BÁSICA ATRAVÉS DAS RECORDAÇÕES E IMPRESSÕES DE PAIS E MÃES”, as pesquisadoras da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) Maria Antônia Veiga Adrião e Gizele Lima dos Santos resgatam as recordações e impressões de pais, mães e avós (1980-2010) a fim de entender a razão do distanciamento entre escola e progenitores em escolas públicas situadas na zona noroeste do Ceará.

Já no artigo “CRIANÇAS DESCONFINADAS: PROCESSOS, CONTEXTOS

E NARRATIVAS”, Sandra Alves Moura de Jesus e Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti, pesquisadoras da Universidade Católica do Salvador, se propõem a entender o processo de desconfinamento e retorno ao ensino presencial das crianças da educação infantil e do ensino fundamental/anos iniciais em escolas públicas e privadas de Salvador/BA, bem como o que ficou de aprendizagem dessa experiência do ensino remoto e/ou híbrido na percepção da família e da escola. A pesquisadora Natália Martins Besagio, pesquisadora da Universidade Estadual de Maringá, com o artigo “A “MÚSICA DO DIABO”: O BLUES COMO EXPRESSÃO DA CULTURA FEMININA AFRO-AMERICANA”, evidencia a música como viés de luta para as mulheres negras, que deixaram um amplo legado à cultura norte-americana, quebraram os tabus da desigualdade de gênero a partir do famoso gênero musical norte-americano *blues*.

No quinto capítulo, o artigo a “LOUCURA DO PODER OU O ABSURDO DA VIOLÊNCIA NO ESTADO? UM ENSAIO SOBRE TEMPO PRESENTE”, o pesquisador Antonio Carlos da Silva da Universidade Católica de Salvador faz uma reconstituição histórica, tomando o Brasil como exemplo, com uma larga discussão teórica para mostrar que nosso país, apesar de gigante, se encontra adormecida no estado de presente contínuo. No sexto capítulo intitulado “DEFUNTOS PERFUMADOS: RAÍZES DO EMBALSAMAMENTO NA IDADE MÉDIA EUROPEIA” de coautoria dos pesquisadores Eduardo Mangolim Brandani da Silva, Eloara dos Santos Cotrim e Christian Fausto Moraes dos Santos da Universidade Estadual de Maringá, vemos desdobramentos das possíveis origens da prática do embalsamamento como herança cultural da Civilização romana, do cristianismo primitivo e dos povos bárbaros. Para os autores o embalsamamento medieval é uma espécie de continuidade da metodologia cristã.

Por fim, no sétimo e último capítulo, “A ALMA PENADA DE ANTÔNIO DE SOUZA NETTO: UM SENHOR DA GUERRA NA LITERATURA E NA HISTÓRIA (1835-1865)” do pesquisador da Universidade Federal do Rio grande do Sul, Cesar Augusto Barcellos Guazzelli, que, a partir do romance “Netto Perde Sua Alma” de Tabajara Ruas, procura os significados sobre as fronteiras do caudilhismo e as guerras, especialmente a Guerra dos Farrapos.

Bem, esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões, e, que essa produção, com seus objetos e objetivos, seja também um objeto a ser estudado, analisado e criticado.

Boa leitura e reflexões!

João Henrique Lúcio de Souza

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CAPÍTULO 1	1
CONSTRUÇÕES, CAMINHOS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A ESCOLA	
João Henrique Lúcio de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309011	
CAPÍTULO 2	12
“A ESCOLA QUE EU ESTUDEI NÃO É A MESMA QUE MEUS FILHOS ESTUDAM”: A ESCOLA PÚBLICA BÁSICA ATRAVÉS DAS RECORDAÇÕES E IMPRESSÕES DE PAIS E MÃES	
Maria Antonia Veiga Adrião	
Gizele Lima Dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309012	
CAPÍTULO 3	24
CRIANÇAS DESCONFINADAS: PROCESSOS, CONTEXTOS E NARRATIVAS	
Sandra Alves Moura de Jesus	
Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309013	
CAPÍTULO 4	38
A “MÚSICA DO DIABO”: O BLUES COMO EXPRESSÃO DA CULTURA FEMININA AFRO-AMERICANA	
Natália Martins Besagio	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309014	
CAPÍTULO 5	46
LOUCURA DO PODER OU O ABSURDO DA VIOLÊNCIA NO ESTADO? UM ENSAIO SOBRE TEMPO PRESENTE	
Antonio Carlos da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309015	
CAPÍTULO 6	62
DEFUNTOS PERFUMADOS: RAÍZES DO EMBALSAMAMENTO NA IDADE MÉDIA EUROPEIA	
Eduardo Mangolim Brandani da Silva	
Christian Fausto Moraes dos Santos	
Eloara dos Santos Cotrim	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309016	
CAPÍTULO 7	76
A ALMA PENADA DE ANTÔNIO DE SOUZA NETTO: UM SENHOR DA GUERRA NA LITERATURA E NA HISTÓRIA (1835-1865)	
Cesar Augusto Barcellos Guazzelli	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309017	

