

A escala local na teoria prática docente. Ensaio sobre cognição, contexto e possibilidades de ensinar História

The local scale in teaching practical theory. Essay on cognition, context and possibilities of teaching History

Adilson J. I. Brito*

* Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Docente efetivo de Teoria e Metodologia da História da Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Ananindeua. Coordenador do Simpósio Temático “Ensino de História, Narrativas e Saberes na Sala de Aula” no XIV Encontro Estadual da ANPUH-PA.

Resumo: Este ensaio procura discorrer acerca das possibilidades de ensinar História na Educação Básica a partir da articulação teórico-metodológica com a escala local das relações socioescolares. Procura ainda discutir sobre a importância de se pensar o local, e suas mais diversas manifestações na aprendizagem, a partir de estudos de cognição histórica. Por fim, encaminha uma reflexão sobre a importância da abordagem local na teoria prática docente de História, através de um conjunto de questões que envolvem o cotidiano, as vivências, as narrativas, as percepções prévias dos(a) aprendizes a partir do entrecruzamento de abordagens de pesquisa que envolvem a Psicopedagogia, o Construtivismo, a Neurociência e os estudos cognitivos. O que se quer é provocar reflexões docentes sobre práticas de ensino voltadas para a reflexão sobre a importância da escala no complexo processo da aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Ensino de História; Escala Local; Cognição Histórica; Interesse Escolar; Teoria Prática Docente.

Abstract: This essay seeks to discuss the possibilities of teaching History in Basic Education based on the theoretical-methodological articulation with the local scale of socio-school relations. It also seeks to discuss the importance of thinking about the place, and its most diverse manifestations in learning, based on studies of historical cognition. Finally, it forwards a reflection on the importance of the local approach in the practical theory of teaching History, through a set of questions that involve daily life, experiences, narratives, and previous perceptions of learners based on the intersection of research approaches that involve Psychopedagogy, Constructivism, Neuroscience and cognitive studies. The main objective is to provoke teaching reflections on teaching practices aimed at reflecting on the importance of scale in the complex process of historical learning.

Keywords: Teaching History; Local Scale; Historical Cognition; School Interest; Teaching Practical Theorie.



Muito trabalho sério, em termo da atualidade de pesquisas, tem sido despendido coletivamente no campo intelectual do Ensino de História, que parte sempre de uma ambivalente inquietação docente: como tornar mais dinâmico e interessante o conhecimento histórico na escola? Poderia dizer que é um fato quase inevitável que em algum momento da vida profissional, professores e professoras de História já se fizeram esta pergunta, cuja resposta não é nada fácil. Tornar o ensino dinâmico, por exemplo, não garante o estímulo e o interesse no alunado. Daí a ambivalência dinâmica-interesse. O interesse, esse dispositivo interior que é ativado pela atividade exterior e que une sujeito e objeto por processos associativos (Dewey, 1979), é um estado mental e também uma atitude complexa, de viés psíquico-comportamental, repleto de subjetividade e com múltiplas variantes individuais e coletivas relacionadas ao meio, de difícil compreensão e de pouca reflexão por parte dos(as) docentes da Educação Básica e Superior (Sass & Liba, 2011).

O olhar psicopedagógico sobre o processo de ensino-aprendizagem ainda carece de presença e regularidade na consciência profissional docente (Alarcão, 2005). O território da sala de aula ainda é um lugar de colonização de mentes pelo saber do professor, geralmente ligado às suas percepções, experiências, leituras, mitos, crenças, posicionamentos, formações, (pré)conceitos e olhares pessoais sobre a educação, sobre a escola, sobre o currículo e sobre si mesmos (Tardif, 2007; Bourscheid & Timm, 2024). Os aprendizes, ou *alumnus* - aqueles que necessitam do alimento do saber (Martins, 2005) -, continuam a ser percebidos como os que não possuem vivências e saberes relevantes, inteligências, por assim dizer, o que legitima um *sistema* educacional todo orientado para “alimentar” esses imensos “vazios” de conhecer, com os *flashes* do aprendizado. A comunicação como transmissão tem sido amplamente usada para delimitar a mecanicidade do saber ensinado na sala de aula. Essa parece, ainda, ser a regra (Freire, 1970; Teixeira, 2010).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem como prática educacional ainda enfrenta, sem dúvida, muitos desafios. Como poderíamos acreditar, na prática psicopedagógica docente de sala de aula, em uma educação “como instrumento de libertação e transformação da sociedade, e, sobretudo, da vida humana” (Pará, 2021, p. 20), se a teoria prática do(a) professor(a), que comumente é uma extensão da visão educacional da unidade escolar, ainda centrada na reprodução de informações ou conteúdos curriculares? Como fazermos das nossas aulas de História instrumentos de libertação, se reproduzimos, simbolicamente, dentro da escola, as estruturas concêntricas das desigualdades (racista, sexista, fundamentalista, colonialista) que vivenciamos na sociedade? Que perspectiva de transformação teríamos diante

