



## **PROBLEMATIZANDO OLHARES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O PIBID: OFICINA SOBRE O TEMA GÊNERO E DIVERSIDADE NO ANTIGO EGITO**

Emanuella Bezerra de Oliveira Araújo<sup>1</sup>

João Batista Gonçalves Bueno<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto tem como objetivo discorrer, sobre as experiências vivenciadas no Programa de Iniciação à docência (PIBID), correspondente ao primeiro semestre do ano letivo de 2015.1, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Soares de Carvalho. Este projeto é supervisionado, na escola, pela Professora Mirian Solange<sup>3</sup>. Neste artigo discutiremos alguns aspectos referentes às práticas educacionais existentes nas escolas públicas estaduais da Paraíba, bem como, questões referentes ao ensino de história, na relação como nossas experiências como profissionais iniciantes à carreira docente. Sob a orientação do professor João Batista Gonçalves Bueno (coordenador da área de História), foi desenvolvido um projeto de oficina com o tema: **Gênero e diversidade no antigo Egito**, para trabalhar o conteúdo correspondente ao currículo das turmas do 1º ano do ensino médio. Por trabalharmos com uma temática transversal esta oficina assumiu um caráter interdisciplinar. Para desenvolvermos essa atividade didática propomos um recorte com base nos estudos de gênero, desmistificando algumas concepções construídas no tempo e na história sobre a Antiguidade e sobre a construção sócio cultural de influência eurocêntrica.

### **Fundamentação teórica**

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista de Iniciação à docência PIBID, financiado pela Capes.

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Departamento de História CH/UEPB (Coordenador do PIBID em História)

<sup>3</sup> Mirian Solange da Costa Freire, Graduada em História pela FAFIG, professora efetiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Soares de Carvalho. Professora supervisora PIBID em história pela Capes.



Procuramos inicialmente refletir sobre a história da disciplina História, e o papel do professor. Ao fazermos isso identificamos que as práticas de aulas dos professores, a muito tempo, valorizavam o papel do professor como o sujeito transmissor do conhecimento. As professoras e professores de história no exercício do dever da profissão por muito tempo seguiram a forma de ensinar os conteúdos de forma pragmática, sem reflexão e problematização dos conteúdos do currículo de História. A proposta de desenvolver o ensino de História de forma problematizadora vai de encontro com o pensamento de Bittencourt (2004, p. 211): “apenas conhecer datas e memoriza-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido das datações”. Nos dias de hoje muitos professores ainda julgam que os alunos são desinteressados para as atividades propostas em sala de aula. Acreditamos que isso ainda acontece devido a forma como o conteúdo é apresentado em sala de aula, ou seja, os professores normalmente solicitam que os alunos leiam o livro didático e respondam os exercícios propostos nestes livros.

Ao percebermos que essas práticas de aula ainda são comuns nas escolas, propomos investigar quais eram as necessidades dos alunos do ensino médio? E, quais eram suas expectativas em relação ao ensino? Ao fazermos isso percebemos que diferentes questões surgiram em relação ao processo de ensino de História. Entre elas destacamos que os alunos não percebiam qual era o sentido de entender questões do passado para as suas vidas cotidianas? Ao nos aproximarmos das visões que os alunos do 1º ano do ensino Médio tinham sobre a disciplina de História percebemos eles ainda se questionavam o “para que eu vou querer aprender um conteúdo que não vai apresentar nenhum sentido para a minha realidade de vida?”.

Ao constatarmos que essas práticas de aula e visões sobre o ensino de História ainda permanecem muito fortes entre alunos e professores das escolas públicas estaduais da Paraíba, revolvemos propor uma sequência didática a qual nomeamos de

oficina.

