ISSN: 2358-8829

“HISTÓRIA É DECORAR DATAS?”: NARRATIVAS ESTUDANTIS SOBRE DIFICULDADES E SENTIDOS DA DISCIPLINA

Lauana Rafaela Gomes [1]

INTRODUÇÃO

A pergunta “História é decorar datas?” permanece presente no imaginário escolar e sintetiza uma das representações mais persistentes sobre a disciplina. Embora as pesquisas no campo do Ensino de História tenham ampliado as discussões sobre problematização, fontes, conceitos, temporalidades, sujeitos e linguagens, muitos estudantes continuam descrevendo a aprendizagem histórica como um exercício de guardar anos, nomes, acontecimentos e definições. Essa permanência não pode ser atribuída exclusivamente ao professor ou ao desinteresse dos alunos, pois também se relaciona a uma cultura escolar historicamente constituída, às formas de organização curricular, às práticas avaliativas e às experiências acumuladas pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

A associação entre História e memorização possui raízes na própria constituição da disciplina escolar. Bittencourt (2008) demonstra que, durante longo período, aprender História esteve relacionado à repetição de nomes, fatos e datas apresentados pelo professor, pelo livro ou pelo caderno. A crítica a esse modelo, entretanto, não significa negar a importância da cronologia. Datas e referências temporais são necessárias para localizar acontecimentos e compreender sucessões, simultaneidades, permanências e transformações; o problema ocorre quando deixam de funcionar como referências e passam a constituir a finalidade da aprendizagem. A autora também ressalta que as concepções construídas pelos estudantes em experiências escolares, familiares e sociais interferem na apropriação de novos conhecimentos, o que atribui especial relevância à avaliação diagnóstica como instrumento de escuta e compreensão das representações sobre a disciplina.

A discussão sobre temporalidade é ampliada por Pereira (2018), que problematiza a naturalização de narrativas lineares e de formas únicas de organizar o passado. Para o

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), lauanarafaela8@gmail.com.

autor, a aula de História é atravessada por saberes, memórias e diferentes relações com o tempo. A sala de aula deve ser compreendida como espaço múltiplo e plural, e não como lugar de circulação de uma única narrativa cronológica (Pereira, 2018, p. 23-24). Questionar a linearidade não significa eliminar cronologias ou narrativas, mas reconhecer que são construções e que podem ser problematizadas, comparadas e abertas a outras experiências históricas.

Karnal (2007), por sua vez, enfatiza que o conhecimento histórico não deve ser apresentado como um conjunto de informações acabadas. A seleção de conteúdos, a formulação de problemas e o trabalho com a dúvida constituem dimensões importantes da prática docente, sobretudo diante da impossibilidade de ensinar toda a experiência histórica. Nessa perspectiva, o objetivo não é ampliar indefinidamente a quantidade de informações, mas criar condições para que o estudante estabeleça relações, interprete fontes e compreenda como o conhecimento histórico é construído.

Em perspectiva complementar, Freitas Neto (2007) defende que os conteúdos históricos contribuam para a leitura e a interpretação da realidade. Aproximar o conhecimento histórico das questões presentes não significa reduzir o passado ao cotidiano imediato dos estudantes, mas possibilitar que conceitos e processos auxiliem na compreensão de relações sociais, valores, desigualdades e experiências historicamente constituídas. Essas contribuições orientam a análise das narrativas estudantis realizada neste trabalho, articulando memória, temporalidade, seleção de conteúdos, aprendizagem e sentidos sociais atribuídos à História.

Ao mesmo tempo, reduzir as percepções juvenis à rejeição da disciplina seria insuficiente. Quando convidados a refletir sobre a influência da História na vida presente, os estudantes mobilizam noções de ancestralidade, cultura, tradição, política, direitos, desigualdades e formas de agir. Há, portanto, uma tensão significativa: a História é reconhecida como importante para compreender o mundo, mas pode ser vivenciada na escola como uma disciplina extensa, distante e dependente da memória mecânica. É justamente nessa tensão que se localiza o problema central deste trabalho.

