

Ensino de História para os anos iniciais: pesquisa e produção de um recurso educativo sobre datas comemorativas com perspectiva decolonial

History teaching for the early years: research and production of an educational resource about commemorative dates with a decolonial perspective

Pablo Luiz de Oliveira Lima¹
Universidade Federal de Minas Gerais

Elaine Costa Aguiar²
Universidade Federal de Minas Gerais

Ana Paula Giavara³
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Este artigo apresenta o processo de concepção e desenvolvimento de um recurso educativo para a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado a partir de pesquisa por amostragem com 47 professores, via questionário do Google Forms, no âmbito de um programa de Mestrado Profissional em Educação. Ao buscar apreender as concepções e práticas docentes, esta investigação indicou que o ensino de História apresenta dificuldades relacionadas ao excesso de conteúdos programáticos dos currículos oficiais, à insegurança de se trabalhar com determinadas temáticas, bem como à escassez de materiais didáticos lúdicos, dinâmicos e que respondam aos imperativos do contexto tecnológico. Em consideração a esses dados, foi elaborado como recurso educativo um e-book com sequências didáticas sobre datas

¹ Licenciado, mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, CEP: 31270-901. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7639-7564> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7726761466474476> .E-mail: plolima1@gmail.com.

² Licenciada e mestre em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, CEP: 31270-901. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2503-3576> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9630290099137659> .E-mail: elaineaguiar@hotmail.com.

³ Graduada em História, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, CEP: 31270-901. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5364-610X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6098278538424484> .E-mail: anagiavara@hotmail.com.

comemorativas, visto sua presença na cultura escolar e a prevalência de abordagens estereotipadas e heroizadas dos agentes e acontecimentos históricos. Este produto encontra-se afinado com os pressupostos dos campos epistemológicos do pensamento decolonial, da Didática da História e da Educação Histórica, os quais evidenciam estratégias, finalidades, temáticas e metodologias mais adequadas ao ensino de História para crianças.

Palavras-chave: Datas comemorativas; Decolonialidade; Ensino de História; História afro-brasileira; História indígena.

ABSTRACT

This article presents the process of designing and developing of an educational resource for the discipline of History in the early years of Elementary School, carried out based on a sample survey with 47 teachers, via a Google Forms questionnaire, within the scope of a Professional Master's program in Education. In seeking to apprehend teaching concepts and practices, this investigation indicated that, from the teachers' perspective, the teaching of History presents difficulties related to the excess of syllabus contents of the official curricula, the insecurity of working with certain themes, as well as the scarcity of ludic and dynamic didactic materials that respond to the imperatives of the present technological context. In consideration of these data, an e-book was created as an educational resource with didactic sequences on commemorative dates, given their presence in school culture and the prevalence of stereotyped and heroic approaches to agents and historical events. This product is in tune with the assumptions of the epistemological fields of decolonial thought, Didactics of History and Historical Education, which demonstrate the most appropriate strategies, purposes, themes and methodologies for teaching History to children.

Keywords: Commemorative dates; Decoloniality; History teaching; African-Brazilian History; Indigenous History.

RESUMEN

Este artículo presenta el proceso de diseño y desarrollo de un recurso educativo para la disciplina Historia en los primeros años de la Enseñanza Primaria, realizado a partir de una encuesta muestral a 47 docentes, a través de un cuestionario Google Forms, en el marco de una capacitación programa Maestría Profesional en Educación. Buscando aprehender las concepciones y prácticas docentes, esta investigación indicó que la enseñanza de la Historia presenta dificultades relacionadas con el exceso de contenidos didácticos en los currículos oficiales, la inseguridad de trabajar con determinados temas, así como la escasez de materiales didácticos lúdicos, dinámicos y que responder a los imperativos del contexto tecnológico. En consideración a estos datos, se elaboró un libro electrónico como recurso educativo con secuencias didácticas en fechas conmemorativas, dada su presencia en la cultura escolar y la prevalencia de acercamientos estereotipados y heroicos a agentes y hechos históricos. Este producto está en sintonía con los presupuestos de los campos epistemológicos del pensamiento decolonial, la Didáctica de la Historia y la Educación Histórica, que demuestran las estrategias, propósitos, temas y metodologías más adecuadas para la enseñanza de la Historia a los niños.

Palabras-clave: Fechas conmemorativas; Decolonialidad; Enseñanza de historia; Historia afro-brasileña; Historia indígena.

INTRODUÇÃO

Este artigo⁴ apresenta-se como desdobramento de uma pesquisa desenvolvida em um Programa de Mestrado Profissional. Inicialmente, por meio de um estudo de caso, objetivou-se investigar as concepções e as práticas de ensino de História de cinco professoras, de turmas de 4º e 5º anos, em uma escola pública da Rede Municipal de Contagem, região metropolitana de Belo

⁴ A investigação da qual este artigo é resultante foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante tramitação na Plataforma Brasil, com data de aprovação em 07/04/2021.

Horizonte - MG. Nesse primeiro momento, a observação participante foi considerada a principal metodologia da investigação. No entanto, a conjuntura da pandemia de Covid-19 exigiu adaptações no percurso metodológico da pesquisa, em atendimento à necessidade de distanciamento social. Para se alcançar o objetivo de apreender as concepções e práticas docentes, a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's)⁵ tornou possível a realização de uma pesquisa por amostragem⁶ com professoras⁷ dos anos iniciais do ensino fundamental, licenciadas em Pedagogia. Estas foram convidadas a responder, voluntariamente, a um questionário de 23 itens, abrangendo dados pessoais, formação docente, práticas pedagógicas e recursos utilizados nas aulas de História. Em janeiro de 2021, a chamada para participar da investigação se deu em grupos de professores no *WhatsApp*. O *link* para as perguntas (adaptadas em um formulário *Google Forms*) foi apresentado juntamente a um pequeno texto contendo informações sobre os objetivos da pesquisa. Foram obtidas 47 respostas.