Para a elaboração dessa atividade tivemos de entender como se caracterizavam as pesquisas sobre o ensino de História que estão sendo realizadas na atualidade, pois diferentes grupos de pesquisa ligados às universidades brasileiras<sup>4</sup> têm desenvolvido investigações sobre as práticas metodológicas de ensino de História na escola básica e no ensino médio, bem como, passaram a estudar os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem de História pelos alunos. Estes grupos de pesquisa têm produzido explicações relativas ao processo de aprendizagem da disciplina de História a partir da Teoria de História procurando enquadrar a natureza do conhecimento histórico dentro das categorias e dos processos de aprendizagem que se situam especificamente no interior da epistemologia da ciência da História. Grande parte da produção científica sobre essa temática tem utilizado como metodologia de investigação os princípios teóricos desenvolvidos pela sociologia, pela etnografia e pela antropologia, os quais permitem compreender, simultaneamente, como se dão as aprendizagens dos conceitos substantivos e as ideias relativas à natureza do fazer historiográfico relativos aos conceitos de segunda ordem<sup>5</sup>. Tais estudos têm contribuído para a disseminação de diferentes práticas de ensino de História e tem possibilitado a transformação do conhecimento técnico e científico sobre como os alunos formam suas concepções sobre o passado e o presente.

---

<sup>4</sup> Dentre os grupos de pesquisa que tem produzido muitos artigos nesta área destacam-se: Grupo Cultura, saberes, práticas escolares e educação histórica liderado pela professora Maria Auxiliadora Schimdt da UFPR; Grupo História e ensino de História, liderada pela professora Marlene Rosa Cainelli da UEL; Grupo História ensinada, memória e saberes escolares, liderada pela professora Sônia Regina Miranda da UFJF; Grupo de estudos em Didática de História, liderada pelo professor Luís Fernando Cerri da UEPG, entre outros. Estes grupos de pesquisa constituem um campo de investigação que ficou conhecido por Educação Histórica e por Didática de História. Os estudos produzidos por esta área fundamentam-se, principalmente, nas concepções teóricas produzidas pelo historiador e filósofo Jörn Rüsen e pelas pesquisas sobre os processos de aprendizagem histórica desenvolvidas pelo historiador inglês Peter Lee e pelo historiador alemão Bodo Von Borries.

<sup>5</sup> Os conceitos substantivos são caracterizados pelos conceitos históricos, como Democracia, República, Revolução, etc. Já os conceitos de segunda ordem, também conhecidos como conceitos estruturais ou meta-históricos relacionam-se à natureza da produção do conhecimento histórico, como a explicação, a narrativa, a evidência, a significância e a consciência histórica (LEE,2000; Barca 2011).



A educação básica brasileira, principalmente, com maior rigor a partir da década de 1980, tem passado por grandes mudanças, e esse processo tem provocado, entre outras questões, a demanda pela ampliação de vagas na escola básica, a qual passou a incluir muitos segmentos sociais antes deixados à margem da educação. Esta expansão do sistema escolar brasileiro, gerou entre outras coisas, a necessidade de realizarem-se revisões sobre as metodologias de ensino que eram aplicadas pelas escolas fundamentais, pois constatou-se nas escolas um crescente sentimento de desinteresse e apatia dos alunos frente aos conteúdos disciplinares. (WATANABE, 2011, p.1). Este problema vem se avolumando nas últimas décadas, o que tem justificado a produção de estudos que procuram refletir sobre o processo educativo, sobre as metodologias empregadas em sala de aula e sobre quais são as condições necessárias para que haja melhoria no desempenho cognitivo dos alunos (Beisiegel, 1981). Foram produzidos, desde então, diferentes investigações que tinham como objetivo compreender os processos da cognição histórica e estas investigações ganharam maior projeção com o lançamento dos Parâmetros Curriculares no final da década de 1990.

No caso da disciplina de História, os PCNs sugeriram abordagens metodológicas que valorizavam as habilidades de observação, de comparação, de registro de representações espaciais e temporais, de iniciação a leitura de mapas e globos e de resolução de problemas. Além disso, entendiam que o processo de ensino se dava pela transposição didática e que os conceitos históricos são adquiridos dentro e fora da escola e podem ser aprendidos a partir de problemas e situações do presente.

Os PCNs partiram de concepções teóricas que relacionavam três visões de ensino-aprendizagem: a teoria construtivista de Jean Piaget, que valoriza os processos de desenvolvimento cognitivo e operatório por faixas etárias; a teoria histórico-cultural de Vigostsky, Luria e Leontiev, que valoriza os processos culturais e historicamente mediados pela atividade humana; e a teoria de Ausubel, que valoriza a aprendizagem significativa e que leva em conta os conhecimentos prévios dos alunos para a construção de outros saberes. Dentro desta perspectiva elaboramos uma sequência



didática que poderia despertar nos alunos do ensino médio diferentes visões sobre o passado, sobre o seu presente e alterasse as visões cristalizadas sobre os objetivos do ensino de História.

