

Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações

Historical learning in History teaching: some considerations

Lídia Baumgarten *

Resumo: O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca da compreensão sobre o ensino de História, suas relações entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana e a formação da consciência histórica de alunos de duas turmas da educação básica do município de Assis, Estado de São Paulo, no ano de 2013. A atividade consistiu em aplicação de questionários, com perguntas abertas e algumas com alternativas de respostas, sendo sim ou não, e a necessidade de justificar algumas delas. As turmas selecionadas foram um 7º Ano do Ensino Fundamental, com a participação de trinta e cinco (35) alunos e um 1º Ano do Ensino Médio, com onze (11) alunos participantes. Foram utilizados como base teórica as reflexões de Schmidt (2004), Cainelli (2006), Rüsen (1992), Guimarães (2003), Monteiro (2001), Bittencourt (2005), entre outros autores. Como resultados, sinaliza-se que o ensino de História deve ter como objetivo central instrumentalizar o aluno a produzir o seu próprio conhecimento. A função social da História deve ser a de aproximar os seus conteúdos com o cotidiano do aluno, propiciando assim, a formação da Consciência Histórica Crítico-Genética (Rüsen, 1992).

Palavras-chave: Ensino de História, Aprendizagem Histórica, Consciência Histórica.

Abstract: This article presents some reflections on the understanding of History teaching, its relation between the past and the present, a relation with daily life and the formation of a historical history of students from two classes of basic education in the municipality of Assis, state of São Paulo, in 2013. An activity with application of questionnaires, with open questions and some with alternative answers, being yes or no, and need to justify them. As

* Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

selected classes were 7th Year of Elementary School, with a participation of 35 students and a 1st Year of High School, with eleven (11) participating students. It was used as a theoretical basis, such as Schmidt (2004), Cainelli (2006), Rüsen (1992), Guimarães (2003), Monteiro (2001) and Bittencourt (2005). As results, it is pointed out that the teaching of History develops as a central objective to instrument the student to produce his own knowledge. The social function of History must be to approximate its contents with the daily life of the student, thus providing a formation of Historical Critical-Genetic Consciousness (Rüsen, 1992).

Keywords: History Teaching, Historical Learning, Historical Consciousness.

Introdução

O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca da compreensão sobre o ensino de História, suas relações entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana e a formação da consciência histórica de alunos de duas turmas da educação básica do município de Assis, Estado de São Paulo, no ano de 2013. Nesse período atuava como professora de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado na Unesp, Campus de Assis e no Campus de Presidente Prudente, ministrando a disciplina de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História, no curso de Pedagogia. A atividade consistiu em aplicação de questionários, com perguntas abertas e algumas com alternativas de respostas, sendo sim ou não, e a necessidade de justificar algumas delas. As turmas selecionadas foram um 7º Ano do Ensino Fundamental, com a participação de 35 alunos e um 1º Ano do Ensino Médio, com onze (11) alunos participantes.

O tema relacionado ao ensino de História, suas relações entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana, a formação da consciência histórica de alunos e suas relações com o processo ensino-aprendizagem que acontece no interior da sala de aula e também fora dela, nos coloca uma indagação inicial: Por que se deve ensinar História na escola?

Primeiramente, enfatizamos a necessidade de compreensão da realidade social que resulta da ação dos homens que atribuiu por muito tempo à visão da História como a ação de heróis solitários. Em segundo lugar, deve-se ressaltar que a função do historiador e da disciplina de História deve acompanhar as transformações, partindo sempre do presente. Ou seja, deve-se levar em conta a importância do momento histórico e do fato histórico que é permeado pelas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

À medida que procuramos compreender como o ensino de História tem sido desenvolvido na sala de aula e quais as apropriações dos alunos acerca dos conteúdos de História, algumas inquietações e indagações nos vem à mente, tais como: O aluno vem produzindo o seu próprio conhecimento? As escolas e os professores da rede pública têm levado em consideração a prática social do aluno e a cultura escolar? Considerando que trabalham com livros didáticos de História, na maioria das vezes, como único recurso didático, e que tem os mesmos conteúdos sugeridos para os anos do Ensino Fundamental e Médio, esse conteúdo tem sido adaptado aos currículos de cada escola?

Considerando o discurso da possibilidade de adaptação ao currículo das escolas e a autonomia do aluno, mas que é algo imposto e tem uma característica de massificação do ensino, de ensinar os mesmos conteúdos a todos os alunos, sem se levar em conta a especificidade, as particularidades, os traços culturais de cada aluno e a cultura escolar de cada lugar/escola; o que significa para os professores, tanto recém-formados quanto aqueles que já se encontram lecionando há algum tempo nas escolas, trabalhar com esse material didático?

Os livros didáticos são subterfúgios utilizados pelos professores para não encarar os problemas encontrados nas escolas brasileiras? Ou são vistos como a solução dos problemas enfrentados pelos professores? Deve-se levar em consideração as diferentes atribuições e atividades as quais os professores têm de cumprir e, por isso, eles têm dificuldades de preparar aulas mais criativas, utilizando diferentes metodologias/linguagens, sentem-se desmotivados, dificilmente conseguem se atualizar e se capacitar e acompanhar as transformações da sociedade que se refletem no ensino. Portanto, veem nesse material didático um caminho possível? Estes são alguns questionamentos e inquietações que nos instigam a refletir e a buscar caminhos alternativos e significativos para o ensino de História nas escolas brasileiras, na atualidade.