O objetivo era colher informações que auxiliassem na elaboração de um recurso educativo, resultante de uma pesquisa de Mestrado. Assim, elaborou-se um *e-book*, material didático sobre datas comemorativas no ensino de História com sequências didáticas afinadas com as renovações historiográficas e pedagógicas da área, sobretudo provenientes dos campos epistemológicos da Educação Histórica (BARCA, 2001; LEE, 2006) e da Didática da História (BERGMAN, 1990; RÜSEN, 2001).

A análise preliminar das respostas dadas ao questionário evidenciou que as participantes apresentaram uma reiterada demanda por materiais didáticos adequados ao ensino de História nos anos iniciais. Dois obstáculos ao ensino desse componente curricular foram notados: 1) o tempo reduzido para planejar e elaborar as atividades escolares e 2) o fato de nem sempre o material didático adotado pela escola corresponder às necessidades de docentes e estudantes.

⁵ Segundo Sandra Costa, Bárbara Duquevis e Regina Pedrosa (2015), os termos Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC's), "novas tecnologias" e "tecnologias digitais" têm sido utilizados por alguns autores para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos que podem ser conectados à internet. Com a utilização destes termos, pretende-se diferenciar os instrumentos de acesso ao mundo digital de outras tecnologias comunicacionais como a televisão, o rádio e o jornal, geralmente englobadas no termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's). Em consonância com estas definições, para Liliane Rezende (2021), as TDIC's "compreendem as tecnologias que englobam recursos como computadores, tablets, mídias, smartphones, quadros interativos, aplicativos e outros recursos digitais que permitem a interação, compartilhamento, edição de vídeos e imagens, troca de arquivos, entre outros."

⁶ A pesquisa por amostragem envolve o estudo a partir de uma parcela da população investigada (Gil, 2008). No caso desta investigação, a amostra é formada por professoras que responderam voluntariamente ao formulário repassado via *WhatsApp*. Portanto, a amostra não pretende ter representação estatística em relação ao universo mais amplo da população de docentes brasileiros que atuam na referida etapa educacional.

⁷ Optou-se por utilizar o substantivo "professora" no feminino, uma vez que houve apenas um participante do gênero masculino em um conjunto de 47 docentes.

Sendo assim, a produção de um recurso educativo que atendesse a estas demandas, levou em consideração alguns aspectos centrais, a saber: como crianças e pré-adolescentes lidam com temas de caráter histórico em diferentes temporalidades? Para quê e como ensinar História para estudantes dessa faixa etária? O que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental esperam de um material didático de História? Assim, na primeira parte deste artigo serão apresentadas estratégias, finalidades, temáticas e metodologias mais adequadas para o ensino de História. Em seguida, serão analisados os dados da investigação por amostragem com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, a estrutura do *e-book* será apresentada como proposta para prática pedagógica em História.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Vale observar que esta investigação situa-se na esfera de dois paradigmas: o interpretativo e o crítico. Ambos são construções que, em ciências humanas e sociais, apresentam-se como alternativa ao positivismo, modelo amplamente utilizado nas ciências naturais e que pressupõe diferenciações mais nítidas entre sujeito e objeto do conhecimento. Uma análise positivista busca, em seus experimentos, regularidades, repetições, leis universais e por isso tende para a utilização de métodos quantitativos que possibilitam alcançar esses resultados (SARMENTO, 2011; GARCIA e CASTRO, 2017).

Pelo paradigma crítico busca-se articular a “interpretação empírica” do paradigma interpretativo com os “contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social” (SARMENTO, 2011, p. 7). Assim, além de endossar as críticas ao positivismo, o viés crítico propõe explicitar as relações de poder presentes na sociedade e em relação ao objeto de estudo em especial. O objetivo é transformar as estruturas de relações sociais por meio de respostas a alguns dos problemas que geram (GARCIA e CASTRO, 2017). No âmbito do Mestrado Profissional, o recurso educativo cumpre, de forma explícita, a finalidade de propor alternativas aos desafios que perpassam as relações e estruturas sociais na educação que possam ter uma aplicabilidade prática.

Nos últimos anos, as investigações sobre o ensino e aprendizagem em História têm sido situadas a partir da epistemologia da própria ciência histórica. Elas emergem como resultado do desenvolvimento dos campos de conhecimento da Educação Histórica e da Didática da História e, conseqüentemente, das pesquisas que tratam a consciência histórica, a cognição e a aprendizagem. Por estas perspectivas, compreende-se que a apreensão e a progressão de conhecimentos de caráter histórico resultam de uma construção histórico-social, e não biológica, como se acreditava anteriormente (RAMOS, 2013).

As investigações realizadas nos campos da Educação Histórica e da Didática da História contrapõem-se a estas convicções, pois compreendem os processos cognitivos da aprendizagem em diferentes espaços da convivência humana e em suas relações com a vida cotidiana, no sentido da formação de uma consciência histórica. Para Rüsen, a consciência histórica é “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Em outras palavras, a consciência histórica é um processo mental inerente a todos os seres humanos. Por meio deste mecanismo, indivíduos e grupos sociais, a partir de suas carências ou necessidades de orientação temporal, e desejosos de compreender quem são e para onde vão, recorrem ao passado a fim de atribuir sentido às suas ações e às suas escolhas (RÜSEN, 2001). Neste processo, geram um conjunto de expectativas e de intencionalidades direcionadas ao que desejam para o futuro. Por isso, a consciência histórica envolve a interdependência entre passado, presente e futuro em suas relações com a vida prática.

Com base nestas ideias, antes de lidar com os processos, os recursos e as atividades utilizados nas aulas de História, é preciso considerar como estudantes e professores compreendem a história e que significados dão aos conhecimentos históricos apreendidos. A pretensão não é julgar tais conhecimentos como certos ou errados, mas utilizá-los como referenciais para a construção de outras possibilidades de orientação e de interpretação das experiências temporais (RÜSEN, 2001).

