

A OLIMPIÁDA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB) COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO IFPB

José Maxsuel Lourenço Alves¹
Leonardo Querino B. Freire dos Santos²
Luciana Carlos Geroleti³

RESUMO

Neste trabalho refletimos sobre nossa experiência como orientadores na 13ª edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), projeto de extensão realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Consolidada no cenário nacional como um dos principais eventos do gênero, a ONHB acontece desde 2009 e tem contado com o engajamento de um crescente número de estudantes e professores. Além disso, vem sendo reconhecida pelos profissionais do campo como um importante recurso de inovação pedagógica no ensino de história. Na edição 2021 da ONHB, optamos por implementar um projeto de trabalho coletivo integrando os alunos dos *campi* Catolé do Rocha, Monteiro e Picuí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Nossa ideia era instrumentalizar essa experiência extracurricular multicampi visando consolidar o desenvolvimento das habilidades e competências da área de história. Nas páginas que seguem, analisamos essa experiência compartilhada de planejamento e trabalho pedagógico, relatando sua reverberação na nossa prática docente. As teorias do Ensino de História moldaram nosso trabalho teórico, bem como a noção de cartografia. Trata-se, pois, de um esforço de reflexão de nossas práticas pedagógicas na área da História.

Palavras-chave: Ensino de História. ONHB. Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desenvolvido pelo Departamento de História por meio da participação de docentes e alunos de graduação e pós-graduação. O perfil inovador do evento pode ser percebido já no seu formato: é realizada por equipes⁴ de 4 pessoas, sendo 3 estudantes (que podem estar em anos diferentes) e um professor, que atua como orientador. Tal proposta, centrada no trabalho cooperativo, contrapõe-se ao caráter competitivo que durante anos fundamentou (e ainda fundamenta) diversas olimpíadas do conhecimento.

¹ Professor do Instituto Federal da Paraíba – IFPB maxsuel.alves@ifpb.edu.br;

² Professor do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, leonardo.barboza@ifpb.edu.br;

³ Professora do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, luciana.geroleti@ifpb.edu.br;

⁴ O regulamento da ONHB, disponibilizado no site do evento, não estabelece limites ao número de equipes de uma determinada instituição, nem à quantidade de grupos que podem ser orientados por um mesmo professor. A única restrição é que cada estudante pode fazer parte de apenas uma equipe.

A ONHB é realizada de forma predominantemente online, o que estimula os estudantes a se apropriarem das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como ferramentas de ensino e aprendizagem. Apenas a última fase do certame é presencial⁵, realizada na Unicamp, o que possibilita uma importante experiência de vida para os estudantes da Educação Básica.

O público-alvo da ONHB são os estudantes de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, das redes pública e privada. Seu objetivo é estimular o estudo da história do Brasil por meio de uma abordagem centrada na pesquisa como princípio pedagógico. Dessa forma, temas fundamentais da história brasileira são apresentados e discutidos pelos estudantes por meio da análise dos mais diversos documentos históricos (textos, imagens, mapas etc.), como também a partir da leitura de trabalhos acadêmicos e pesquisas atualizadas da área de História. Nesse sentido, a metodologia proposta pelos organizadores da ONHB permite ampliar os horizontes do ensino/aprendizagem na Educação Básica, estimulando estudantes e professores a romperem as fronteiras da sala de aula e dos livros didáticos.

Nas fases da ONHB, são propostas questões e tarefas diversas sobre a história do Brasil, sempre articulando a análise de documentos, a leitura de textos historiográficos e a abordagem interdisciplinar dos contextos históricos. As respostas, obtidas através do debate coletivo, da pesquisa e da orientação do professor, são enviadas aos avaliadores através do site do evento.

Em 2021, mesmo com a suspensão do ensino presencial em decorrência da pandemia do coronavírus, a ONHB contou com a participação de 9.398 equipes de todos os estados brasileiros. O mapa a seguir detalha o quantitativo de equipes inscritas nos diversos estados da federação, atestando a capilaridade que a ONHB alcançou ao longo de suas 13 edições.