## **O PIBID**

A proposta do PIBID, em Guarabira é atravessar os muros da universidade e adentrar no meio escolar, é uma forma de construir laços entre as duas instituições e de certo modo quebrar as barreiras que existem entre esses níveis de ensino. A professora supervisora tem seus saberes em sala de aula, e como Paulo Freire ressalta: o aluno não é também uma “tabula rasa”, conseqüentemente a professora e demais pessoas que não estão no convívio cotidiano que hoje estamos na universidade não são meros receptores de conhecimento científico. A universidade não é detentora do saber absoluto, e muitas vezes por falta de programas de extensão ou minicursos, que sejam direcionados a comunidade, acabam sem obter um respaldo na sociedade. Portanto a universidade para a comunidade de Guarabira é ainda uma instituição distante da comunidade.

A construção de saberes entre PIBID, e a escola pública, produz conhecimentos que resultam em riquíssimas mudanças nas práticas de ensino, problematizando o contexto escolar e rompendo com a distância entre as teorias e as práticas. Neste processo de construção do saber é importante associarmos as técnicas de ensino às novas práticas metodológicas, por isso os usos de imagens, de filmes, de músicas, bem como de instrumentos de informação como Data-shows, devem ser integrados à trabalhos que desenvolvam dinâmicas ativas de produção de conhecimentos. Nomeamos, assim, essas atividades de oficinas de produção de conhecimentos históricos, pois caracterizaram-se por serem espaços onde todos os sujeitos presentes nas salas de aula se sentiam produtores de versões da História.

Mas o que é um professor que trabalha de forma tradicional? Apropriando-me da



fala da professora Marisa Tayra<sup>6</sup> a forma de conduzir o dever de professor em sala de aula é que te faz ser tradicional ou não. São as relações entre professor e aluno que estabelecem as bases para o ensino significativo dos conceitos históricos.

Sabemos que as memorizações dos conteúdos são práticas em desuso que ocorrem desde os primórdios do ensino de história nas escolas elementares e complementares. Por isso, todas as práticas que desenvolvemos no PIBID se afastam dessas concepções de ensino.

O PIBID proporciona para o ensino de história a oportunidade do desenvolvimento de diferentes práticas de ensino de História, alterando também a vida cotidiana das escolas. Vemos que a presença de universitários dentro da escola altera o dia a dia das pessoas que circulam pelos corredores das instituições escolares, bem como, o que acontece dentro das salas de aula.

## **METODOLOGIA**

O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendida, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliações constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. (BITTENCOURT, 2004, P. 50).

Partindo da provocação da citação acima nos encontramos desafiados, sobre quais questões iríamos utilizar para estimular uma reflexão sobre o presente do aluno a partir do estudo de um tema que em temporalmente se distancia da realidade do alunado. Inicialmente produzimos questionamentos sobre o tema da morte no Egito. No entanto, o que mais despertou a curiosidade dos alunos foi forma como os egípcios viviam, como era a sexualidade num tempo tão distante. Percebemos que eles (as) queriam saber sobre como aqueles homens e mulheres se relacionavam e como eram

---

<sup>6</sup> A professora Marisa Tayra foi nossa professora de Prática de Ensino de História e de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura de História da UEPB do CH de Guarabira –PB. Ela faleceu no ano de 2015 e nos provocava muitas reflexões em relação à produção de novos olhares sobre a prática da docência em História.



suas vidas cotidianas. Então propusemos trabalhar com os estudos de gênero na escola, utilizando para isso diferentes tipos de documentos históricos como filmes, imagens, impressas e projetadas e documentos escritos<sup>7</sup> fornecidos pelo Cadernos SECAD, editados pelo MEC. Além disso utilizamos outros artigos produzidos no meio acadêmico e trabalhos de outros PIBID'S que se dispuseram a abordar a mesma temática.