Ensino de História nos anos iniciais: aprendizagem de crianças e pré-adolescentes

Estudos recentes têm fornecido subsídios para se traçar estratégias, finalidades, temáticas e metodologias mais adequadas ao ensino de História para crianças, adolescentes e adultos. As investigações estão mudando, especialmente, a forma de se perceber a relação das crianças com a História, justificando sua inserção como disciplina escolar desde a educação infantil para auxiliar as crianças em seu processo formativo e identitário (CAINELLI, 2008; COOPER, 2006, SILVA 2017).

A historiadora inglesa Hilary Cooper (2006, p. 173), cita um estudo desenvolvido em cinco países europeus com crianças de 6 a 10 anos no qual se comprovou que elas adentram a educação formal com uma “considerável quantidade de conhecimentos” sobre o passado. No entanto, por não terem sido mediados pela escola, esses conhecimentos mostravam-se incompletos e permeados por preconceitos e estereótipos. Quando não problematizados, continuam presentes na maneira

como as crianças e os adolescentes lidam com as questões do mundo externo à escola (LEE, 2006). A mesma conclusão da pesquisa europeia foi alcançada no Brasil pelo *Projeto Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico*, que visou compreender como estudantes de 7 a 10 anos de idade de uma escola de Londrina (Paraná) aprendem História. Uma das fases da pesquisa, publicada em artigo de Marlene Cainelli (2008), teve início com os conhecimentos prévios das/os estudantes sobre a população indígena da cidade onde moravam. Nessa fase, interessava à pesquisadora entender como as crianças elaboravam as narrativas sobre um determinado aspecto social.

Observou-se que elas apresentavam ideias em relação aos povos indígenas, em parte “originárias do meio onde vivem, das informações do senso comum, das mídias, como o cinema e a televisão e mesmo da escola”. Mas, apesar das falas apresentarem preconceitos e demonstrarem um conhecimento parcial sobre a realidade indígena, percebeu-se “que as crianças conseguem estabelecer suposições válidas sobre a história, segmentos de causas e efeitos, elaboração de perguntas, deduções lógicas, questionamentos sobre a veracidade dos fatos”. (CAINELLI, 2008, p. 103)

Desta forma, as investigações realizadas no campo da Educação Histórica demonstram que as crianças são capazes de pensar historicamente e de lidar com questões que envolvem temporalidade, mesmo que de forma menos elaborada. As pesquisas ainda corroboram que os processos de cognição e de desenvolvimento do pensamento histórico na infância articulam-se às experiências prévias e àquilo que é significativo para as crianças. Portanto, diversos autores defendem que os conhecimentos tácitos dos estudantes devem ser considerados pelos professores ao se abordar temáticas históricas (BARCA, 2001; COOPER, 2006; CAINELLI, 2008; RAMOS, 2013; SILVA, 2017). Na perspectiva abordada,

[...] um ensino/aprendizagem de história ‘de qualidade’ implica necessariamente a construção de uma literacia histórica, para que o sujeito obtenha a capacidade de introjetar uma forma de pensar o mundo historicamente e usar esta forma em sua vida prática (RAMOS, 2013, p. 5).

Assim, o conhecimento histórico escolar deve articular-se com vida prática do estudante, fundamentando a leitura e a ação no mundo a partir de uma perspectiva histórica (LEE, 2006; RAMOS, 2013) condizente com formas de consciência história que favoreçam o processo de pensar historicamente (CERRI, 2001). A partir desta perspectiva de aprendizagem em História, as crianças podem desenvolver a imaginação, a comunicação e o senso de identidade, algumas das razões para que aprendam a pensar historicamente. Assim, gradualmente, permite-se que elas aprendam a interagir entre si e com os demais, respeitando diferenças sociais, culturais, étnicas,

religiosas, etc. Simultaneamente, e de forma processual, podem ir formando e constituindo suas próprias identidades sociais. Como defende Cooper (2006, p. 184):

Crianças pequenas estão se tornando mais capazes de recontar e modificar histórias tradicionais, de forma que elas integrem suas próprias experiências. Descobrir sobre o passado, então, torna-se uma contribuição importante ao desenvolvimento pessoal, social e emocional. Auxilia as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as conseqüências das ações.

Nas palavras de Cerri (2011, p.132) o professor de história é “o mediador privilegiado entre as contribuições da ciência histórica e as diversas conformações da consciência histórica dos alunos e comunidade em que se insere devido ao seu trabalho”. Para ele, o acesso ao conhecimento histórico especializado e às ferramentas de construção deste saber, possibilita o desenvolvimento do pensamento histórico e de formas de consciência histórica que levam a pensar historicamente, que significa:

[...] nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem. (CERRI, 2011, p. 59)

Desta forma, o ensino de História deve contribuir para a leitura e a ação no mundo a partir de uma perspectiva histórica ao considerar os vários contextos e sujeitos da ação; as permanências, mudanças e continuidades; e os diversos processos de construções sociais (CERRI, 2011). Isso implica ainda em desprender-se de uma visão fatalista e unilateral da realidade que não considera as mudanças e a imprevisibilidade inerentes à vida humana.

METODOLOGIA

Perfil das professoras participantes da pesquisa por amostragem

Os dados coletados por meio do questionário permitem traçar o perfil das docentes que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como contextualizar seus respectivos lugares de fala. Assim é possível compreender com mais profundidade os significados das demandas, concepções e práticas que elas apresentaram, e que serão analisadas mais adiante.