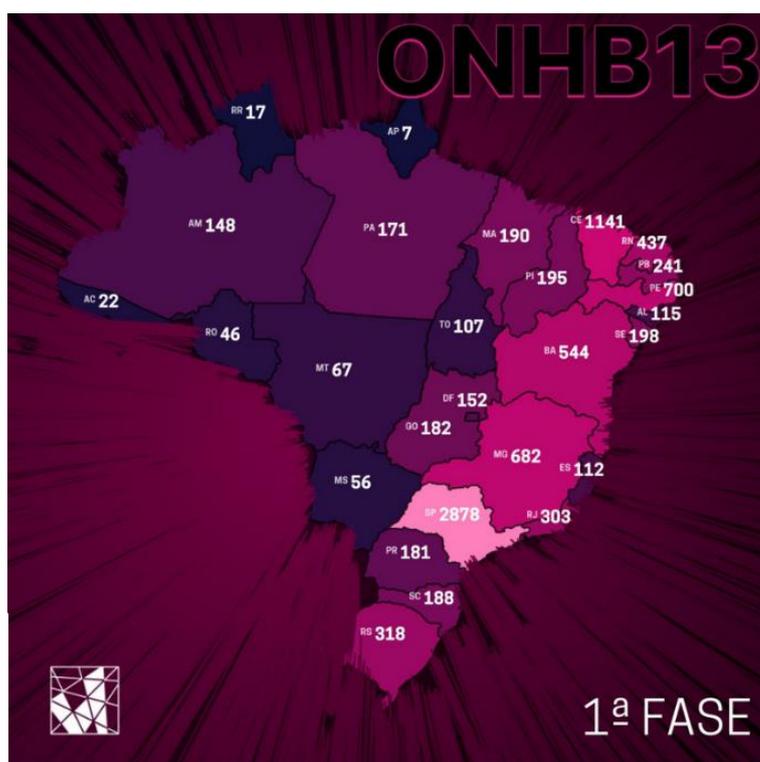


Imagem disponível em
<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/ler/223>. Acesso em 28 ago. 2021.

Analisando as possibilidades da ONHB como facilitadora no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras no IFRN, Costa Júnior (2017) concluiu tratar-se de uma metodologia de ensino e aprendizagem eficiente e inovadora. De acordo com este pesquisador:

As questões e as tarefas propostas pela ONHB envolveram um conjunto de atividades – refinamento das pesquisas na *internet*, leitura e interpretação de diversos gêneros textuais escritos e não-escritos, entrevistas, observação participante, registros escritos, orais e visuais – que superaram as discussões meramente conteudistas que, não raro, ocorrem no cotidiano das aulas de História e de outras disciplinas. [...]. Além disso, revelou a implicação cultural, social e política dessa estratégia pedagógica para a formação humanística de estudantes de cursos técnicos, que, ao longo da história, no Brasil, têm sido vistos apenas como formadores e qualificadores de mão de obra para o mercado de trabalho. Por conseguinte, as atividades da ONHB proporcionaram uma articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia no Ensino Médio, além de práticas pedagógicas de pesquisa como processo educativo, a interdisciplinaridade, o respeito à diversidade e o trabalho como princípio educativo, sob uma perspectiva de formação humana, como defendem os estudiosos da Educação Profissional (COSTA JÚNIOR, 2017, p. 144).

Desse modo, além do número expressivo de equipes inscritas, as próprias pesquisas na área têm corroborado a efetividade da ONHB como metodologia sistemática de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, buscamos aqui relatar e problematizar nossa experiência enquanto orientadores na edição 2021 da ONHB. Para tanto, faz-se necessária uma breve contextualização sobre o plano pedagógico que implementamos na preparação dos alunos para o referido certame.

Tendo como meta a vivência e a análise de novas práticas pedagógicas, optamos por integrar os estudantes dos *campi* Catolé do Rocha, Monteiro e Picuí do IFPB em um trabalho de orientação coletiva. Nossa ideia era que toda a preparação para a ONHB fosse realizada a partir do compartilhamento de experiências dos alunos e professores das três instituições.

Tendo em vista essa perspectiva integradora, promovemos um curso de ambientação, via *Google Meet*, estruturado em cinco oficinas. Cada oficina abordou um eixo diretamente relacionado aos temas mais trabalhados pela ONHB: 1) Música e História; 2) Imagem e História; 3) Gênero e História; 4) Pesquisa histórica; 5) Paleografia. Importante ressaltar que o trabalho nessas oficinas possibilitou aos alunos a apropriação⁶ de temas e debates que normalmente não são contemplados no currículo tradicional da disciplina de História.

