



EDINEY DE BRITO JUNIOR

**Desafios para ensinar e aprender
história: aprendizado e educação
histórica.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
NOVEMBRO / 2018

EDINEY DE BRITO JUNIOR

**Desafios para ensinar e aprender história: aprendizado e
educação histórica.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Lima da Silva

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar: Cognição Histórica.

**CUIABÁ-MT
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

J95d Junior, Ediney de Brito.

Desafios para ensinar e aprender história : aprendizado e
educação histórica. / Ediney de Brito Junior. -- 2018
102 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Alexandra Lima da Silva.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de
Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino
de História, Cuiabá, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Cognição Histórica. 2. Didática da História. 3. Educação
Histórica. 4. Pensamento Histórico. 5. Mato Grosso. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCACÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT
Tel : 65 3313-8493 - Email : anamariamarques.ufmt@gmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "Desafios para ensinar e aprender história: aprendizado, educação histórica e formação"

AUTOR : EDINEY DE BRITO JUNIOR

defendida e aprovada em 08/11/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Alexandra Lima da Silva
Instituição : UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Examinador Interno Doutor(a) Nileide Souza Dourado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Instituição : Universidade Federal do Piauí

Examinador Suplente Doutor(a) Renilson Rosa Ribeiro
Instituição : UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CUIABÁ, 05/11/2018.

Ana Maria Marques
Prof. Dra. Ana Maria Marques
Coordenadora de Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História
IGHD / UFMG
SIAPE: 1647082

RESUMO

O presente trabalho reúne os resultados do primeiro ano de pesquisa de campo, durante o ano letivo de 2017, obtidos em sala de aula após à mudança na metodologia do professor, ao se eleger a problematização do aprendizado em história como elemento chave do seu labor e como a partir desta mudança fez surgir novas relações entre os alunos/professor com a disciplina de História. Partimos da hipótese/experiencia que os alunos aprendem história utilizando como referência o professor através de aulas dialogadas e a interpretação de texto como a principal ou única forma de aprendizagem histórica. O resultado desta equação é um aprender pouco significativo, além de solidificar a escola como o único espaço de aprendizagem histórica e o material didático como única fonte deste espaço. As primeiras evidencias demostram que ao se introduzir a nova metodologia, os alunos desenvolveram o gosto pela pesquisa histórica, resultando em uma ressignificação de suas ligações com a própria disciplina e por outro lado, o professor passou a se sentir parte construtora deste processo vivenciando seu papel como professor/pesquisador. Como referencial teórico nos alinhamos com as pesquisas, estudos e investigação no campo da Educação Histórica no que tange ao processo de cognição histórica e a origem deste “movimento” na Alemanha e as ideias do pesquisador e historiador Jörn Rüsen. Temos como pressuposto metodológico o conceito da aula oficina na perspectiva da Educação Histórica, que se fundamenta em Barca.

Palavras-chave: Cognição Histórica, Didática da História, Educação Histórica, Pensamento Histórico e Mato Grosso.

ABSTRACT

The present paper brings together the results of the first year of field research, during the 2017 school year, obtained in the classroom after the change in teacher methodology, by choosing the problematization of learning in history as a key element of its work and as from this change has given rise to new relationships between the students / teacher with the discipline of History. We start from the hypothesis / experience that the students learn history using as reference the teacher through dialogue classes and the interpretation of text as the main or only form of historical learning. The result of this equation is a little meaningful learning, besides solidifying the school as the only space of historical learning and didactic material as the only source of this space. The first evidence shows that when introducing the new methodology, students developed a taste for historical research, resulting in a re-signification of their connections with the discipline itself and, on the other hand, the teacher started to feel part of this process, experiencing their role as a teacher / researcher. As a theoretical reference, we align ourselves with the research, studies and research in the field of Historical Education regarding the process of historical cognition and the origin of this "movement" in Germany and the ideas of the researcher and historian Jörn Rüsen. We have as methodological presupposition the concept of the workshop class in the perspective of Historical Education, which is based on Barca

Keywords: Historical Cognition, Didactics of History, Historical Education, Historical Thought and Mato Grosso.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa Paula Beatriz que sempre foi uma parceira e amiga nas horas difíceis.

Aos meus pais: Ediney de Brito e Elza Boaventura.

Meu irmão: Jean Carlos.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Alexandra Lima da Silva.

Aos meus amigos Stélio Pinto, Herivelto França, Joao Fortunato, Edson Paes, Alexandre Rodrigues, Mauricio e em memoria Samil Hamed....irmãos.

E não menos importante Marley e Bob...

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Apresentação em São Paulo.....	26
Figura 02: Quadro do dossiê da REDUH	38
Figura 03: Livro Ensinar e Aprender Historia	40
Figura 04: Quadro explicando o primeiro ano da pesquisa (2017)	55
Figura 05: Quadro explicando o segundo ano da pesquisa (2018)	56
Figura 06: Quadro explicando o terceiro ano da pesquisa (2019)	57
Figura 07: Quadro explicando o quarto ano da pesquisa (2020)	58
Figura 08: Sesi Escola Cuiabá	62
Figura 09: Quadro sobre a disposição do material didático SER	63
Figura 10: Atividade introdutória do Livro 1 do 6º ano de 2018	64
Figura 11: Metodologia Lego – didática	72
Figura 12: Metodologia Lego – Funções	72
Figura 13: Alunos da turma do 8º ano realizando a pesquisa histórica em sala	73
Figura 14: Alunos da turma do 8º ano realizando a pesquisa histórica em sala	73
Figura 15: Alunos da turma do 6º ano realizando a pesquisa histórica em sala	74
Figura 16: Alunos da turma do 6º ano realizando a pesquisa histórica em sala	74
Figura 17: Tabela com exemplos de questões trazidas pelo material didático da SER ...	78
Figura 18: Modelo de ficha utilizada para a coleta dos dados históricos	78
Figura 19: Alunos da turma do 6º realizando a socialização de suas descobertas	87
Figura 20: Alunos da turma do 6º realizando a socialização de suas descobertas	89
Figura 21: Tabela das turmas atendidas pelo projeto de pesquisa	90
Figura 22: Gráfico com as respostas dos alunos sobre a mudança na metodologia	92
Figura 23: Gráfico com as respostas dos alunos sobre documento monumento	93

LISTA DE SIGLAS

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MEC – Ministério da Educação.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.