Hobsbawn considera que a sociedade contemporânea vive em presente contínuo. Estudamos não um passado inerte morto e sim estudamos o passado a partir de questões do presente, portanto toda história parte de uma questão do presente. As aulas de história não podem ser diferentes, o professor (a) preparando a aula para aquele aluno e não para ele mesmo, e não apenas reproduzindo meros acontecimentos passados que para os alunos não vão trazer interesse.

A partir da compreensão dessas concepções, o professor tem oportunidade de buscar diferentes documentos históricos para serem utilizados como materiais didáticos em sala de aula. Assim, o docente torna-se também um sujeito desenvolvedor de atividades de ensino, as quais se caracterizam por serem pesquisas e que resultam em novos conhecimentos. Essas atividades contribuem também para a sua própria formação. Desta forma, ao ressignificar as práticas de ensino o professor também aprende a apreender e cria novas visões sobre as práticas de ensino de história. Concordamos com<sup>8</sup> Crislane Azevedo quando esta ressalta que:

[...] existem inúmeras possibilidades metodológicas de renovação dos conteúdos com base na história ensinada. A realização de um estudo bibliográfico sobre o conteúdo a ser trabalhado possibilita que os conteúdos acadêmicos sejam manuseados para a produção de saberes escolares (AZEVEDO, P 9, 2010).

Resolvemos abordar o tema do Egito pelo viés da história cultural, por isso não valorizamos o estudo dos nomes dos faraós, e não concentramos todos os estudos apenas na construção de visões sobre a organização econômica do período. Ao invés

---

<sup>7</sup> Ministério da Educação (CADERNOS SECAD) Gênero e diversidade na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.

<sup>8</sup> AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Revista Percursos**. A Renovação dos conteúdos e métodos da história ensinada. Florianópolis. Vol 11, 2010.



disso, nos concentramos em abordagens que trouxessem também sentidos sócios culturais. Desta forma, partimos com o documento do <sup>9</sup>MEC, pois este traz instruções sobre como devemos trabalhar a quartões sobre gênero desde o ensino no fundamental I. Neste caso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), assinado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, parte da concepção de que a educação em direitos humanos se faz paralelamente à educação para a valorização da diversidade. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos por meio de diversas estratégias, entre elas consulta à sociedade civil, o Plano define como uma de suas ações programáticas para a Educação Básica:

[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL/CNDH/MEC, 2006:24).

## DISCURSÃO

Diferente das atuais sociedades ocidentais e do próprio Egito antes do contato com os Gregos, o Egito antigo era exemplo de uma sociedade matrilinear, em que a igualdade de gênero prevalecia. Se analisarmos a nossa realidade, construída a partir dos saberes eurocêntricos, percebemos ainda a existência de práticas de feminicídios, de homofobia e de desrespeito a tudo que não se encaixe ao padrão hetero-normativo e cristão. Foi a partir dessas discussões da atualidade que adentramos no estudo das relações entre gêneros que ocorriam na antiguidade.

Para compreendermos as relações de gênero e o papel feminino na sociedade egípcia sugerimos que os alunos estudassem a organização social, suas hierarquias e quais eram os segmentos sociais que existiam naquela época e como elas se diferenciavam das que temos atualmente. Segundo <sup>10</sup>Gregory da Silva Balthazar a

---

<sup>9</sup> Ministério da Educação (CADERNOS SECAD) Gênero e diversidade na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.

<sup>10</sup> Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011

sociedade egípcia era organizada em hierarquias em que o divino se encontrava no topo da pirâmide social. Portanto a figura do faraó poderia ser de um homem ou mulher que também era um representante divino. Abaixo deles existiam os sacerdotes, os burocratas, os escribas e a grande massa da população camponeses, artesãos e escravos que sustentavam a economia e a base da pirâmide social.

“[...] a mulher que ocupava a posição de rainha era humana, elas eram, por extensão, removidas da esfera mortal e dotadas de aspectos divino. A noção de realeza feminina era complementar ao rei, e a conexão entre os dois significava que uma não podia existir sem o outro” (ROBINS, 1996, p 42).