Em face aos questionamentos acima mencionados, tomamos como empréstimo o conceito de consciência histórica de Rüsen (1992). O autor apresenta quatro tipos de consciência histórica: a tradicional, que compreende a totalidade temporal e é apresentada como uma possibilidade de continuidade de modelos do passado e pode servir para manter vivas as tradições. A exemplar, na qual as experiências do passado, na forma de casos, representam e personificam regras gerais de mudança temporal e a conduta humana. A crítica, como constituição da identidade pela força da negação e, por último, a genética, contemplando diferentes pontos de vista que encontra em si mesmo a perspectiva de mudança temporal, e essa mudança é a essência e o que dá sentido à História. Portanto, a vida social é vista em toda a sua abundante complexidade e isto se dá num processo de

desenvolvimento dinâmico. Em face disso, destacamos que é primordial que o ensino de História possibilite novas práticas em aulas de História, propiciando novas formas de apropriação e aprendizado dos conteúdos de História que contribuirão para a formação da consciência histórica crítico-genética (Rüsen, 1992).

Rüsen afirma que,

Desde o momento em que os elementos dos quatro tipos estão operativamente mesclados no processo que dá à vida prática uma orientação histórica no tempo, podemos reconstruir as complexas relações entre estes elementos para determinar com precisão e definir a especialidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e sua relação com os valores morais. (RÜSEN, 1992. IN: SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010, p. 71).

Tomando como base de nossas reflexões o conceito de consciência histórica crítico-genética (Rüsen, 1992), é relevante destacar a existência de diferentes interesses envolvidos na dinâmica do processo social que, conseqüentemente influenciam diretamente na dinâmica e na forma como acontece o aprendizado dos conteúdos de História nas escolas.

Os livros didáticos, geralmente negligenciaram a participação dos grupos minoritários e marginalizados dos grandes movimentos sociais ocorridos na história da humanidade. Dessa forma, configuram-se dois tipos de história: uma que procura a verdade histórica e a outra que trabalha com o lugar social, a representação do real.

As pesquisas têm buscado evidenciar a diversidade cultural de diferentes sujeitos que antes foram marginalizados pelas pesquisas acadêmicas. Com a inserção de diferentes grupos sociais nos temas pesquisados, conclui-se que isto contribui para a compreensão das relações sociais que se estabelecem entre os diferentes atores sociais.

A História ensinada na escola fundamental sempre foi vista como um trabalho especializado dos historiadores. Cabe, portanto, às escolas o papel de meras reprodutoras de um conhecimento fragmentado, estático, um saber que não propicia a produção do saber do aluno em sala de aula. Os debates e as discussões não podem surgir desligadas da historicidade que as produziram.

Nos anos de 1950, a escolaridade atingia parcelas reduzidas da população. Com o Golpe de Estado, os diferentes interesses civis e militares, nacionais e internacionais passam a se chocar nesse contexto. Com o Ato Institucional (AI 5), decretado em 1968, perde-se o que ainda restava da liberdade democrática do país.

Nesse período a realidade escolar brasileira sofreu profundas modificações. A educação básica e ensino superior têm uma expansão quantitativa nas vagas oferecidas. A Lei de Diretrizes Básicas de 1961 não conseguiu fugir da concepção pragmática que pretendia formar o cidadão nos moldes do interesse do Estado. A partir desse período, a industrialização que buscava formar mão de obra para essa mesma indústria, procurou desenvolver a “tecnização” da formação escolar, que teve, sobretudo, um caráter elitista e que não preparava o aluno para a vida.

A Reforma Universitária de 1968 aprofundou os eixos das discussões que se centraram no dilema entre qualidade versus quantidade, levando a uma conseqüente queda do nível do ensino de 1º e 2º graus. Se, por um lado, a reforma universitária serviu de instrumento de desenvolvimento e de progresso social, atendendo às demandas sociais, por outro, atacava o movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação dentro das universidades.

As disciplinas de História e Geografia também perderam um grande espaço na grade curricular, o que causou a redução da carga escolar dessas disciplinas em detrimento a outras disciplinas consideradas mais “úteis” que tinham sido incorporadas e precisavam de espaço e estavam a serviço da tecnização do trabalho. Do mesmo modo, temos também nesse período a implantação de cursos profissionalizantes, que proporcionavam um rápido ingresso no mercado de trabalho e voltado às classes populares. Esses cursos, geralmente eram realizados em no máximo dois anos, além de ser preparatório para o vestibular.

A partir desse contexto, há que se considerar que o princípio de segurança nacional e desenvolvimento econômico, norteadores da nova política educacional, passam a se chocar com o princípio de autonomia do professor. As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação, que vai perdendo autonomia, na medida em que sua preparação para atividade docente é mínima. As licenciaturas curtas acabam por legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas.

A partir de 1985, as disciplinas de História e Geografia voltam a fazer parte dos currículos, em substituição a Estudos Sociais, OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica. Nesse período, o assunto sobre as reformas do ensino foi se intensificando cada vez mais. Além de estudos teóricos produzidos e de práticas renovadas e pioneiras, diversas medidas de cunho legal foram sendo tomadas para que o ensino desempenhasse a função social que lhe cabia, no sentido de auxiliar as pessoas a viverem melhor na sociedade e dela participarem de forma ativa e crítica.

Os textos oficiais, como a Constituição Brasileira de 1988, ressaltam o discurso da “educação como direito de todos e dever do Estado”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) considera que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios e condições intelectuais para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, Capítulo II, Artigo 22).

No texto oficial da LDB, encontramos, por um lado, um trecho que destaca a importância da pesquisa no processo de formação de professores. Contudo, aparece explícito a dicotomia que ressalta a separação entre ensino e pesquisa. Por outro, ao abolir o currículo mínimo, dá liberdade para outras experimentações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para as discussões e as dicotomias entre saber histórico, campo de pesquisa e produção do conhecimento por especialistas e o saber escolar, conhecimento produzido no espaço escolar. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam a necessidade de “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e proporcionando preparação básica para o trabalho”.(DCNEM, 1998).

A partir dos anos de 1980, as resistências e as lutas dos trabalhadores ganham uma dimensão classista: surgem novos sindicatos e reivindicações salariais. Além da mobilização em prol da revalorização do profissional docente, se questionam a fundo a política educacional, a função da escola, dos currículos e o processo educativo como um todo.