SOBRE O ORGANIZADOR	87
ÍNDICE REMISSIVO	88

“A ESCOLA QUE EU ESTUDEI NÃO É A MESMA QUE MEUS FILHOS ESTUDAM”: A ESCOLA PÚBLICA BÁSICA ATRAVÉS DAS RECORDAÇÕES E IMPRESSÕES DE PAIS E MÃES

Data de aceite: 02/01/2023

Maria Antonia Veiga Adrião

Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Doutora em História Social – Projeto com bolsa de iniciação científica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap)

Gizele Lima Dos Santos

Estudante Curso de História - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Bolsista da Iniciação Científica (FUNCAP)

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as circunstâncias que nos levaram a propor o projeto “A escola que eu estudei não é a mesma que meus filhos estudam”: a escola pública básica através das recordações e impressões de pais, mães e avós (1980-2010) que objetiva estudar a razão do distanciamento entre escola e progenitores percebidos por estudantes de História nas suas práticas de Estágios Supervisionados em escolas públicas situadas na zona noroeste do Ceará uma vez que é considerado um dos motivos da falta de motivação, mal comportamento e até abandono da escola. A primeira parte da pesquisa inventariou nomes no arquivo

de matrículas da primeira escola oficial do município de Senador Sá fundada em 1959 objetivando as entrevistas na segunda fase, enquanto buscou-se realizar uma revisão bibliográfica que nos levou a outras conjecturas a respeito dos motivos da falta de diálogo entre escola e genitores, levando-nos a crer que as razões podem estar em correlação com racismo institucional e percursos escolares malsucedidos dos genitores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Escolar; Memória Social; Cultura Escolar; Racismo.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze the circumstances that led us to propose the project “The school I studied is not the same as that my children study”: the basic school through the memories and impressions of fathers, mothers and grandparents (1980-2010) that aims to study the reason the distance between school and parents perceived by history students in their supervised internship practices in public schools located in the northwest of Ceara since it is considered one of the reasons for the lack of motivation, poor behavior and even school dropout. The first part of the research inventoried names in the registration file in the first official school of

the municipality of Senador Sa – Ceara founded in 1959 aiming at the interviews in the second phase, while we sought to carry out a bibliographic review that led us to other conjectures regarding the reasons for the lack of dialogue between school and parents, leading us to believe that the reasons may be in correlation with institutional racism and unsuccessful school paths of the parents.

KEYWORDS: School Education; Social Memory; School Culture; Racism.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos as circunstâncias que nos fizeram propor o projeto “A escola que eu estudei não é a mesma que meus filhos estudam”: a escola pública básica através das recordações e impressões de pais, mães e avós” em execução, o qual submetemos ao Simpósio Temático 01: “História oral e narrativas de professores/as” proposto no “XVI Encontro Nacional de História Oral – Pandemia e Futuros Possíveis” realizado pela Associação Brasileira de História Oral. O projeto objetiva estudar a razão do distanciamento entre escola e progenitores percebidos por estudantes de História nas suas práticas de Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) em escolas públicas situadas na zona noroeste do Ceará¹.

Estágios estes apresentados aos estudantes como uma “pesquisa exploratória” (VASCONCELOS 2004, p. 158)² para ser realizada nas escolas onde eles realizam seus estágios, complementada por estudo exploratório da legislação e políticas educacionais, e de autores que refletem sobre problemas educacionais contemporâneos e sobre as mudanças epistemológicas nos campos da formação de educadores e de historiadores dos quais posso destacar Shor; Freire, 1986; Libaneo, 2010; Salinas, Núñez, 2010; Schmidt; Barca, Martins, 2011; Pacheco, 2012; Gil, 2013; Jesus, 2014; Arroyo, 2013, 2014; Monteiro, et al., 2014; Hooks, 2017; Almeida, 2018; Santos, 2020; Nogueira, 2020; Guimarães, 2020.

O objetivo principal foi conhecer as alterações ocorridas na educação escolar dessa região após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em 1996.³

Os estagiários solicitavam acesso a documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), relatórios governamentais e das gestões escolares, planos de trabalho dos docentes, livros didáticos e a todos os espaços das escola, principalmente as salas de aulas, fontes que se somaram as leis, propostas e ações governamentais de âmbito local e nacional, os quais obviamente os estagiários precisavam conhecer para compreenderem essas

1 Região que se compõe de 47 municípios com uma população de 1.425.980 habitantes

2 Cf. o autor “Constitui uma pesquisa temática porém com foco mais amplo e aberto para a investigação de fenômenos e processos complexos e principalmente pouco conhecidos e/ou pouco sistematizados, ou passíveis de várias perspectivas de interpretação, sejam eles teóricos, culturais, sociais, técnicos, históricos, etc.”.