REDUH – Revista de Educação Histórica

Sumário

INTRODUÇÃO	11	
CAPÍTULO I: PERCURSOS FORMATIVOS NA VIDA DE UM PROFESSOR..... 15		
1.1 – A Formação do Docente em História	19	
1.2 – Os Desafios da Sala de Aula.....	23	
1.3 – O Caso Alemão: O Renascer da Didática da História.....	27	
Capítulo II: UM BALANÇO SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA 33		
2.1 – O REDUH Como Fonte de Pesquisa	37	
2.2 – A REDUH Como Fonte Bibliográfica.....	41	
2.3 – Jörn Rüsen e a REDUH	46	
Capítulo III: O INÍCIO DA PESQUISA..... 55		
3.1 – A Preparação da Pesquisa	59	
3.2 – O Primeiro Encontro com a Pesquisa	67	
3.3 – Reconfigurando a Pesquisa	69	
3.4 – A Pesquisa em Movimento.....	71	
3.4.1 – Primeira etapa: a Interpretação	79	
3.4.2 – Segunda etapa: a construção da Hipótese	81	
3.4.3 – Terceira etapa – Pesquisa para Validar ou Refutar a Hipótese;	84	
3.4.4 – Quarta etapa - Socialização do Processo Pelos Grupos e Alunos.....	86	
Capítulo IV: OS PRIMEIROS RESULTADOS 91		
4.1 – Estágio Atual da Pesquisa	96	
Capítulo V: CONSIDERAÇÕES FINAIS		101
REFERÊNCIAS.....	104	

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a profissão de professor enfrenta desafios dentro e fora da sala de aula. Estamos na sociedade da informação, aonde com um simples toque temos notícias de qualquer canto da nossa aldeia global. O profissional da educação então se vê compelido a buscar – as vezes de maneira heroica – informação e conhecimento através de cursos de capacitação, qualificação acadêmica, além de dar conta dos seus afazeres diários: preparar aulas, avaliações, correção de simulados, blocos de atividades, participar de reuniões pedagógicas e/ou administrativas, etc.

Ao adentrar o mercado de trabalho, o professor de história se vê imerso no abismo entre o que é produzido nas universidades e o que é transmitido nas salas de aulas. Este abismo, em partes, se deve muito ao academicismo do século XIX. No caso específico da História, Rüsen aponta para o processo de cientificação da história

... que acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador das finalidades e dos propósitos da história¹

Esse processo resultou na separação entre a ciência da história e a didática da história, resultando na separação da pesquisa histórica e do ensino da história. Diante deste cenário, ficariam em lados opostos, o professor e o pesquisador, já que caberia ao pesquisador criar aquilo que o professor iria reproduzir em sala de aula. Consolidava-se então a máxima de que apenas se faz produção científica em história, nas universidades.

a tarefa da didática da história era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso.²

Esta situação de “crise” da metodologia do ensino de história é sobretudo fruto da crise da própria História ao não se verificar sua significância no dia a dia das pessoas. Se fazia necessário um realinhamento entre a Didática da História e a Ciência da História. Teria que haver uma mudança de paradigma no que concerne o processo de avaliação da cognição do aluno nas aulas de História. Buscava-se dentro da própria epistemologia da história, base para se discutir e apontar novas possibilidades de

¹ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 7 – 16, julho-dezembro 2006. Pag. 09.

² _____, Pag. 10.

inteiração entre a didática e a ciência da história com o objetivo de mudanças no processo de ensino aprendizagem em história para nossos alunos e professores em sala de aula. Objetivava com isso, legitimar o estudo da didática da história como elemento da própria história. Surgia assim um novo campo da historiografia denominado Educação Histórica. É dentro deste novo campo da historiografia que a nossa pesquisa está inserida.

A nossa pesquisa, estabelece como marco zero, os resultados obtidos a partir da mudança da metodologia do professor durante o ano letivo de 2017, ao se eleger a problematização do aprendizado em história como elemento chave do seu labor e como a partir desta mudança fez surgir novas relações entre os alunos/professor com a disciplina de história. É importante, salientar, que nesta etapa da pesquisa, não focamos na construção e verificação de evidências similares ao que estão sendo produzidos e pesquisados em outros países – como por exemplo, as ideias de segunda ordem propostas por Peter Lee que tem sido alvo de pesquisa em Portugal e no Brasil – mas sim, nas transformações advindas das mesmas, no cotidiano do professor e do aluno em sala de aula e por consequência no universo escolar. Temos por objetivo que os alunos possam desenvolver o gosto pela pesquisa histórica ressignificando sua ligação com a própria disciplina e por outro lado que o professor se sinta parte construtora deste processo vivenciando seu papel como professor/pesquisador.

Como referencial teórico nos alinhamos as pesquisas, estudos e investigação no campo da Educação Histórica no que tange ao processo de cognição histórica a partir das ideias do pesquisador e historiador Jörn Rüsen³. Tenho como pressuposto metodológico o conceito da aula oficina na perspectiva da Educação Histórica, que se fundamenta em Barca.⁴

Partindo deste cenário, no primeiro capítulo apresentamos um debate sobre a formação do professor de história, e como isso se materializa em sala de aula moldando as normas e condutas do processo ensino aprendizagem. Traremos as reflexões sobre a pedagogia atuando no processo de cognição histórica e como com o surgimento da

³RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, Página 10. 2006.

⁴BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 140.

Educação História está se ampliando as possibilidades de atuação e melhorias no ensino de História.

No segundo capítulo abordaremos o campo de pesquisa ao qual este trabalho se encontra: a Educação Histórica. Buscaremos delimitar sua área de atuação e como os trabalhos desenvolvidos tendem a humanizar o processo de cognição histórica. Traremos como referência a nível de produção científica, junto ao cenário brasileiro, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH – e a Revista de Educação Histórica como base da pesquisa bibliográfica sobre a temática que versa este trabalho.