Os currículos passam a ser redefinidos sob outros parâmetros, repensados sob novas perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas do país, à mundialização e às transformações do papel e do poder do Estado na nova ordem mundial econômica. A apresentação formal das propostas curriculares oficiais procurou superar o modelo tecnicista dos anos 1970.

Desse modo, fica evidente o distanciamento entre a história estudada e produzida na universidade e aquela ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio. O espaço acadêmico brasileiro abarca uma multiplicidade de leituras e interpretações, métodos e temas, de práticas de ensino e de pesquisas diversificadas. Mesmo assim, ainda é um espaço de produção de caráter “elitista”.

Para a escola de educação básica há necessidade de uma bibliografia variada e práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação, pois as escolas têm sido espaços de transmissão de uma e outra leitura historiográfica, fragmentada e simplificada, se constituindo numa versão única da história.

O ofício do historiador e das fontes é de criar formas e condições para a produção do conhecimento que chega às escolas e à sociedade em geral. A História Nova, por meio dos intelectuais franceses da Escola dos Annales, promoveram a partir do início do século XX um diálogo crítico e de oposição à concepção tradicional positivista, transformando a forma de pesquisar e estudar a história. Desse modo, todos os homens e mulheres, ricos e pobres, negros, índios, brancos, governantes e governados, empregados e patrões passam a ser considerados sujeitos da história. A história nova passou a se ocupar de tudo aquilo que os homens e mulheres fizeram no passado e fazem no presente. Infelizmente, o peso da historiografia tradicional e a concepção de história de pais, alunos e muitos professores dificultam, ainda hoje, a incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas e de novas fontes na sala de aula.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é a questão do choque cultural que acontece com professores de classe média, que em geral se defrontam com alunos de meios mais simples, ou seja, de outro contexto cultural que proporciona o encontro com o outro, estabelecendo a necessidade de um diálogo. Isto dificulta as práticas pedagógicas, pois na maioria das vezes não se leva em consideração a cultura do aluno. Cabe ressaltar, que uma das características marcantes da nossa cultura é a riqueza de sua diversidade, que ocorreu com o encontro de diferentes culturas - brancos, negros e índios.

A escola brasileira agrega uma clientela de alunos das mais variadas culturas. Contudo, “ela ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços” (FERNANDES, 2005, p.379). Portanto, a escola é um veículo socializador e transmissor de cultura. O papel da escola é gerar uma cultura própria e diferenciada, mas produz também múltiplas culturas e uma cultura globalizada. A cultura é construída a partir do conhecimento adquirido e vivenciado na prática através das relações sociais que se estabelecem em toda a sociedade e na escola.

A cultura é um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis no contexto de transformação histórica atual. A sala de aula é o espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas em que se estabelece a relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar e da cultura. As instituições educacionais devem promover uma análise mais aprofundada por meio de currículos, programas de ensino e livros didáticos que buscam agregar diferentes culturas inseridas no espaço escolar.

Dito isto, cabe questionar: qual a importância do ensino de História para além do espaço escolar? E o que a História tem a ver com a cultura? Thompson (1981) afirma que a

história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Nessa perspectiva, o conteúdo selecionado na sala de aula deve estabelecer relações com o cotidiano dos alunos e professores, bem como de confrontar a experiência cultural dos alunos e professores com outras fontes de conhecimento histórico, em outras temporalidades e espaços.

O conteúdo programático dos currículos têm primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado, exaltando o papel do colonizador e negando a participação do negro na construção da história e da cultura brasileira. Além do mais, os livros didáticos estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira que primou pelo relato dos grandes fatos e heróis, ofuscando a participação de outros segmentos da sociedade no processo histórico do país.

O ensino de História deve instigar o aluno a conhecer a diversidade cultural e os bens culturais do nosso rico e multifacetado patrimônio histórico, pois só assim, estaremos contribuindo para a construção de uma escola plural e cidadã, e formando cidadãos brasileiros conscientes de seu papel como sujeitos históricos e agentes de transformação social.

Não basta apenas despertar senso crítico dos alunos, ou rever o conteúdo tradicional, ou ainda, substituir o material didático por um mais adequado à realidade do aluno, mas é fundamental rever a concepção de história que implica esse conteúdo (SCHMIDT, 2009). Mudar o conteúdo tradicional não resolve a questão, mas deve-se garantir ao aluno a produção de uma reflexão de natureza histórica. O professor deve repudiar a preocupação em esgotar o conteúdo e o processo sequencial. Portanto, ele deve trabalhar com o que significa para ele falar em processo histórico e consciência histórica.

O professor é visto, ora como transmissor de conhecimentos, ora como produtor de saberes e fazeres. Contudo, ele deve promover a união entre a competência acadêmica, que são os domínios dos saberes, e a competência pedagógica que são os domínios da “transmissão do saber”. O professor de História geralmente se apresenta numa situação de preocupação em exteriorizar o que sabe, ao mesmo tempo vive a insegurança em relação aos problemas sociais e culturais enfrentados pelos jovens e em relação à defasagem da sua própria formação (SCHMIDT, 2009). Portanto, cabe ressaltar que a formação do professor de História deve ser contínua, procurando a construção da sua identidade pessoal e profissional. Ademais, o professor deve acompanhar as transformações que ocorreram e ocorrem na sociedade e participar dos debates atuais que acontecem na universidade.

Refletindo sobre a concepção tradicional de ensino, podemos afirmar que ela oferece aos alunos apenas a condição de receptáculos de informações, conteúdos e

currículos. Ou seja, o conhecimento é apresentado como produto acabado e tem-se uma visão linear e sequencial da história. Essa história exclui a realidade do aluno e as experiências da história vivida por ele. O aluno parte do pressuposto de que o que deve ser ensinado é o que se aprende na escola, e sente insegurança e temor frente aos instrumentos de poder aos quais são submetidos. Ademais, a história deve se relacionar com o presente e a realidade do aluno. A sala de aula deve ser um espaço onde uma relação de diálogo é estabelecida, procurando dar significado à aprendizagem histórica.