de uma reprodução de conhecimentos que violenta capacidades e ritmos de inteligências variadas (Gardner, 1994),¹ com a imposição da palavra e de significações, que são legitimadas pelo poder da autoridade pedagógica, seja esta do currículo, do(a) professor(a) e/ou do sistema educacional? De fato, todas essas dimensões do reprodutivismo, que atualmente caracteriza a prática docente de História como um *habitus* profissional (Bourdieu & Passeron, 1992), tem assolado as mentes e as aulas de docentes, que acabam atrelando a sua função social a de um transmissor ou “repassador” de conhecimentos/fatos do passado coletivo ou nacional (Plá, 2012).

O desafio de realizar a educação como processo libertador e transformador está cada vez mais condicionado à transformação das *teorias práticas*² de ensino dos professores e professoras em sala de aula (Zavala, 2008). O que as pesquisas sobre o ensino de história feita pelos(as) próprios(as) professores(as)-pesquisadores(as) têm demonstrado até aqui, é que um primeiro passo fundamental dessa mudança de perspectiva de ensinar e de aprender está na percepção, digamos, metodicamente consciente sobre suas próprias teorias práticas em sala de aula. Dito de outra maneira, a prática docente precisa de uma boa carga de conhecimento, de autopercepção e de autocrítica sobre *o que* e *o como*, eles/elas, docentes, fazem quando ensinam história. Isto não requer atenção somente sobre a parte propriamente discursiva e metodológica de uma aula, mas tudo que a esta é agregada, e que acaba ficando fora do campo de reflexão docente: planejamentos, fontes de informação, o desenho sequencial de tarefas a serem desenvolvidas, a avaliação, as apresentações em mapas mentais, *Power Point's*, jogos, etc. Todo este trabalho, que mobiliza o antes, o durante e o depois do contato pedagógico do(a) professor(a) com o alunado faz parte do processo de teorização docente, sempre muito ligado

¹ Segundo a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner (1994), a aprendizagem precisa ser pensada a partir de 8 (oito) tipos de inteligência: 1. *Inteligência lógico-matemática*, voltado caracterizada pelo predomínio de conclusões baseadas na razão, com a capacidade de resolver equações e provas, de ter pensamento lógico, detectar padrões, fazer cálculos e resolver problemas abstratos; 2. *Inteligência espacial-visual*, ligada à percepção visual e espacial, à interpretação e criação de imagens visuais, e à imaginação pictórica; 3. *Inteligência verbo-linguística*, se refere não apenas à capacidade oral, mas também à outras formas de expressão, como a escrita ou mesmo o gestual; 4. *Inteligência interpessoal*, caracteriza-se pela capacidade de reconhecer e entender os sentimentos, motivações, desejos e intenções de outras pessoas; 5. *Inteligência intrapessoal*, refere-se à capacidade de reconhecimento de si mesmos, seus sentimentos, motivações e desejos; 6. *Inteligência naturalista*, refere-se à capacidade de compreender o mundo natural, identificando e distinguindo entre diferentes tipos de plantas, animais e formações climáticas; 7. *Inteligência corporal-cinestésica*, ou a capacidade de controlar os movimentos corporais, ao equilíbrio, coordenação, e de se expressar por meio do corpo; e 8. *Inteligência musical*, que permite aos indivíduos produzir, compreender e identificar os diferentes tipos de som, reconhecendo padrões tonais e rítmicos.