O Egito segundo <sup>11</sup>Aline Souza seria uma sociedade hierarquizada em que as relações de gênero ultrapassavam o lugar de gênero - homem e mulher. Joan Scott defende que a disputa de poderes era o centro do discurso gênero e a construção de um ser mulher é algo desnaturalizado como <sup>12</sup>Beauvoir ressalta quando diz que não se nasce mulher torna-se mulher. Dividida entre seguimentos sociais a sociedade Egípcia era dividida entre Faraó, nobres, sacerdotes, burocratas, comerciantes, artesãos, camponeses e escravos. Alguns estudos realizados na pesquisa de Souza, citada acima, revelam imagens que demonstram que o lugar social da figura feminina tinha espaço semelhante ao masculino, permitindo, portanto que as mulheres pudessem atuar em alguns seguimentos sociais como: no comércio, ou como sacerdotisa ou como faraó. A Rainha faraó Hatshepsut que ao se tornar faraó assumiu características masculinas, que eram tidas ao faraó, para erguer-se em posição de controle e poder. Nesta sociedade o faraó era um Deus masculino assim a Rainha assumiu características desse gênero. Documentos revelam que a sociedade egípcia em relações a direitos civis em sua base

---

<sup>11</sup> SOUZA, Aline Fernandes. A Mulher-Faraó: Representações da rainha Hatshepsut como instrumento de legitimação (Egito Antigo) – Século XV A.C. Dissertação de Mestrado, no programa de pós-graduação da UFF. 2010 P 26-32.

<sup>12</sup> BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 4. Ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.



era igualitária. Nas famílias os filhos podiam herdar de sua mãe sua riqueza ou de seu pai, ou seja, ao casar os bens adquiridos anteriormente continuavam sendo administrados pelos proprietários, sendo homens ou mulheres.

Ao trabalharmos esses conteúdos relacionando-os ao tempo presente rompemos com a sensação de desinteresse dos alunos. A antiguidade passou a ter um significado na vida presente dos alunos, pois eles passaram a entender que as relações de gênero já foram diferentes, e isso indicava que são as sociedades que constroem seus valores e estes são suscetíveis as mudanças. Após desenvolvermos atividade baseadas em perguntas e problemas que se baseavam no tempo presente, lançamos mão de filmes de época e de documentos escritos e de representações iconográficas para que os alunos pudessem reconhecer que as figuras femininas apareciam em pé de igualdade às figuras masculinas. Isso fez com que as turmas refletissem sobre o “porque” eles deviam estudar história, qual o significado para as suas vidas a história tinha. Para problematizar mais essas reflexões propusemos que eles discutissem as seguintes expressões: “estudar história é bom para conhecer o passado” “é importante estudar história para saber o que aconteceu com nossos antepassados” “estudar história é importante para sabermos os acontecimentos importantes, as datas”.

Estas frases fazem parte das falas dos próprios alunos e são permanências na própria formação acadêmica da disciplina de história. Por isso propusemos que os alunos às discutissem para questionarem as metodologias que eles estavam habituados a realizar quando estudavam história. Bittencourt<sup>13</sup> explica que os métodos de memorização são ainda nos dias de hoje utilizados para os alunos dominarem inúmeras informações. Evidentemente que estas práticas passaram a sofrer críticas mais tarde pelas professoras que utilizavam os *métodos ativos*. Que eram propostas metodológicas que envolviam e incentivavam os alunos na aprendizagem. É importante diferenciar a memorização consciente do “saber de cor”, pois a memorização mecânica (de cor) é o

---

<sup>13</sup> BITTENCOURT, Conteúdos e métodos de ensino de história: breve abordagem histórica. In: **Ensino de história fundamento e métodos**. São Paulo. Cortez, 2011.



grande vilão dos métodos de aprendizagem. Entretanto, é necessária a memorização consciente para aprender História.

## **RESULTADOS**

As nossas práticas na escola não dispuseram de muitos recursos didáticos no semestre de 2015.1, tivemos problemas com equipamentos como o data-show que estava com defeito. Então utilizamos dos recursos disponíveis, imagens, textos, filmes e o mais imprescindível da relação na sala de aula entre aluno e professor, a oralidade foi a nossa maior ferramenta didática. Para tantos dois resultados são ilustrados aqui uma atividade escrita em forma de questionário e a nossa atividade final uma trilha em sala de aula realizada em forma de dinâmica sócio-educativa.