A pesquisa analisa narrativas produzidas por estudantes do oitavo e do nono ano do Ensino Fundamental em avaliações diagnósticas. As respostas foram elaboradas a partir de duas questões abertas: “Qual a maior dificuldade na disciplina de História?” e “Você acredita que a História influencia nossa vida hoje?”. O objetivo geral é compreender as dificuldades e os sentidos atribuídos pelos estudantes à disciplina. De

ISSN: 2358-8829

modo específico, busca-se identificar as representações as/sociadas à memorização e à cronologia; examinar dificuldades relacionadas à interpretação, ao volume de conteúdos, à compreensão conceitual e ao envolvimento com as aulas; e analisar os vínculos estabelecidos entre passado, presente e experiência social.

O argumento desenvolvido é que as narrativas não revelam simples desinteresse pela História. Elas apontam um desencontro entre a relevância que os estudantes atribuem ao conhecimento histórico e determinadas formas escolares de organização e apresentação dos conteúdos. A recorrência de expressões como “decorar datas”, “memorizar o conteúdo”, “grandes textos” e “assuntos extensos” convive com afirmações segundo as quais a História ajuda a compreender antepassados, racismo, política, direitos e deveres. Escutar essas falas permite tratar a avaliação diagnóstica não apenas como instrumento de classificação, mas como fonte para repensar o planejamento, as metodologias e as relações de aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa. O material analisado foi produzido em avaliações diagnósticas realizadas com duas turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Maranhão, identificadas nos registros escolares como 801 e 902. O corpus reúne 56 respostas à questão “Qual a maior dificuldade na disciplina de História?”, sendo 25 da turma 801 e 31 da turma 902. Um segundo conjunto contém 28 respostas à pergunta “Você acredita que a História influencia nossa vida hoje?”. Como não há identificação nominal e os conjuntos podem reunir participantes coincidentes, os dados são tratados como 84 registros textuais, e não como 84 estudantes distintos.

As perguntas abertas permitiram que os participantes respondessem com palavras, frases curtas ou justificativas mais desenvolvidas. Essa diversidade é relevante porque evidencia tanto respostas imediatas, como “datas” e “Revolução Industrial”, quanto formulações que articulam dificuldades cognitivas, afetivas e escolares, a exemplo de “grandes textos e muita interpretação” ou “ter vergonha de perguntar para a professora”. As citações estudantis foram mantidas próximas da redação original, com ajustes mínimos de pontuação quando necessários, preservando os sentidos formulados pelos participantes.

ISSN: 2358-8829

A análise foi desenvolvida em três movimentos. Inicialmente, realizou-se leitura integral e organização das respostas por turma e pergunta. Em seguida, foram identificadas recorrências vocabulares e temáticas. Por fim, os registros foram reunidos em cinco eixos interpretativos: memorização e cronologia; extensão dos conteúdos e interpretação; dificuldades relacionadas a temas e conceitos; atenção, interesse e condições da aula; e sentidos sociais atribuídos à História. As categorias não são rígidas, pois uma mesma resposta pode reunir mais de uma dimensão.

A pesquisa não pretende produzir generalizações estatísticas sobre todos os estudantes ou escolas. Seu alcance está na compreensão de um conjunto situado de narrativas e no uso pedagógico do diagnóstico. A opção pelo anonimato evita associar dificuldades a indivíduos específicos e desloca a análise para as experiências coletivas de aprendizagem. As respostas são compreendidas como fontes escolares: registros produzidos em determinado contexto, atravessados pela relação com a disciplina, pelas práticas de avaliação e pelas expectativas dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Decorar datas”: memória, cronologia e representação da disciplina

Entre as 56 respostas sobre dificuldades, 14 mencionam diretamente ações como decorar, memorizar, guardar ou lembrar datas, anos, nomes, conceitos e assuntos. A recorrência aparece nas duas turmas, em expressões como “decorar nomes/conceitos”, “memorizar o conteúdo”, “decorar textos e datas”, “lembrar o ano de cada acontecimento”, “datas dos acontecimentos” e “memorizar datas”. Ainda que nem todos tenham utilizado a palavra “data”, o conjunto revela que parte dos estudantes associa o bom desempenho à capacidade de conservar grande quantidade de informações.