No terceiro capítulo, traremos a metodologia aplicada que se fundamenta em Barca através dos conceitos sobre Aula Oficina⁵ que prioriza os seguintes aspectos: Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente; propor questões orientadoras problematizadoras; desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco; Integrar as tarefas em situações diversificadas; e Avaliar qualitativamente. Para isso, convidamos os alunos, a se sentirem desafiados a solucionar situações problemas trazidas pelas perguntas históricas com o objetivo de evidenciar as formas dos mesmos de pensar a história, conceitos históricos e o seu próprio pensamento histórico. Definimos como perguntas históricas, algumas questões trazidas pelo próprio material do aluno e aplicamos antes de cada unidade temática. Além disso, identificamos que a pergunta histórica poderia nos oferecer bem mais que ideias sobre o que os alunos pensam acerca da história. Poderia ser a base inicial para a identificação e construção do pensamento histórico das crianças. Adotamos a categorização e classificação das perguntas por série e um roteiro que deveria ser seguido pelos alunos para responder cada pergunta histórica. Este roteiro estava dividido em 04 etapas: interpretação da pergunta histórica; criação da hipótese; validação ou refutação da hipótese ao se confrontar a fonte e por último a socialização do processo de construção do saber histórico.

No quarto capítulo traremos as primeiras conclusões do trabalho referente ao primeiro ano de pesquisa. Apresentaremos os primeiros resultados, obtidos em nossa pesquisa de campo que atestam a importância de a didática da história estar em

⁵ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 140.

consonância com a ciência da história para que os agentes históricos em sala de aula possam praticar seus ofícios de historiadores. Ainda neste capítulo, abordaremos o estágio atual da pesquisa – neste caso a 2^a etapa de um total de 4 – juntamente com as primeiras impressões e pesquisa de campo. Nesta etapa do projeto faremos uso das mais diversas fontes de pesquisa visando o fortalecimento do apreço pela pesquisa histórica por parte dos agentes em sala de aula.

No quinto e último capítulo, traremos as conclusões finais para esta etapa da pesquisa, que se encontra na metade do seu caminhar. Os dados já levantados apontam para a necessidade da continuidade da pesquisa pois segundo Isabel Barca, o levantamento do conhecimento prévio dos sujeitos escolares apenas é importante se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, – então categorizados e analisados –, servirem ao propósito da reflexão e da ação, no sentido de empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado histórico visando a “qualidade”.

CAPÍTULO I: PERCURSOS FORMATIVOS NA VIDA DE UM PROFESSOR

Todos sabemos, o quanto é importante o papel do professor, na vida do seu aluno. O trabalho docente tem impacto considerável no projeto de um país ao se tratar de educação. O papel deste profissional é de extrema relevância social para uma nação que reivindica seu papel de líder no cenário mundial. Cuidar e investir na formação e manutenção dos profissionais da educação é garantia de um futuro prospero.

Os últimos dados trazidos pelo INEP revela que o Brasil tem mais de 2,6 milhões de professores na educação básica e Superior, responsáveis pela educação de 57,7 milhões de brasileiros. Cerca de 80% dos docentes de ensino infantil, fundamental e médio atuam em escolas públicas e 15% do total estão em escolas rurais. Na educação superior, eles totalizam 220 mil.⁶

No que concerne as condições de trabalho, infraestrutura das escolas, constata-se mais uma vez as desigualdades sociais do nosso Brasil. Enquanto que na grande maioria das escolas públicas brasileiras, cerca de 45% dos professores atuam em escolas sem biblioteca, na Região Nordeste, essa porcentagem sobe para 66%.

A estrutura das escolas brasileiras chega a tal situação de abandono que somente 62,2% das escolas possuem banheiros preparados para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e possuidora de rede de esgoto. Para 31,9% das escolas, o que resta é uma fossa séptica e para 0,9% não existe rede de esgoto.

Ao se falar da remuneração, a situação não é nada animadora. A pesquisa traça uma comparação com outras profissões que expõe ainda mais a deplorável situação do educador em nosso país perante o poder público.

A remuneração de um professor do ensino médio, de R\$ 866, é quase a metade do salário de um policial civil e um quarto do que ganha um delegado de polícia no Brasil. Entre o menor salário, o de professor da educação infantil, e o de juiz, a diferença chega a ser de 20 vezes.⁷

⁶http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-situacao-do-professor-brasileiro/21206

⁷http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-situacao-do-professor-brasileiro/21206

Paralelamente a isso, está em atuação no nosso país, uma organização social “sem fins lucrativos” de formação de professores chamada “Ensina Brasil”⁸, cujo objetivo é a formação de professores de forma mais acelerada. O tempo de formação é de 05 semanas e posteriormente podem continuar seu treinamento em sala de aula com um contrato de 02 anos. Os critérios para os candidatos ingressarem no programa são:

- a) Ser brasileiro(a) nato(a) ou naturalizado(a)
- b) Possuir português fluente
- c) Ter curso superior completo ou previsão de graduação até dezembro de 2016 (Você ainda pode se inscrever caso sua data de graduação tenha sido postergada para o primeiro semestre de 2017 em função de greve na sua universidade. Estes casos serão analisados posteriormente)
- d) Ter diploma de graduação reconhecido pelo MEC
- e) Ter disponibilidade para participar da formação inicial de 5 semanas em janeiro de 2017
- f) Ter disponibilidade para participar do programa de fevereiro de 2017 até dezembro de 2018 (trabalho remunerado)
- g) Ter disponibilidade para morar fora de sua cidade por 2 anos, a partir de fevereiro de 2017”

Ao analisarmos a proposta governamental acima descrita, para a solução da educação brasileira no quesito formação do educador, fica claro que devemos nos preparar para o pior. 05 meses de duração no tocante a formação de um professor é algo que devemos considerar como acelerado, para dizer o mínimo. Porém o que nos chama a atenção sobre o tempo de formação do professor é a ideia implícita ou explícita de que o professor se forma em sala de aula.

Este conceito, apresentado no parágrafo anterior, por incrível que pareça, não é algo que possa ser considerado inédito no cenário da educação brasileira no que diz respeito a formação dos professores. Como política de estado, pode até dizer que sim, porem como forma de pensar e materializar a formação do professor de sala de aula, não. O professor e pesquisador Luis Fernando Cerri, ao estudar a formação dos

⁸ <https://www.ensinabrasil.org/nossoprograma>

professores brasileiros aponta para uma prática formativa que preconizava como primeiro passo o aprender o que ensinar e depois aprender como se ensinar.

(...) a docência se aprendia na própria sala de aula, num contexto em que a autoridade do professor e a obediência do aluno eram dados que derivavam naturalmente das relações familiares e sociais de então. Quando aparecem os primeiros cursos superiores de formação docente (licenciaturas), não é surpreendente que o desenho curricular preveja um período inicial de estudos específicos na área escolhida e um período posterior, de estudos pedagógicos e prática de ensino (estágios ou residência).⁹

Este panorama, colocava o professor como um autodidata no que concerne as questões de origem cognitivas do aluno em sala. Tendo como base a ideia de que já possui o importante para ser professor – neste caso já possuía o conhecimento científico – bastava então criar uma metodologia que incluisse o ensinar e avaliar além de “possuir” o domínio da turma. Nesta metodologia, o domínio de sala, entrava no mesmo patamar que o aprendizado dos alunos. O professor criava uma relação de autoridade – neste caso rumo ao autoritarismo – sobre a sala que o colocava como fonte universal de conhecimento.