⁶ Conforme Roger Chartier (1993, p. 233-234), entendemos as apropriações como práticas culturais criativas, que “criam usos ou representações muito pouco redutíveis aos desejos ou às intenções daqueles que produzem os discursos e as normas.

Após o curso de ambientação, realizado antes do início da ONHB, era chegada a hora da vivência da Olimpíada propriamente dita. Durante esta etapa, ocorrida entre 3 de maio e 12 de junho, organizamos reuniões semanais para debater as questões e tarefas propostas pela ONHB.

Na operacionalização destes encontros, optamos pelo arranjo pedagógico da “sala de aula invertida”⁷, focada em metodologias ativas e no protagonismo dos próprios estudantes. Dessa forma, as equipes analisavam previamente as questões e tarefas propostas pela ONHB e conduziam o debate coletivo em sala. Aos professores-orientadores cabia o papel de “curadores do conteúdo”, focado em “identificar e filtrar em meio a tantas informações, conteúdos confiáveis em várias fontes, contextualizando-os, atribuindo-lhes valor e realizando indicações para novas buscas, bem como realizar o compartilhamento deste conhecimento” (SIZANOSKY, 2020, p. 2).

É sobre a reverberação desta experiência em nossa prática docente que tratamos nas páginas a seguir.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, baseamos nossas análises na noção de “cartografia”. Compreendemos tal categoria na perspectiva de Felix Guattari e Rolnik. Esta metodologia evita lidar com modelos estruturais pré estabelecidos, pois trabalha exatamente com o acompanhamento das experiências a serem estudadas, que, por serem condicionadas pela vida, não podem ser rigidamente pré-estabelecidas. Ela pressupõe o acompanhamento de um caminhar, uma atenção ao próprio desenho da trajetória em seu devir, por isto, diferente do mapa pré-estabelecido, ela está atenta às mutações que marcam o vivido (MORAES JÚNIOR, 2011; GUATTARI, 1992; GUATTARI & ROLNIK, 2005). O método cartográfico, portanto, coaduna-se com nosso desejo de acompanhar a nossa experiência docente na ONHB, evitando expectativas prévias. Desse modo, o objeto de análise permanece aberto para as questões que a própria vivência apresenta, que é registrada e posteriormente analisada como o traçado dessa vivência, um mapa construído *a posteriori* do vivido, que apresenta os devires destas trajetórias.

Tal perspectiva é possível na medida em que podemos refletir a ONHB como um dispositivo que produz subjetividades. Um dispositivo é uma tecnologia social que pretende exercer um poder positivo sobre os grupos, provocando-os a agirem em determinados sentidos

⁷ Em linhas gerais, trata-se de um arranjo pedagógico em que “o tempo fora de sala é dedicado ao estudo prévio e o tempo em sala às atividades de operacionalização e aplicação” do conhecimento construído (VALÉRIO; MOREIRA, 2018, p. 216). Para uma visão sistemática e crítica deste modelo, Cf. Valério de Moreira (2018).

e estabelecerem em função de seu efeito um conjunto de relações (FOUCAULT, 2010; AGAMBEN, 2009). Tomar a ONHB como dispositivo é imaginá-la como uma ferramenta social que agencia em todo o Brasil professores e estudantes do ensino médio em torno do estudo da história. Desse modo, existe a possibilidade de os sujeitos serem transformados e produzirem novas subjetividades como resultado das vivências, variadas e imprevisíveis, que emergem a partir de sua participação na ONHB.

Dessa forma, nossa intenção neste artigo é “cartografar” as experiências que vivenciamos enquanto professores-orientadores na ONHB 2021, de modo a refletir sobre como estas experiências reverberaram nas nossas visões sobre o ensino de História.