Maria A. Schmidt e Marlene Cainelli (2004) afirmam que o método tradicional coloca o professor como transmissor do conhecimento, e o aluno mero receptor. Ele se caracteriza numa linguagem descritiva da história, de cunho factual e modelo determinista. Já a abordagem dialogada procura levar os alunos a interagirem com o tema proposto. Cabe ao professor utilizá-los de acordo com a necessidade verificada no âmbito escolar, uma vez que é a realidade deste local, a localização do mesmo, e a comunidade participativa que determinará os métodos a serem utilizados.

O estudo e a reflexão devem ser a essência do trabalho de ensino-aprendizagem. O professor deve ter em mente qual a concepção de ensino de História que ele quer trabalhar: ou participa da produção do saber histórico ou é apenas um eco do que os outros já disseram.

O professor é responsável por ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho – o saber-fazer, instigando-o a levantar problemas, transformar temas em problemáticas. Deve-se proporcionar ao aluno a sua efetiva participação no processo do fazer. Ou seja, oferecer a ele a oportunidade de apropriar-se do conhecimento e que se veja como sujeito da História.

Analisando alguns aspectos sobre o papel do estágio na formação de professores, ressaltamos que ele tem sido, na maioria das vezes, a primeira experiência de seu campo de atuação. O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si. Desse modo, há que se considerar a necessidade de rever a formação acadêmica dos professores – o professor investigador em sala de aula e o professor pesquisador –, procurando a superação do tradicional distanciamento entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica, articulando teoria e prática educativa (PIMENTA, 1994).

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2001) trabalha com o conceito de professor reflexivo criado por Donald Shön (1995). Partindo dessa perspectiva se valoriza a prática

docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, além de desenvolver a responsabilidade profissional. Segundo a autora, Shön defende a ideia de que,

Os professores criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática (...) Shön criou a categoria de professor-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação, segundo o qual o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato, e o de reflexão-sobre-a-ação, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado. (MONTEIRO, 2001, p. 133).

O estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. A concepção de formação de professor deve se pautar na produção do conhecimento a partir de sua prática educativa, superando as tradicionais perspectivas acadêmicas e técnicas de formação de professores. A pesquisa é vista como alternativa de crescimento profissional para os professores em formação.

Desse modo, destacamos a necessidade de articulação entre conteúdo e forma. Conceição Cabrini et al (1986) ressalta que não há separação entre forma e conteúdo, pois estaríamos aceitando a existência de “verdades absolutas”. Dessa forma, o aluno não seria agente histórico e sujeito da produção do seu próprio conhecimento. A prática na sala de aula depende fundamentalmente da forma como o professor encara o processo de ensino-aprendizagem e da sua concepção de História.

Para Maria de Fátima Salum Moreira os problemas já se encontram na formação inicial dos professores das séries iniciais.

O quadro das condições em que está sendo realizado o ensino de história, principalmente nas séries iniciais do primeiro grau, é bastante desanimador. Além da pouca importância que é atribuída a tal trabalho pelos próprios profissionais desse ensino, estes, se mostram, na maioria das vezes, bastante despreparados em relação à sua fundamentação teórica e metodológica. Assim, o professor costuma realizar tal ensino de forma aleatória e descomprometida com um projeto com o qual ele se encontre envolvido por ter participado efetivamente de sua elaboração. (MOREIRA, 1996, p.51).

O fazer histórico e o fazer pedagógico baseiam-se na transposição didática do fazer histórico, utilizando métodos didáticos como ferramenta útil para o processo de ensino-

aprendizagem. Como métodos didáticos, destacamos o documento que é o ponto de partida do fazer histórico na sala de aula, ajudando a desenvolver o senso crítico do aluno.

Outro aspecto que é relevante nesse processo é a relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de História, pois se deve considerar a necessidade de saber articular, pensar e refletir, a partir das novas tecnologias, e não como uma maneira de preencher a ausência do professor. As novas tecnologias devem ser articuladas com os currículos e com a prática pedagógica em sua totalidade, para que os educandos se tornem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas.

Para Schmidt e Cainelli (2004), as estratégias de ensino, considerando os métodos e técnicas aplicadas são procedimentos relevantes para a organização do saber, sendo que estes se articulam com os elementos constitutivos do saber histórico com os do fazer pedagógico.

As metodologias utilizadas no ensino de História, contemplando as diferentes linguagens e fontes não são apenas uma forma de levar o conhecimento ao aluno, mas sim um caminho que o leva a se apropriar desse conhecimento de forma significativa. Ou seja, um conhecimento histórico que propicia ao aluno formar sua consciência histórica que se aproxima do tipo crítico-genética, e que sirva efetivamente como orientação da sua vida prática.

Numa mesma perspectiva, Bittencourt ressalta que é

Fundamental que o professor faça emergirem as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a ser apresentados, ampliar informações, explicitar com maior cuidado estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para escolha de materiais didáticos adequados (BITTENCOURT, 2005, p. 240).

A iniciação histórica do aluno se dá por meio do conhecimento histórico que é algo construído a partir de um procedimento metodológico, pois a história é uma construção. O aluno é agente histórico, enquanto sujeito da produção do seu próprio conhecimento.

Para Fonseca, é necessário

Fazer crescer a consciência de jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa de natureza técnica, teórica e política, uma vez que a escolha do que

é ensinado e do como ensinar é uma decisão fundamentalmente político-cultural e educativa (FONSECA, 2003, p. 46 e 47).

Numa mesma perspectiva, Schmidt afirma que

Para que a prática de sala de aula adquira “o cheiro bom do frescor”, é preciso que se assumam definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. Seria uma das maneiras de se contribuir para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidade presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas. (SCHMIDT, 2009, p. 65).