² O conceito aqui utilizado remete à pesquisadora uruguaia Ana Zavala, para quem a “teoria prática” se refere ao processo de teorização feita pelo(a) professor(a) a partir da sua própria prática de ensino em sala de aula. Isso implica em dizer que as teorias práticas se constituem em interessantes objetos de pesquisa para problematizar a multiplicidade de maneiras pelas quais são produzidos o conhecimento histórico escolar.

às circunstâncias mais imediatas que emergem das vivências no espaço escolar e das necessidades de ensino e aprendizagem na sala de aula (Zavala, 2015).

Esta consciência do eu profissional, do eu em ação educativa, leva, pois, ao segundo passo dessa mudança de olhar sobre o ensinar: a compreensão e o reconhecimento dos níveis cognitivos da aprendizagem de História. Estudos muito recentes têm mostrado que o processo de construção do saber histórico possui uma complexidade específica, pois lida diretamente com os elementos abstratos da realidade do eu e da vivência no social, que precisam ser conectados pelo conhecimento ensinado. Do ponto de vista da Neurociência, os saberes ensinados na escola sempre ativa setores do *córtex* cerebral, em diferentes níveis e ritmos individuais, relacionados à curiosidade e ao interesse no desconhecido, assim como ao desejo de descoberta do novo. Cerca de 30% das informações processadas no cérebro antes da escolarização precisam ser consideradas nos planejamentos de ensino, pois 70% das conexões neuronais podem ser potencializadas pela forma como os conhecimentos são processados. Logo, uma teoria prática docente que leve em grande conta esse interesse pelo desconhecido e esse desejo de descoberta terá grande possibilidade de realizar um aprendizado consistente e duradouro em suas aulas de História (Aguilar, 2021).

O processo cognitivo do aprender, portanto, precisa ser estudado, compreendido e observado na teoria prática e na prática de ensino do(a) professor(a) na sala de aula. E aprender História, especificamente, necessita considerar que os 30% de informações geralmente processadas fora do ambiente escolar estejam como objeto do planejamento docente como ponto de partida (vide Figura 1). Desse modo, tomando em conta esses conhecimentos prévios como parte do processo cognitivo do aluno e da aluna, o(a) professor(a) terá múltiplas possibilidades de abordagem desses conhecimentos para direcioná-los para uma aprendizagem que interrelacione o interior e o exterior, o sujeito e o objeto, o educando e o saber escolar, de forma afetiva, interessante, engajada, enfim, proporcionará uma aprendizagem significativa na qual a experiência do eu é ampliada pelo conhecimento apreendido (Ausubel, 1961).



Figura 1: Como nosso cérebro aprende. Fonte: Mineiro (2022, p. 7).

Esses conhecimentos prévios, oriundos das vivências cotidianas da criança e do jovem educando, constituem uma “argamassa” que compacta instintos, desejos, lembranças, visões de mundo, (pré)conceitos, ideias, sentimentos, emoções, enfim, todo um conjunto de aspectos do ser, do subjetivo, do individual, que se interpenetram e se retroalimentam na vida cotidiana. Como realizar a aprendizagem histórica nesse quadro cognitivo? A resposta faz parte do terceiro passo fundamental: as teorias práticas docentes em História precisam considerar que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vygotsky, 2018, p. 83-84). O pensamento e a(s) maneira(s) como os educandos compreendem suas próprias vivências sociais e como *contam* ou *narram* isso, transformando-os em experiências de si no mundo, são fundamentais para, por exemplo, o ensino contextualizado de qualquer disciplina, maiormente das temporalidades históricas. A vivência no social, no cultural, no tempo presente, se apresenta como parte de um processo de aprendizagem que precisa, primeiramente, promover a consciência da diferença do tempo (presente-passado-futuro), para depois associá-los na construção da autoidentidade dentro do processo de escolarização formal (Rüsen, 2007).