3 O Projeto de Pesquisa sob o título “A escola pública de ensino fundamental no estado do Ceará considerando a vigência da LDB/1996” foi reorganizado como projeto de iniciação científica e submetido em 2021 ao edital do Programa de Bolsas de Permanência Universitária–PBPU conquistando uma bolsa e ainda contou com um estudante voluntário. Diante das limitações impostas pela Quarentena da pandemia da Covid-19 cumprimos com dificuldade o cronograma que foi cumprido intermediado pela Internet anotando-se as proposições e destaques, baixando-se arquivos dos sites governamentais, referentes a duas prefeituras (Sobral e Meruoca). Infelizmente não foi possível renovar o projeto em 2022, contudo, conseguimos um banco de documentos importantes.

intervenções na produção docente.

No entanto, a principal fonte de investigação pode-se dizer, foram os relatos de experiências e observações dos docentes supervisores (nem sempre historiadores/as)⁴, principalmente nas reuniões de planejamento quando as queixas insurgiam e eram esclarecidas.

Para tanto se utilizavam das anotações diárias e fotografias capturadas com seus próprios dispositivos digitais, eventualmente, alguns conseguiram entrevistas gravadas. Cópias dos relatórios estão arquivados no Leah, nosso Laboratório de Ensino, e aos poucos estamos analisando as circunstâncias educativas inventariadas.

2 | UM PROBLEMA EM DESTAQUE: A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Com efeito, a difícil relação que diretores e docentes sustentam com progenitores passaram a ser alvo de nossos debates, à medida que os estagiários se viram refletindo com seus supervisores a respeito dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, sendo a relação família-escola um dos assuntos prediletos, pois as condutas indisciplinadas dos discentes e a falta de interesse nos estudos são circunstâncias atribuídas à falta de cuidado e acompanhamento dos genitores. Sendo que, chama atenção que esses comportamentos não fossem atribuídos aos problemas educativos da própria escola se pensarmos que estamos falando de instituições que praticamente limitam o trabalho educativo às salas de aulas e aos docentes com excesso de carga horária, para citar apenas dois dos problemas.

É importante lembrar que essas circunstâncias nos chegaram porque havia a orientação de investigarem mais aprofundadamente um problema que nas suas interpretações interferisse no trabalho educativo, porque como já foi assinalado, um dos objetivos foi levar os estagiários a perceberem que os desempenhos docentes e discentes não dependiam exclusivamente dos seus esforços, humores e conhecimentos teóricos e metodológicos.

No entanto, quando eram indagados sobre quem eram as mães, (em sua maioria), como viviam, no que trabalhavam, por qual razão quem não trabalhava não atendia aos chamados da escola etc., os docentes respondiam com ironia, revelando um certo senso comum a respeito, de que a escola representava uma espécie de “refúgio” para os jovens se libertarem das tensões familiares, para fazerem o que não podiam fazer em suas residências como afrontar colegas e professores, e no contraponto, uma “folga” para suas progenitoras saírem tranquilamente para o trabalho ou para cumprir outros afazeres. No entanto, o ponto crítico residiria em não entenderem que a escola é de mútua responsabilidade.

Isso era interessante porque estaríamos falando de pessoas que conheciam a rotina escolar considerando suas próprias experiência, que provavelmente estudaram na mesma escola onde seus filhos estudaram ou estudavam.

⁴ As contratações nem sempre atendem aos requisitos das áreas. Questão que não vamos abordar neste artigo.

Pareceu-nos um problema que merecia ser aprofundado porque a experiência que tínhamos de pesquisa, não especificamente no âmbito da educação, porém, no âmbito da história social, investigando a migração campo-cidade⁵, ao contrário, a escola assume uma importância muito grande para as famílias de trabalhadores. Por outro lado, aqui estamos trazendo tão-somente as reflexões da escola. Ficamos pensando que seria preciso ouvir o outro lado, não podíamos ficar somente com os relatos e cogitações docentes a respeito das participações ou não participações dos responsáveis pelos discentes.

As famílias migrantes não podem ser comparadas porque suas experiências estão ligadas a outro contexto histórico, não obstante, exatamente por isso não podemos simplificar o problema. Nesta perspectiva, se a escola atua conforme o contexto temporal, pode-se pensar que os problemas relatados no que se refere aos progenitores e aos discentes não foram os mesmos vivenciados pelas famílias migrantes? Só não podemos esquecer que o tempo é um movimento que coloca em relação presente e passado.

Circunstâncias que nos obrigam a acreditar que as impressões dos supervisores dos Estágios sobre os pais e mães dos educandos podem ter causas mais profundas, que se ligam a outras situações, considerando que a escola não é um organismo isolado da sociedade, ao contrário, reverbera os seus problemas urbanos conforme seu estágio temporal.

