

HISTÓRIA

A gênese da História enquanto disciplina se remete às revoluções burguesas e reivindicações sociais da França durante o século XVIII, destacando-se pelo caráter nacionalista no processo de constituição das sociedades modernas, uma vez que sua implantação nas escolas contribuía para a sacralização do poder político estabelecido. Porém, logo perceberam que o conhecimento e as reflexões promovidas por meio da História empoderaram os indivíduos levando-os a contestar a ordem vigente, o que fez com que a História, antes idealizada, fosse também vigiada.

Traçando um breve panorama do ensino de História no Brasil, iniciamos nossa trajetória na educação jesuítica promovida no século XVI, a qual se pautava no ensino da História Sagrada e nos padrões da cultura europeia, a fim de catequizar povos indígenas e africanos, além de instruir a população local. No período colonial e até mesmo durante o Império, a educação formal promovida no Brasil esteve atrelada aos conhecimentos e métodos estabelecidos pela Igreja.

O ensino de História como disciplina obrigatória no Brasil surgiu em 1838, no Colégio Pedro II, por meio do ensino secundário, e esteve presente no Instituto Histórico Geográfico

Brasileiro (IHGB) fundado no mesmo ano na cidade do Rio de Janeiro (PARANÁ, 2008).

Com a Proclamação da República (1889) o Estado se definiu laico e restringiu a influência religiosa nas questões políticas. Com isso, os temas bíblicos foram retirados gradativamente do ensino de História e das propostas curriculares das instituições não confessionais. Mesmo assim, a narrativa histórica que perdurou no decorrer do período republicano elegeu personalidades heroicas associadas à identidade nacional e ao modelo social europeu, havendo relações com as narrativas cristãs.

A partir dos anos de 1930, os conteúdos de Língua Portuguesa, História do Brasil e Geografia fundamentaram a formação nacionalista e patriótica da população, consolidando as tradições e festas cívicas. Neste período, as características que marcaram o ensino de História nas escolas primárias foram a presença do culto às figuras políticas, os festejos nacionais em função dos feitos “heroicos” e a obrigatoriedade da disciplina de História do Brasil na escola secundária. Em função disso, a metodologia de ensino usada nas aulas de História, concentrou-se nas práticas de memorização de nomes, fatos e datas, os

quais permeavam os textos que eram repetidos ou copiados com frequência a fim de garantir o sucesso escolar.

Nos anos de 1970, surgiram as primeiras propostas de Estudos Sociais em substituição ao ensino de História, Geografia e Educação Moral e Cívica para as escolas primárias.

No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, houve uma densa crítica ao ensino de Estudos Sociais, repercutindo no retorno da disciplina de História e da prática investigativa, bem como na elaboração de novas propostas curriculares, metodologias e materiais didáticos com novas perspectivas (PARANÁ, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996, estabeleceu enquanto responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais, a elaboração de novas diretrizes e definição de conteúdos com base na cientificidade e nas questões do mundo contemporâneo, de modo que, dentre os temas propostos numa perspectiva de inclusão social estão, as diversidades, problemáticas sociais e contextos locais, além dos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sofreu a primeira alteração em seu texto original com base na Lei 10.639/2003, a qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de

História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Reforçando essa proposta, em 2004, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e em 2008, a Lei n.º 11.645/2008 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos povos indígenas do Brasil.

Sobre isso, Bittencourt afirma que,

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações [...]. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, como novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social. (BITTENCOURT, 1992, p. 135).

Desse modo, evidenciam-se as características próprias da História enquanto componente curricular escolar. Conforme o apresentado identifica-se em sua trajetória, métodos de memorização para alguns pressupostos pautados na pedagogia e na psicologia da educação, porém, encaminhamentos atuais da didática da história estabelecem o processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da consciência

histórica voltada à vida prática dos estudantes em processo de escolarização.

Nesse processo de mudanças, o Ensino Fundamental enquanto a maior etapa da Educação Básica organizou-se de oito para nove anos, tendo a Educação Infantil como etapa anterior e o Ensino Médio como etapa posterior. Assim, consideraram-se as particularidades e aprendizagens próprias das etapas e faixas etárias atendidas, bem como dos momentos de transição entre as mesmas.