Aprendizagem histórica: relato da experiência

Passo a relatar abaixo as respostas dos alunos com base nas seis perguntas do questionário. A atividade consistiu em aplicação de questionários, com perguntas abertas e algumas com alternativas de respostas, sendo sim ou não, e a necessidade de justificar algumas delas. As turmas selecionadas foram um 7º Ano do Ensino Fundamental, com a participação de trinta e cinco (35) alunos e um 1º Ano do Ensino Médio, com onze (11) alunos participantes.

Sobre a primeira questão, “você gosta da disciplina de História? O que te faz gostar ou não dela?”, dos onze (11) alunos do ensino médio que responderam o questionário, quatro (4) disseram que NÃO gostam de História, e sete (7) disseram que SIM. As justificativas dos sete alunos que responderam sim têm a ver com o conteúdo de História, pela facilidade em aprender e a forma como o professor ensina. O único aluno que justificou sua resposta, dos quatro que responderam não, ressaltou o fato de a História só estudar o passado.

Dos trinta e cinco (35) alunos do 7º Ano, dezesseis (16) responderam SIM, doze (12) responderam NÃO, e sete (7) responderam, UM POUCO/MAIS OU MENOS. As justificativas dos alunos, que responderam SIM, estão fundamentadas nas relações estabelecidas com o professor que, segundo eles, explica bem e com o entendimento e afinidade com a matéria/disciplina. Além disso, a maioria dos alunos ressalta a possibilidade de conhecer o passado, compreendendo como outros povos (gregos, índios, soldados e seus antepassados) viveram. Ou seja, é possível entrar em contato com mitos, lendas e histórias que os alunos não conhecem.

As justificativas dos alunos que responderam UM POUCO/MAIS OU MENOS e NÃO, estão relacionadas ao fato de que a história estuda o passado e aspectos da vida de antigamente e, por isso não se interessam pela história do passado e consideram a matéria/disciplina cansativa, chata e entediante. Contudo, é possível afirmar que a maioria dos alunos vê na história a possibilidade de compreensão do passado, relacionando presente e passado e procurando reconhecer as transformações ocorridas ao longo dos tempos. Isso nos leva a crer que o ensino de História deve propiciar aos alunos um aprendizado próximo à sua realidade e que o relacionamento de respeito e compromisso do professor faz muita diferença no processo de construção do conhecimento histórico, uma forma de “professores e alunos, sujeitos que compartilham experiências em aulas de história, de estabelecerem novas relações com os saberes históricos” (SCHMIDT, 2005, p.9).

Em relação à segunda questão, “quais as disciplinas você mais gosta e por quê?”, os alunos do ensino médio responderam que gostam de Matemática (4 alunos) e Inglês (4 alunos), Arte (3 alunos), Educação Física (2 alunos). Geografia, Português, História, Sociologia, Filosofia, Biologia e Química foram escolhidas por apenas um aluno cada uma.

As justificativas são as mais variadas. Uns, porque compreendem melhor e tem mais facilidade em aprender determinadas disciplinas. Outros, pelo conteúdo; alguns gostam de fazer contas e outros gostam de leitura. Outros, ainda, preferem Educação Física por ser uma disciplina divertida e por poderem sair da sala de aula. Alguns alunos gostam de algumas matérias, especialmente por causa do professor. Por último, alguns alunos responderam que gostam de todas as matérias.

Os alunos do 7º Ano gostam mais das disciplinas de Ciências (20 alunos), História e matemática (9 alunos), Educação Física (8 alunos), Arte (7 alunos), geografia (6 alunos) e português (5 alunos). Dos seis (6) alunos que responderam que gostam de geografia, dois deles disseram que é porque o professor é legal. Os outros disseram que é porque o professor é divertido e explica bem e porque é preciso prestar atenção na aula e ser ativo. Dos cinco (5) alunos que responderam que gostam de português, dois deles disseram que é porque é um pouco do que eles entendem. Os outros, porque tem que prestar atenção e ser ativo e por gostar mais de português.

Dos nove (9) alunos que responderam que gostam de história, três (3) deles ressaltaram a forma de explicação do professor. Os outros destacaram o fato de poderem saber coisas dos antepassados, por ter relação com a mitologia e por gostarem de ler, por acharem interessante e fácil de aprender. Apenas um (1) deles respondeu que gosta um pouco, pois só escrevem e nunca fazem uma atividade livre, somente na sala de aula. Dos nove (9) alunos que responderam que gostam de matemática, três (3) é por gostarem de

fazer contas, outros dois (2) pelo jeito que o professor explica e três (3) deles veem facilidade da matéria. Dos sete (7) alunos que responderam que gostam de arte, quatro (4) disseram que é porque gostam de desenhar, dois (2) porque é uma aula prática e um (1) porque tem que prestar atenção e ser ativo.

Dos oito (8) alunos que responderam que gostam de educação Física, quatro (4) destacaram o fato de ser uma aula ao ar livre. Os demais ressaltaram que é porque eles podem brincar e praticar esporte, por ser mais fácil e por terem de prestar atenção e serem ativos. Dos vinte (20) alunos que responderam que gostam de ciências, quatro (4) disseram que é porque podem estudar coisas interessantes, cinco (5) porque gostam de realizar experiências e dois (2) pelo jeito que o professor explica. Os demais alunos justificaram suas respostas, afirmando que gostavam de saber sobre o corpo humano, sobre animais, plantas, etc., por ser legal e fácil de aprender, porque o professor dá aula prática e pelo fato de irem ao laboratório.

Com base nas respostas e justificativas dos alunos, podemos ressaltar três aspectos. O primeiro é que o aprendizado de História tem a ver com afinidade com a disciplina. Gostar ou não faz parte das aptidões e habilidades dos alunos em compreender os conteúdos. O segundo é que a relação com o professor é algo que pode contribuir para o aprendizado, conforme já mencionamos na primeira pergunta. Por último, a forma como acontece esse aprendizado deve ser dinâmica. Ou seja, as atividades devem fugir de uma aula tradicional, entediante e monótona. O professor pode e deve explorar espaços fora da sala de aula e utilizar todo o tipo de linguagem, fontes e das novas tecnologias para o aprendizado histórico, e que este faça sentido na vida do aluno para além da sala de aula.