Partindo então desta realidade, aonde o professor se forja dentro da própria profissão, conseguimos traçar uma linha de pensamento que nos permite entender o porquê de o imaginário popular ligar o ofício do professor à algo inato. Todas as vezes que somos indagados sobre a nossa profissão e a revelamos temos a simpatia por parte do questionador. Simpatia que se edifica ao escutarmos que nossa profissão é algo de maravilhoso, puro, importante e de extrema falta de valorização por parte do poder público. Porém uma coisa que nos chama a atenção é a ambiguidade por parte da sociedade em diagnosticar a nossa profissão como má remunerada e tratar esse fato como que algo natural, algo que já faz parte da cultura de nossa sociedade. O professor não carece de boa remuneração pois sua profissão é quase que um ato divino.

Não é surpreendente que se fortaleça(...) uma representação da docência que permanece influente até hoje, a ideologia do dom, ou seja, um conjunto de imagens, valores e ideias que sustenta a docência história como uma capacidade natural, um talento inato, um presente divino¹⁰

⁹ CERRI, Luis Fernando. A Formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. *história, histórias*. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013. ISSN 2318-1729 Pagina 170.

¹⁰ _____, Pagina 168.

A ideia trazida por CERRI (2013) de “dom” para o ofício do professor, edifica o discurso tendencioso de que a profissão de professor é uma ação antes de tudo altruísta, que a docência está ligada ao amor ao próprio labor. O professor trabalha por amor à profissão e não buscando prestígio e reconhecimento. O impacto direto deste cenário é a questão da baixa remuneração salarial para os educadores e a pouca valorização deste profissional.

Outro ponto importante dentro do cenário da educação brasileira é a questão da própria formação do professor. Não podemos pensar em qualidade da educação se não investirmos na qualidade da formação dos futuros professores. Como diz a Professora Soraíha Miranda de Lima

Não se pode pensar numa escola capaz de proporcionar a aprendizagem de conhecimentos socialmente válidos e relevantes e, simultaneamente, de favorecer a formação de habilidade de pensamento dos alunos, sem professores preparados.¹¹

A formação do professor durante sua vida profissional deveria ser tratada como peça chave para uma educação de qualidade e produção de resultados na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Proporcionar condições para que o professor continue seu processo de desenvolvimento contínuo através de cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado – deveria ser tratado como assuntos estratégicos pela sociedade brasileira e sua classe política. Visto que

A formação de professores sempre foi considerada condição básica para o atendimento dos objetivos da escola, em seus vários níveis de ensino (...) as reformas educativas de vários países têm expressado consenso em torno da ideia de que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores.¹²

Diante disso, se faz necessário lançarmos um olhar estudo sobre as concepções que conduziram e nortearam a formação dos professores de história, nestes últimos 70 anos, já que constituiu parte importante do bojo que envolve as discussões sobre o processo de cognição histórica em sala de aula, que é tema fundamental deste trabalho.

¹¹ LIMA, Soraíha Miranda de. Ação e Reflexão no Trabalho Docente: possibilidades e limites de um projeto de formação continua na escola. cuiabá: EdUFMT, 2005. Pagina 35.

¹² _____, Pagina 19.

1.1 – A Formação do Docente em História

Antes de iniciarmos esta temática, se faz necessário contarmos um pouco de nossa história, para que o leitor possa identificar o porquê de nossas escolhas. Me formei em 2002 pela Universidade Federal de Mato Grosso recebendo o diploma de Bacharel e Licenciatura em História. Durante a graduação, devido ao errôneo pensamento de que a didática estava limitada ao ato de ensinar e aprender em sala, discutíamos as ideias e conceitos de pensadores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget entre outros, nas aulas de didática que eram ministradas parte pelo departamento de Educação – leia-se pedagogia e pelo próprio departamento de História. Diante desta formação curricular, levei para a sala de aula e me fiz professor contemplando e nutrindo a ideia de que precisava ser um mediador do conhecimento.

Ao ingressar no ano de 2016 no PROFHISTORIA – Mestrado Profissional em Ensino de História – o sonho de fazer o mestrado enfim estava se iniciando. Sonho este adiado por questões de linha de pesquisa. Sempre desejei estudar a área do aprendizado dos alunos, entretanto, não me fascinava a ideia de sair novamente da minha área de formação. Fiz isso, a minha vida profissional quase inteira. Estava na hora de encontrar outros caminhos. Por isso escolhi o mestrado profissional, pois o mesmo exige para o seu ingresso estar atuando em sala, na disciplina de história. Tudo que eu fiz, até este momento em sala de aula poderia e deveria ser utilizado em meu mestrado. Não queria simplesmente ter o título de mestre. A minha pesquisa deveria ter relevância social principalmente entre os professores de história que assim como eu estavam afastados do meio acadêmico a algum tempo.

O PROFHISTÓRIA surge como uma real possibilidade de mudanças no ensino de história ao oportunizar para o educador uma qualificação que contribua para a melhoria da qualidade do ensino em sala de aula e por consequência de sua prática pedagógica.

O PROFHISTÓRIA busca a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade.¹³

¹³ <https://profhistoria.ufrj.br>

Dentre as linhas de pesquisa existente dentro do programa, optamos pela – Saberes Históricos no Espaço Escolar. Nossa escolha, foi por acreditar na importância da discussão sobre o espaço escolar e seus agentes como objeto de pesquisa. Este sempre foi o nosso objetivo. Esta linha de pesquisa desenvolve pesquisas sobre

processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdo, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Esse último é compreendido como conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar¹⁴.

Portanto, ao contarmos um pouco de nossa história e mostrarmos as nossas escolhas dentro do PROFHISTÓRIA, desejamos também entender o nosso próprio processo de formação como professor e historiador além de identificarmos como estes influenciaram e ainda influência nas nossas práticas em sala de aula e de outros colegas de profissão. Não víamos sentido discutir a formação do professor de história sem nos incluir como agentes históricos pertencente a este movimento.