Voltando ao relatos dos estagiários, há um consenso de que o público escolar pode ser dividido primeiramente em duas categorias óbvias: os moradores da “sede” ou centros urbanos, e os moradores dos bairros rurais.⁶ E nos centros urbanos as escolas se dividem entre as que se situam em bairros de risco e em bairros centrais. Isso porque observou-se que a relação escola-família era mais difícil com os pais de estudantes da zona rural dos municípios, no sentido de que estes compareciam em menor número aos principais chamados das escolas que são as reuniões bimestrais para a entrega de notas.

No entanto, os discentes dos bairros rurais, filhos das progenitoras mais ausentes, foram observados praticamente em todos os relatos com comportamentos mais “tranquilos e cansados”, inclusive, alguns dormiam durante as aulas, situação que nos levou a presumir que a razão seria tanto o tempo de viagem na vinda à escola, sendo os transportes escolares apontados como cansativos especialmente pela precariedade dos serviços ofertados, e outro ponto importante é que ajudavam seus genitores nas plantações e outras tarefas domésticas, e deste modo, cogitou-se que estavam entre os que estudavam menos em razão dessas circunstâncias e talvez por isso demonstrassem dificuldades com

5 Cf. os artigos “A escola nas narrativas de migrantes” Revista de *História Oral*, v. 19, n. 1, p. 193-211, jan./jun. 2016, e o artigo e “Pra botar os filhos no colégio”: educação escolar na perspectiva de um migrante” Cadernos do Ceon: acervos para História da Educação – v. 29, n. 44 (Jun/2016) e o livro tese “Os Caminhos do Sol: atravessar veredas na cidade escurece a vista” publicado em 2018 pela NEA.

6 Referimo-nos a moradores de fazendas e sítios ou de vilas dos distritos rurais que sobrevivem da agricultura familiar cultivada em suas pequenas porções de terrenos e ou que se movem pelas grandes propriedades trabalhando de meia. Questão que precisava ser estudada pela escola e mais apropriadamente para saber o que mudou, o que permanece inclusive no que se refere à migração campo-cidade e a relação com a escola.

o cumprimento das tarefas escolares.

Por outro lado, presumimos que os principais pretextos dessas genitoras não atenderem aos convites das escolas tivesse relação mais com a falta de transporte para os seus deslocamentos do que com desinteresse.

Contudo, e as mães das zonas urbanas, por que não atendiam satisfatoriamente às convocações escolares?

Conseguimos pensar em alguns motivos, por exemplo: o transporte nas zonas urbanas é tão difícil quanto o das zonas rurais porque as cidades da zona noroeste do Ceará não mantêm transportes coletivos circulando entre seus bairros. Sobral, por exemplo, ampliou esse serviço na última década, portanto, nos últimos 2 anos, todavia, ainda não cobre todos os bairros. A segurança pode também ser um fator importante em ambos os casos e os horários das reuniões ou chamadas urgentes podem ser incompatíveis. Entretanto, divergências a respeito das maneiras em como a escola conduz as reuniões e sobretudo nas maneiras em como a escola conduz a educação, poderiam estar entre as causas? Essa é uma pergunta que precisa ser feita mesmo em se tratando de pais pouco escolarizados, porque outro senso comum recorrente é que os pais das escolas públicas seriam menos interessados nas questões curriculares ou noutros assuntos dos projetos pedagógicos das escola onde seus filhos estudam.

Saraiva-Junges e Wagner (2016, p. 115) investigaram os estudos que abordaram a relação família-escola e concordaram que se trata de um campo de estudos “relativamente novo”, mas que tomou impulso nos “últimos tempos” quando chamaram atenção para os “inúmeros pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento” que se propuseram a investigar esse tema.

Deste modo, essas autoras buscaram estudar quais abordagens foram mais recorrentes nessas pesquisas, o que levou os pesquisadores a investigarem a relação-família escola, quais os métodos utilizados, como perceberam o conceito de família, não esclarecendo se houve preocupação com o conceito de escola, pois tal qual família, vem passando por mudanças culturais importantes. No atinente a família observaram as dificuldades que as escolas enfrentam em acompanhar as práticas sociais e citando Glória (2005) destacaram que, “A repercussão social de ter um filho em uma família nuclear, monoparental ou recomposta [...] não é a mesma e criam-se expectativas diferentes, dentre as quais àquelas relativas aos processos de construção da escolaridade.” (*Id.*, p. 118).