Contudo, há que se considerar que não basta apenas rever os conteúdos e metodologias, ou despertar senso crítico dos alunos, ou ainda, introduzir novas tecnologias e substituir material didático. É necessário rever a concepção de história que está sendo introduzida no espaço escolar, conforme sinaliza Schmidt (2009). Jaime Pinsky (1992), também resalta a necessidade de repensar acerca do sentido político e social da disciplina de História. Assim, as diferentes técnicas de ensino e metodologias desenvolvidas em sala de aula terão um papel imprescindível na construção do saber histórico.

Todos os onze (11) alunos do ensino médio, responderam que SIM na terceira questão, “para você, a disciplina de História traz alguma relação entre passado e presente?”. As justificativas dos alunos se basearam em dois aspectos. Primeiro porque acreditam que muitas coisas e fatos do passado são usados e se fazem presente nos dias de hoje. O segundo, pelo fato de a História relacionar passado e presente; e este passado ser

frequentemente lembrado no presente, e pelo fato de podermos enxergar que os erros cometidos no passado podem ser corrigidos no presente.

Dos trinta e cinco (35) alunos do 7º Ano, vinte e nove (29) responderam SIM e seis (6) responderam NÃO. Dos vinte e nove (29) alunos que responderam SIM, destacamos as justificativas que se referem à possibilidade de compreender as transformações que ocorreram ao longo da história, relacionando passado e presente, levando à reflexão das diferenças. Temas, tais como escravos, gregos, guerras, religião, cidade e tecnologia foram mencionados nas justificativas dos alunos.

Outro aspecto a ser ressaltado foi a justificativa de que a história não é usada somente na escola. Portanto, essa resposta se aproxima de uma consciência histórica crítico-genética. Dos alunos que responderam NÃO, a maioria não vê nenhuma relação entre passado e presente, pois consideram o passado distante do presente e sem nenhuma relação com a sua vida cotidiana. Aqui também foi possível apreender que o aluno necessita de um aprendizado que esteja mais próximo ao seu dia a dia, o que propiciará a ele dar significado às suas experiências por meio do conhecimento histórico. Schmidt (2005, p. 9) afirma que “o envolvimento com a sua realidade histórica é pressuposto básico para o trabalho de produção do conhecimento histórico em aulas de história”.

Para a quarta questão, “você acha que a disciplina de História serve para a sua vida fora da escola? Ou seja, ela serve como instrumento de orientação para tomar decisões da vida prática?”, dos onze (11) alunos do ensino médio, sete (7) responderam que SIM, e quatro (4) responderam que NÃO. Dos sete (7) alunos que responderam sim, um (1) destacou que a História pode contribuir para que ele se torne um professor. Dois (2) alunos observaram que a História está sempre presente no dia a dia. Um (1) aluno afirmou que a História pode contribuir para identificar fatos e coisas do passado. Dois alunos ressaltaram o fato de que o conteúdo de História que é ensinado/aprendido na escola poderá ser utilizado futuramente também fora dela e servirá de orientação para tomar decisões na vida cotidiana.

Dos quatro (4) que responderam NÃO, três não justificaram e apenas um ressaltou que houve muitas mudanças e transformações no presente, embora tenha destacado que a História estuda só o passado. Com base nisso, a História ensinada na escola, de certa forma, perde o sentido, justamente por estudar o passado. É possível perceber que o aluno não consegue compreender a noção de processo e de tempo histórico e nem vê a possibilidade de o conhecimento histórico influenciar na sua vida prática, embora tenha consciência das transformações ocorridas.

Dos trinta e cinco (35) alunos do 7º Ano, dezesseis (16) responderam SIM, e dezenove (19) responderam NÃO. As justificativas dos alunos que responderam SIM se aproximam de consciência histórica crítico-genética. Uns destacaram a possibilidade de conhecer e identificar eventos, construções, costumes, valores, objetos antigos, entre outros. Outros pensam na história como uma forma de conhecer o passado, dar significado à existência no passado e, assim, refletir sobre as transformações que ocorreram ao longo da história e suas consequências no presente.

Outro grupo de alunos já vê na história uma forma de compreender e refletir sobre os conflitos, seja nas questões religiosas ou em relação às disputas de territórios, para não serem cometidos os mesmos erros do passado, auxiliando nas tomadas de decisões que envolvem a sociedade em geral e a vida cotidiana de cada um deles. O passado servindo de reflexão e orientação da vida prática, constituindo-se em possibilidades concretas de mudanças de atitudes.

O grupo de alunos que respondeu NÃO se baseou em dois aspectos. De um lado os alunos tem pouca afinidade com os conteúdos trabalhados na aula de história. Os motivos são aqueles destacados nas questões anteriores e tem como característica marcante o fato de as aulas serem entediadas, cansativas e pouco dinâmicas. Por outro lado, os alunos não fazem nenhuma relação da sua vida cotidiana com o passado e, por isso, não veem nenhuma utilidade da história na sua vida prática e, portanto, ela não serve de orientação em nem para tomada de decisões. Jörn Rüsen (1992) trabalha com o conceito de consciência histórica, que funciona como eixo orientador das questões e situações reais da vida, experimentadas no presente, e tem como função específica ajudar as pessoas a compreender melhor essas experiências a partir da realidade presente.

Na quinta questão, “como é a sua relação com o (a) professor (a)? O que você acha da forma como ele (a) ensina? E os temas são interessantes?”, todos os alunos do ensino médio afirmaram que a relação com a professora é boa, que ela ensina bem e tira as dúvidas dos alunos. Além disso, dois (2) alunos destacaram a atenção dispensada pela professora aos alunos e a busca constante em inovar as metodologias e a forma de ensinar com o objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos, embora não haja muito interesse por parte dos mesmos. Quatro (4) alunos ressaltaram o bom relacionamento com a professora e a forma de ensinar, mas consideram a aula chata, entediante e muito discursiva.