Pensamento-linguagem-experiência é a tríade do processo da aprendizagem que o ensino não pode mais negligenciar, sob pena de cair na frustração da memorização mecanicista. Desenvolver esses três aspectos na educação, em geral, e no Ensino de História, em particular,

é o caminho para a libertação e a transformação tão almejada nos discursos formais. Uma aula de História precisa considerar, com base nessa literatura multidisciplinar, que o início do aprendizado requer uma sondagem do que existe de experiência de vida no ser da criança e do jovem, ou seja, delimitar um contexto; requer perscrutar o pensamento, as ideias, as convicções e as dúvidas dos educandos; implica na observação atenta na postura comportamental do alunado no ambiente escolar; e remete à necessidade de desenvolver o lugar de escuta do(a) professor(a) sobre essa experiência-pensamento-linguagem, expressa na narrativa socioescolar do(a) aluno(a). Ao agir profissionalmente nessa linha, a prática docente pode realizar experimentos didáticos mais conscientes, consistentes e ancorados na escala local de vivência do alunado, proporcionando maior humanização da educação, pois estimula o educador e o educando a “assumir responsabilmente a sua missão de homem”, dado que “há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (Freire, 1970, p. 9).

E para dizer-*se*, ou seja, falar de si mesmo, é importante que o alunado aprenda o conhecimento de História associando-o com a *sua* vida. Que vida seria essa, se desempenhamos inúmeras atividades e assumimos variados papéis sociais? A vida comum, essa que todos vivemos no dia a dia, na qual desenvolvemos o nosso olhar sobre o mundo e sobre o nosso lugar no mundo. Esse é o extrato “sociocultural” a que se referia Vygotsky (2018) em seus estudos cognitivos; essa é a *práxis* que Rüsen (2007) desenvolve na sua teoria da aprendizagem histórica; é, enfim, onde Paulo Freire (1970) e Carl Jung (1991) convergem ao defenderem, respectivamente, as suas teorias sobre a aprendizagem como “conscientização” e como “conhecer a si mesmo” (Lima, 2021). É na vida cotidiana que todos os seres humanos constroem “todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade, (...) todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, paixões, ideias, ideologias” (Heller, 2000). É da vida cotidiana que os(as) aprendizes fazem as suas narrativas, e é sobre estas que professores(as)-pesquisadores(as) tem se buscado renovar suas consciências, suas teorias práticas e suas pesquisas no campo do Ensino de História.

A vida cotidiana, que contém os conhecimentos prévios em forma de pensamento, experiência e linguagem, pode ser a base da abordagem mais utilizada nas teorias práticas docentes, sobretudo aquelas assentadas em projetos de pesquisa. Em termos de escala, as vivências do dia a dia sempre se desenrolam num lugar, numa realidade local. De fato, a escala local das relações sociais, aonde se desenvolve a cotidianidade, é inescapável (Heller, 2000). As pesquisas em nível de mestrado e doutorado tem mostrado como as variadas facetas de

organização do cotidiano, público e privado, trabalho e descanso, tem servido como contexto de grande riqueza de reflexão em estratégias didáticas mais humanizadas, críticas, significativas e, em certo sentido, até libertadoras. Nas narrativas de professores e professoras que apresentaram seus trabalhos no simpósio temático “Ensino de História, Narrativas e Saberes na Sala de Aula” do *XIV Encontro Estadual de História*, promovido pela ANPUH-Pará, e que, junto com este ensaio, sobressaíram pesquisas sobre a importância da escala local como um dos caminhos de renovação do ensino e da aprendizagem em História na Educação Básica.

Detenhamo-nos sobre três interessantes amostras, apresentadas oralmente e em forma de texto. O artigo de Roseli Scheidegger Oliveira (2025) problematizou o ensino de história na rede pública de ensino de Marabá-PA, a partir das percepções profissionais de professores(as) sobre os porquês da ausência de abordagem pedagógica histórica e sobre a intolerância religiosa no espaço escolar. Como todos(as) possuem suas crenças e orientações religiosas consolidadas, deixam de entrar nessa questão que é oriunda da realidade cotidiana, o que resulta em “relatos e comentários intolerantes”, pois “muitos omitem seu credo e sua orientação religiosa na escola, parte de sua identidade, por medo de sofrer represálias, ofensas e discriminação por seu credo, que alcançavam, por vezes, agressão física” (Oliveira, 2025, p. 4). Nota-se claramente como a escola reproduz as hierarquizações existentes no cotidiano social, ao deixar de abordar questões como essa, com o devido cuidado e dando amplo lugar de fala ao alunado. O ensino age como mais uma instância de reprodução das hierarquias sociais, ao invés de proporcionar situações didáticas que façam com que todos e todas, professores e alunos, desnaturalizem essas divisões sociais e as compreendam a partir de associações com o conhecimento histórico em diversas temporalidades e espacialidades. A história local, entendida como realidade do lugar interconectada com outras relações sociais em tempos e espaços diferentes, contém grandes potencialidades de aprendizado, se a questão fosse abordada a partir das narrativas em sala de aula.