Igualmente foi observado em qual fase educacional as pesquisas mais incidiram, se em creches, se no ensino fundamental ou no ensino médio, se em escola pública ou privada, e por sua vez, quais foram os segmentos mais inquiridos. (*Ibid.*, p. 117)

Concluíram que, a visão dos “progenitores, família ou responsáveis” (em sua maioria mulheres) foi a mais inquirida, seguida pela perspectiva docente e de “profissionais da educação como diretores, bibliotecários, funcionários da escola”. Observaram ainda que, a fase escolar mais indagada foi a do “ensino fundamental”, sem especificarem se na

fase um ou na fase dois, e os “níveis socioeconômicos mais pesquisados foram o médio (quatro estudos) e o baixo (quatro estudos), seguidos por médio alto e médio baixo (estes sendo investigados em dois estudos cada um)”. Porquanto, as autoras salientam que, “seis estudos não mencionaram o nível socioeconômico dos participantes” e ainda que “alguns estudos abrangeram mais de um nível socioeconômico” (*Id.*, p. 117).

Importante notar que, as pesquisadoras não esclarecerem o que seria “nível socioeconômico médio e baixo” menos, “médio alto e médio baixo”, se houve alguma ponderação em torno, por exemplo, dos salários ou renda familiar, de bens móveis e imóveis ou outros parâmetros etc.

Com efeito o artigo nos atualiza sobre os problemas entre família e escola assinalando por exemplo que:

[...] muitas escolas seguem não conseguindo se aproximar das famílias e persistem afirmando seu domínio sobre o saber, a partir da crença da omissão dos progenitores na educação dos filhos [...]. Através de uma ótica um tanto unidirecional, que imputa aos responsáveis boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes, as famílias, sobretudo as de configurações não nucleares, são percebidas como desinteressadas, ausentes e negligentes com relação à escolarização de seus filhos. (SARAIVA-JUNGES; WAGNER p. 118).

Portanto, conforme as autoras “Muitas escolas seguem não conseguindo se aproximar das famílias e persistem afirmando seu domínio sobre o saber, a partir da crença da omissão dos progenitores na educação dos filhos”, razão suficiente para que propuséssemos o Projeto acima referendado para investigar as experiências escolares de pessoas que passaram pela escola pública básica no período da redemocratização após a ditadura civil-militar e que puderam quem sabe vivenciar as mudanças no que se refere as políticas de ingresso e permanência e talvez permanecer mais na escola que a geração anterior.

Uma observação de uma diretora de uma escola situada em Sobral a qual visitamos durante a pesquisa, traz indícios dos conflitos entre escola e família.

Porquanto, essa diretora assinalou que os estudantes mais indisciplinados eram também os mais faltosos, sendo que, por se excederem nas faltas e no comportamento requerido, a escola precisava entrar em contato com seus pais ou mães, principalmente as genitoras pois: “quase sempre eram filhos de mães solteiras”, “notoriamente descuidadas da educação dos filhos pela forma como atendiam ou não às chamadas da escola, demonstrando aborrecimento até no contato telefônico”. Sendo que o aluno faltoso, estava em casa e a genitora o chamou sem nenhum cuidado dizendo, “Fulano atende aqui a...”. Igualmente a diretora assinalou “que acreditava que esse tipo de aluno era mantido na escola apenas pelo controle que o programa bolsa-família realizava”, do contrário, ela acreditava que já teria se evadido.

Esse relato deixa a impressão de que os jovens sofriam de descuido no âmbito de

suas famílias e igualmente na escola, passando uma ideia negativa em ambos os espaços. Não que a diretora não tivesse reflexão teórica suficiente para lidar com a situação, acredito que não seja o caso, porém, acreditamos que os problemas educativos se acumulam ao ponto de os profissionais se cansarem e passarem a agir sem os cuidados necessários na condução dos trabalhos educativos.

A “Formação Cidadã” faz parte da proposta curricular da Secretaria de Educação do Estado do Ceará chegando às escolas da rede pública em 2008 através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), o qual entre outras atribuições, propõe discutir conflitos educativos dentro e fora da escola”. (ADRIÃO, 2022).

Os comentários da diretora se apontavam indícios de um comportamento materno negligente no referente à relação com escola, apontavam do mesmo modo, indícios de que a relação escola-família precisava de reflexões mais alinhadas, porque a questão parecia movida pelo descontentamento e desconhecimento de ambas as partes, possibilidades que engendravam preconceções e discriminações, por consequência.

Afinal, quem era a mãe que rejeitava tão prontamente o contato escolar e que se dirigia tanto ao filho como à profissional com maneiras inadequadas à relação pública entre família e escola? Por outro lado, por que a diretora precisou destacar a condição de solteira da genitora relacionando-a com as circunstâncias do educando? Este destaque poderia ser a razão da rejeição da genitora? Neste sentido, por que algumas genitoras, considerando o exemplo apresentado, passaram a desconfiar da escola ao ponto de se exporem dessa forma?

3 | UM PROBLEMA SILENCIADO: O RACISMO ESTRUTURAL?