Propusemos questões problema que estimulavam a reflexão sobre o papel feminino no Egito e na atualidade. Neste caso, tivemos como resultado a criação pelos alunos de muitas respostas que foram significativas. As respostas dos aluno(a)s para as questões problema não se caracterizaram apenas pela forma escrita dos discentes e pelas falas prontas e acabadas. Ao perguntarmos sobre o lugar feminino na atualidade, um grupo de alunas nos respondeu basicamente que a mulher era uma invenção do masculino, que a sociedade apontava o que uma mulher tem que fazer, o que ela deve se tornar para assumir o papel de sua feminilidade. Falas que sonhavam e anunciava uma emancipação feminina por meio de igualdade de direitos, pelo mercado de trabalho, pela vestimenta em que os homens não são marginalizados por andar com um determinado tipo de vestimenta mas as mulheres são tachadas por olhares preconceitos. Percebemos, portanto, que trabalho didático desenvolvido atingiu o objetivo de estabelecer um significado para a realidade presente dos discentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na atualidade são desafios e questões para o ensino de história as seguintes ideias: como fazer um aluno que crie sentidos que o expliquem o porquê ele está



naquela escola? Ou então, porque ele precisa estudar história? Constantemente os professores tem que produzir explicações para questionar o saber de senso comum que entende que estudar História é estudar só “coisa do passado”; “coisa de velho”. Marc Bloc, quando transcreve na introdução do seu livro, uma criança questiona: Papai para que serve a história (2001, p. 41). Fala que o aluno precisa construir um saber que tenha sentido para sua vida. Derrubar as concepções que o professor é detentor de um saber absoluto, acabar com as concepções que muitos alunos têm sobre o professor de história, também são desafios que nós estudantes de licenciatura temos quando assumirmos nosso trabalho na escola. Por isso para exercermos nossa profissão que é a de formar cidadãos e cidadãs não podemos mais nos prender os conteúdos estabelecidos apenas nos livros didáticos, ao contrário disso, devemos recriar esses mesmos conceitos, valorizando a História do lugar, e visões que extrapolem os saberes instituídos pela colonização europeia. O PIBID tem proporcionado que reflitamos sobre essas questões a partir do estudo das teorias e das práticas de sala de aula.

## REFERENCIAIS TEÓRICOS

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Revista Percursos**. A Renovação dos conteúdos e métodos da história ensinada. Florianópolis. Vol 11, 2010.

Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, III Série, vol. 2, pp. 013-021. 2001.

BLOC, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BEAUVOUR, Simone de. **O segundo sexo**. 4. Ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**. 16. Ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui (1981). **Relações entre a quantidade e a qualidade no**



**ensino comum.** ANDE, *Revista da Associação Nacional de Educação*, v. 1, nº 1, p. 41-56.

Ministério da Educação (CADERNOS SECAD) **Gênero e diversidade na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Brasília, 2007.

BRASIL. MEC. Secretaria Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)* - História. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)* - História. Brasília, 1998.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.) *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: MINHO, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1991. P. 28.

SAVIANI, Demerval. **A escola Pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil.** Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990

SILVEIRA, Josiane Alves da. Ensino de História: **Na busca de novas atuações, abordagens e perspectivas.** *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 203-232, jul./dez. 2012.

ROBINS, Gay. *Reflections of Women in the New Kingdom.* San Antonio: Siclen Books 1995.

SOUZA, Aline Fernandes. **A Mulher-Faraó: Representações da rainha Hatshepsut como instrumento de legitimação (Egito Antigo) – Século XV A.C.** Dissertação de Mestrado, no programa de pós-graduação da UFF. 2010 P 26-32.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A Construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte.* São Paulo: Martins **Fontes**, 2001.

WATANABE, Claudia Akiko Arakawa. Estratégias de ensino e nível de concentração



dos alunos: um estudo no ensino de História nas quintas séries do ensino fundamental.  
IN: *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC.  
[abeh.org/trabalhos/GT07/tcompletoclaudia.pdf](http://abeh.org/trabalhos/GT07/tcompletoclaudia.pdf) (acesso em 01/04/2013).