Quanto ao momento de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o texto da BNCC (BRASIL, 2017) destaca a importância da ludicidade e da articulação com as experiências e apropriações ocorridas durante a Educação Infantil, além da sistematização progressiva das complexidades, com vistas a garantir a integração e a sequência dos processos de ensino e aprendizagem, bem como possíveis mediações durante a inserção das crianças no Ensino Fundamental, de maneira que nesse processo de transição, ocorra a formação de uma consciência histórica desde os Anos Iniciais.

No contexto das etapas que contemplam a infância, é preciso valorizar os saberes da criança e dos jovens e adolescentes, promovendo acolhidas e adaptações a partir de sua inserção nos diferentes espaços (local, regional e mundial),

além de tomar conhecimento sobre os processos e vivências ocorridos na etapa anterior. Isso contribuirá na compreensão de sua realidade social. Com esse propósito, a comunicação e a troca de experiências e materiais pedagógicos entre professores(as) da Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, são essenciais, uma vez que oportunizam a articulação do trabalho pedagógico com significado, ampliando e aprofundando gradativamente os objetivos explorados no decorrer da etapa de ensino que antecede.

A sistematização progressiva das experiências vivenciadas, integrando diferentes áreas do conhecimento e diferentes linguagens, possibilita aos estudantes novas leituras, relações e conhecimentos que se tornam significantes num contexto diverso, dentro e fora da escola, podendo ocorrer integrações com ações constantes relacionadas a transição do 5.º para o 6.º ano com formações colaborativas entre os professores(as) das redes públicas municipais e estadual.

Sobre o processo de transição das crianças para os Anos Finais do Ensino Fundamental, entende-se que o ensino de História deve priorizar o desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes, oportunizando o entendimento dos contextos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos

em suas formas temporais, analisadas, problematizadas, compreendidas e explicadas pela multiperspectividade no uso das fontes, de modo que utilize esse conhecimento em sua vida prática.

De acordo com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017), é preciso considerar elementos que antecedem a etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e/ou Anos Finais, tomando-os como base para garantir a continuidade e o acesso aos **direitos de aprendizagem**, além de sua relevância na elaboração de currículos e propostas pedagógicas, uma vez que asseguram aprendizagens aos estudantes.

Considerando **as ações e relações humanas ao longo do tempo** enquanto objeto de estudo da História, destacamos que o passado é compreendido em sua articulação com outras estruturas temporais: presente e futuro. Sendo assim, as **fontes históricas** devem ser entendidas como evidências que auxiliam na compreensão de um passado específico, a partir das problematizações, análises e confrontos entre as mesmas, de modo que apontem suas relações com o presente e a possibilidade de articulação com expectativas de futuro. Tais elementos favorecem o conhecimento elaborado a partir de diferentes realidades, objetos, lugares, temporalidades, movimentos, pessoas e saberes (RÜSEN, 2015).

Ao promover o diálogo entre passado e presente, por meio de objetos e/ou fontes históricas selecionadas, constatamos que os mesmos atuam como mediadores entre os sujeitos e temporalidades distintas, uma vez que pensar e discutir sobre realidades distantes e abstratas, torna-se possível mediante elementos que materializem e aproximem contextos presentes e passados.

Para tanto, é preciso considerar que a prática investigativa norteia constantemente o ensino de História, o qual deve instigar a pesquisa, propor desafios e questionamentos voltados aos objetos de estudo e fontes, contribuindo para que os estudantes, por meio de análises e discussões, levantem hipóteses, façam suas inferências e produções em direção ao conhecimento científico, destacando mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, bem como a problematização dos fatos. Tais encaminhamentos podem envolver o estudo de documentos, fotografias, gravuras, pinturas, mapas, vídeos, músicas, objetos de acervos familiares e/ou institucionais, cartas, jornais, propagandas, literaturas, edificações, percursos, narrativas orais ou escritas, além de visitas técnicas pedagógicas a locais e percursos de história e memória que correspondam às problematizações e conteúdos referentes ao universo escolar.

Desse modo caracteriza-se a literacia histórica, conceito desenvolvido Lee (2006), referindo-se ao processo de alfabetização histórica como algo presente desde os anos iniciais da formação escolar, o qual propicia, em diferentes perspectivas, o desenvolvimento da capacidade de ler o mundo em que nos inserimos a partir de situações concretas do passado que oportunizam a compreensão do mesmo em tempo presente. Para isso, o autor evidencia a importância de objetos, lugares e narrativas que permitam a materialização do passado no tempo presente, possibilitando aos estudantes que se remetam a diferentes temporalidades e contextos históricos.

Trata-se de situações de aprendizagem que se dão por meio de elementos históricos e cotidianos, uma vez que o centro de interesses e as indagações dos sujeitos aos objetos em questão os dirigem a compreensão histórica, e, conseqüentemente, a orientação temporal garantindo significado ao ensino de História. Tal vertente possibilita o desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação de fontes diversas, bem como de um conhecimento mais amplo do passado e de suas relações com questões presentes e cotidianas, traduzindo-se na formação da consciência histórica e do senso de identidade, por meio de relações mais humanizadas entre os grupos de convívio e as diversas

representações socioculturais.

Assim, à medida que avançam os diálogos entre a história da criança, do adolescente e do jovem junto às fontes analisadas por meio dos encaminhamentos do professor(a) e de processos investigativos, temos o desenvolvimento do raciocínio histórico e a (re)significação do conhecimento, o que é reforçado por Cooper (2006), ao apontar que as bases do pensamento histórico podem e devem ser estabelecidas nos anos iniciais de escolaridade da criança, desenvolvendo a capacidade de pensar e argumentar sobre a ação dos sujeitos no tempo e no espaço. Para a autora,

Se quisermos ajudar nossos estudantes a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. (COOPER, 2006, p. 173-174).

Nessa proposta, a contextualização dos elementos investigados numa lógica espaço temporal, analisando mudanças e permanências, simultaneidades e rupturas, bem como as razões que ocasionam ou não as transformações, possibilita a percepção da passagem de tempo, da construção da memória histórica e de novas reflexões sobre as

interferências políticas, sociais e culturais que permeiam os grupos. Desse modo, é preciso oportunizar o contato com objetos, lugares, imagens e narrativas de sujeitos que representem o conteúdo discutido em diferentes épocas, contribuindo tanto para o desenvolvimento das noções temporais, como para a compreensão e reelaboração de conceitos e narrativas em meio aos questionamentos e críticas por parte dos estudantes.

De acordo com Barca (2000), a aprendizagem histórica ocorre quando professores(as) e estudantes investigam ideias históricas, as quais podem ser conteúdos ou categorias específicas como identidades, temporalidade, narrativas históricas, dentre outras. Nesse processo, procedimentos de identificação, comparação, contextualização, interpretação, análise e explicação por meio dos questionamentos e problematizações feitos ao objeto de pesquisa, estimulam o raciocínio e a elaboração do pensamento e da consciência histórica.

Sobre tais procedimentos, o texto da BNCC (BRASIL, 2017), esclarece que:

Para que ocorra a **identificação** do conhecimento e/ou objeto de pesquisa, é preciso que haja diferentes possibilidades de percepção e interação com o mesmo, a fim de que favoreça

a compreensão da história caracterizada por suas mudanças, permanências, rupturas e simultaneidades nas relações humanas.

Quanto à **comparação**, esta estabelece parâmetros de identificação e classificação, destacando elementos de caracterização, apontando mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, além de aprofundar o conhecimento sobre o outro.

Sobre a **contextualização**, esta é essencial na produção do conhecimento histórico, de modo que os estudantes devem ser instigados a contextualizar, identificando momentos e lugares específicos de um evento, discurso ou registro das atividades humanas.