Dando início a nossa pesquisa sobre o processo de formação do professor de história no Brasil, temos como um marco importante o ano de 1939. Especificamente no dia 04 do mês de abril do ano citado, entrava em vigor o decreto de lei sob o número de 1.190 que teria um enorme impacto na formação acadêmica do profissional de história. Criava-se o esquema 3+1

Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Salienta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos.¹⁵

¹⁴ https://profhistoria.ufrj.br/sobre_curso

¹⁵ CÉLIA, Maria Borges; FERNÁNDEZ, Orlando Aquino & VALDÉS, Roberto Puentes. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011 - ISSN: 1676-2584. Pagina 99.

Neste sentido, o 3+1 edificava a divisão da didática da história e a ciência da história. Consolidava-se a perspectiva tradicional sobre a didática da história evidenciada por Rüsen

A didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. assim ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos.¹⁶

Por este formato, ficavam de lados opostos o pesquisador e o professor. Tirava a oportunidade de se fazer e discutir história no chão de sala ao se distanciar a didática da história da ciência da história.

por muito tempo, a conclusão dos três primeiros anos dava direito a um diploma de conclusão com o título de Bacharel (por exemplo, em História), e o ano complementar dava direito ao diploma que licenciava para o exercício da profissão docente, por isso chamado de diploma de Licenciatura¹⁷

Deslocando um pouco no tempo, chegamos ao segundo ponto ou marco histórico na formação docente dos historiadores no Brasil: 1968 e a reforma universitária. O formato – “3 + 1” – não foi abandonado. Pelo contrário. O que se viu foi a consolidação deste formato com pequenas mudanças no que tange a formação docente brasileira a nível de graduação. A única mudança, se é que se pode chamar assim, foi que os departamentos acadêmicos – cursos de graduação - ficariam com o direito de gerenciar e ofertar dentro de seus próprios núcleos a formação de seus professores. O “1” da equação não estava mais sobe a chancela da pedagogia.

No cenário externo, com a separação entre a ciência da história e a ciência da educação – história e pedagogia – a disciplina de história acabou perdendo espaço dentro das escolas. Isso devido as teorias da educação que começaram a reger as discussões sobre o processo de cognição dos alunos. Em decorrências das teorias de Piaget, o

¹⁶ RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectiva a partir do caso Alemão. Práxis Educativa. PR. V.1, N 2. Pagina 07 – 16. Jul. Dez. 2006. Pagina 08.

¹⁷ CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual história, histórias. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013. ISSN 2318-1729. Pagina 170.

pensamento concreto das crianças limitaria a sua capacidade de entender a história. Por esta teoria as crianças de 0 a 2 anos estariam no estágio ou fase do sensório-motor; as crianças de 2 a 7 anos estariam no estágio ou fase pré-operatório; as crianças de 7 a 12 anos estariam no estágio ou fase de operações concretas e as crianças a partir de 12 anos estariam no estágio ou fase de operações formais. Isso acarretou um discurso que a história só poderia ser trabalhada com as crianças a partir dos 12 anos já que estas, por estarem na fase das operações formais conseguiram entender a história devido seu alto grau de complexidade, resultando na entrada da História a partir do atual 6º ano do ensino fundamental II.

Já dentro do próprio curso de história, o esquema “3 + 1” consolidava a fragmentação da formação do professor ao separar a ciência da história da didática da história. Por este distanciamento, o abismo entre o que era produzido nas universidades e o que era produzido – neste caso replicado – nos interiores das salas de aula pelo Brasil a fora ganhou dimensões gigantescas.

Primeiro ao cristalizar a ideia de o trabalho do professor ser algo intrínseco ao profissional – “Dom” – quando se minimiza a importância do estudo das relações pedagógicas em sala – leia-se pedagogia como ciência da educação – na formação do professor.

Segundo, ao gerar uma crise entre a Didática da História e a Ciência da História, ao se colocar o professor do ensino fundamental como mero replicador do que era produzido nas universidades. Ao se eleger a científicidade da história como única justificativa da própria disciplina de História nos currículos, foi gerado um sentimento de vazio em relação a praticidade ou utilidade da mesma no dia a dia dos discentes. Tornou-se a História como disciplina associado a algo intelectual, porém de pouca conexão com o hoje. Precisávamos encontrar novas ações metodológicas que pudesse auxiliar o professor de História em seu labor. Necessitávamos de novas concepções de ensino que pudesse acrescentar ao *Know-how* do professor, resultando em novas estratégias de ensino. A Educação Histórica estava por chegar.

1.2 – Os Desafios da Sala de Aula

Quando abordamos a temática educação, logo somos arremetidos à ideia de escola e por consequência a sala de aula. A ideia de escola como exclusividade de espaço de construção de saberes e aprendizagem. A ideia de sala de aula como espaço de aprendizagem científico oriunda de outros espaços e mediados pela criatividade do professor.

A escola é, portanto, um reflexo da própria sociedade. Ela é a representação da mesma em determinado tempo e de seus valores.

o processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimento e experiências acumuladas pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social.¹⁸

Não se pode falar de uma escola de qualidade sem que haja a preocupação e engajamento de todos para o aumento do investimento na educação, seja ela através de condições de trabalho – estrutura – além do próprio ganho salarial do professor. A escola tem que evoluir para um centro de ensino e pesquisa.

Os cursos de formação de professores devem contribuir para o alinhamento entre a pesquisa e a didática em sala, promovendo a própria valorização da educação perante a opinião pública e seu próprio público – alunos. Isso só será alcançado quando a comunidade escolar – pais, mestres, alunos etc. – se unirem para uma mudança de paradigma exigido um envolvimento da sociedade como um todo nesta problemática.

Os desafios da sala de aula começam na formação do próprio professor. A primeira coisa, que nos chama a atenção, no que tange a formação do professor, diz respeito à questão pedagógica. No início, era ausente, porém, o tema foi penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Hoje está presente nas políticas e discussões atuais sobre formação de professores, sem encontrar, ainda, um encaminhamento satisfatório e coerente entre o conteúdo dos discursos e a sua efetivação prática. Apesar das políticas formativas evidenciarem sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente

¹⁸ LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortes, 2013 página 23.

consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino.