Essa percepção estudantil encontra correspondência na trajetória histórica da própria disciplina. Bittencourt lembra que, durante muito tempo, aprender História significou “saber de cor nomes e fatos com suas datas”, reproduzindo aquilo que estava nos livros ou nos cadernos (Bittencourt, 2008, p. 67). Nesse sentido, as respostas coletadas não constituem apenas dificuldades individuais dos estudantes, mas podem ser compreendidas como permanências de uma determinada representação social e escolar da História, historicamente vinculada à memorização, à repetição e à valorização do acontecimento factual.

Uma das respostas sintetiza de maneira particularmente expressiva essa representação ao indicar como dificuldade “saber o ano exato e onde aconteceu aquela história”. O problema não reside necessariamente na localização temporal e espacial dos acontecimentos, dimensões indispensáveis ao conhecimento histórico, mas na percepção de que aprender História exige dominar essas informações de maneira isolada. Como observa Bittencourt (2008), a cronologia continua sendo necessária para a compreensão histórica, porém sua aprendizagem deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o significado da própria datação. A data, portanto, não deve constituir a finalidade da aprendizagem, mas uma referência utilizada para compreender relações de sucessão, simultaneidade, permanência e transformação.

Para Nilton Mullet Pereira, a narrativa histórica escolar frequentemente se organiza como uma disposição cronológica de acontecimentos, tendo como referência predominante a experiência europeia (2018, p. 24). O problema não é simplesmente utilizar cronologias, mas naturalizar uma concepção linear e sucessiva do tempo, como se essa fosse a única possibilidade de organização da experiência histórica.

Uma possibilidade pedagógica consiste em substituir perguntas centradas exclusivamente no “quando” por sequências que articulem “quando”, “em relação a quê”, “o que mudou”, “o que permaneceu”, “quem participou” e “por que esse acontecimento é interpretado de formas diferentes”. A cronologia continua presente, mas subordinada à compreensão. Esse deslocamento dialoga com Pereira (2018), ao problematizar a naturalização de uma temporalidade linear. Linhas do tempo podem, por exemplo, ser construídas de modo comparativo, reunindo acontecimentos simultâneos, experiências locais e histórias de diferentes grupos.

Conteúdos extensos, interpretação e compreensão conceitual

Outro eixo reúne dificuldades relacionadas à quantidade de conteúdos, à extensão dos textos e à compreensão das explicações. Os estudantes mencionam “muitas coisas para aprender”, “o conteúdo em si”, “assuntos difíceis”, “conseguir pegar assuntos extensos”, “aprender mais rápido” e “conseguir absorver os conteúdos”. Uma formulação expressiva afirma: “Grandes textos e muita interpretação acaba bugando minha cabeça”. A linguagem utilizada revela uma sensação de sobrecarga diante de textos longos e tarefas interpretativas.

Essa percepção permite problematizar uma questão recorrente no ensino de História: a impossibilidade de ensinar toda a experiência histórica e, consequentemente,

a necessidade de selecionar conteúdos. Karnal (2007) chama atenção justamente para essa dimensão do trabalho docente ao afirmar que saber realizar cortes e acréscimos constitui uma das habilidades fundamentais do professor de História. A seleção não significa empobrecer o conhecimento, mas estabelecer prioridades que permitam ao estudante compreender problemas e conceitos, evitando que uma sucessão excessiva de conteúdos transforme o ensino em acúmulo de informações.

Freitas Neto (2007) desenvolve argumento semelhante ao criticar uma prática que valoriza excessivamente os fatos do passado sem provocar a reflexão do estudante sobre sua própria condição de sujeito histórico. Para o autor, o professor deve aproximar os conteúdos da capacidade de ler e interpretar a realidade, de maneira que aprender História ultrapasse a simples aquisição de informações.

A dificuldade mencionada pelos alunos, portanto, não deve conduzir à eliminação da leitura ou da interpretação, capacidades fundamentais à aprendizagem histórica. O desafio é organizar mediações progressivas. Textos extensos podem ser divididos em trechos, acompanhados de questões orientadoras, vocabulário contextualizado, mapas conceituais e momentos de síntese. . Como lembram Pinsky e Pinsky (2007), linguagem acessível não significa banalização do conhecimento histórico; aproximar a linguagem do estudante não implica retirar a complexidade própria dos processos históricos.