Outro estudo importante que colabora com essas conjeturas é o de Gusmão (1997) que analisa as relações família-escola a partir das narrativas de recordações de pessoas de diferentes idades e épocas, membras de famílias negras marcadas tanto pelo racismo sofrido em escolas públicas e privadas onde realizaram ou tentaram realizar seus percursos escolares no estado de São Paulo, como pelo trabalho na infância e juventude, consequência como sabemos, do “racismo estrutural”⁷ brasileiro, problema não analisado pela autora, lembramos aqui de Almeida (2018).

Situação agravada pela discriminação de gênero, porque se os jovens negros eram impossibilitados de permanecerem na escola, as jovens tinham como destino o trabalho doméstico e o casamento, logo, os percursos escolares das crianças e jovens mulheres eram dificultados pela estrutura de dominação misógina que passava primeiro pela família,

7 Alguns autores trabalham com esse conceito, trouxemos aqui a defesa de Almeida (2018), para ele nosso maior problema não é o “racismo institucional” menos o individual ou dos estratos sociais que se beneficiam com o racismo estrutural, todavia, o racismo estrutural, porque é o que legitima e proporciona a legalização do racismo institucional, das discriminações e privilégios, porque constitui a naturalização das diferenças impregnadas no estado, na sociedade e nas suas instituições.

depois por escolas que ensinavam os ofícios de mulheres, contudo, as mulheres eram impedidas primeiramente pelos pais.

Gusmão (1997, p. 58-59) citando uma das entrevistadas enfatiza que:

A maioria dos sujeitos investigados fez pelo menos o primário, estando apenas os mais velhos, e na maior parte as mulheres, na condição de analfabetos. A razão é clara, mesmo para os mais novos, diz Maria (19 anos): 'Meu pai rasgou a minha matrícula na escola que eu não ia estudar mais... mulher não estuda, lugar de mulher é na cozinha... escola é marido pra mulher...'

Entre os alfabetizados, há analfabetos funcionais – sabem escrever (o nome), mas não sabem ler. Na faixa etária com mais de 55 anos concentra-se o contingente com primário completo ou incompleto, quase sempre feito e/ou concluído após a infância, na idade adulta, obrigados que foram a trabalhar 'cedo', esquecendo a infância e assumindo responsabilidades.

Ainda segundo a autora: “Os elementos dessa equação – trabalho/educação – envolvem as relações de gênero, especificando os papéis inerentes ao homem e à mulher; e compreendem o universo racial, impondo limites às possibilidades de inserção social desses sujeitos na sociedade.” (*Id*, 1997, p. 55). Circunstâncias que tornaram como ainda tornam mais onerosas e longas as trajetórias escolares e profissionais de homens e mulheres negras, o que nos leva a cogitar que essas experiências reverberam negativamente na relação família-escola como vemos no exemplo da diretora acima, pois estamos falando de gerações com relatos negativos no respectivo a formação escolar.

As famílias que sofreram racismo estrutural, que, portanto, tiveram percursos escolares mais longos, incompletos ou entrecortados pelas desistências e evasões na infância e juventude, em virtude da necessidade de trabalhar ou por outros problemas que enfrentaram no percurso escolar e familiar, podem ter se tornado mais resistentes ao diálogo com a escola? Pode-se acreditar que as mães que tiveram suas trajetórias interrompidas ou por uma circunstância ou por outra tenham mais dificuldades de incentivar seus filhos a estudar e a confiarem em professores e direções?

Não obstante, é importante assinalar que, os relatos que Gusmão (1997, 64) analisou destacam a persistência de homens negros que mesmo com percursos escolares descontínuos, de insucesso e de evasões permaneceram com o desejo de concluir seus estudos, alguns conseguindo fazer uma “escola profissionalizante”, e nesta perspectiva, incentivaram seus filhos igualmente a superarem as desigualdades e a seguirem para a formação superior, esforçando-se para que não desistissem antes de concluírem o objetivo. Embora a autora tenha concluído que esses casos eram exceções nas “famílias extensas” porque a maioria das pessoas negras “sequer completa a escolaridade mínima”.

Ressaltando, por conseguinte, sempre que possível, diferenças nas trajetórias femininas as quais quer na “roça” em relação as entrevistadas mais velhas migrantes, quer em São Paulo no que se refere as mais jovens, todas tiveram trajetórias distintas dos homens e neste sentido, estudaram menos

A ausência de uma formação contínua e de qualidade para os negros em geral e, neste caso, para as mulheres negras faz com que estas busquem a escolarização tardia. Antes de tudo, porém, analfabetas, semi-analfabetas ou analfabetas funcionais, são elas que conduzem a vida familiar e alcançam autonomia, apesar e independentemente da escola. Ir, pois, à escola, quando já se 'tem neto', é apenas uma forma de dar realidade ao sonho que a escola representa e não acreditar que ela seja condição de vida. (*Ibid.*, p. 68-69).