Já a **interpretação**, aparece enquanto processo fundamental na formação do pensamento crítico, exigindo observação e conhecimento do objeto e das suas relações num contexto de tempo e espaço. As interpretações sobre um mesmo objeto são variadas, aproximando de forma mais lúcida, sujeito e objeto por meio do levantamento de hipóteses e argumentos, o que mobiliza o desenvolvimento do raciocínio histórico e da apropriação do conhecimento com significado. Esse processo é marcado pela presença da oralidade, da escrita e da composição de imagens, em produções individuais ou

coletivas, materiais ou imateriais, retratando o olhar do estudante e/ou de outros sujeitos, sobre as ações e relações humanas ao longo do tempo.

Quanto à **análise**, esta propõe a problematização da narrativa histórica. Nesse processo, um importante objetivo da História no Ensino Fundamental é o desenvolvimento da autonomia e do reconhecimento de que os indivíduos agem em conformidade com a época e o lugar em que vivem, favorecendo a preservação e/ou transformação de hábitos e condutas. A percepção da existência de uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico e a formação para a cidadania.

De acordo com Rüsen (2001) os procedimentos relacionados corroboram para o ensino de História, o qual tem como objetivo o desenvolvimento da consciência histórica nos indivíduos, uma vez que o raciocínio elaborado com a finalidade de entender as ações individuais e coletivas, num contexto de tempo e espaço, dão condições para que estes se orientem em sua vida prática no tempo presente. O autor parte da importância de viabilizar o pensamento histórico por meio de reflexões a respeito das vivências cotidianas do grupo estudado, abordando mudanças, permanências e rupturas. Esse processo contribui, tanto para a compreensão de mundo, quanto para a constituição

de novos olhares sobre o meio e suas atuações de transformação.

No **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações** para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, constam **unidades temáticas** para cada um dos anos e etapas próprias, as quais abrem espaço para os **objetos do conhecimento** que constituem conhecimentos básicos com vistas ao direito de aprendizagem dos estudantes ao final de cada ano. Desses objetos, desdobraram-se os **objetivos de aprendizagem**, os quais consideraram processos cognitivos específicos do componente curricular de História.

Nessa proposta, destaca-se que a relevância das temáticas voltadas à história local e/ou regional, à diversidade cultural e às configurações identitárias, as quais possibilitam aos estudantes a compreensão e o exercício da alteridade no contexto social, comprometendo-se com a mesma na produção, circulação e transmissão de conhecimentos, respeitando as diferentes modalidades de ensino, a saber: a Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo (em suas especificidades), Educação Especial e Educação à Distância. Dessa maneira, essa prática vem a favorecer a construção e o fortalecimento da identidade individual e coletiva, fazendo com

que os estudantes percebam suas relações com o meio e seus sujeitos, além de outros grupos e realidades.

Aproximar os estudantes desses elementos implica em leva-los a pensar os espaços e sujeitos que os ocupam, de modo que, a partir de suas possibilidades, professores(as) oportunizem saídas escolares objetivando estudos de campo, visitas técnicas pedagógicas, participação em eventos culturais e o contato com as narrativas e vivências de outros indivíduos e/ou grupos, características efetivadas pela pedagogia urbana.

Diante da problematização de questões que envolvem diferentes sujeitos, tempos e espaços, o conhecimento histórico deve ser debatido como forma de pensar e indagar sobre elementos do passado e do presente, construindo explicações, desvendando significados, interpretando e constituindo memória histórica. Trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive, de modo que professores(as) e estudantes sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, assumindo atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental.

Segundo Mauad (2018, p. 29) a atitude historiadora nos

desafia a indagar o passado em relação ao presente, analisando continuidades e descontinuidades das práticas compartilhadas entre os grupos sociais. Atitude que, por meio da pesquisa, nos faz refletir sobre a ação humana em diferentes temporalidades e a agir como sujeitos críticos e comprometidos com a coletividade.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), o Componente Curricular de História deve promover os seguintes **Direitos de Aprendizagem**²⁵:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

²⁵ Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental

(BRASIL, 2017, p. 400).

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Ainda em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), os direitos de aprendizagem propostos no componente curricular de História estimulam a formação ética dos indivíduos, auxiliando na **construção do sentido de responsabilidade para coletividades**; na **valorização dos direitos humanos**; no **respeito ao ambiente e à própria coletividade**; no **fortalecimento de valores sociais**, como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo voltados ao bem comum**; e na **preocupação com as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais**.

Desse modo, trata-se de **perceber as experiências humanas a partir de diferentes pontos de vista, povos, culturas, tempos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial) refletindo sobre sua inserção responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo**. Nesse sentido, o componente curricular de História, contribui para aprofundar conhecimentos sobre a participação no mundo social e do trabalho, bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual, com vistas a uma atuação crítica e orientada por valores éticos e democráticos.

Dentre os temas que predominam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, apontamos que os objetivos de

aprendizagem contemplam diferentes graus de complexidade, tendo como objetivo principal entre o 1.º e o 2.º ano, o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”, destacando o conhecimento de si, das referências do mundo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade.

Entre o 3.º e o 4.º ano evidenciam-se as particularidades locais por meio da noção de lugar em que se vive e das dinâmicas em torno da cidade e dos regionalismos (Estado), diferenciando aspectos da vida privada e da vida pública, urbana e rural.

No 5.º ano, o destaque está na diversidade de povos e culturas e suas formas de organização, realizando uma breve introdução ao início da humanidade. Elementos como a cidadania, direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades propõe uma educação voltada ao convívio e ao respeito entre os povos.

Com esse propósito, a pesquisa e o estudo de fontes/registros variados e da produção cultural na constituição da memória, da identidade e do patrimônio, irá permear a proposta de ensino de História no decorrer dessa etapa de ensino, analisando contextos e sociedades passadas e contemporâneas.

Conceituando patrimônio enquanto conjunto de bens

materiais (móveis e imóveis) ou imateriais (expressões culturais, formas de realizar determinadas atividades, festejos, manifestações religiosas, dentre outros) que contam a história de um povo, destacamos a educação patrimonial como prática capaz de envolver: a observação de objetos, lugares, fenômenos ou temas estudados; o registro do que foi observado por meio de diferentes linguagens; a análise e julgamento crítico da temática estudada; a apropriação do que foi pesquisado e conseqüentemente, o desenvolvimento de ações preservacionistas a partir do sentimento de pertença que se estabelece com o meio, sujeitos e relações estudadas. O processo de análise, reflexão e discussão pode ser retomado constantemente, desencadeando novas pesquisas e questionamentos. Trata-se de educar o olhar para o patrimônio por meio de experiências diretas com bens, sujeitos e fenômenos, o que promove a compreensão e a valorização dos mesmos, bem como o estreitamento dos laços de pertença de todos sujeitos históricos de diferentes grupos e locais (HORTA, 1999).

Na etapa do Ensino Fundamental Anos finais, no 6.º ano retomam-se alguns conceitos que já fazem parte do método anterior para a construção do conhecimento com promoção do processo de transição para um conhecimento sistematizado

mais amplo e aprofundado a essa etapa, ocorrendo de maneira racional. Assim, faz parte desse ano o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, Oriental e Extremo Oriente, além das temáticas relacionadas ao início do período medieval.

Quanto ao 7.º ano ocorrem as leituras acerca das relações entre América, África, Europa, Oriente e Extremo Oriente com vistas ao aprofundamento dos aspectos políticos econômicos e sociais. Já no 8.º ano há uma visão do chamado mundo contemporâneo, com os olhares ao século XIX e seus acontecimentos históricos, em especial voltados ao Brasil. Por fim, no 9.º ano, os objetivos de aprendizagem têm especial atenção aos casos brasileiros a partir da República passando por marcos da História como, a Constituição de 1988, movimentos sociais, mudanças econômicas, políticas, movimentos migratórios, representatividades geracionais, culturais e étnicas, considerando aspectos locais, regionais, nacionais e mundiais.

Cabe lembrar que em todos os anos e etapas de ensino foram realizadas inserções e modificações conforme as especificidades dos contextos locais e regionais, uma vez que a História do Paraná também deve ser considerada em seus aspectos políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais

quanto a presença do estado para a constituição de uma História do Brasil, sendo esse essencial para compreensão de características locais e regionais. Além disso, cumpre-se com essas abordagens a Lei n.º 13.381/2001 que versa a respeito do ensino da História do Paraná.