O artigo de Alex de Andrade Raiol (2025) recoloca a abordagem local no ensino de História a partir da realidade de alunos(as) e professores(as) de uma escola pública ribeirinha de Curralinho-PA. O autor realizou experimentos didáticos com o alunado, no intuito de construir uma “cartografia dos saberes e das práticas ribeirinhas”, a partir da qual “a sala de aula consistiu num espaço privilegiado de pesquisa”, na qual foi possível “mapear parte das tradições e memórias da região, identificando os sujeitos, as práticas sociais, os espaços e a tradição oral” (Raiol, 2025, p. 13). Aqui, o cotidiano local e sua complexidade constituinte foi a base de um aprendizado que adentrou as vivências, experiências, linguagens e pensamentos

da vida social cotidiana, através do treinamento do alunado sobre a prática de pesquisa da história oral. Ou seja, o autor aproveitou aqueles presumíveis 30% de informações do alunado como potenciais associativos para compreender as experiências sociais de outros povos e culturas ribeirinhos em diversas temporalidades históricas. Uma abordagem de história local que partiu da realidade cotidiana, com um ensino mais voltado para a preparação do alunado para as atividades de registro, de reflexão e de exposição desses resultados, permitindo uma aprendizagem mais questionadora sobre a narrativa eurocêntrica da história, presente nos currículos prescritos e nos materiais didáticos. História Local e realidade local estão indissociadas na abordagem do autor.

Na pesquisa de Wellington Rodrigo de Campos, novamente a escala local aparece como olhar privilegiado no ensino de história de unidades escolares rurais de Moju-PA. Ao trabalhar com a perspectiva de ensinar História em escolas rurais, o autor defende que a abordagem local seja relacionada à Educação do Campo, ou seja, o cotidiano de vida e de trabalho, de lazer e de cultura, de mitos e tradições, precisa ser observado pelos(as) professores(as) do Sistema Modular de Ensino (SOME), pois “promover a educação nesses lugares quase sempre fica a cargo do professor que não possui nenhuma identificação ou conhecimento com a região” (Campos, 2025, p. 77). Para o autor, a qualidade do ensino nessas escolas rurais precisa ser articulada à realidade e ao cotidiano campesino, de onde se nutrem de vivências e de saberes o alunado, sua vida e sua identidade. História local e vivências rurais estão articuladas no pensamento do autor como perspectivas de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nesses remotos lugares, aonde os módulos de disciplinas são desenvolvidos num tempo bastante curto de cerca de 20 dias.

Essas três formas de olhar as práticas de ensino de História possuem convergências importantes. A principal delas é, sem dúvida, a confiança que os autores depositam nas potencialidades da escala local como estratégia teórico-prática de ensinar História. Embora a reflexão esteja bastante centrada nas possibilidades que a vida cotidiana apresenta para a melhoria do engajamento do alunado nas aulas, particularmente penso que seria fundamental agregar conhecimentos de neuroeducação interligados aos estudos cognitivos como base teórico-filosófica dos planejamentos didáticos. Sabemos todos que a formação continuada de professores é precária nas redes de ensino públicas, o que reduz sobremaneira usos conscientes da abordagem local no saber histórico escolar. Todavia, o “manejo” sobre esse cotidiano social precisa de apuros teórico e metodológico. E esses apuros se desenvolvem, primeiramente, a partir da autoformação continuada, dentro e fora das universidades, centrada nos ambientes

escolar e comunitário; em segundo lugar, é preciso experimentá-los didaticamente na sala de aula, como num treinamento do eu profissional, com abertura para as narrativas e os saberes do alunado, da comunidade, da sociedade. Nesse sentido, os três trabalhos apontam, no nosso entender, para um bom caminho.