Essa ênfase da autora “apesar e independentemente da escola” pode demarcar um problema que tem sido ignorado pela educação escolar? Ou talvez fique melhor dizer, tem sido silenciado? As mães negras e trabalhadoras com trajetórias conflituosas em suas famílias e nas escolas, podemos cogitar que, não acreditam na educação escolar, não acreditam que os filhas possam ter sucesso nos seus percursos escolares, nem mesmo profissionais, uma vez que elas não tiveram?

São cogitações que vamos precisar conferir com o projeto em andamento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos procurado nos comprometer e comprometer os estudantes cada vez mais com a pesquisa no campo educacional. Esses temas colaboram com a reflexão política, educacional e cultural tanto para a formação docente como para a formação do historiador.

Recentemente um professor egresso do Curso de História – UVA que participa do grupo de estudos e pesquisas que coordenamos relatou uma situação que ele vivenciara em sala de aula com um estudante que o desafiou de forma “desaforada”, experiência que até então não recordava de ter vivenciado, mas que o deixou muito desconcertado e desgostoso, sem uma reflexão que lhe parecesse suficiente para a ocasião. No entanto, ele atribuía o problema a “maneira frouxa” como os jovens são educados tanto na família como na escola. Assinalou que a falta de diálogo franco entre escola e família era prejudicial a todos e que era preciso tanto a escola como a família se posicionarem com mais firmeza e autoridade. Defendeu que se um jovem não queria estudar, não deveria ser obrigado a permanecer na escola.

Essas são posições que precisam ser refletidas a partir de uma pesquisa, foi o que nos ocorreu sinalizar porque a exemplo da genitora, quem são os jovens que desafiam as autoridades docentes, que não se interessam pelo que é refletido em sala, que discordam abertamente de professores e direções? No passado os jovens estudantes se comportavam de maneira diferente? De qual passado estamos falando? Portanto, os genitores agiram diferentemente, concluíram a escola, evadiram-se, foram reprovados?

Rodrigues (2012, p. 172-173) chama atenção para as mudanças que trouxeram desafios novos aos educadores e educadoras e às política educacionais, pois

A tradução prática desta alteração profunda chama-se diversidade e o principal problema é de integração desta diversidade. Quando todos os jovens de um país estão na escola aumenta muito a heterogeneidade dos alunos no

que respeita à origem social, às condições econômicas e background escolar das famílias, aos recursos educativos em casa, às capacidades individuais e vocacionais, aos ritmos de aprendizagem e à diversidade dos interesses. A sociedade inteira, com todos os problemas de desigualdade, passa a estar no interior da escola. A escola do passado era frequentada apenas por uma parte minoritária de jovens de grupos sociais homogêneos, hoje é frequentada por todos. É nesta diversidade que reside a principal dificuldade de garantir que todos aprendem, mesmo os que não querem, que não tem motivação, que revelam dificuldades diferentes. A diversidade dos problemas requer diversidade de soluções. A desigualdade na escola requer medidas e ações que permitam mitigar os efeitos dessa desigualdade: requer diversidade de instrumentos, de meios, de estratégias, de agentes, requer uma nova geração de políticas que permitam às escolas e aos professores diversificar os meios de ação para, com mais autonomia profissional, acionarem as competências técnicas e profissionais, tomarem as decisões que se revelam necessárias à resolução dos problemas.

São muitos problemas elencados pela autora que precisam de respostas. Um deles seria a falta de autonomia docente, e mesmo ao discente que não é visto como sujeito de direito para opinar, discordar, escolher?

Nada do que estamos trazendo aqui é novidade, todavia, precisamos fazer essas reflexões e precisamos que elas nos cheguem através de estudos sobre esse passado educacional. Muito se fala de como a escola está mudando para se tornar inclusiva, democrática.

E o que pensam os sujeitos que a constituem, como eles vivenciam essa escola, e os que a constituíram, como a vivenciaram?

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, M. A. V. A escola nas narrativas de migrantes”, *História Oral*, v. 19, n. 1, p. 193-211, jan./jun. 2016, DOI: 10.51880. Disponível em: <<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/636>>. Acesso em jul. 2016.

_____. “Pra botar os filhos no colégio”: educação escolar na perspectiva de um migrante” *Cadernos do Ceom: acervos para História da Educação*, Chapecó, S.C, v. 29, n. 44, p. 89-97, Jun/2016. DOI:10.22562/2022.56. Disponível em <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc>>. Acesso em jul. 2016.

ADRIÃO, M. A. V. *Projeto A escola pública de ensino fundamental no estado do Ceará no período de 1997-2017 considerando a vigência da LDB/1996*, Sobral-CE.: UVA-PBPU, 2021-2022, 11f.