Isso se deve a constituição dos cursos de formação acadêmica para os futuros professores. No caso de história, o que não difere muito das outras ciências, temos a pedagogia – ciência da educação – norteando o fazer em sala de aula. Fazer, aqui visto, como técnicas de ensino e fundamentos teóricos sobre o processo de cognição dos alunos. Não se procura deslegitimar com isso a ciência da educação. Muito pelo contrário. Já que acreditamos, que o ofício do professor não se sustenta sem a participação dos conceitos e fundamentação teórica oriunda da pedagogia. Desejamos explicitar outra dificuldade na formação dos professores: o bacharel se forma como um especialista em sua área de conhecimento e não um professor pois devido a baixa carga horária em sua formação não domina a teoria e por consequência as técnicas de ensino.

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, a professora e pesquisadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt apresenta em seu artigo – Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? – as bases norteadoras da aprendizagem e do processo de cognição dos alunos propostas pelo governo divididos nas seguintes áreas:

a teoria genética, sendo citados Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, da qual se absorvem a concepção dos processos de mudança, as formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, citando-se Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, referente à maneira de se entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância conferida aos processos de relação interpessoal; a integração dos conceitos de aprendizagem, cultura e educação, provenientes das teses no campo da psicologia cultural; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel.¹⁹

Diante deste cenário, o professor para se manter no mercado de trabalho, necessita dos fundamentos pedagógicos para entender o processo ensino aprendizagem. A formação oriunda do universo acadêmico não bastava para o profissional se manter empregado. Em sua rotina de trabalho, o professor tem que lidar com fatores externos ao ensino e aprendizagem, como a indisciplina, estrutura física precária das escolas, baixa remuneração e outros, o que infelizmente acaba resultando em deixar para

¹⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Pagina 2.

segundo plano as discussões e reflexões sobre didática e processo ensino aprendizagem agora com base na epistemologia da história para se focar no que passa a ser sinônimo de bom professor: ter o controle em sala de aula. Esta ação, infelizmente acaba edificando, a falsa ideia sobre a disciplina de história em ser um mero jogo de decodificação de datas e acontecimentos o que resulta em um sentimento de antipatia por parte dos discentes. Outra consequência para a disciplina de história, é a adoção do discurso por parte da comunidade escolar de que não há necessidade de se desenvolver um pensamento histórico para se aprender História; basta apenas decorar o passado com suas datas e acontecimentos e saber ler e interpretar.

Devido ao processo de formação do professor de história e o universo da escola com a sua cultura escolar, Rüsen coloca o perigo do professor de história adotar a “didática da cópia”

Elá teria a vantagem eventual de manter nessa didática, vista como meio de transporte do sabre histórico científico para os setores não científicos, a consciência das simplificações de linguagem que se faz ao ler as copias, tão comuns hoje, com a “cultura da fotocopia”

Neste cenário, a aprendizagem histórica acaba sendo fundamentada na psicopedagogia o que resulta em um aprender histórico distante da epistemologia da história alicerçada nos pressupostos da ciência da história. Temos então, a clara divisão entre a ciência da história e a ciência da educação. Schmidt apresenta esta divisão ao analisar as concepções de aprendizagem nos PCNs:

Observa-se a apropriação de uma concepção de aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, este, sim, objeto da transposição didática. Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História.²⁰

Acreditamos que a divisão entre as ciências – História e Educação – é um caminho ainda obscuro ao nosso ver. O PROFHISTÓRIA nasce com o objetivo de reconciliar a Didática da História e a Ciência da História. Hoje, particularmente, me sinto mais completo como professor, pois agrego ao meu conhecimento já adquirido ao

²⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Pagina 3.

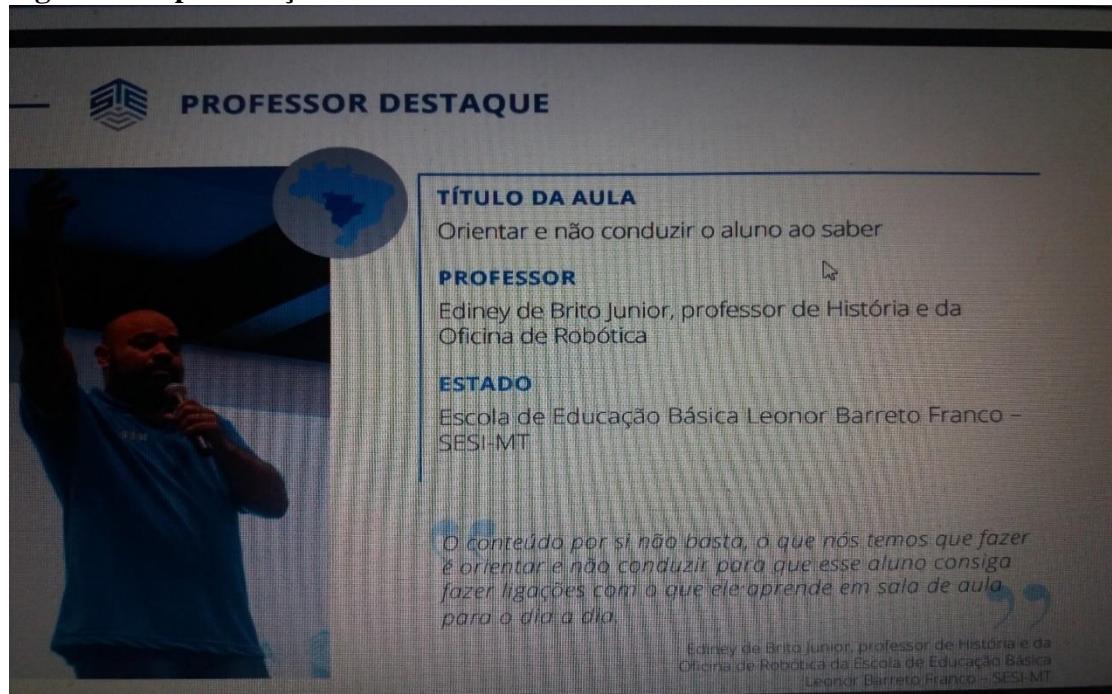
longo de minha carreira profissional – leia-se pedagogia – as novas concepções de ensino e aprendizagem em história.

O Serviço Social da Indústria (SESI), com o objetivo de fortalecer sua atuação na área da educação, estabeleceu em 2014, um Sistema Estruturado de Ensino da Rede SESI. Essa é mais uma de nossas ações em favor da educação básica no Brasil. Afinal, trata-se da maior rede privada de ensino do país, com 505 escolas, que atuam nos 26 estados e no Distrito Federal, 1,2 milhão de matrículas e 9,8 mil professores.