Sempre é importante reforçar que ensinar História precisa encampar um processo de aprendizagem que leve os(as) educandos(as) a *pensar historicamente*. Esse tipo de pensamento precisa olhar criticamente para aquela abordagem de história local que privilegia o gênero historiográfico do local como pivô da estratégia de ensino, isto é, a reprodução dos estudos locais de historiadores profissionais na sala de aula. Ao trabalhar com a escala local se faz *mister* agregar a abordagem sobre o cotidiano do lugar à reflexão sobre o passado histórico local, para não cair no mesmo reprodutivismo discursivo a que nos referimos antes, cujo potencial gerador da memorização mecânica é grande. Pensar historicamente, no sentido que mais adere à abordagem local, diz respeito, no nosso entender, aos *usos*, pessoais e públicos, no presente-passado-futuro, que podem ser feitos do conhecimento histórico construído em sala de aula. Refere-se, ainda, a um tipo de formação centrada no raciocínio histórico, no qual alunos(as) e professores(as) constroem juntos, ancorados em fundamentação empírica, com análise crítica, com argumentação explicativa, um processo de empatia histórico-crítica sobre o presente e o passado, contextualizados na vida prática escolar/social. A cognição histórica precisa ser “controlada” pelo ensino do método de pesquisa histórica, no qual se destaca o trabalho com as fontes e o desenvolvimento da análise interpretativa de dados (Siman, 2015; Barca, 2021).

Aqui, precisamos ter claro que o ensino de História pela via *metodológica* do fazer científico pode ser pensado como elemento propulsor de uma abordagem local pensada para proporcionar cognitivamente a autoidentificação do(a) aprendiz com processos históricos em escalas mais amplas. Particularmente, tenho feito algumas reflexões bastante incipientes nesse sentido, ao questionar os processos de desmemoramento de marcos históricos oficiais, cujo resultado final tem sido o desaparecimento da história local, da história regional nos currículos prescritos e efetivos do Ensino Médio. Parece produtivo pensarmos em usos da escala local na *teorização* de planejamentos de ensino que possam proporcionar experiências de aprendizagem adequadas aos processos interrelacionais entre presente e passado, que agreguem experiências intelectuais que digam respeito ao manejo das temporalidades, prática fundamental de aprimoramento da cognição histórica. O local seria o *ponto de partida* para a compreensão, e quem sabe até da construção, gradativa das escalas regional, nacional e global.

Em se tratando da escala nacional, que é, talvez, uma das grandes problemáticas da aprendizagem histórica na educação brasileira, diria que a realidade local se torna ainda mais necessária, pois é exatamente aí, nesta escala micro das relações sociais, que se encontram os germens do pertencimento nacional que poderia ser construído com o alunado, com o fito de vislumbrarmos uma formação histórica mais condizente com o “vácuo identitário” do Brasil (Brito, 2021; Brito & Guimarães, 2024).

Pensar historicamente, desse modo, é bem mais do que a aplicação metodológica da ciência histórica no processo de aprendizado pela investigação e pelas fontes. Com a abordagem local articulada ao conhecimento escolar da História, o(a) professor(a) precisa levar a uma aprendizagem que inclua o tempo presente, as questões sociais, as vivências e experiências, as lembranças e memórias individuais e coletivas, na relação dinâmica com os conceitos substantivos do currículo de História. Nesse aspecto, também são muito interessantes as contribuições da pesquisa construtivista para o Ensino de História, posto que o cerne da teorização desta abordagem também está na compreensão e no uso dos estudos cognitivos. Todo esse *húmus* de conhecimentos prévios, de docentes e discentes, compõe precioso material de pesquisa que ajudam a delimitar melhor como os conceitos substantivos ou componentes curriculares são compreendidos por esses sujeitos e o que a teoria prática docente precisa desenvolver como ensino para a mudança conceitual da aprendizagem. A mudança conceitual, que nada mais é do que o câmbio na maneira de ver e pensar um fato ou processo histórico substantivo do currículo, remete a um processo psicopedagógico mais profundo de resignificação cognitiva. Sem dúvida, organizar uma didática que tenha como meta esta transformação de olhar o presente-passado é um desafio, que alguns pesquisadores da Educação Histórica têm estimulado de forma muito interessante (Carretero, 2007; Pirola Balestra, 2016).