Na turma do 7º Ano, vinte e seis (26) alunos responderam que a relação com o professor é boa e que ele explica bem. Os alunos ressaltaram aspectos positivos, tais como tirar as dúvidas, procurar diversificar as aulas e motivar os alunos a participarem da aula.

Sobre o item que se refere aos temas, a maioria dos alunos acha que são interessantes. Outros já acham que são desinteressantes e, por isso, a aula acaba sendo cansativa. Nove (9) alunos responderam de forma negativa os itens perguntados. Desses nove (9), sete (7) alunos destacaram que a relação com o professor nem sempre é boa e os temas também não são sempre interessantes, mas que ele explica bem a matéria. Apenas dois (2) alunos disseram que, além da relação com o professor não ser boa, ele também não explica bem e não gostam de história.

Podemos concluir, a partir dessas informações, que o bom relacionamento com o professor influencia no interesse pela disciplina e pelos temas de história e vice e versa. Exceto os dois (2) alunos que disseram que não tem boa relação com o professor e que ele não ensina bem, todos os demais alunos (dos nove (9) que destacaram aspectos negativos) ressaltaram a forma de o professor ensinar. Ou seja, embora eles não tenham uma boa relação com o professor e não acharem os temas interessantes, os alunos destacaram que o professor explica bem. Portanto, a relação professor/aluno e a forma como ele ensina é fundamental para um aprendizado significativo e reflexivo. Na ótica de Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 76), “o historiador-educador ou professor é alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas também domine o conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização desse conhecimento nos limites da instituição escolar”.

Os alunos do ensino médio se dividiram nas justificativas da sexta e última questão, “como você gostaria que fosse a aula de História?”. Sete (7) alunos gostariam que a aula tratasse menos do passado, que fosse mais interessante e interativa, com mais conversas e menos textos. Dois (2) alunos criticaram a postura dos próprios colegas de classe, reivindicando mais interesse e colaboração por parte dos mesmos, especialmente na hora da explicação. Outros dois (2) alunos acreditam que não há necessidade de mudança nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

As respostas da maioria dos alunos do 7º Ano se fundamentaram basicamente no fato de que gostariam de aulas mais práticas e mais dinâmicas, sugerindo algumas atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Cinco alunos (5) responderam que gostariam que as aulas ficassem como está. Um (1) aluno questionou a obrigatoriedade de leitura dos textos (creio que seja a leitura coletiva dos textos, na qual cada aluno lê um trecho). Três (3) alunos aproveitaram a oportunidade para se referir a algumas regras impostas pelo professor e que gostariam que fosse permitido em sala de aula, tais como chupar bala, mascar chiclete e beber água. Um (1) aluno questionou sobre os pontos negativos dados pelo professor.

Dentre as sugestões podemos destacar a visita a museus, assistir filmes, trabalhos em grupos e ao ar livre, temas mais interessantes e atividades que relacionassem a vida dos seus antepassados com as suas próprias histórias de vida.

Embora nas perguntas anteriores a maioria dos alunos tenha respondido que o professor explica bem, que os temas são interessantes, que há uma relação entre passado e presente e que a história serve para se orientar na vida cotidiana, nesse momento eles destacaram que as aulas acabam sendo cansativas, pois o professor não foge muito do livro didático. Ou seja, a aula se baseia na leitura do texto do livro didático, o professor explica e, em seguida respondem as questões do livro didático que estão intimamente relacionadas com a prova que será dada para avaliar os alunos.

Dessa forma, cabe ressaltar a necessidade que o professor tem de explorar diferentes linguagens no ensino de História, sem deixar de repensar cotidianamente sobre o conceito de História que permeia as suas práticas pedagógicas na sala de aula. Bittencourt (2005) afirma que a utilização do documento nas aulas de História é justificada pelos professores como sendo um instrumento pedagógico eficiente, pois há nessa atividade uma aproximação com o real; na qual se apresentam situações concretas em relação a um passado abstrato, favorecendo o desenvolvimento intelectual, em substituição a uma forma pedagógica limitada, ou seja, baseada na acumulação dos fatos.

Pontuando algumas considerações

Embora seja consenso entre a maioria dos professores que uma aula de História deve necessariamente relacionar passado e presente, propiciando ao aluno reconhecer as transformações históricas ocorridas, a aula tradicional/expositiva, compreendendo atividades de leitura do texto e explicação, perguntas e respostas ainda têm sido comumente desenvolvidas na sala de aula.

Sendo assim, acreditamos que o ensino de História deve ter como objetivo central instrumentalizar o aluno a produzir o seu próprio conhecimento. A função social da História deve ser a de aproximar os seus conteúdos com o cotidiano do aluno, propiciando assim, a formação da Consciência Histórica Crítico-Genética (Rüsen, 1992).

É primordial evitar apresentar as respostas prontas aos alunos, mesmo que os professores percebam as dificuldades de aprendizagem dos alunos nas diferentes atividades e tenham a preocupação de que eles aprendam. Atentar para as questões de interpretação com o objetivo de não dar as respostas prontas. Interpretação de texto que apresenta algumas perguntas do tipo, “de acordo com o texto”, não é o mesmo que análise

a partir de diferentes linguagens e fontes, na medida em que propiciamos aos alunos o confronto de diferentes pontos de vista.

Para que efetivamente ocorra um aprendizado que estimule a reflexão e o questionamento é necessário partir da realidade do aluno, o que ele sabe sobre o tema a ser abordado, procurando fazer uma sondagem inicial e trabalhar com as suas representações sociais. Zamboni (1998) reforça que os materiais didáticos são expressões de representações e em cada um deles devemos adotar um procedimento específico para analisá-los.

Do mesmo modo, se faz necessário articular os temas ao cotidiano do aluno, o que mais se aproxima, mesmo que seja um conteúdo de um passado distante. É fundamental também apresentar os objetivos de cada aula.