REFERENCIAL TEÓRICO

Criada no século XIX com o objetivo de formar o cidadão patriótico, qual seria o papel do ensino de História nos dias atuais? Historiadores e educadores debruçam-se sobre essa questão pois o Ensino de História constitui-se, ele próprio, um campo de pesquisa desde a instauração dos programas de pós-graduação na década de 1970, campo que “acomodado nos Programas de Educação e, em menor proporção, nos de história, aos poucos foi se conformando um campo de pesquisa que, atualmente, se encontra diversificado em seus objetos, problemáticas e fontes” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 7). Como aponta Ana Maria Monteiro, esse campo localiza-se num lugar de fronteira - entre a História e a Educação – em que estão presentes diversas disputas, desde a necessidade de reconhecimento da escola e da disciplina escolar como produtoras de um conhecimento próprio até a defesa da importância social do conhecimento histórico para a formação e como orientação para a vida (MONTEIRO, 2014).

Teóricos importantes para pensar o ensino de História vêm da tradição alemã, como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, que desenvolveram um campo e disciplina denominada Didática da História. Segundo Jörn Rüsen, a Didática da História é parte integrante da teoria da História (RÜSEN, 2007). A teoria da História e a Didática da História têm o mesmo ponto de partida – a consciência histórica – mas se desenvolvem em direções diferentes: enquanto a primeira ocupa-se do conhecimento histórico propriamente dito, a segunda busca o aprendizado da consciência histórica (RÜSEN, 2007, p. 93). Klaus Bergmann, um dos fundadores da “Didática da História” na Alemanha, diz que até a década de 1960 essa era abordada apenas como uma metodologia do Ensino de História (BERGMANN, 1990). A partir de então, fundou-se um novo conceito ou uma nova disciplina em relação à História e na década de 1980 espalhou-se para outros países. Conforme o pesquisador brasileiro Oldimar Cardoso, uma das características

dessa disciplina é “a autoria coletiva e descentralizada, garantida em grande medida pelo fato de parte das universidades alemãs organizarem-se em cátedras bastante autônomas” (CARDOSO, 2019, p. 79). Ainda segundo Cardoso, o diferencial da Didática da História é tratar não apenas “do ensino de história na escola básica, mas também da circulação social da história de uma maneira mais ampla: a história nas comemorações cívicas, televisão, na literatura [...] nos jornais e revistas, etc” (p. 79). Assim, à Didática da História coube a tarefa de pensar a História reflexivamente, ou seja, preocupar-se como as pessoas aprendem História, onde aprendem, com quem aprendem, como se apropriam do conhecimento histórico e como produzem conhecimento histórico. Nesse sentido, a Didática da História investiga a consciência histórica (BERGMANN, 1990).

Por estar localizada dentro da matriz teórica da História, a Didática da História possui uma Cognição Histórica Situada. Conforme Rüsen, existe uma cognição própria da História, que por isso requer um enquadramento teórico específico fundamentado na epistemologia histórica, ou seja, na própria ciência da História (RÜSEN, 2007). Como bem definiu a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, para que haja aprendizagem histórica é preciso utilizar uma cognição situada na História, pois para a autora:

A aprendizagem da História demanda um processo de internalização de conteúdos e categorias históricas viabilizadores de processos de subjetivação, isto é, de interiorização dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras e de mudança da realidade [...] e a finalidade da aprendizagem histórica é a consciência histórica (SCHMIDT, 2009, p. 34).

A Didática da História considera a consciência histórica como parte constitutiva de seus métodos. O conceito de consciência histórica, bastante discutido, encontra consistência em Agnes Heller e Jorn Rüsen (RÜSEN, 2007). Conforme Luis Fernando Cerri a consciência histórica é inerente ao ser humano: do aborígene na Austrália ao presidente de uma grande empresa, todos, por serem humanos, possuem consciência histórica. No entanto, o que varia é a forma como percebem suas experiências no tempo (CERRI, 2001).

A Didática da História também serviu de base para a formulação de outros conceitos, como o de “literacia histórica” do pesquisador inglês Peter Lee e o de “evidência histórica” de Roselyn Asbhy, bem como serviram de embasamento para pesquisas com crianças e adolescentes sobre o que elas aprendem e como elas aprendem História. Pesquisas como o projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approach), desenvolvido no Reino Unido