De fato, o ensino de história tal como aqui estamos a discorrer em tom de reflexão precisa unir a cognição, o contexto, a consciência e o método histórico, na interação entre a escola, a vida social e a escala local. Não é nada fácil, ainda mais quando não temos esse tipo de formação nos nossos currículos universitários e nem na nossa experiência docente. Temos que lidar com a complexidade da sala de aula, dos saberes e narrativas que a transpassam e direcioná-las para um aprendizado significativo. Por outro lado, existe toda uma literatura sobre os usos do local na Educação que se faz importante conhecer minimamente para o(a) professor(a)-pesquisador(a). Contudo, penso que estamos num caminho cheio de possibilidades e de perigos, que nos forcem, docentes da Educação Básica e da Educação Superior, à pesquisa e à reflexão constante sobre o que fazemos na sala de aula.

Referências bibliográficas

- Aguilar, Renata. *Neurociência aplicada à educação: caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula*. São Paulo: Edicon, 2021.
- Alarcão, Isabel (Coord.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Ausubel, David. A cognitive theory of school learning. *Educational Theory*, 1961, 11, p. 15-25.
- Barca, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago.-dez. 2021, p. 38-62.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- Bourscheid, Suelen; Timm, Jordana Wruck. Os saberes e a identidade docente de professores atuantes na Educação Básica. *Periferia*, v. 16, p. 1-22, 2024, e78202.
- Brito, Adilson J. I. identidade fraturada: o desmemoriamento da “Adesão do Pará” no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2021.
- Brito, Adilson J. I.; Guimarães, Athos Matheus da Silva. Enem, performatividade e desmemoriamento regional/local na história escolar. *Educação, [S. l.]*, v. 49, n. 1, p. e46/1–27, 2024.
- Campos, Wellington Rodrigo de. Some municipal de Moju/PA: BNCC e currículo de história para turmas seriadas e multisseriadas. In: Brito, Adilson J. I. (org.). *Ensino de história, narrativa e saberes na sala de aula*. Ananindeua-PA: Cabana Editora, 2025, p. 84-93.
- Carretero, M. *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica em un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Dewey, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4ª ed. - São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- Freire, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 17ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- Gardner, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. 1.ª ed. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Heller, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- Jung, Carl Gustav. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.
- Lima, Ricardo Rovo de Souza. *A relação professor-aluno: contrapontos da pedagogia do oprimido de Paulo Freire e psicologia analítica de Carl Jung*. Orientador: Reuber Gerbassi Scofano. 2021. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Martins, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à Educação. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

Mineiro, Maria de Jesus Câmara. *Neurociência aplicada ao ensino de história* [ebook]. São Luís: UEMAnet, 2022.

Oliveira, Roseli Scheidegger. O papel do professor nas abordagens sobre a intolerância religiosa em relação às religiões de matriz africana em Marabá-PA. In: Brito, Adilson J. I. (org.). *Ensino de história, narrativa e saberes na sala de aula*. Ananindeua-PA: Cabana Editora, 2025, p. 13-26.

Pará. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará*. Etapa Ensino Médio. Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021.

Pirola Balestra, J. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. *Antíteses*, v. 9, n. 18, p. 249-274, jul./dez. 2016. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

Plá, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, núm. 84, septiembre-diciembre 2012.

Raiol, Alex de Andrade. Rios de memórias: história local e o ensino de história numa escola ribeirinha do município de Curalinho/PA. In: Brito, Adilson J. I. (org.). *Ensino de história, narrativa e saberes na sala de aula*. Ananindeua-PA: Cabana Editora, 2025, p. 27-35.

Rüsen, Jörn. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília-DF: Editora da UNB, 2007.

Sass, Odair; Liba, Flávia Roberta Torezin. Interesse e educação: conceito de junção entre a Psicologia e a Pedagogia. *Imagens da Educação*, v. 1, n. 2, p. 35-45, 2011.

Siman, Lana Maria de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo; Gontijo, Rebeca (Orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 201-221.

Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Teixeira, Anísio. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: Westbrook, Robert B. (org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010, p. 33-53.

Vygotsky, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Ridendo Castigat Moraes Editora, 2018.

Zavala, Ana. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, (12). p. 241-271, 2008.

Zavala, Ana. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. *Revista História Hoje*, v. 4, nº 8, p. 174-196 – 2015.