Ressalta-se que o ensino de História não se encerra nas abordagens aqui propostas, cabendo ao(a) professor(a) trazer em seu planejamento suas realidades, complexidades, contextos e especificidades locais e regionais, possibilitando discussões sobre a construção do conhecimento histórico e a diversidade do universo escolar.

A partir dos apontamentos e dos estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da consulta a diferentes diretrizes curriculares do Estado do Paraná, bem como da consulta pública aos profissionais da educação, os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem estabeleceram-se no organizador curricular conforme tabela adiante.

GLOSSÁRIO

ALTERIDADE: implica que um indivíduo seja capaz de conhecer e se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no encontro e nas trocas culturais por meio do diálogo e da valorização das diferenças existentes. Considera-se que no processo de interação social o sujeito constitua sua identidade. (BITTENCOURT, 2013).

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: Aprendizagem histórica a partir do conceito de consciência histórica de Rüsen o qual é constituída de situações genéricas e elementares da vida prática dos homens, como experiência e interpretações do tempo, e por serem fenômenos comuns do pensamento histórico operado por qualquer homem, produzem determinados resultados cognitivos. (RÜSEN, 2010, p. 55-57).

CULTURA IMATERIAL: São bens culturais imateriais (intangíveis) relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, aos modos de ser e viver das pessoas. (IPHAN, 2012, p.18).

CULTURA MATERIAL: São bens culturais materiais (denominados como tangíveis) como paisagens naturais, objetos, edifícios, monumentos e documentos. (IPHAN, 2012, p.18).

LITERACIA HISTÓRICA: Corresponde ao desenvolvimento da capacidade de ler o mundo no qual nos inserimos, partindo de situações concretas do passado que possibilitem a compreensão do mesmo. A utilização de diferentes fontes possibilita a materialização do passado no tempo presente, de modo que os sujeitos se remetam a diferentes temporalidades e contextos históricos. (LEE, 2006).

MULTIPERSPECTIVIDADE: Refere-se aos múltiplos olhares e entendimentos que se dão a partir da análise e/ou estudo de diferentes fontes documentais e/ou de pesquisa. (CAINELLI, 2008).

NARRATIVA HISTÓRICA: É a prática cultural de interpretar e narrar o passado ou a vida cotidiana materializados de diferentes formas. O passado no presente é representado por diferentes narrativas. As mesmas podem ser sistematizadas por meio da oralidade, da escrita, de representações imagéticas, entre outras. (RÜSEN, 2001).

PEDAGOGIA URBANA: processo de ensino aprendizagem que precisa reconhecer-se em múltiplos espaços educativos que não neguem a significatividade histórica da instituição escolar. (ao contrário, a enriqueçam), mas que ao mesmo tempo os ampliem. (BRARDA e RIOS, 2004).

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens:** ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História.** Dossiê Ensino de História. Memória, História e Historiografia. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol.13, nº 25-26, 1992.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Identidade e alteridade na história da formação sociocultural brasileira. **Expedições: Teoria da História & Historiografia.** V. 4, nº. 2, Agosto-Dezembro, 2013, 124-147. Disponível em: <file:///D:/REDA%C3%87%C3%83O%20BNCC/IDENTIDADE%20E%20ALTERIADADE%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 19/06/2018.

BRARDA, Analia; RIOS, Guilherme. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (Orgs.). **Cidade Educadora:** princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16/05/2018.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. **Tempos Históricos.** Volume 12. 1º semestre 2008, p. 97-109.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três anos.** Educar. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 171-190. (n.º Especial).

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN, 1999.
 INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Patrimônio Cultural Imaterial:** para saber mais. 3. ed. Brasília, DF: IPHAN, 2012.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar.** Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 131-150. (n.º Especial).

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica.** Bogotá: Universidad de los Andes. Nº. 68, Abril-junho, 2018, p. 27-45. Disponível em: <<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/histcrit68.2018.02>>. Acesso em: 20/06/2018.

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

_____. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010, 55-57.

_____. **Teoria da história:** uma teoria da história como ciência. Tradução. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.