Nesse sentido, realizamos o Encontro Nacional do SESI, em 30 e 31 de outubro de 2017, na capital paulista. Mais de 70 professores e gestores da Rede SESI de todo o país promoveram o compartilhamento de experiências e o aprimoramento de suas práticas.

Ser escolhido e reconhecido como professor destaque de toda a rede SESI de Mato Grosso, indo fazer a apresentação da metodologia deste trabalho em São Paulo com mais 23 professores de cada unidade da federação não somente nos enche de orgulho, como também, de convicção, ao termos a certeza que o caminho que escolhemos trilhar – união e não divisão entre a pedagogia e a ciência da História – foi a escolha certa.

Figura 01: Apresentação em São Paulo



Fotógrafo: BRITO, Ediney (2018)

Partindo do título da aula apresentada em São Paulo – Orientar e não conduzir o aluno ao saber – devemos estar atentos a outro ponto a ser observado nos interiores das escolas: a dificuldade por parte do próprio professorado em ressignificar a relação dos alunos com a própria disciplina de história. Ao não se observar a praticidade da história enquanto ciência – e para tal se faz necessário o caminhar lado a lado com a didática da história – acabou criando um vazio entre os alunos e a disciplina, pois a última carecia de conexão com o dia a dia dos alunos. Não conseguiam ver praticidade e objetividade como nas outras ciências dentro do universo escolar.

(...) essa desconexão da disciplina história de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o status de disciplina erudita, por outro, gerou o vazio da função do ensino de história na escola.²¹

A sala de aula de História, estava necessitada de uma maior aproximação do fazer científico como ocorre nas universidades. Ela carecia de metodologia histórica. Não como uma forma pronta e acabada que deveria ser decorada e aplicada como manda um manual, mais sim como espaço de pesquisa histórica resultante da ciência como pesquisa.

A mudança na prática pedagógica dos professores de história objetivando melhores resultados, se fazia necessário para a própria sobrevivência do professor e da disciplina curricular. A mudança deveria partir do processo de formação do professor de história a nível acadêmico. A didática da história entra em cena.

1.3 – O Caso Alemão: O Renascer da Didática da História

No curso de graduação da UFMT, era oferecida a disciplina de didática da história pelo departamento de Educação. Nesta disciplina, a pedagogia se apresentava como ciência que

investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global.²²

Portanto, o ensino de história estava ligado a este campo da educação. A função desta disciplina no curso era que o historiador aprendesse como ensinar, pois, o que

²¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura Histórica e aprendizagem Histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v, 6, n. 10, janeiro/junho. 2014. Pagina 34.

²² LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortes, 2013. Página 13

ensinar tinha sido aprendido no próprio curso de história. O professor de história, era então formado como um especialista em conteúdos históricos que deveria ser forjado nas teorias pedagógicas/psicológicas a serem os norteadores do fazer em sala de aula no que tange o aprendizado do aluno. O papel da Didática da História seria de apresentar e tratar de assuntos concernentes ao universo da sala de aula. Rüsen coloca que antes na Alemanha, o papel da Didática da História era de ser

uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. assim ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos.²³

E continua

Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência. Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamados de “aluno” ou “aluna” – os produtos científicos. A didática relacionara-se com o saber histórico produzido cientificamente como o marketing se relaciona com a produção de mercadorias²⁴

A didática da história surge muito atrelado a uma perspectiva metodológica de ensino devido a obrigatoriedade de cada departamento gerir sua formação docente. Isso coloca a didática da história ligada a ideia de explicação da história na escola. Do ato de ensinar história na sala de aula. Esse equívoco reforça a ideia de termos os professores e os pesquisadores em lados opostos, pois sendo a didática um instrumento de transmissão de conteúdos ao professor, caberia ao mesmo apenas a função de transmitir o trabalho do pesquisador. Se estes conceitos – de transmissão de conteúdos e a escola como único lugar de aprendizado histórico – perdurasse, incorreríamos no erro que apenas se faz ciência – neste caso da história, – nas galerias das Universidades. Além disso, se a ideia de que a didática é a ciência que estuda como o homem aprende a história, isto nos leva a crer, que a escola deve ser apenas mais um lugar aonde se aprende.

²³ RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectiva a partir do caso Alemão. Práxis Educativa. PR. V.1, N 2. Pagina 07 – 16. Jul. Dez. 2006. Pagina 08.

²⁴ RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007. Página 89.

Verifica-se com o passar do tempo, que a ausência na formação acadêmica do profissional de história, nas conjecturas teóricas voltadas para uma aprendizagem histórica que se desenvolva a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da ciência da história, levou o professor a práticas de ensino de história tradicionais e de pouca significância para ele e o aluno.

Diante deste cenário, podemos concluir que existia um descompasso na didática da história – metodologia do ensinar a história – ao não se preocupar entre outras coisas com a significação da própria história no dia a dia das pessoas, neste caso, dos alunos. Ora, se por um lado a ciência da história estava consolidada ao se justificar como fonte de conhecimento erudito, o ensinar a história nas escolas estava carente de ressignificação. A história como ciência precisava criar respostas para a vida prática das pessoas. Essas respostas deveriam aparecer nas salas de aulas já que ali se dava – somente – a retransmissão do que era produzido nas universidades como ciências. Isso é evidenciado em nossa pesquisa quando os alunos demonstram muita dificuldade em criar/problematizar uma nova definição de história que fuga da concepção de ser uma ciência que estuda somente o passado.

Uma mudança de paradigma na concepção da didática da história como disciplina na formação dos professores e historiadores ocorreu na Alemanha. Esta mudança trouxe novos pesquisadores e temáticas para discussão acadêmica além de produzir um movimento de aproximação entre a ciência da história e a própria didática da história.

A crise da história enquanto disciplina na Alemanha é fruto da própria história no seu desejo de reivindicar e lutar por estar no campo da ciência:

A “cientifização” da história acarretou um estreitamento de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história.²⁵

²⁵ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Pagina 09.