e destinado a analisar a compreensão histórica de crianças e jovens mostraram que os alunos veem a História como matéria do senso comum, transportando para o aprendizado de História noções aplicáveis no cotidiano mas que aplicadas à História como disciplina, que opera com noções mais sofisticadas do passado, geram problemas (LEE, 2006). O passado visto como permanente, a verdade das fontes e dos testemunhos, “só o que eu posso ver é o que realmente aconteceu”, são alguns dos resultados da pesquisa CHATA analisados por Peter Lee. Para esse autor, os alunos acabam não compreendendo a História enquanto uma disciplina construída por historiadores. Daí vem o conceito proposto por Peter Lee, pois para ele é preciso desenvolver uma literacia histórica, ou seja, proporcionar aos alunos uma alfabetização histórica (e não um mero acúmulo de conhecimentos) através de significados especializados da História, desde os conceitos substantivos - Renascimento, Revolução Industrial, etc ... - até as categorias temporais como mudança, continuidade, processo, eventos e aqueles relacionados à forma de compreensão do pensamento histórico como narrativa, evidência, imaginação e explicação histórica (LEE, 2006). Por seu lado, fazer uso das fontes históricas para mostrar como as narrativas históricas são produzidas é uma das possibilidades que o conceito de “Evidência Histórica” permite desenvolver nos alunos (ASHBY, 2006). Ao fazer uso de fontes históricas, cujas evidências se vêem através delas, possibilita-se que os alunos compreendam as diferentes versões que podem ser construídas a respeito de um mesmo fato histórico e assim contribuir para o desenvolvimento de seu pensamento histórico.

É inegável a contribuição da Didática da História para o ensino e o desenvolvimento da consciência histórica. Seus instrumentos conceituais (cognição histórica situada, formação histórica, consciência histórica) e as ferramentas da literacia e evidência histórica são valiosas para, através da investigação, reflexão e instrumentalização, investigar e desenvolver a consciência histórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A nossa participação na 13^o ONHB junto às equipes de nossos campi traziam para nós inumeros desafios. Orientar equipes em uma competição longa, uma “maratona” que chega a um mês e meio de competição ininterrupta se mostrava algo que abalava nossas crenças na possibilidade de vivenciá-la. A ONHB é uma competição que exige muito tempo de trabalho na pesquisa e checagem de informações; muito debate, contato, troca. É isso que ela tem de melhor ao nos provocar a aprender história de modo lúdico. No entanto, dentro das

circunstâncias do trabalho remoto, por conta da necessidade do isolamento social em combate a circulação do Covid -19; realizá-la se mostrava um desafio ainda maior. Foi nessas circunstâncias que emergiu a ideia tanto de realizar os encontros remotos, quanto de criar o espaço compartilhado entre os três campi.

As experiências que marcaram a vivência da 13^o ONHB foram variadas, que, apesar de indissociáveis, tornam possível a percepção de níveis distintos de aprendizagem por parte das equipes participantes. Uma primeira camada, são os resultados objetivos da própria olimpíada, pois, por seu caráter competitivo e eliminatório criam barreiras que também podem funcionar como indicadores parciais da aprendizagem das equipes. Nesse sentido, competimos com 18 equipes e 16 delas chegaram a terceira fase da competição, 12 chegaram a quarta fase e 2 equipes chegaram à final, cuja classificação ainda não foi divulgada pela organização da ONHB.

A dimensão competitiva da olimpíada é apenas a primeira camada da aprendizagem. O próprio formato da olimpíada é uma segunda camada, pois exige que as equipes lidem com a aposta, com a escolha de alternativas baseadas não apenas na lógica e na pesquisa, mas na negociação interna do grupo e num tipo de escolha que exige uma compreensão omniliteral do sujeito na qual afetos e intuição pactuam com a inteligência e a memória na negociação em torno de escolhas complexas; como são as da própria vida. São inúmeros os relatos dos alunos, que, de modo informal, dizem que pensam e sentem a aprendizagem de história de outra maneira após a ONHB e que avaliam questões objetivas com mais atenção às variáveis em jogo nas avaliações que realizam em seu cotidiano escolar e na preparação para o ENEM, tanto para a eliminação de alternativas falsas, quanto na escolha das melhores alternativas. O que, no caso da ONHB, significa a escolha entre alternativas verdadeiras, daquelas que possam ser melhor pontuadas.