Também aparecem dificuldades nomeadas por conteúdos específicos. A Revolução Francesa foi citada diretamente quatro vezes na turma 902, enquanto a Revolução Industrial aparece quatro vezes na turma 801. Política, guerras, Antiguidade, escravidão e divisão das idades históricas também foram mencionadas. A recorrência das revoluções pode estar relacionada à densidade conceitual desses temas: transformação social, causalidade, grupos políticos, temporalidades, direitos, industrialização, relações de trabalho e efeitos de longa duração.

A recorrência das revoluções pode estar relacionada à densidade conceitual envolvida nesses conteúdos. Revolução, transformação social, grupos políticos, cidadania, direitos, industrialização, relações de trabalho, causalidade e temporalidades constituem conceitos que não podem ser reduzidos a definições isoladas. Bittencourt ressalta que a aprendizagem conceitual depende justamente das relações que o estudante consegue estabelecer entre o conhecimento que já possui e aquilo que é apresentado pela intervenção pedagógica (Bittencourt, 2008, p. 189).

Nesse conjunto, merece atenção particular a resposta: “entender sobre Revolução Industrial e a escravidão para compreender o Brasil”. Embora tenha sido apresentada pelo estudante como dificuldade, a formulação evidencia uma operação intelectual importante: a tentativa de estabelecer relações entre processos históricos distintos. Em vez de apenas apontar desconhecimento, a resposta demonstra que o estudante percebe a necessidade de compreender um processo para interpretar outro.

As falas sugerem que a extensão curricular pode produzir fragmentação. Quando muitos acontecimentos são trabalhados em pouco tempo, o estudante pode memorizar definições sem compreender relações. Karnal (2007, p. 130) chama atenção para a necessidade de realizar escolhas e cortes no planejamento. Não se trata de ensinar menos por simplificação, mas de selecionar problemas capazes de articular conceitos, fontes e experiências, permitindo maior aprofundamento.

Atenção, interesse e condições da experiência escolar

As narrativas também vinculam a dificuldade ao interesse, à atenção e às condições concretas da aula. Há registros como “quase tudo, pois não gosto da matéria”, “me esquecer dos assuntos, pois não gosto da matéria”, “prestar atenção nas aulas por conta do barulho”, “me desconcentro quando a explicação fica chata” e “aprender sobre guerras e políticas porque são assuntos que eu não gosto”. Essas falas tornam visível a dimensão afetiva da aprendizagem.

O desinteresse não deve ser interpretado como característica fixa do estudante. Ele pode resultar da relação entre conteúdo, linguagem, dinâmica da turma, experiências anteriores e expectativas de sucesso. A menção ao barulho evidencia que a concentração não depende apenas de vontade individual, enquanto a expressão “explicação fica chata” constitui uma avaliação direta da experiência da aula. Como propõe Freitas Neto (2007), aproximar conteúdos da leitura e interpretação da realidade pode contribuir para que os estudantes percebam problemas históricos como questões intelectualmente relevantes. Isso exige diversificar formas de participação e trabalho, e não apenas acrescentar recursos considerados mais atraentes.

Particularmente significativa é a resposta: “Conseguir absorver os conteúdos e ter vergonha de perguntar para professora”. Nesse caso, a dificuldade reúne compreensão e participação. A vergonha pode impedir que dúvidas sejam apresentadas, produzindo um silêncio que pode ser confundido com desatenção ou falta de estudo. A afirmação dialoga com a concepção de aula proposta por Pereira como espaço múltiplo e plural, atravessado

pelos saberes, experiências e narrativas dos estudantes (2018, p. 23). Se o aluno não encontra condições para apresentar suas dúvidas, parte importante dessa pluralidade permanece silenciada. Estratégias como perguntas anônimas, pequenos grupos de discussão, retomadas coletivas e avaliações formativas podem favorecer formas de participação menos constrangedoras e permitir ao professor identificar dificuldades que não aparecem espontaneamente durante a exposição.

Nem todas as respostas foram negativas. Cinco registros negaram ou relativizaram dificuldades, com afirmações como “não tenho dificuldade, acho História fácil”, “eu compreendo as aulas de História” e “nenhuma, sempre gostei da disciplina”. Esses posicionamentos demonstram a heterogeneidade das turmas. A mesma proposta pode ser acessível a alguns e difícil para outros, o que reforça a importância de diversificar formas de leitura, participação e demonstração da aprendizagem.

A História influencia a vida presente?

O segundo conjunto de narrativas permite confrontar as dificuldades escolares com os sentidos atribuídos à disciplina. Das 28 respostas, 26 são afirmativas, uma condiciona a influência ao interesse por informações históricas e apenas uma responde negativamente. Mesmo entre respostas muito breves, a predominância do “sim” indica reconhecimento amplo da importância da História.

O primeiro núcleo de sentido relaciona passado, antepassados, ancestrais e origens. Os estudantes afirmam que a História permite "conhecer a história de nossos antepassados", "entender nosso passado", conhecer "nossos ancestrais" e "nossas origens". Tradições e culturas também aparecem como elementos transmitidos entre tempos. Nessas formulações, o passado não é concebido somente como conteúdo distante; ele participa da identidade e das formas de pertencimento. Essa percepção se aproxima da defesa de Bittencourt de que o ensino pode partir do cotidiano e do entorno dos estudantes para identificar a presença do passado nos espaços de convivência e relacioná-la a processos históricos mais amplos (2008, p. 168).

Um segundo núcleo de respostas associa a História à interpretação do presente. A afirmação “saber História influencia na forma que pensamos e agimos” atribui ao conhecimento histórico uma função que ultrapassa a aquisição de informações. Outra resposta observa que determinadas atitudes tomadas no passado podem “prejudicar ou melhorar” a atualidade. Ainda que os estudantes não empreguem categorias especializadas como permanência, transformação ou causalidade histórica, suas

formulações demonstram tentativas de estabelecer relações entre diferentes temporalidades.

Essa perspectiva encontra respaldo na afirmação de Pinsky e Pinsky de que o passado deve ser interrogado a partir das questões que inquietam o presente, caso contrário seu estudo corre o risco de perder sentido para o estudante (2007, p. 23). Não se trata de reduzir o passado ao presente, mas de reconhecer que as perguntas dirigidas a ele são construídas a partir de problemas contemporâneos.

Algumas respostas avançam para problemas sociais e políticos. Um estudante afirma que a História influencia “bastante” e oferece como exemplo “o racismo e o desrespeito”. Outros mencionam política, governo, direitos e deveres. A presença do racismo é especialmente relevante porque demonstra que os jovens percebem determinados conflitos atuais como historicamente constituídos. A leitura se aproxima de Freitas Neto (2007, p. 62), para quem o ensino pode mobilizar o passado para problematizar valores, relações sociais e permanências no presente. Esse repertório oferece ponto de partida para discutir escravidão, pós-abolição, desigualdades, movimentos sociais e cidadania sem reduzir o presente a consequência automática do passado.

O contraste entre os dois conjuntos constitui o principal resultado da pesquisa. Os estudantes reconhecem que a História contribui para compreender origens, culturas, conflitos, direitos e problemas do presente, mas descrevem parte de sua experiência escolar por meio de datas, excesso de conteúdo, textos difíceis e temas pouco atraentes. Não há, portanto, simples ausência de sentido atribuído à disciplina; há uma distância entre o sentido social reconhecido no conhecimento histórico e determinadas formas de vivenciar sua aprendizagem. A tarefa pedagógica consiste em aproximar essas duas dimensões.

Implicações para a prática pedagógica

As narrativas sugerem que repensar o ensino de História não significa abandonar conteúdos, cronologias ou exposições. Significa reorganizá-los em torno de problemas que permitam aos estudantes interpretar evidências, comparar experiências e formular argumentos. Como propõe Karnal (2007), a aula pode evidenciar o processo de construção do conhecimento e abrir espaço para a dúvida. Uma aula sobre Revolução Francesa, por exemplo, pode começar pelas noções juvenis de direito, desigualdade e participação política; em seguida, situar o processo no tempo, analisar documentos e

discutir os limites históricos dos direitos proclamados. A data permanece, mas integrada a uma investigação.