Entre as cidades apontadas como localização das escolas onde estas profissionais atuam, foi uma surpresa que algumas extrapolam o Estado de Minas Gerais, como Baixo Acará (Pará),

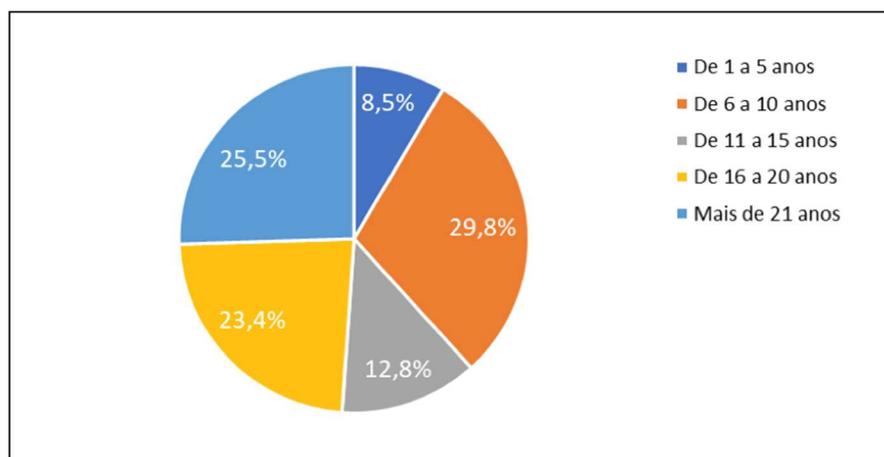
Ceilândia (Distrito Federal), Vitória (Espírito Santo) e Goiânia (Goiás). A presença destas quatro professoras demonstra o alcance das TDIC's pois permitiu captar informações de pessoas inseridas em contextos diversos. Por sua vez, a grande maioria das respondentes, 43 de 47, situa-se em Belo Horizonte (Minas Gerais) e nos seguintes municípios da Região Metropolitana da capital mineira: Contagem, Esmeraldas, Ibitaré, Santa Luzia e Sarzedo. Todas lecionam em escolas localizadas em centros urbanos, de modo que, na ausência de participantes que lecionam em outros territórios, como o campo, os resultados apresentados possuem limites.

Em diálogo com o *Perfil do Professor da Educação Básica*, publicado pelo INEP em 2018, que contém dados sobre docentes brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental⁸, é possível perceber que, em relação ao gênero, há conexão da amostragem apresentada neste artigo com os dados nacionais, como a prevalência feminina, sendo 46 respondentes do gênero feminino (97,9%) e apenas 1 do gênero masculino (2,1%). Por outro lado, dados sobre idade, tempo de serviço e escolaridade destoam significativamente. Das 47 respondentes, 2 estão na faixa etária de 25 a 29 anos; 11 na de 30 a 39 anos; 17 na de 40 a 49 e mais 17 na de 50 a 59 anos, sendo que 34 professores (72,4%) tem mais de 40 anos, número próximo à média nacional. Em relação ao tempo de trabalho, 61,7% das respondentes têm mais de 11 anos de atuação profissional, como pode ser visto no Gráfico 1.

Observou-se também que são docentes com alta escolaridade. Das respondentes, todas têm formação em Pedagogia, 30 têm curso de especialização (63,8%), 3 concluíram o mestrado (6,4%) e 1 o doutorado (2,1%). Como ressaltado, 72,3% das respondentes cursaram alguma pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), taxa expressivamente alta se comparada à média nacional dos docentes de todos os segmentos (35,9%) e ainda mais alta quando se considera apenas os professores que atuam nos anos iniciais (28,6%). Estes resultados, provavelmente, espelham as características da localização geográfica das escolas: zona urbana da região sudeste, onde concentram-se docentes mais experientes e com maior escolaridade, o que se deve a uma oferta robusta de cursos de formação profissional (CARVALHO, 2018).

Gráfico 1 – Tempo de docência das participantes (em anos)

⁸ Os dados do Censo da Educação Básica de 2017 apresentados neste texto foram retirados do documento *Perfil do Professor da Educação Básica*, publicação do INEP, produzido por Maria Regina Viveiros de Carvalho (2018).



Fonte: Elaborado pelos autores

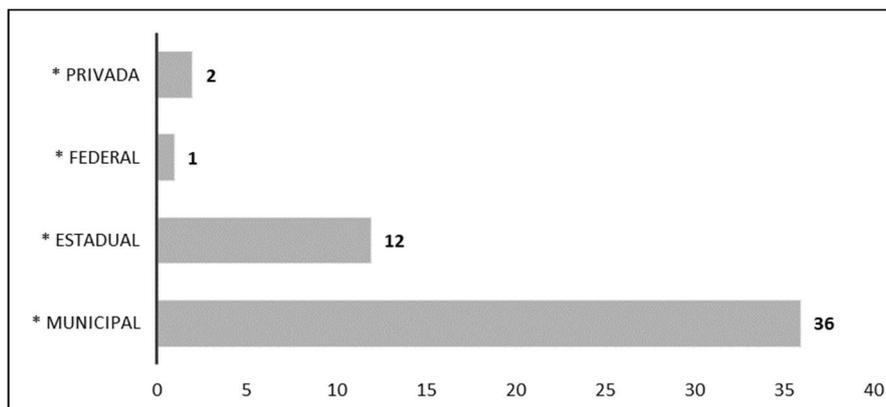
Percebeu-se ainda a predominância de profissionais que atuam em escolas da rede pública, sendo 36 na rede municipal (76,6%), 12 na estadual (25,5%), 1 na federal (2,1%) e 2 na rede privada (4,3%)⁹. Portanto, do total de 47 participantes, 45 (95,7%) estão na rede pública, conforme o Gráfico 2.

Neste sentido, outra informação relevante refere-se à raça/cor. As pessoas se autodeclararam da seguinte forma: 23 como pardas (48,9%), 6 como pretas (12,8%), 16 como brancas (34%) e 2 preferiram não responder (4,3%). Estes dados aproximam as professoras participantes da pesquisa à distribuição étnico-racial da população brasileira, em que 42,7% se autodeclara como branca, 46,8% como parda, 9,4% como preta e 1,1% como amarela ou indígena (IBGE, 2019).

Em síntese, a pesquisa por amostragem traz a visão de professoras dos anos iniciais, majoritariamente mulheres (97,9%), pardas e negras (60,7%), que atuam em escolas das redes públicas municipais, estaduais e federais (95,7%), localizadas em espaços urbanos. A maioria possui mais de 40 anos de idade (72,4%) e ultrapassa 11 anos como docente (61,7%). Também são pessoas com elevada escolaridade (72,3% das respondentes cursaram alguma pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*).