Uma terceira dimensão desta experiência foi a vivência de um espaço colaborativo de curadoria do conteúdo intercampi. Embora já tenhamos outras experiências com metodologias ativas, neste caso, pudemos partilhar a troca e a produção de conhecimento a partir de várias relações: a) entre estudantes das próprias equipes e campus, b) professores e estudantes dos campus, que são as experiências já vividas no cotidiano; acrescidas de c) a experiência com os materiais pedagógicos oferecidos pela própria olimpíada; d) da troca entre professores, que, a partir de suas especialidades puderam contribuir de modos distintos e ensinar uns aos outros; bem como de e) possibilitar que os alunos interagissem com professores e alunos de outros campi e, com isto, pudessem pensar a aprendizagem de história para além dos limites das sociabilidades comuns à vivência da escola.

Nessa perspectiva, os inúmeros laços estabelecidos possibilitaram aprendizagens radicalmente novas para as pessoas envolvidas na medida em que, por exemplo, os estudantes puderam ouvir os colegas posicionando-se sobre as questões, discordar ou concordar deles, argumentar a respeito. De modo semelhante, puderam ouvir as posições de historiadores distintos sobre os mesmos temas; rompendo com lógicas comuns à sala de aula, na qual o professor, pelas condições intrínsecas a seu lugar profissional, ocupa uma posição de destaque de avaliador dos saberes históricos. Ao termos três professores de história se posicionando, concordando e discordando entre si, junto aos estudantes; foi possível produzir outras arquiteturas da aprendizagem, traçar outros caminhos, outras rotas nas quais o professor ocupava cada vez menos a centralidade da produção do conhecimento e poderia experimentar outros lugares.

Os estudantes não estavam apenas com seus professores do cotidiano, pois estes puderam assumir outras posições como a de jogador/apostador; daquele que tem dúvidas; daquele que se permite conduzir pela argumentação de um estudante ou de um colega de profissão ou ainda daquele que diverge, marcando posição dentro do campo historiográfico. Para os estudantes, conviver neste espaço compartilhado tornava possível outra compreensão do conhecimento histórico e da aprendizagem histórica, mais aberta ao debate, ao erro, as hipóteses, apostas, negociações, confianças e parcerias que fazem parte tanto da arquitetura que a ONHB produz, quando do formato compartilhado entre os três campi que nós produzimos. Esta experiência nos interpelou profundamente e vem provocando releituras da nossa prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de curadoria de conteúdos intercampi estabeleceu laços entre professores e estudantes e outras compreensões a respeito da didática da história e da subjetivação da aprendizagem histórica. Tendo em vista esta a dimensão frutífera desta experiência faz-se necessário a elaboração de outros recortes de pesquisa a respeito de experiências de aprendizagem da ONHB que privilegiem os discursos de outros sujeitos, como os estudantes, por exemplo; ou que comparem as experiências da ONHB com outras olimpíadas do conhecimento. É fundamental que outras pesquisas possam problematizar a ONHB e as experiências variadas que ela torna possível a partir do discurso de outros sujeitos, como o estudante, por exemplo, pois sua percepção da vivência e pelas condições intrínsecas a sua

posição de sujeito na olimpíada podem dar visibilidade a outras dimensões destas vivências, não percebidas por nós professores.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ASBHY, Roselyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações singulares. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 151-170, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea09.pdf>. Acesso em 08 jun. 2020

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Vol. 9, nº 19, set.1989/fev.1990.

CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Marias Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**; 6 (2); 93-112, 200.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. Tradução de Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 211-238.

COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. **A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado do IFRN**. Mossoró, RN: Dissertação (Mestrado em Ensino) – UERN, UFERSA e IFRN, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Marias Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3. ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2014.

MORAES JÚNIOR, José de Assis. Para uma análise cartográfica da subjetividade na escola a partir de Nietzsche, Deleuze e Guattari. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 6, 24 fev. 2011. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/936>. Acesso em 30 de ago. 2021.

RÜSEN, Jorn. Didática: funções do saber histórico. In: RÜSEN, J. **História Viva**: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p.85-133.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição Histórica Situada: que aprendizagem histórica é essa? In: BARCA, Isabel (Org.). **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 21-51.

SIZANOSKY, Lanita Helaine da Silva Neves. Curadoria educacional. **Anais VII CONEDU - Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68264>. Acesso em 28 ago. 2021.

VALÉRIO, Marcelo; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Sete críticas à sala de aula invertida. **Revista Contexto & Educação**, n. 106, set./dez. 2018, p. 215-230. Disponível em <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7890>. Acesso em 30 ago. 2021.