Ressaltamos aqui a necessidade de utilizar diferentes metodologias, para muito além do livro didático. A possibilidade de trabalhar com eixos temáticos que abarcam os conteúdos a serem trabalhados, elaborando atividades com diferentes metodologias/linguagens e documentos ao longo de um bimestre/semestre propicia um aprendizado reflexivo e questionador. A proposta da temática pode surgir das sugestões dos alunos e o projeto poderá ser elaborado em conjunto com os alunos – Projeto participativo, entre professores e alunos.

Projetos com temas interessantes e linguagens diferenciadas nem sempre propiciam um aprendizado significativo. É preciso que os professores repensem o seu conceito de História, de aluno, de sociedade, cidadania, igualdade e justiça, com intuito de propiciar aos alunos que eles se vejam como parte do processo e participantes ativos da sociedade. Que eles se interessem pelas questões políticas e sociais do país e tenham a possibilidade de transformar a sua realidade e do seu entorno. Ou seja, aprender História para servir de orientação da sua vida prática.

Acreditamos que o papel da História é o de ser uma ferramenta de atuação do aluno na sociedade e não como mera disciplina de assimilação de conteúdos, que privilegia a memorização. O professor não deve se preocupar apenas em esgotar o conteúdo, evitando a fragmentação dos mesmos, mas sim, repensar a concepção de processo ensino-aprendizagem e de História, como mencionado acima, pois na maioria das vezes, ficamos apenas na experiência frustrada de tentar ensinar.

Nem sempre o professor mais autoritário e que não mantém uma boa relação com o aluno consegue a sua participação e, conseqüentemente o aprendizado e a compreensão dos fatos históricos. É necessário estabelecer uma relação de respeito com os alunos. Deve-se evitar passar longos textos na lousa, pois os alunos, ao mesmo tempo que questionam a metodologia do professor, esperam receber o conteúdo pronto, se aproximando assim de

um aprendizado que permeia a concepção bancária da educação, apontada por Paulo Freire (1983).

Um dos principais desafios da educação no contexto atual é o de estabelecer vínculos entre os professores de História, a universidade e os alunos estagiários, partindo das reais necessidades dos envolvidos nesse processo. Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa proporciona aos partícipes trabalharem conjuntamente e se apoiarem mutuamente, visando atingir os objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo.

O exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas, pelo contrário, é construído na prática dos sujeitos, professores historicamente situados. É necessário evitar a ideia de que a universidade já tem a resposta para os problemas que a escola enfrenta. Também é necessário superar a representação de que os professores da universidade levam as respostas/receitas do que se deve ser feito para resolver seus problemas.

É imprescindível estabelecer um diálogo sistemático acerca das questões cotidianas do ensino de História com a colaboração dos professores que estão na escola pública. Garrido et al (2000) afirmam que o saber sobre o ensino não se dá antes do fazer, como estabelece o paradigma da racionalidade técnica, mas se inicia pelo questionamento da prática. A prática é o objeto de investigação permanente do professor, durante sua formação e na ação profissional. Monteiro (2001, p.133), afirma que os professores criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática.

Portanto, tanto professores recém-formados quanto aqueles que já se encontram inseridos na sala devem repensar sua prática pedagógica. A formação do professor não se esgota na sua formação inicial. Ele deve estar preparado para exercer uma prática pedagógica cotidiana de formação continuada, mediada pela teoria e pela constante reflexão contextualizada e coletiva. O eixo que articula as dimensões da formação é a pesquisa, que é um instrumento epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento do professor em formação (ANDRÉ, 2010).

O professor deve dominar o conteúdo/teoria, com o objetivo de “filtrar” o conhecimento para a compreensão do aluno. Monteiro (2001, p. 13) propõe que “a prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas sim de “filtração”, onde eles são transformados em função das exigências do trabalho”.

O exercício do conhecimento não se dá meramente por sua transmissão e assimilação. Muito pelo contrário, é mediado por uma ação: a de duvidar, questionar e perguntar. Não se deve apresentar a História como verdade absoluta, pronta e acabada.

A aprendizagem histórica se torna significativa a partir do momento que instrumentalizamos o aluno a captar o conhecimento por meio de fontes, documentos, diferentes linguagens e materiais didáticos e do referencial teórico já existente sobre os fatos históricos. Ou seja, da narrativa e da experiência histórica.

Em posse desse material didático o aluno tem a oportunidade de refletir, interpretar e construir um novo saber que o auxiliará na sua vida prática. A História passa a fazer sentido para além da sala de aula, das provas escolares, dos vestibulares e da assimilação do conhecimento. O ensino de História se torna significativo quando inicializamos o conhecimento histórico e potencializamos a reflexão do aluno e o confronto de diferentes ideias e concepções, o que resultará numa aprendizagem histórica que os orientará a tomar decisões na sua vida cotidiana, e que terá como resultado efetivo o compromisso social e ético da e na sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 11ª edição. Campinas: Papirus, 2010.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CABRINI, Conceição et al. *Ensino de História*. Revisão Urgente. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAINELLI, M. *Educação histórica: perspectivas de aprendizagem em História no ensino fundamental*. Educar. Curitiba. Número especial, 2006.
- FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2013.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas-SP: Papirus, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- GARRIDO, Elsa.; FUSARI, Maria.F.R.; MOURA, Manoel. O.; PIMENTA, Selma.G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.
- IBIAPINA, Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa*. Brasília, LIBER, 2008.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educ. Soc.* [online].2001, vol.22, n.74 [cited 2010-05-27], pp. 121-142 .
- MOREIRA, Maria de Fátima S. A criança e a história: quem ensina o quê? *Revista Nuances*, vol. II. pp. 51-54. Presidente Prudente, 1996.
- PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.
- PINSKY, J. (org.). *O Ensino da História e a Criação do Fato*. 4a. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.
- RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A. ; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Editora UFPR, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.
- SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. *Revista Brasileira de História*. vol.18, nº.36, p.89-102, 1998.



Recebido: 15 de março de 2017

Aprovado: 16 de maio de 2017