Ao aprofundar nos estudos do caso alemão, à primeira vista, a didática da história me lembrou a graduação. Tínhamos a nossa grade curricular dividida em duas partes: a primeira aonde aprendíamos a ciência da história e a segunda a disciplina de didática que era ofertada pelo curso de educação. Na Alemanha as coisas não eram muito diferentes

“No primeiro nível, a didática da história estava e está relacionada primariamente à pedagogia: ela é ensinada e aprendida pelo fazer. Nós chamamos isso de metodologia de instrução em história (Methodik des Geschichtsunterrichts). No segundo nível a didática da história é discutida em relação àquelas disciplinas que têm relação com os fenômenos de ensino e aprendizagem. – por exemplo, com as ciências sociais que investigam as condições sociais de ensino e aprendizagem, com a pedagogia, que investiga os propósitos, as formas e os processos da educação, e, é claro, com os estudos históricos, que investigam história como disciplina a ser ensinada. Nesse nível nós falamos da didática da educação em história. (Didaktik des Geschichtsunterrichts).²⁶

A História – tanto no campo da didática da história como também na ciência da história – estava passando por uma crise, pois em ambos os casos carecia de um sentido prático e atual para a sociedade Alemã. Se a história exigia ser reconhecida como ciência ela também deveria cumprir com seus deveres como tal: ter um sentido na vida prática das pessoas.

“Devido necessidade institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada. Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo”²⁷

De acordo com Rüsen, a didática da história deveria ter por objetivo, a investigação da consciência histórica de uma sociedade e para tal, deveria se valer de várias metodologias. A didática da história estaria ligada a práxis como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Por práxis, entendemos como a forma de se interpretar o passado e orientar o presente. Ela – a práxis – elabora um tipo de pensamento que é utilizado no agir

(...) quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver – melhor:

²⁶ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Pagina 09.

²⁷ _____, Pagina 08.

para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico.²⁸

E continua ao definir o aprender em

(...) uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela (...)²⁹

Uma das inquietações da sociedade alemã que incidia sobre a ciência da história e didática da história e que deveria ser respondida pela nova didática da história, era a questão do nazismo. Os historiadores Prof Dr. Rafael Saddi Teixeira e Prof Dr. Marcelo Fronza comungam da ideia que os nascidos no pós-guerra, principalmente os mais novos, não queriam mais ser julgados pelos erros do passado. Outra crítica da sociedade, era sobre a história ensinada e aprendida nas escolas e fora dela. Críticas essas, fundamentadas na ideia de que a história não abordava o tema nazismo como deveria, pois, na visão de alguns, a história tratava o nazismo como um erro de percurso e nada mais, já para outros, a história continua a criar os mesmos elementos de um passado não muito longínquo.

Esta crise levou a didática da história a uma mudança radical. Deixou de ser uma mera mediadora entre o saber científico e o saber escolar para se constituir como uma disciplina que tinha por objetivo estudar a ligação da ciência da história com a vida prática na sociedade. Klaus Bergmann, definiu assim a didática da história:

“ela é a disciplina que examina a importância da história – todas as espécies de história e todos os seus elementos constitutivos – para o sujeito receptivo e reflexivo”. Ele considerava emancipação e identidade pessoal como as duas principais ideias dessa reflexão didática.³⁰

A Didática da História renasce como disciplina dentro da ciência da história e não mais ligada a área da educação – pedagogia. Renasce como uma resposta a sociedade alemã que carecia de orientação, que necessitava de respostas, ou seja, precisava se validar como ciência frente a uma sociedade em movimento. Como consequência a didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre

²⁸ RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007. Página 87.

²⁹ _____, Página 87.

³⁰ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Pagina 11.

ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral.

Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações os meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar.³¹

Em resumo, A didática da história na Alemanha pode ser definida como uma subdisciplina da ciência histórica que deveria estudar os vínculos entre a história produzida e a vida da sociedade presente além de ter um caráter emancipatório já que a mesma deve buscar o mundo distinto a qual vivemos.³²

No Brasil, a didática da história aparece nos estudos do domínio teórico da Educação Histórica e tem como objeto e objetivo a Consciência histórica, porem o foco principal está na aprendizagem histórica.

Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a auto explicação da história como disciplina escolar, para sua identificação como matéria específica e com uma metodologia própria, ou seja, a consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida.³³

A educação histórica, nasce com a missão de reconciliar a pesquisa e o ensino de história dentro do universo acadêmico. Investigam, através deste campo de pesquisa, a aprendizagem histórica dos alunos. Partem da ideia que a aprendizagem histórica, ou cognição histórica, não está fixa a etapas ou níveis. Assim, Barca³⁴ delimita como pressuposto teórico a natureza do conhecimento histórico e como pressuposto metodológico a análise das ideias que os sujeitos têm e demonstram sobre a História.

³¹ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Pagina 12.

³² Aula gravada do professor Rafael Saddi <https://www.youtube.com/watch?v=nBG8bTtXdzU>

³³SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura Histórica e aprendizagem Histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v, 6, n. 10, janeiro/junho. 2014. Pagina 32

³⁴ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras, Porto III serie, v. 2. 2001, pp 013-021. Pagina 13.

CAPÍTULO II: UM BALANÇO SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

As investigações realizadas no campo da Educação Histórica buscam compreender, através de pesquisas e estudos de campos, as ideias de caráter histórico de professores e alunos, tendo como referência a epistemologia da História.

A Educação Histórica surge da problemática de se ensinar e aprender história e prioriza o saber histórico dos agentes escolares – professores e alunos – além de suas relações com o próprio conhecimento histórico. Tem como cerne de sua pesquisa a cognição histórica objetivando a compreensão do significado atribuído a história pelos docentes e discentes. Como campo de pesquisa e produção histórica, fez surgir novos conhecimentos sobre o processo de cognição histórica, e por consequência, a possibilidade de novas estratégias didáticas/pedagógicas.

A educação histórica (...) parte, também dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica.³⁵

Além disso, torna a história uma “ciência moderna” ao dar a mesma a utilização de outras ciências na vida cotidiana das pessoas. A Educação Histórica presta um enorme favor ao unir novamente a Ciência da História e a Didática da História na visão de RÜSEN

“A ciência da história não tem como dispersar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história”³⁶

O professor ganha destaque ao ter que assumir o papel de pesquisador e sujeito histórico em sala juntamente com o seu aluno.

É necessário tomar também o professor (de História) como sujeito histórico. Para se formar cidadãos críticos precisa-se de profissionais que se pensem como produtores do saber e não meros aplicadores de fórmulas prontas, produzidas em outros lugares institucionais³⁷.

³⁵ Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio/Adriane de Quadros Sobanski...[etal]. Curitiba: Base Editorial, 2010. Página 11.

³⁶ RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007. Página 91.

³⁷ RENILSON. Rosa Ribeiro, Fato e Versões, