

Sentidos do Aprender a Escrever e Práticas em Sala de Aula: Ensino de História e Identidade

Maria Aparecida Lima dos SANTOS¹
Danielle dos Santos BARRETO²

Resumo

Apresentam-se as reflexões resultantes da análise dos sentidos que um docente atribui ao ensinar História mediado pela língua escrita. A partir da necessidade de obter mais elementos para analisar as escritas das crianças e adolescentes, procurou-se compreender as concepções do professor sobre ensino e aprendizagem da escrita e como essas questões se relacionam, do ponto de vista deste sujeito, ao ensino de História e à constituição da identidade. O trabalho foi realizado considerando princípios da metodologia de pesquisa qualitativa, em vertente interpretativa e de viés etnográfico. Nossas análises têm apontado que a consideração dos sentidos atribuídos por docentes a seu fazer é relevante na elaboração de reflexões sobre o papel da escrita no ensino de História.

Palavras-chave: Escrita Escolar. Ensino de História. Identidade. Pensamento Histórico.

¹ Bacharel e Licenciada em História. Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8106-4978>. E-mail: maria.lima-santos@ufms.br.

² Licenciada em Pedagogia. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem: Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0320-6832>. E-mail: daniellebarreto.santos@gmail.com

Teaching Senses of Writing and Practices in the Classroom: Teaching History and Identity

*Maria Aparecida Lima dos SANTOS
Danielle dos Santos BARRETO*

Abstract

We present herein the reflections resulting from the analysis of the meanings that a teacher takes into account when teaching History by means of written language. From the need to obtain more elements to analyze the writings of children and adolescents, an attempt was made to understand the teacher's conceptions about teaching and learning writing and how these issues relate, from his point of view, to the teaching of History and to the constitution of identity. The study was carried out considering principles of qualitative research methodology, in an interpretative aspect and ethnographic bias. Our analyses have pointed out that the teachers' consideration of meaning in terms of their performance is relevant in the elaboration of reflections on the role of writing within the teaching of History.

Keywords: School Writing. History Teaching. Identity. Historical Thought.

Sentidos del aprender a escribir y prácticas en el aula: enseñanza de historia y la identidad

*Maria Aparecida Lima dos SANTOS
Danielle dos Santos BARRETO*

Resumen

Se presentan las reflexiones resultantes del análisis de los significados que un profesor atribuye a la enseñanza de Historia mediada por el lenguaje escrito. A partir la necesidad de obtener más elementos para analizar los escritos de los niños y adolescentes, tratamos de entender las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y cómo estas cuestiones se relacionan, desde el punto de vista de este sujeto, con la enseñanza de Historia y la constitución de la identidad. El estudio se llevó a cabo teniendo en cuenta los principios de la metodología de investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo y por una perspectiva etnográfica. Nuestros análisis han señalado que la consideración de los significados atribuidos por los profesores a su práctica docente es relevante en la elaboración de reflexiones sobre el papel de la escritura en la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Escritura escolar. Enseñanza de Historia. Identidad. Pensamiento histórico.

Introdução

O presente artigo integra o projeto de pesquisa “Práticas de escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História”, desenvolvido pela equipe do Grupo de Pesquisa, e visa a produzir reflexões sobre o papel mediador da escrita nos processos que envolvem a constituição das identidades. A equipe desta pesquisa tem apontado para o fato de que, no campo do ensino de História, há poucas investigações que tomam como objeto de estudo a escrita das crianças e jovens, considerando as questões que envolvem o desenvolvimento dos saberes sobre a escrita em relação ao desenvolvimento do pensamento histórico (DIAS, 2007; SANTOS, 2015, 2017; LIMA; CUESTA, 2018).

Assim, o estudo foi realizado atendendo à necessidade de investigar o que se passa no interior da “caixa-preta” das salas de aulas (FORQUIN, 1996), atentando para os sentidos que por ela circulam de maneira dinâmica e efêmera, em um contexto de relações complexas dos fenômenos educativos com os fenômenos sociais (GÓMEZ, 1998).

A partir da leitura dos primeiros dados produzidos por observação de uma escola estadual da cidade de Campo Grande-MS, no período de fevereiro a maio de 2019, relacionando as questões de escrita e de ensino de História àquelas da identidade, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: que identidades as crianças e jovens constituem ao produzir narrativas escritas nas aulas de História?

No decorrer da investigação, houve a necessidade de compreender as concepções do professor regente sobre ensino e aprendizagem da escrita e como essas questões se relacionam, do seu ponto de vista, ao ensino de História e à constituição da identidade. A produção desta equipe de pesquisa tem possibilitado identificar como algumas características do contexto dentro do qual as crianças e jovens escrevem determinam não só o que se escreve, mas também, de maneira associada, o como se escreve. Percebeu-se que as concepções dos professores sobre como se aprende a escrever influenciam a maneira que a criança e o jovem aprendem História, povoando também as concepções de História que aprendem.

O estudo realizado foi guiado pelas seguintes questões: Quais os sentidos que o professor atribui ao que faz? Que papel a escrita ocupa no processo de ensino e aprendizagem da História e no desenvolvimento da identidade das crianças? Posteriormente, a partir do aprofundamento das leituras e discussões no grupo de pesquisa, formulou-se a questão que conduziu à análise dos dados produzidos: Como as questões de identidade aparecem nos sentidos que o professor atribui aos usos que faz da escrita no ensino de História?

Para apresentar as reflexões tecidas, o artigo foi dividido em três partes: na primeira, apresenta-se o conceito de escrita, relacionando com o desenvolvimento do pensamento histórico e, mais especificamente, com questões de identidade; na segunda parte, foram inseridos os dados produzidos por observação e entrevistas de um professor de História e a análise realizada. Na terceira e última, algumas considerações sobre os sentidos atribuídos pelos docentes a como se aprende a escrever tem influenciado na constituição das concepções de História de crianças e jovens, associadas à constituição da identidade.

Escrita, pensamento histórico e identidade

O estudo proposto parte da ideia de que o que acontece nas situações de leitura e escrita da História em sala de aula não é simples, nem mecânico, nem transparente, mas envolve um conjunto de mediações intersubjetivas que resultam em variados modos de lidar com o texto escrito (LIMA; CUESTA, 2018).

O pressuposto, formulado a partir de investigações realizadas pela equipe do GRUPO DE PESQUISA, ressalta que escrever não é considerado apenas uma habilidade motora, mas um conhecimento complexo. As ações levadas a cabo ao escrever não envolvem apenas o ato de traçar as letras, mas as múltiplas situações nas quais o escrever é necessário, recomendável e adequado. A linguagem escrita possibilita a interpretação e produção de textos escritos correspondentes aos diferentes gêneros que circulam na sociedade. Assim, de acordo com Lerner (2002, p. 40), a leitura é um ato centrado na construção do significado, e que o significado não é um subproduto da oralização, mas o guia que orienta a seleção de informação visual. Logo, as crianças, ao escreverem, relacionam a língua escrita e a linguagem escrita simultaneamente.

Tais considerações tornam-se significativas na análise das práticas em sala de aula em geral e, particularmente, no ensino de História.

Alguns estudos no campo de pesquisas do ensino de História recolocaram a maneira de se olhar para as práticas que tomam lugar na sala de aula e na escola como um todo, apresentando-as como portadoras de um saber com configurações específicas (ROCHA, 2006; PENNA, 2013), destacando, ainda, a necessidade de pensá-las inseridas em uma arena no interior da qual embates por sentidos são disputados e os currículos configurados (OLIVEIRA; GABRIEL, 2013; MONTEIRO, 2014).

Nessa interface, a escola passa a ser vista como um espaço privilegiado da gestão da memória social e da transmissão de identidades e saberes legitimados, desempenhando o ensino de História

um papel particular nessa crise que hoje a escola enfrenta, cujos objetivos curriculares, disciplinares, sociais e de identidade se contradizem explicitamente. Assim:

Todos estes fenômenos mostram tendências e marcam espaços de crise, deixando-nos, sobretudo, a pergunta sobre que lugar deve ocupar o ensino escolar de história, originariamente centrada na formação de identidades nacionais, quando o Estado e as identidades se fragmentam – sendo as funções de ambos muito diferentes das de antigamente – e quando não está claro ainda quais são os novos termos do pacto entre escola e sociedade (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 18).

Esses sentidos permeiam a narrativa histórica instituída em sala de aula pelo ensino e expressa em produções orais e escritas dos estudantes, uma vez que

não há grupo social sem uma memória compartilhada que constitua uma identidade comum, que dê sentido de pertencer a esse coletivo e que sirva de base para uma mínima solidariedade que lhe dê coesão. Símbolos, rituais, mitos e narrativas compartilhadas servem a este propósito, como também o pode fazer qualquer narração de memória coletiva que se administre a quem atenda grupos institucionalizados para a aquisição de habilidades culturais para a vida, sejam técnicas (para a realização de tarefas de trabalho), sociais (sobre como se comportar em grupo), sejam culturais (sobre valores, moral e identidade) (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 22).

Relativamente, os processos de representações do passado apontam semelhanças entre memória e história, uma vez que as duas se referem ao passado. Contudo, “enquanto a primeira vincula-se com o experimentado pessoalmente (como acontecimentos vividos ou relatos recebidos), a segunda vai muito além do caráter individual ou plural da pessoa que recorda” (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 19). Ressalte-se que, na escola, história e memória são tratadas de maneira distintas, uma vez que

há uma diferença entre ensino da história e transmissão da memória compartilhada. A história é crítica: nega-se a esquecer o doloroso, não deve nos esconder coisas de que agora podemos não gostar; deve nos ensinar que, às vezes, fomos vítimas, mas, em outras, carrascos, e que o limite entre um e outro pode ser muito tênue. Mas, além disso, a história não são apenas relatos, não é somente algo que se recebe, mas é também, e sobretudo, um conjunto de recursos para nos ajudar a compreender. São habilidades de pensamento que, se são adquiridas, podem ajudar-nos não apenas a nos harmonizar com os outros, mas a divergir deles, a exercer, dentro de nossos modestos limites, a liberdade de pensamento, planejamento e ação (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 23).

Essa distinção torna-se importante para perceber que há diversas maneiras de se relacionar com o tempo e o passado e que múltiplas narrativas históricas circulam na sociedade, sendo a propagada no interior da escola apenas mais uma delas. Ao se considerar a memória como espaço de constituição de sentidos de tempo, exacerba-se que a busca por fixação de sentidos ocorre em meio a “guerras”, nas quais as lutas pela construção de representações do passado e a projeção de futuros coletivos têm sido constantes, pois se vinculam a projetos políticos, de sociedade, veiculados e defendidos por diferentes grupos sociais.

Foi nesse sentido que as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08³, bem como o rol de reivindicações dos movimentos sociais, inseriram a História escolar (assim como outras disciplinas escolares) em uma agenda política na qual os sentidos do passado são buscados em função de uma demanda do tempo presente, apontando para a necessária inclusão de negros e indígenas e configurando o direito à História a esses grupos secularmente excluídos das narrativas históricas, veiculadas tanto na escola, quanto fora dela.

A noção de identidade insere-se, nesse contexto, em permanentes e infindáveis processos de construção e reconstrução, convertendo-se em alvo de disputas das mais diversas ordens (MORAES, L.; MORAES, W., 2014). A tensão amplia-se ainda pela compreensão de que a identidade não é algo inato, mas que se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. Não se prende, portanto, apenas ao nível cultural, mas também aquele sócio-político e histórico de cada sociedade, fator determinante para compreender seu acionamento de forma mais ampla e genérica, quando um grupo reivindica maior visibilidade social diante de apagamentos historicamente instituídos, como é o caso das populações negras e indígenas (GOMES, 2005). Assim, definir identidade na contemporaneidade significa assumir que:

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e

³ A Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (GOMES, 2005, p. 42).

A escrita escolar, compreendida como produção textual, torna-se um espaço importante de análise de aspectos relacionados à identidade e ao desenvolvimento de noções de tempo na articulação proposta devido à existência de um sujeito e seu trabalho na produção de discursos em meio aos quais identidades são constituídas. Dessa forma,

(...) o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (GERALDI, 2003, p. 136).

Por esse motivo, a compreensão das características do processo de desenvolvimento do pensamento histórico em crianças torna-se relevante.

Sentidos do aprender a escrever e práticas em sala de aula

Conforme apontados anteriormente, para produzir os dados analisados, obedeceu-se a princípios da pesquisa qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2011), em vertente interpretativa (GÓMEZ, 1998) e de viés etnográfico (MAINARDES; MARCONDES, 2011), o qual pressupõe que a vida da aula deve ser entendida como um sistema aberto de troca de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores (GÓMEZ, 1998), contexto de intersubjetividade em que os sujeitos e os sentidos se constituem.

A produção de dados ocorreu a partir de observação da rotina escolar e das atividades em sala de aula de uma escola pública, localizada em Campo Grande-MS, que, atualmente, é uma escola estadual de educação em tempo integral – Escola da Aatoria, que atende do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa unidade escolar vem pautando suas ações pedagógicas pelas diretrizes que versam a Resolução/SED nº 3.198/2017.⁴ A Escola da Aatoria não tem uma proposta de estratégias

⁴ MATO GROSSO DO SUL (Estado). Resolução/Secretaria de Estado de Educação — SED n. 3.198, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do ensino fundamental para as escolas de educação em tempo integral — Escola da Aatoria — da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário**

metodológicas específicas, mas sim, traz em seu bojo metodológico princípios como a Autoria – Educar pela Pesquisa – Protagonismo e Pedagogia da Presença (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

A Escola conta com uma estrutura física de nove salas de aula, uma quadra coberta, sala de secretaria, sala de direção, sala dos professores, sala de tecnologia, cantina, pátio coberto e descoberto, sala de coordenação pedagógica, banheiro para os professores e banheiros para os alunos, sala de depósito, cozinha, refeitório (no pátio coberto) e área verde.

Ela tem aproximadamente duzentos e oitenta e dois alunos matriculados, incluindo três alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE – com laudo médico). Dispõe de quarenta e um funcionários, sendo a equipe da direção composta por três pessoas (uma diretora e duas coordenadoras), o corpo técnico administrativo, composto por onze funcionárias (cozinha, limpeza, técnicos administrativos e apoio) e o corpo docente, composto por vinte e sete professores, incluindo três professoras de apoio inclusivo.

O primeiro contato com a escola ocorreu em 12 de fevereiro de 2019, quando foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa “Práticas de escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História”, desenvolvido pela equipe do GRUPO DE PESQUISA, para toda a equipe da escola em uma atividade da Semana Pedagógica. Inicialmente, todos os funcionários da escola (professores e funcionários administrativos e de apoio), organizados em cinco grupos, realizaram as apresentações das propostas de ações que planejaram para o projeto *Saberes e Fazeres Ancestrais e Tradicionais dos Povos Indígenas e Africanos*, que seria desenvolvido ao longo do ano letivo de 2019, pois o projeto de pesquisa mencionado se encontra integrado a projeto de extensão, cujo foco é a formação de professores⁵.

Durante a apresentação, questões norteadoras (*Qual é minha cor? Qual a minha identidade? Quem é meu aluno?*) foram direcionadas pela equipe do GEPEH aos presentes, nascidas da análise dos registros de observação, realizados durante as apresentações. As indagações surgiram da percepção de que os docentes caracterizam, em suas apresentações, seus alunos como sujeitos em falta, como é possível observar no quadro 1.

Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul: seção 1: Executivo, n. 9.432, p. 4, 2 fev. 2017. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017>. Acesso em: 24 jan. 2021.

⁵ Trata-se do projeto de extensão intitulado “Currículo, identidade e ensino aprendizagem de conteúdos: práticas de escrita no contexto das disciplinas escolares”, coordenado pela profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos e que contou com parceria com a Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED) da Secretaria Estadual de Educação (SED/MS).

Quadro 1 — Falas das/dos professoras/es sobre o que justifica elaborar um projeto sobre questões étnico-raciais na escola

Trechos das falas dos professores
“O aluno não sabe”
“O aluno não conhece a História”
“O aluno não busca o conhecimento”
“O aluno não conhece os povos indígenas”
“O aluno não se reconhece como negro ou indígena”

Fonte: Anotações de caderno de campo, produzidas a partir de observação da reunião pedagógica (12 fev. 2019).

Parece acima que essas ideias iniciais dos professores pressupõem que o problema central está nas atitudes dos alunos, em sua própria existência, ignorando as relações de poder. Consequentemente, contribuindo para a concepção de que “o aluno ao se reconhecer negro ou indígena” está *resgatando* sua identidade (pensada no singular), sua cultura, e é esse “resgate” que “salvará” as crianças e jovens dessa condição de inferioridade.

Logo, os indícios parecem fortalecer a premência de uma concepção de aluno e de aprendizagem calcada em uma lógica multicultural que

(...) incorpora a diferença, na medida em que neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16).

Nessa interface, leva-se a refletir sobre princípios da pesquisa em Educação relacionados ao processo subjetivo de transformação, a que os sujeitos envolvidos (incluindo aí as pesquisadoras) são submetidos, na interação, engendrando-se uma ressignificação do fenômeno vivido, que provoca uma reorientação nas ações futuras (GHEDIN; FRANCO, 2011 p. 40-41), considerando suas particularidades com suas singularidades e, simultaneamente, de que são membros de uma sociedade e de uma cultura (CHARLOT, 2006). De acordo com Ghedin e Franco (2011), a metodologia adotada

fundamenta-se no princípio da educação como prática social histórica, que se transforma pela ação humana e produz transformações naqueles que dela participam. Nesse sentido,

cabe à ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras. Será fundamental que o método abra espaço para que os sujeitos envolvidos tomem consciência do significado das transformações (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 40-41).

Para aprofundamento das ideias iniciais dos professores e levantamento dos fundamentos da educação étnico-racial mobilizados pelos docentes, um segundo encontro foi realizado com a coordenação pedagógica. Nesse encontro, dentro das atividades do projeto de extensão mencionado anteriormente, foi solicitado à coordenação que encaminhasse aos professores uma proposta de produção de texto norteadas por algumas questões. As perguntas formuladas objetivaram promover o acionamento de elementos da concepção que possuíam sobre identidade.

A proposta inicialmente era a de que professoras e professores produzissem um texto dissertativo, que tinha como objetivo apresentar ao leitor suas ideias em torno do que consideravam fundamental a ser trabalhado no projeto de extensão e por quê. No entanto, a coordenação, visando otimizar o tempo dos professores, transformou a orientação fornecida por esta equipe em um questionário fechado. Muito embora essa mudança tenha comprometido os objetivos formulados pelas pesquisadoras deste trabalho, e o novo instrumento não se adeque aos fundamentos de uma pesquisa qualitativa, decidiu-se considerar o material e, ao examiná-lo, procurou-se identificar questões concernentes à identidade. Esses dados foram relacionados àqueles coletados por observação no encontro de Formação Pedagógica, mencionado anteriormente. Alguns trechos considerados significativos para esta análise são apresentados no quadro 2.

Quadro 2 — Concepção sobre a identidade docente

Quem sou eu?	Qual é a minha cor?	Qual é a minha raça?	Que homem (mulher) eu sou?
Sou alegre e muito família. Atualmente estou como professora de apoio da Educação Especial.	Branca	Europeia	Perseverante
Homem	Branco	Brasileiro	Sou um homem trabalhador e muito alegre.
Uma pessoa persistente e com muita garra.	Preta	Negra	Mulher de coragem e de fibra
Feliz, de bem com a vida, resolvida, determinada	Preta	Humana, múltiplas etnias	Guerreira
Sou uma amante da educação e da minha nova função que estou desenvolvendo, que é coordenadora.	Rsrtrs... depende do dia, estou pink, outro estou preta de raiva. Mas, minha cor de pele, branca.	Caucasiana	Muito exigente, perfeccionista, que não espera, vai em busca do que quero.
Mulher, mãe e avó forte. Arte Educadora apaixonada e compromissada com tudo que faço.	Parda	Sou afrodescendente	Sou uma mulher resiliente, observadora, pesquisadora. O tempo vivido me ensinou a conter a fala e pronunciar nos momentos certos. Ver o outro como eu gostaria de ser vista.
Um ser humano em construção.	Parda	Sou multirracial	Sou uma mulher em busca de respostas
Mulher, companheira, extrovertida, profissional, guerreira, em busca de seus sonhos!	Negra	Parda	Uma mulher forte, que enfrenta seus piores desafios através da garra e coragem, não desisto fácil, sou alegre, extrovertida, gosto de dançar, escutar música e ser feliz!
Sou mãe, esposa e realizada profissionalmente.	Parda	Humana de origem negra.	Uma pessoa simples que acredita em dias melhores.
Um ser humano fascinado pela caminhada da humanidade neste planeta, desde os tempos antigos, os tempos do qual os meus ancestrais viveram para que eu pudesse estar aqui.	Diversas. Hoje o meu externo é pardo, mas são tantos deslocamentos que a humanidade fez, que quando olho para o meu interior vejo diversas cores.	A raça que considera o próximo, seja ele humano, animal, vegetal e mineral.	Um homem que vê em cada pessoa, um ser que o apoia na construção de sua história na humanidade.
Professor	Preto	Negra	Entusiasmado
Sou otimista, luto pelos meus objetivos	Parda	Indígenas	Perseverante
Uma mulher em crescimento espiritual e intelectual	Preta	Negra	Uma mulher a sonhar com um país consciente e que respeite a diversidade de gênero, e a dignidade faça-se presente em todos.

Sou mulher, mãe e companheira. Uma pessoa destemida. Sou brasileira.	Branca	Raça humana	Sou uma mulher de fibra. Me considero forte.
Sou uma pessoa empática, o que julgo um pouco problemática pelas ansiedades do mundo moderno, estou aprendendo a saber o que devo carregar ou não comigo.	Moreno, uma mistura de muitas.	Me considero brasileiro, um emaranhado de múltiplos hábitos e cultura. Com várias casas.	Me sinto um devedor nas contas do amor (parafraseando uma música do Lulu Santos) e muitas coisas carrego comigo na vida.

Fonte: Questionário preenchido pelos professores e elaborado a partir de formulário concebido pela equipe sobre a concepção de identidade dos professores (2019).

Ao considerar esses trechos, foram identificadas algumas contribuições para a produção inicial de dados sobre as concepções de identidades movidas pelos docentes. De um lado, o conceito de identidade essencialista, que atribui ao indivíduo características identitárias naturais, classificatórias e hierarquizadas, expressando-se por meio da identidade e da diferença (LOPES, 2002). De outro, se configura por uma trama de significados, que produz uma

passagem da representação à significação, o que implica que a formação de imagens é afetada e permeada por signos e sentidos socialmente construídos, ou seja, que aquilo que se produziu nas relações, se estabilizou e foi acordado entre as pessoas, isto é, se convencionalizou, deixou marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma, também nas relações com e entre outras pessoas (SMOLKA, 2004, p. 55).

Inicialmente essas considerações contribuíram para elaborar a produção de dados por observação das aulas, considerando princípios da pesquisa em perspectiva etnográfica em viés crítico (MAINARDES; MARCONDES, 2011). Assim, o trabalho de observação externa das aulas, bem como a posterior entrevista, foi apoiado pelo registro escrito em diário de campo e diário de investigação, com o intuito de caracterizar o contexto das manifestações discursivas dos docentes, ambicionando compreender a complexidade dos fenômenos educativos como fenômeno social (GÓMEZ, 1998).

Neste artigo, estão as considerações tecidas em torno dos dados produzidos no contexto das aulas de História de um professor (Alberto⁶). Inicialmente, a observação foi conduzida de forma a configurar o *circuito didático* do docente, compreendido como uma “trama de atos, atividades ou experiências, em sua maior parte rotineiras, que se desenvolvem entre o professor, os alunos e o conhecimento histórico escolar em uma sequência que apresenta princípio, meio e fim, no horário

⁶ Nome fictício atribuído ao docente para preservar sua identidade, conforme termos de regulação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

escolar” (ROCHA, 2006,p. 207). Essa perspectiva permitiu que se constituísse um “desenho” do circuito didático do professor, o qual pode ser, grosso modo, visto no quadro 3.

Quadro 3 — “Desenho” do circuito didático do professor

1)	Professor inicia a aula pedindo para os alunos lerem um trecho do texto (do livro didático);
2)	Em seguida, explica os fatos e períodos históricos desse trecho que considerou mais relevante;
3)	Durante essa exposição faz perguntas (retóricas) para os alunos;
4)	Depois solicita a um aluno que continue a leitura;
5)	Por último, solicita que os alunos respondam a questionários contidos no livro didático, para os alunos registrarem e responderem no caderno (respostas prontas de trechos do livro didático), em outros momentos, solicita um resumo do capítulo lido.

Fonte: Anotações provenientes de diário de campo; fichas de produção de dados de observação; e discussões e estudos em reuniões de equipe (2021).

Ao estruturar o circuito, foram verificadas algumas variações no trabalho desenvolvido pelo professor na turma do 6º ano e naquela do 9º ano. Além disso, alguns indícios apontaram para questões étnico-raciais a partir de considerações tecidas pela equipe sobre a maneira como o professor realizava essa condução. Foram identificados alguns elementos que podem apontar para questões relacionadas ao gênero (masculino/feminino) em cruzamento com aquele de raça (negros/brancos). Por considerar os dados coletados insuficientes para subsidiar a análise, a equipe decidiu aprofundar a questão a partir da ampliação do tempo de observação das turmas no decorrer do ano de 2020, o que foi impossibilitado até o momento, devido à suspensão das aulas presenciais diante do surto pandêmico da COVID-19.

A partir da leitura dos primeiros dados produzidos por observação, perceberam-se algumas recorrências no modo pelo qual o docente conduz a sua aula. Essas recorrências levaram a formular questões (Quadro 4), a fim de explorar os sentidos que esse professor atribui ao que faz, partindo do pressuposto que o sentido é algo inerente ao ser humano e que ocorre nas práticas sociais, o que implica assumir que não há um único sentido que os sujeitos atribuem a suas ações, mas sim múltiplos (SMOLKA, 2004; MATHEUS; LOPES, 2014).

Quadro 4 — Roteiro de entrevista do professor

- 1) No dia 16/8/19, no 6º A e no 8º A, o Sr. solicitou que os alunos copiassem do livro um texto no caderno. Poderia nos explicar por que pediu isso?
- 2) Percebemos que o Sr. costuma fazer perguntas para os alunos no decorrer de sua explicação. Por que faz isso?
- 3) Notamos também que, no 9º ano, as perguntas não têm um destinatário específico. São dirigidas à sala. E no 6º, normalmente, o Sr. dirige a pergunta a algum aluno específico. Poderia explicar por que faz isso?
- 4) Na aula do dia 2/8/19, notamos que o aluno perguntou sobre o que era o Capitalismo e o Sr. respondeu que explicaria de “forma simples”, porque esse era conteúdo do 9º ano. O que o Sr. entende como forma simples? O que diferencia em sua opinião a compreensão da História pelo aluno de 6º e do 9º?
- 5) Notamos em algumas aulas que o Sr. solicita aos alunos que copiem o texto do livro didático no caderno. O Sr. poderia nos explicar por que faz isso? Qual a importância disso para aprender História? Qual o objetivo? Qual a necessidade?

Fonte: Elaborado pela equipe do GRUPO DE PESQUISA (2019).

Após serem realizadas duas entrevistas semiestruturadas, norteadas pelo roteiro acima, foi feita a transcrição e análise do material, cujos fragmentos que são considerados significativos para problematizar alguns dos sentidos movidos pelo professor no seu fazer. Destaque-se que nosso olhar esteve norteadado, nesse momento, pela necessidade de compreender o papel da escrita no ensino de História e de que maneira esses elementos contribuem para a constituição de identidades, na concepção do professor.

No primeiro fragmento selecionado, foram encontrados elementos diretamente relacionados ao desenvolvimento do pensamento histórico e que ajudam a fundamentar as assertivas desta pesquisa. Esses enunciados trazem indícios que destacam o papel da memória em torno das questões de como o aluno aprende História.

Quadro 5 — Trechos de entrevistas realizadas com o professor

Entrevistadora: E me diz uma coisa, professor, como é que o senhor acha que uma criança do sexto ano entende História? E qual a diferença entre o que ela é capaz de entender, para aquela de como o nono ano entende?

Bem, no sexto ano, muitas vezes, ou quase todas as vezes, a gente tem que criar uma ponte com o que acontece na atualidade. É pegar a realidade que ele vive hoje e começar, mas de uma forma assim cheia de exemplos, os exemplos são a matéria principal para (que) um aluno do sexto ano comece a entender História. Então eu começo muito pegando a história que vivemos hoje e levando eles para aquela época, porque muitos têm o entendimento, que às vezes eu percebo na criança que o mundo começou a existir agora há pouco.

Fonte: Transcrição, realizada pela equipe do GRUPO DE PESQUISA, da entrevista do dia 3 set. 2019, com o professor Alberto.

Do ponto de vista do docente, para aprender História é necessário compreender as noções de tempo curto e de tempo longo, e essa capacidade é desenvolvida em função da idade das crianças. Contudo, se não houver uma relação entre passado/presente posto pelos exemplos que apresenta, as crianças não serão capazes de entender a História. Assim, Alberto entende que, para que a criança aprenda, é preciso que seja estabelecida uma relação entre o que está aprendendo e algo concreto. Ele justifica essa estratégia com a ideia de que a criança não tem noção de passado (“às vezes, eu percebo na criança que o mundo começou a existir agora há pouco”).

Nota-se, nesse trecho, indícios de que o docente estrutura suas intervenções (na maior parte do tempo, utilizando-se de aulas expositivas) com base no pressuposto de que seus alunos são *sujeitos em falta*, necessitando de auxílio para interpretar os acontecimentos históricos. Esses auxílios, grosso modo, efetivam-se, em primeiro lugar, nas aulas expositivas. Em outras situações, aparecem como realização de exercícios ou de cópias, as quais são justificadas como um passo inicial para o aluno entender (interpretar) o assunto abordado.

Nesse contexto, os indícios apontados remetem, ainda, à atribuição de sentido que o docente dá à sua intervenção, significando, em outras palavras, uma relação classificatória entre “eu e eles”, “professor e alunos”, tendo mais relação com as questões que envolvem a constituição de sua identidade, enquanto professor.

O terceiro trecho selecionado, e que segue abaixo, permite a problematização dessa questão.

Quadro 6 — Trechos de entrevistas realizadas com professor

<p>Entrevistadora: Mas, professor, o que é identidade? O que define identidade para o senhor?</p> <p><i>Identidade na atualidade, para mim, é a forma como eu reajo diante de tudo que está acontecendo, hoje no nosso mundo, qual que é a minha identidade? Qual que é a reação da pessoa em um determinado assunto, em determinada ocorrência. E aí vamos supor eu tenho uma atitude em relação àquilo e a pessoa falou, não é isso, é do Alberto, é da identidade dele, é o caráter dele, do costume dele, de ele agir assim. Eu não sei se assim que é identidade, mas vem muito dessa particularidade assim minha, diante de situações que eu posso, por exemplo, essa questão de estar aberto, de querer aprender é uma identidade minha, eu penso assim que a identidade em relação a povo, nação, ela é uma coisa já que já está ficando perdida, como eu posso dizer, ela tá ficando numa questão de mudança, com a mudança não tem mais como manter uma identidade de povo, por exemplo, por conta das mudanças que a gente vai enfrentando no meio-dia.</i></p>

Fonte: Transcrição das entrevistas realizadas, em 17 set. 2019, com o professor Alberto (2019).

O enunciado selecionado traz indícios que destacam a compreensão do papel da identidade como determinante de comportamentos, atitudes e até para a formação do caráter, como se observa no trecho: “[...] e aí vamos supor eu tenho uma atitude em relação àquilo e a pessoa falou, não é isso, é do Alberto, é da identidade dele, é o caráter dele, do costume dele, de ele agir assim”. O docente compreende a constituição da identidade como relacional, afirmando que a identidade é assim marcada pela diferença (SILVA, 2014, p. 9). A identidade precisa de outra identidade para se definir, de uma identidade que ela não é. Assim, “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”. (WOODWARD, 2014, p. 11).

Pareceu, nesse exemplo, para o professor, que a identidade é algo único, uma condição a ser assumida. Nesse sentido, ela remete a algo social, assim como ao simbólico. Pode-se perceber a força desse elemento no trecho em que o professor, antes de abordar as questões relacionadas aos alunos e às maneiras de ensinar, discorre longamente sobre sua própria identidade que, inicialmente, vincula à religião judaica e apresenta uma narrativa na qual este se transformou no tempo (ao longo do século XX) e no espaço (com a vinda de sua família da Europa para o Brasil), conforme destacado no trecho que segue.

Quadro 7 — Trecho de entrevistas realizadas com professor

Entrevistadora: Mas, professor, o que é identidade, fala pra mim, o que é identidade para você? E o que é uma pessoa saber sua identidade?

Olha, sabe, a identidade eu vejo muito assim, de um histórico familiar, questão quem foi o avô, que pudesse ter assim uma informação segura da ancestralidade dele, então. Poderíamos dizer assim, que ele tem uma identidade, mas na prática nós vemos que, devido a muitos acontecimentos, essa identidade, elas são perdidas, elas vão se perdendo, né, por exemplo, eu vejo na minha família que até a Segunda Guerra Mundial parece que conseguiram manter uma identidade, depois houve os atravessamentos, as misturas e essa identidade hoje para eu falar com o exemplo no máximo que eu posso falar assim, ah eu tenho uma ancestralidade judaica, mas eu já vejo ela muito distante por conta de tantas ocorrências que houve, a gente acaba não praticando, por exemplo, uma delas é não mais ter a mesmas práticas religiosas do Judaísmo, a gente já buscou outras formas de encontrar a Deus, né!? E começa a perceber que muita coisa que é pregada não tem a ver com aquilo que você pensa, porque você imagina e é coisa que, às vezes, nós aprendemos nessa mistura com outros povos e outras pessoas.

Fonte: Transcrição, realizada pela equipe do GRUPO DE PESQUISA, da entrevista do dia 17/9/2019, com o professor Alberto.

O que pareceu importante destacar é que, muito embora tenham sido encontrados indícios que apontam para uma percepção da identidade como algo móvel (a partir da narrativa de sua própria biografia), e social (o papel que o aluno assume no grupo), as maneiras de ensinar trazem elementos que apontam para a fixação de um sentido de identidade única, relacionada a um tempo fixo, a uma história “dada” e “verdadeira”, como observado anteriormente, ao exacerbar como sua concepção de escrita, determina as maneiras por meio das quais ensina História. A prática, nesse sentido, exacerba um ensino de História diretamente ligado à formação das identidades nacionais, enquanto, em perspectiva pós-moderna, pode-se afirmar que o Estado e as identidades se fragmentam. Nesse contexto, é conveniente afirmar que

a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados) (SILVA, 2014, p. 13-14).

Os elementos apontados até aqui poderiam ser considerados como indícios de contradição. No entanto, para esta equipe, exacerbam dois aspectos básicos da relação entre racionalidade e ação docente. Um primeiro diz respeito ao fato de que não se pode falar em um acionamento racional imediato entre o que se faz e o que se pensa sobre o que se faz, quando se trata do fazer profissional,

uma vez que esses saberes atuam em esferas diferentes e seu acionamento em relação depende de diversas mediações, como apontadas em estudos anteriores realizados pela equipe (SANTOS, 2018).

A multiplicidade de saberes acionados por Alberto para explicar o porquê de suas ações ou os conceitos que considera centrais no trabalho que desenvolve deixa claro que a prática docente é alimentada por diferentes fontes de referência, construídas em perspectiva socio-histórico-cultural. Essas práticas não são resultados diretos da formação acadêmica e, por isso, não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária, pois “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários” (TARDIF, 2000, p. 12). É fato observar que uma parte dos saberes que os profissionais da docência acionam em seu fazer cotidiano vem de sua história de vida, principalmente de sua história de vida escolar. As crenças, representações construídas nesse período subsistem à formação universitária e são acionados assim que se entra na vida profissional (TARDIF, 2000).

Em segundo lugar, o exercício de atribuir sentido ao que se faz leva ao acionamento dessas diferentes fontes de referência, como foi possível observar nas falas de Alberto. Nelas, diferentes sentidos são postos em relação. O mesmo sujeito, dessa forma, mobiliza sentidos de diferentes proveniências (suas experiências, sua maneira de compreender como se aprende a escrever e como se aprende História, seu olhar sobre as crianças, quem são, como as identifica, com pensa seu papel de educador) em um complexo movimento que, segundo Furlan (2004), pode ser compreendido pelo conceito de “redes de significações”, uma vez que

a noção [...] representa todos esses sentidos que compõem um mundo para nós, não enquanto soma, mas como “sistema” em que cada sentido é determinado na sua relação com os outros: um mundo de significados latentes de que o sentido de nossas percepções e pensamentos atuais são concreções singulares e provisórias (FURLAN, 2004, p. 61).

Esse elemento é o que reforça a necessidade de destacar que a compreensão da natureza dos saberes docentes passa por enveredar pelos sentidos que eles atribuem às suas ações, compreendendo por sentido o signo que é referendado somente pela ação humana.

Desconsiderar esses saberes quando se analisa o porquê de certas permanências no ensino de História pode impedir que se perceba a complexidade do fazer multifacetado que se instaura e, por isso, dificultar a formulação de projetos de transformação.

Considerações Finais

O artigo apresentado tinha como objetivo problematizar como as questões de identidade aparecem nos sentidos que o professor atribui aos usos que faz da escrita no ensino de História, uma vez que as reflexões empreendidas por esta equipe têm apontado para o fato de que, no campo do ensino de História, há poucas investigações que tomam como objeto de estudo a escrita das crianças e jovens, considerando relações com o desenvolvimento do pensamento histórico (DIAS, 2007; SANTOS, 2015, 2017; LIMA; CUESTA, 2018) e, mais especificamente, com questões de identidade.

Ao atribuir os sentidos do docente como eixo dessa pesquisa, visou-se potencializar reflexões em torno das concepções dos envolvidos, atendendo à necessidade de investigar o que se passa no interior da “caixa-preta” das salas de aula (FORQUIN, 1996), dando destaque para o fato de que a pesquisa em Educação é fruto de uma relação entre sujeitos.

Com base nesses fundamentos, esta pesquisa aponta que a escrita escolar compreendida como produção textual torna-se um espaço importante de análise de aspectos relacionados à identidade e ao desenvolvimento de noções de tempo na articulação proposta, devido à existência de um sujeito e seu trabalho na produção de discursos, em meio aos quais, identidades são constituídas. Dessa forma,

[...] o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; GERALDI, 2003, p. 136).

Assim, mesmo tendo a História o papel de constituição das identidades, formação integral dos sujeitos, torna-se primordial “mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (WALSH, 2009, p. 3). Justamente nesse contexto, esta investigação considerou uma perspectiva crítica da interculturalidade que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas a questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2009).

Por esse motivo, ao considerar as práticas de escrita das crianças e jovens, como imersas em um contexto discursivo, tornou-se fundamental compreender melhor os sentidos e significados mobilizados pelo professor, pois o diálogo com suas explicações e maneiras de ver é fundamental para se promover práticas efetivas de decolonialidade, uma vez que, a partir do que se pôde observar

até o momento, é possível perceber indícios de práticas de exclusão e discriminação incrustadas histórica e culturalmente no cotidiano do ensino de História que se apresentam de forma naturalizada.

Por essa razão, o enfrentamento dessas práticas, incrustadas estruturalmente na cultura escolar e reproduzidas muitas vezes sem que os(as) docentes percebam, passa pela produção de pesquisas em que pesquisadores(as) não só assumam uma postura de responsividade ativa na relação, mas também tornem os sujeitos que participam do processo parceiros na reflexão empreendida. Em outras palavras, tal perspectiva exige que as pesquisas realizadas assumam os pressupostos da decolonialidade em sua conformação teórico-metodológica.

Referências

- ARAÚJO, Helena Maria Marques. **“Tempo-Rei” – a noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de História**. PUC: 1998, p. 1-43.
- CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba: v. 22, n. especial, p. 57-72, 2006.
- CANCLINI, Garcia. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**: v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abril, 2006.
- COOPER, Hilary. **Aprendendo e Ensinando sobre o Passado a Crianças de Três a Oito Anos**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 171 a 190.
- DIAS, Maria A. L. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. 2007. 244 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro; **Pensar a História, Repensar o seu Ensino**. A Disciplina de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores da Metodologia de Ensino. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (Introd. 9-26).
- FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
- FURLAN, R. Corpo, sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA CARVALHO, A.M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004 (p. 60-69).
- GERALDI, João W. Identidades e especificidades do ensino de Língua. In: **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GOMES, Nilma de Melo. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação — MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998 (pp. 99-118).

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da Língua Escrita**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LIMA, Maria; CUESTA, Virginia. Diálogos, discusiones y sentidos. Un panorama sobre los aportes de los estudios referidos à prácticas de la escritura de la História en la región. *In*: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA — LA INNOVACIÓN Y EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN PARA UN MUNDO PLURAL —, 8, 2018, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. *In*: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, p. 93-118, 2002.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 5 nov. 2019.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Resolução/Secretaria de Estado de Educação — SED n. 3.198, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do ensino fundamental para as escolas de educação em tempo integral — Escola da Autoria — da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**: seção 1: Executivo, n. 9.432, p. 4, 2 fev. 2017. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017>. Acesso em: 24 jan. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

MORAES, Luciene M. S.; MORAES, Wallace dos Santos. A Revolta dos Malês nos livros didáticos de História e a lei 10.639/2003: uma análise a partir da “Epistemologia Social Escolar”. *In*: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Entre o “dizer” e o “poder dizer” na escrita: uma relação de conflito e de identidade. **Revista ANPOLL**, n. 17, p. 235-255, jul./dez., 2004.

OLIVEIRA, Thalita M. C. R.; GABRIEL, Carmen T. Ensino de História e a invenção do comum: tensões identitárias em diferentes escalas na política curricular do Mercosul Educacional. **Práxis Educativa**, vol. 8, n. 2, pp. 465-487, jul.-dez., 2013.

PAGÈS, J. El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. **Reseñas de Enseñanza de la Historia** nº 7, oct. 2009, p. 69-91.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História**: operação historiográfica escolar. 2013. 267 p. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. In: **Revista Educar**, Editora UFPR, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.

ROCHA, Helenice Ap. B. **O lugar da linguagem no ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. 2006. 466 p. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Usos da imagem no ensino de História: reflexões sobre o processo formativo de docentes em contextos mediados pela língua escrita. **Revista História & Ensino**, Editora da UEL, p. 83-110, 2018.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 104-129, 2015.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Práticas de significação do tempo e ensino de história: escrita escolar e mecanismos de subalternização. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES — EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CRIOLIDADE —, 3, Praia — Cabo Verde. **Anais [...]**. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2017. p. 1-12.

SILVA, Ana Paula Soares da; AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: um ensaio – uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SOARES SILVA, A. P.; ALMEIDA CARVALHO, A. M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, 2000a, n. 13, pp. 5-24.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **A perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis, 2014.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 25/04/2021
Aprovado em: 18/11/2021