Gráfico 2 - Tipo de instituição em que as participantes da pesquisa lecionam

⁹ Os dados ultrapassam o número de 47 respondentes e os 100% porque alguns lecionam em redes diferentes.



Fonte: Elaborado pelos autores.

ANÁLISES E RESULTADOS

Algumas questões permitiram traçar um panorama da relação das participantes da pesquisa com o ensino de História. Quando indagadas sobre as disciplinas que lecionam, a maioria das professoras marcou que atua, principalmente, com Língua Portuguesa (93%), História (89,4%), Matemática (85,1%), Geografia (83%) e Ciências (80,9%). As disciplinas de Artes (51,1%), Educação Física (12,8%) e Ensino Religioso (48,9%) são lecionadas por um número menor de respondentes. Portanto, a maioria leciona vários componentes curriculares simultaneamente, sendo expressivo o número de profissionais que lecionam História (89,4%).

As participantes também responderam sobre os desafios que encontram ao lecionar História, sendo que apenas 8 (17%) assinalaram: “Não tenho dificuldade”. Isso indica que a grande maioria, 39 (83%), aponta os seguintes desafios relacionados ao ensino de História, como se percebe no Gráfico 3.

Duas alternativas aparecem mais vezes: “Escassez de materiais didáticos que se relacionam aos conteúdos da minha área” (28 ou 59,6%) e “Dificuldade em cumprir todo o conteúdo programático em relação à carga horária” (18 ou 38,3%). A primeira aponta para a questão do livro didático e a perspectiva de que eles não são adequados, enquanto a segunda indica a extensão do currículo frente ao número de aulas disponíveis para o ensino de História. A terceira alternativa mais marcada, assinalada por 9 participantes (19,1%), foi: “Insegurança/pouco conhecimento em relação ao conteúdo/temática/assuntos tratados”. Em um espaço aberto para considerações diversas, uma das professoras anotou: “A carga horária para as aulas de História, aliada à materialidade e à falta de formação adequada de docentes no Ensino Fundamental, não colaboram para um ensino e aprendizagem para a História [...]” .

Gráfico 3 - Desafios do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre o tema da formação continuada, uma das questões dizia respeito a como as professoras se atualizam em assuntos relacionados à profissão.

Notou-se que quase todas as respondentes, 45, assinalaram que se atualizam por meio de cursos (95,7%), evidenciando a relevância atribuída às formações de curta/média duração. Em segundo lugar, apareceram as redes sociais com 33 (70,2%). A terceira alternativa marcada por 32 professoras compreende os livros impressos (68,1%), ainda preferidos frente às opções do mundo digital, como os *e-books* (36,2%) e os podcasts (8,5%), por exemplo, marcados por 17 e 4 professoras, respectivamente.

Portanto, o livro, sendo didático ou não, possui uma importância central para as professoras dos anos iniciais, tanto para o trabalho em sala de aula, quanto para a atualização docente. Especificamente em relação a este tipo de material, as respostas também ajudam a compreender o suporte preferido das docentes. Em uma das questões, as professoras precisavam indicar se preferiam os materiais didáticos em formato “impresso” ou em formato “digital”. Era possível marcar as duas opções ou anotar alguma resposta de forma espontânea. Como resultado: 34 pessoas assinalaram somente uma opção, sendo que 28 marcaram o formato “impresso” e 6 o formato “digital”; e 13 marcaram o interesse, simultaneamente, pelo “impresso” e pelo “digital”. Portanto, o material didático em formato impresso é o preferido pela maioria das participantes. Ainda a respeito do livro didático, em um espaço para outras considerações, uma das professoras anotou: “Os livros de História são muito superficiais. Nós, professores, devemos estar sempre buscando pesquisar se quisermos que nossos alunos realmente compreendam nosso contexto histórico”.

Gráfico 4 – Como docentes dos anos iniciais informam-se e atualizam-se profissionalmente



Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando os dados apontados acima, buscou-se um aprofundamento investigativo para compreender quais características são consideradas relevantes pelas professoras dos anos iniciais para os materiais didáticos de História. Esse movimento se deu em favor da elaboração do recurso educativo, elemento suplementar da dissertação de Mestrado Profissional, cujo escopo foi se apresentar como alternativa aos desafios identificados no processo de ensino-aprendizagem em História para crianças e pré-adolescentes.

Com o objetivo de apreender as aspirações docentes relacionadas aos materiais didáticos, foram dispostas no questionário, oferecido via *Google Forms*, questões abertas relacionadas a essa especificidade. Em uma delas solicitou-se a opinião das professoras sobre as características que consideravam importantes em um material didático de História para os anos iniciais. Como as respostas eram espontâneas e perpassaram por vários pontos diferentes foram agrupadas em quatro tópicos para análise: 1) “Temáticas e/ou formas de abordá-las”; 2) “Atendimento aos interesses das professoras”; 3) “Um material didático lúdico e interativo”; e 4) “Adequação do material à idade/necessidade/contexto dos estudantes dos anos iniciais”. Algumas respostas, referentes à mesma pessoa, foram desmembradas para serem incluídas no tópico adequado, enquanto outras foram desconsideradas, pois não respondiam à questão. O resultado pode ser visto nas respostas agrupadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Temas e abordagens sugeridos pelas professoras