_____. *Projeto A Escola que estudei não é a mesma que meus filhos estudam*”: A escola Pública Básica Através das Recordações e Impressões de Pais, Mães e Avós (1980-2010), Sobral-CE.: UVA/FUNCAP, 2021-2022, 10f.

ALMEIDA, S. L. de. *O Que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARROYO, M. G. *Currículo, Território em Disputa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Outros Sujeitos*, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

BRASIL, M. da E. (2017). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei no 9.394/1996. Brasília: Senado Federal. 2017.

FAZENDA, I. (org.). *O que é Interdisciplinaridade*. 2 ed. São Paulo, Cortez: 2013.

GIL, C. Z. DE V. (Org.). *Da Vila Dique ao porto Novo*. Extensão popular, rodas de memórias e remoções urbanas. São Leopoldo: Oikos, 2013.

GUIMARÃES, C. A. F. Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

GUSMÃO, N. M. M. De. Fundo de Memória: Infância e Escola em Famílias Negras de São Paulo, *Cadernos Cedex: Família, Escola e Sociedade*, Campinas, SP, 1 ed., n. 42, p. 53-74, 1997.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2 ed. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, C. M. De. *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MONTEIRO, A. M.; et al. (org.). *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. 1 ed. Rio de Janeiro; Mauad X; Faperj, 2014.

NOGUEIRA, S. L. *Repensando a Aula de História: Decolonialidade, Resistência e Protagonismo*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

PACHECO, J. *Dicionário de Valores*. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

RODRIGUES Maria de Lurdes. Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas Online*, 68, 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/spp/904>>. Acessado em 11 de mar. 2018.

SALINAS, S. C.; NÚÑEZ, J. M. J. Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas. México: DCSH/UAM-X, 2020

SANTOS, B. de S. *O Fim do Império Cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. 2 imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. *Educação*, Porto Alegre, v. 39 n. esp. (supl), p. 114-124, dez. 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2016.s.21333. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/21333/15428/0>>. Acesso em: 05. jul. 2022.

SCHMIDT, M. A.; et al. (orgs). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SHOR, I; FREIRE, P. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Trad. A. Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VASCONCELOS, E. M. A fundamentação teórica e conceitual em pesquisas complexas e interdisciplinares. *In: VASCONCELOS, E. M. Complexidade e Pesquisa e Interdisciplinaridade: epistemologia e metodologia operativa*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 129-273.

A

Afro-Americana 38, 39, 42, 44

Antiguidade 62, 65, 72

Antiguidade tardia 62, 65

B

Blues 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45

Bourdieu 8, 31, 36

Brasil 5, 8, 22, 36, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 74, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 86, 87

C

Caudilhos 76, 83, 84, 86

Civilização romana 62, 66

Continuidade 49, 62, 63, 66, 69, 72, 73

Cristianismo 62, 65, 69, 70, 72, 73

Cultura escolar 12

Cultura feminina 38

D

Desconfinamento 24, 26, 27, 29

Desigualdade de gênero 38, 39

Distanciamento 12, 13, 36

Durkheim 5, 6, 7, 11

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 50, 61, 87

Educação infantil 3, 6, 24, 26, 27, 33

Embalsamento 71

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 87

Ensino remoto 24, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35

Escola privada 26, 28, 30, 31, 32, 33

Escola pública 3, 6, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35

Estado 3, 8, 13, 18, 21, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 70, 77, 78, 79, 80

F

Farrapos 76, 77, 78, 79, 81, 83, 85

Ficção 76, 77, 80

Formação 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 18, 19, 20, 33, 35, 38, 39, 46, 49, 51, 52, 56, 57, 58, 65, 70, 76, 77, 87

Formação escolar 12, 19

Fronteira 76, 79, 84, 85, 86

G

Guerra 58, 61, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86

H

Habitus 1, 2, 8

História 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 36, 46, 49, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 74, 75, 76, 77, 85, 87

Historiografia 5, 85

I

Idade Média 6, 62, 65, 69, 72, 73

L

Loucura 46, 47

M

Memória social 12

Música 4, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44

N

Nação 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 86

Narrativa 1, 52, 55, 56, 58, 71, 77, 80

O

Osmologia 62, 69, 70

P

Pandemia 13, 24, 25, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 57

Paulo Freire 1, 2, 4, 7, 10, 22, 36

Povo 5, 40, 41, 43, 49, 78

Povos Bárbaros 62

Progenitores 12, 13, 14, 15, 16, 17

R

Racismo 12, 18, 19, 21, 39, 44, 58

Raíces 41, 47, 49, 50, 52, 56, 57, 58, 61, 62, 65

T

Tempo presente 25, 46, 56, 57

Testemunho de vida 1, 2

Sentidos e sujeitos:

Elementos que dão consistência
à história 3



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



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



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora

Ano 2023

Sentidos e sujeitos:

Elementos que dão consistência
à história 3



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2023