O uso de fontes variadas pode contribuir para reduzir a percepção de que a História é somente texto para decorar. Fotografias, mapas, jornais, objetos, músicas, relatos orais, pinturas e documentos escritos podem ser trabalhados como registros produzidos em contextos específicos, e não como simples ilustrações. Bittencourt (2008) ressalta que o documento se torna significativo quando é contextualizado e interrogado. A análise pode partir de perguntas sobre autoria, finalidade, destinatário, silêncios e relações com outros vestígios.

As respostas sobre antepassados, tradições e origens também indicam a potencialidade da história local e das experiências familiares. Relacionar o conteúdo ao espaço vivido não significa restringir a História ao cotidiano imediato. O local pode funcionar como escala de observação para processos mais amplos, como migrações, trabalho, escravidão, relações raciais, urbanização, políticas públicas, cultura e memória. Ao reconhecer marcas do passado na comunidade, o estudante pode compreender que a História também se constrói nos espaços e experiências próximos de sua vida.

As dificuldades de leitura e interpretação demandam atividades graduadas. Antes de solicitar uma síntese complexa, o professor pode trabalhar identificação de informações, formulação de perguntas, comparação de versões e elaboração coletiva de conceitos. A avaliação, por sua vez, precisa incluir situações em que o estudante explique relações, interprete fontes e aplique conceitos, evitando que a nota dependa principalmente da lembrança de datas e definições.

Por fim, escutar os estudantes deve integrar o planejamento. A avaliação diagnóstica não precisa permanecer arquivada após o início do período letivo. Suas respostas podem orientar retomadas, escolhas de linguagem, agrupamentos, intervenções e novas perguntas. Nesse sentido, o diagnóstico deixa de funcionar apenas como registro inicial de desempenho e passa a constituir uma fonte para acompanhar e reorganizar o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas analisadas permitem responder à pergunta do título de maneira crítica: a História não é decorar datas, embora parte dos estudantes ainda vivencie a disciplina por meio dessa representação. Datas, nomes e acontecimentos são componentes

do conhecimento histórico, mas não constituem aprendizagem quando aparecem isolados das relações que lhes conferem sentido. A cronologia deve ajudar a localizar, comparar e interpretar processos, e não funcionar como prova principal de domínio da disciplina.

Os 56 registros sobre dificuldades revelaram recorrências relacionadas à memorização, à extensão dos conteúdos, à interpretação, à compreensão de explicações, a temas conceitualmente densos, à atenção e ao interesse. Já as 28 respostas sobre a influência da História mostraram reconhecimento expressivo de sua relevância. Os estudantes associaram a disciplina ao conhecimento dos antepassados, das culturas e das origens, mas também à compreensão do racismo, da política, dos direitos, dos deveres e das ações humanas no presente.

O resultado mais importante está nessa aparente contradição. Os jovens não necessariamente rejeitam a História; muitos rejeitam ou encontram dificuldades em determinadas formas de aprendê-la. Quando o conteúdo é percebido como volume de informações a ser conservado até a avaliação, a disciplina se distancia dos sentidos que os próprios estudantes atribuem ao passado. Quando se relaciona a problemas, fontes, experiências e conceitos, abre-se a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa.

A análise também indica que mudanças metodológicas não dependem exclusivamente de recursos sofisticados. Uma aula com poucos materiais pode ser dialógica e investigativa, enquanto tecnologias podem apenas reproduzir a transmissão. O centro da renovação está na concepção de conhecimento, nas perguntas propostas, na seleção dos conteúdos, na mediação da leitura e na participação concedida aos estudantes.

Por se tratar de um conjunto situado de respostas, a pesquisa não encerra o debate. Estudos posteriores podem acompanhar como as percepções se transformam após intervenções pedagógicas, comparar turmas e anos escolares, analisar avaliações e materiais didáticos e incorporar observações das aulas. Ainda assim, o corpus demonstra a potência das narrativas estudantis como fonte. Escutar o que os jovens dizem sobre suas dificuldades não significa reduzir as exigências da disciplina, mas criar condições mais justas e intelectualmente consistentes para que compreendam que aprender História é interpretar relações humanas no tempo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 57-72.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 127-142.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018. DOI: 10.22196/rp.v20i45.4512.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.