Tópico 1	Temáticas e/ou formas de abordá-las
1	“Utilização de autores africanos e indígenas para contemplar a realidade de cada cultura. Um material que seja construtivo culturalmente e não apenas reproduza o senso comum da historiografia tradicional [...]”
2	“Material com conteúdos ligados à questão indígena.”
3	“Temas atuais e antigos contextualizados, com usos das novas tecnologias.”
4	“A história na visão do povo indígena e afro-brasileiro, não na visão europeia.”
5	“Racismo.”
6	“[...] como moro e leciono no estado do Espírito Santo, percebo falta nos livros de história da história do próprio estado e suas origens.”
7	“Mostrar a real situação de negros e índios no Brasil.”
8	“[...] pensando no ensino de história, faltam textos que contam como as crianças viviam e brincavam na época do descobrimento.”
9	“[...] histórias que contam como eram as tribos afro-brasileiras, bem como a história dos indígenas, suas mitologias e crenças.”
10	“[...] indicando também os espaços culturais da cidade (museus, teatros, praças, parques).”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Das 10 respostas que se referem a sugestões de temas, percebe-se que 6 fizeram referência à História indígena e afro-brasileira, 2 à História local e à educação patrimonial, 1 propôs o uso das novas tecnologias e 1 trata da história das crianças. No espaço do questionário destinado a comentários, uma das professoras também sugeriu “Aprofundar mais nas cidades mineira e históricas”, outra resposta que demonstra preocupação com a História local e com aquilo que está geograficamente mais próximo dos estudantes.

As propostas sobre temas são pertinentes pois dialogam tanto com os avanços dos estudos relacionados à aprendizagem em História, quanto com a legislação que trata do currículo de História no sentido da diversidade, como as leis federais que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Nessas sugestões também encontra-se a preocupação das professoras quanto à elaboração de um material didático adequado à idade, às necessidades e aos contextos dos estudantes e docentes, conforme expresso no Quadro 2:

Quadro 2 – Sugestões das professoras para um recurso educativo

Tópico 2	Atendimento aos interesses das professoras
1	“Ser disponibilizado em material digital e impresso.”
2	“Ser acessível aos docentes e não se restringir à universidade.”
3	“Estar atualizado, ser interessante, provocar discussões, reflexões e construção conjunta do grupo.”
4	“Que possa ser utilizado à distância.”
5	“Baixo custo, praticidade e treinamento de docentes.”
6	“Que seja objetivo e real. Aborde os conteúdos que temos que trabalhar.”
7	“[...] como abordar assuntos polêmicos de forma leve. Uso dos termos adequados.”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para as professoras é importante que os materiais sejam acessíveis “[...] e não [se restrinjam] à universidade”, apresentando uma linguagem adequada a professoras que não são, necessariamente, formadas em História. Apontam também uma demanda para que tais tipos de materiais sejam “atualizados”, “interessantes”, de “baixo custo” e “práticos” e auxiliem em aspectos formativos, além de “provocar reflexões”.

O Quadro 3 apresenta respostas que apontam para o interesse em materiais lúdicos, com elementos interativos.

Quadro 3 – Sugestões das professoras para um recurso didático

Tópico 3	Um material didático lúdico e interativo
1	“[...] um material que seja lúdico.”
2	“Acredito que os materiais escolares deveriam ser mais interativos jogos [...]”
3	“Que seja mais lúdico e prático e menos teórico”
4	“Lúdico, no formato de gibis ou histórias infantis.”
5	“Precisar ser dinâmico, interativo e versátil.”
6	“[...] incluindo o lúdico no desenvolvimento do mesmo, quando necessário.”
7	“Vídeos interativos.”

8	“Acredito que os materiais escolares deveriam ser mais interativos jogos [...]”
9	“O material tem que [apresentar] sugestões de músicas, vídeos, filmes.”
10	“Mais links direcionando aos conteúdos.”
11	“[...] com imagens, textos interativos [...]”
12	“Por se tratar dos anos iniciais as imagens são muito importantes [...]”

Fonte: Elaborado pelos autores.

De maneira geral, as professoras citaram de forma direta o lúdico várias vezes, também fizeram referência a “jogos”, “gibis”, “histórias infantis”. Em relação à interatividade, foi citado que ela pode aparecer principalmente mediante trabalho com “vídeos”, “músicas”, “filmes”, “links”, entre outros. Esses elementos aparecem como meios de envolver e captar o interesse dos estudantes dos anos iniciais para o ensino de História, intenção que se apresenta de forma explícita nas respostas incluídas no Quadro 4.

Quadro 4 - Sugestões das professoras para um recurso didático

Tópico 4	Adequação do material à idade/necessidade/contexto das/os estudantes dos anos iniciais
1	“Fatos históricos relevantes para cada série.”
2	“Alinhamento com a faixa etária dos alunos [...]”
3	“Linguagem adequada ao aluno [...]”
4	“Linguagem mais clara e ilustrações.”
5	“De fácil compreensão para os estudantes do 1º ao 5º ano.”
6	“O material tem que ser atual, respeitando a realidade da comunidade [...]”
7	“Que sejam contextualizados e próximos à realidade do Estado.”
8	“Acredito que os materiais escolares deveriam ser [...] contextualizados.”
9	“Levar em conta a vivência dos alunos em sua comunidade.”
10	“Levar em conta a região em que o aluno está inserido.”
11	“Relacionar causas e consequências entre o passado e o presente.”
12	“Um material que desperta o interesse das crianças [...] valorizando a cultura e que o estudante se identifique nesse material.”

13	“Articulação com a realidade dos alunos e materiais diversificados e atualizados. Os estudantes têm dificuldade em entender a disciplina de História por ser muito abstrata e complicada.”
14	“Que esteja voltado à realidade das comunidades e valorize as culturas de cada uma. Dê mais importância ao sujeito no fazer da sua história e que ele se veja nessa construção. Ensine a reconhecer seus direitos, mas que eles vêm com deveres, obrigações e respeito aos outros, a ele e a suas diferenças sociais, econômicas e culturais.”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Este último tópico apresenta vários aspectos que possuem relação explícita com a preocupação das professoras dos anos iniciais em ter acesso a um material didático que dialogue diretamente com os estudantes. Com isso, notam-se respostas que alertam para a necessidade de ajustamento do conteúdo/temática (itens 1 e 2) e de adequação da linguagem (itens 3, 4 e 5) à faixa etária dos estudantes. Também sinalizam para a importância de um material que considere o contexto da comunidade na qual o estudante está inserido (itens 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13 e 14). Portanto, existe uma alta demanda por materiais contextualizados e significativos para as crianças e pré-adolescentes.

O recurso educativo em formato de *e-book*, produto resultante da pesquisa de Mestrado, foi escrito tendo como público-alvo docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, visando a contribuir em sua formação continuada sobre conhecimentos relacionados à História, bem como em suas práticas de ensino. Intitulado *Um olhar para a história nos anos iniciais - propostas de atividade*, está estruturado em quatro capítulos.

Tendo em vista que as professoras participantes da pesquisa demonstraram interesse por materiais didáticos lúdicos, próximos às realidades dos estudantes e voltados à temática afro-brasileira e indígena, apresenta-se como possibilidade o trabalho com datas comemorativas na escola, numa perspectiva decolonial. Os autores que trabalham nesta perspectiva apresentam uma “virada epistêmica” caracterizada pela crítica à colonialidade marcada pelo “racismo epistêmico”, propondo um “pensamento de fronteira”, uma “interculturalidade crítica” e uma “pedagogia decolonial” (CANDAUI et al., 2018, p.4). Para os pesquisadores do campo do ensino de História, Alison Paim e Nilton Pereira,

[...] o pensamento decolonial torna possível repensar o ensino de História, sobretudo, o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve e narra. Implica também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico. Nesse sentido, esse pensamento nos leva a introduzir o elemento ético e político no ensino de História, o que implica desconsiderar uma explicação distanciada do passado. O caráter ético do ensino de História está justamente no processo de

construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e do seu lugar no presente. (PAIM; PEREIRA, 2018, p.1244)

A escolha pelas datas comemorativas deve-se ao fato de o calendário escolar ser marcado por efemérides que dialogam com a temática da colonialidade, como o Dia dos Povos Indígenas (19 de abril), o Dia de Tiradentes (21 de abril) e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Foi levado em consideração o pressuposto de que o trabalho com tais datas na prática pedagógica continua a ser conduzido de maneira tradicional, prevalecendo abordagens estereotipadas e heroizadas dos agentes e dos acontecimentos, além de haver uma compreensão limitada de sujeitos históricos como membros das elites coloniais. Percebe-se também uma perpetuação de mitos e valores arraigados no senso comum, bem como a compreensão dos fatos a partir de um único ponto de vista, ligados apenas ao passado, sem conexão com o presente ou com outras temporalidades. Desse modo, o *e-book* propõe sequências didáticas problematizadoras que levem os estudantes a compreender tais efemérides como construções de determinados grupos sociais historicamente situados, em suas relações com problemas e questões do tempo presente.

A escolha das datas acima pretende desconstruir mitos, estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade brasileira. Representa o potencial de construir uma História para além da perspectiva nacionalista, valorizando a diversidade étnico-cultural. A abordagem de cada temática pretende ser diferente da tradicional, com amparo de uma breve atualização historiográfica de caráter formativo, pois, como pontuou uma das professoras:

Penso que incluir de fato a legislação do ensino de história afro-brasileira e indígena requer também formação continuada. O professor precisa conhecer a legislação e também aprender alternativas para abordar a temática. Não vejo essa mobilização nas escolas que trabalhei e trabalho atualmente. A temática é desenvolvida por ações pontuais, dias comemorativos, ou trabalhos isolados de professores que se interessam pela discussão. Precisamos rever isso. Acredito que o material impresso como uma cartilha, seguido de uma formação anual para a categoria, seria importante!

Ao elaborar as sequências didáticas, tendo a Educação Histórica como referencial teórico-metodológico, o material didático buscou apresentar uma abordagem problematizadora dos conteúdos, visando ao letramento histórico dos educandos. De acordo com Márcia Ramos (2013), para se desenvolver a literacia em História, deve-se considerar:

1) o levantamento do conhecimento prévio do aluno; 2) o trabalho com fontes documentais em sala de aula; 3) os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem); 4) a empatia e 5) o conhecimento histórico como sendo de natureza multiperspectivada (RAMOS, 2013).

Em relação às fontes históricas, Márcia Ramos (2013) apresenta várias implicações da sua utilização em sala de aula. Uma delas é possibilitar que estudantes e professores realizem leituras contextualizadas em diferentes temporalidades, além de se constituírem como pontos de partida para a investigação histórica. A leitura das “evidências” embasa interpretações do universo social e cultural no qual o estudante está inserido, contribuindo para a compreensão de elementos de sua vida. No trabalho com crianças, Cooper (2006) ressalta a importância da utilização de uma diversidade de fontes históricas como músicas, textos, cantigas de rodas, pinturas, ilustrações, relatos orais, fotos, artefatos, literatura, entre outras.

Márcia Ramos (2013) ainda aponta a importância de se trabalhar a empatia ou a compreensão histórica, ou seja, a capacidade cognitiva dos sujeitos de compreender ações, atitudes, comportamentos, sentimentos e ideias de agentes históricos em várias épocas e lugares. Para Lee (2003, p. 20) a literacia histórica consiste em “uma realização, algo que acontece quando sabemos o que os agentes históricos pensaram, em que contexto viviam, como entenderam determinada situação, quais eram os seus objetivos e o que fizeram.”

Os cinco pontos propostos por Márcia Ramos (2013) foram considerados na elaboração das sequências didáticas, as quais foram organizadas da seguinte forma: 1) Informações gerais sobre o contexto histórico da data/personagem selecionada; 2) Roteiro da sequência didática, contendo um levantamento e reorganização dos conhecimentos prévios das/os estudantes (fase de diagnóstico); socialização das informações entre os estudantes da turma; trabalho com fontes documentais em sala de aula; aspectos relevantes sobre o assunto abordado em relação ao tempo histórico, incluindo os conceitos substantivos e estruturais; comparação entre períodos históricos; considerações finais e avaliação formativa do processo.

No trabalho com fontes documentais, propõe-se a análise, por meio de roteiros orientadores, de quatro mapas, contendo: distribuição étnica dos povos originários em 1500; dados demográficos sobre os povos indígenas no Brasil em 2010; comparativo demográfico de povos indígenas no Brasil em 1500 e nos dias atuais; e a cobertura vegetal da Mata Atlântica em 1500 e na contemporaneidade. As análises em sala de aula serão seguidas por pesquisas nas quais os estudantes deverão investigar os motivos para a diminuição das populações indígenas e para a redução da cobertura vegetal da Mata Atlântica, elaborando hipóteses que relacionam ambos os processos.

Ao se trabalhar os aspectos relevantes sobre o assunto em relação ao tempo histórico e aos conceitos substantivos e estruturais, sugere-se aprofundamento em temas que tenham sobressaído nas discussões prévias. Neste momento, podem ser trabalhados o contexto colonial, a relação dos

portugueses com os indígenas, a construção de vilas e cidades, o povoamento da colônia e a exploração dos recursos naturais por meio das atividades como a extração do pau-brasil, a produção de açúcar, a mineração, entre outras.

Quanto aos conceitos, algumas possibilidades de trabalho são: indígenas, Brasil Colônia, Mata Atlântica e atividades econômicas. Uma discussão essencial a este respeito é a distinção entre os termos “índios” e “indígenas”, conforme argumento apresentado por Daniel Munduruku (2013). O texto do autor pode servir de base para que os estudantes percebam as generalizações e preconceitos embutidos na palavra “índio”, tais como “selvagem”, “atrasado”, “preguiçoso”, “canibal”, “estorvo” e “bugre”, e as potencialidades da utilização do termo “indígena”, como “aquele que pertence ao lugar”, “originário” e “original do lugar”. (MUNDURUKU, 2013). Esta discussão também pode ser o ponto de partida da sequência didática.

Na comparação entre dois momentos históricos, propõe-se dividir a turma em cinco grupos, cada grupo deverá pesquisar a história de uma personalidade indígena contemporânea e sua respectiva etnia. Ao fim, devem organizar uma apresentação para a turma. Pode ser sugerido aos estudantes as seguintes: Ailton Krenak, Cacique Raoni Metuktire, Célia Xakriabá, Daniel Munduruku e Sônia Guajajara.

REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa por amostragem apontou a expressividade da História como uma das disciplinas mais lecionadas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao lado dessa constatação, também foram evidenciadas as dificuldades enfrentadas pelas professoras em conduzir o processo de ensino-aprendizagem deste campo disciplinar. Isso deve-se sobretudo à escassez de materiais didáticos, seguido pelo excesso de conteúdos programáticos do currículo e insegurança de se trabalhar com determinadas temáticas de História.

Foi saliente a demanda por materiais didáticos que se apresentassem adequados às necessidades de estudantes e docentes. Algumas hipóteses que fundamentaram essa constatação: 1) o tempo reduzido que as professoras possuem para planejar e elaborar as atividades escolares e 2) o fato de nem sempre o material didático adotado pela escola corresponder às necessidades dos sujeitos educacionais. Para as participantes da pesquisa, o material didático de História deveria ser, entre outros aspectos, lúdico, dinâmico e versátil. Além disso, sugerem que este se apresentasse em formato digital e pudesse responder aos imperativos do contexto tecnológico contemporâneo.

Desse modo, foi proposto um recurso educativo com sequências didáticas sobre datas comemorativas no ensino de História, no formato de *e-book*. Tal escolha justifica-se pela

compreensão de que as efemérides ainda são presentes na cultura escolar predominante, sobretudo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, a prática pedagógica ainda é conduzida de maneira tradicional, prevalecendo abordagens estereotipadas e heroicizadas dos agentes históricos e dos acontecimentos. Desse modo, apresentam-se possibilidades de trabalho que não reforcem estereótipos e preconceitos já existentes na sociedade. Além disso, a elaboração do material esteve atenta às renovações historiográficas e pedagógicas que impactaram o ensino de História nas últimas décadas, propondo alternativas práticas para os desafios que atravessam a disciplina. Assim, esse trabalho busca contribuir para a desconstrução de uma História tradicional, parcial, elitizada e pouco representativa da pluralidade social brasileira, o que também exige investimentos na formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, Liliâne Rezende. **Metodologias Ativas x TDIC's: entendendo conceitos**. Lisboa, 08 de março de 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/metod-ativs-e-tdic-enten-concs>. Acesso em: 12 de março de 2021.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. História. Porto, III série, vol. 2, 2001, pp. 13-21
- BERGAMASCHI, Maria A. et al. "O Dia do Índio: ações e reflexões interculturais na formação de professores" em BERGAMASCHI, Maria (Org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.143-156.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, fev.1990, p. 29-42.
- CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. **Revista Tempos Históricos**, vol. 12, p. 97-109, 1º semestre de 2008.
- CANDAU, Vera et al. "Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra". **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26 (83).
- CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. "Perfil do professor de educação básica". In: BOF, Alvana Maria; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de (orgs.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Brasília: Inep, 2018.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos. **Educa.Ver.**, Curitiba, v. Especial, p. 171-190, 2006.
- Costa, S. R. S., Duqueviz, B. C., & Pedroza, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n.3, set/dez. de 2015, p. 603-610.

DOROTEIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos. In: **História & Ensino**, Londrina, p. 207-228, jul/dez. 2016.

GARCÍA, Maria Josefa Mosteiro; CASTRO, Ana Maria Porto. La investigación em educación. In. MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de Assis (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus: Editus, 2017, p.12-39.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Especial. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Usando a palavra certa pra doutor não reclamar**. 2013. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opinioes.html>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. **XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de História**. Departamento de História de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza; 2013.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In. ZAGO, N.; CARVALHO, M, P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.

Submetido em: 11 de nov de 2023.

Aprovado em: 18 de fev de 2024.

Publicado em: 30 de abr de 2024.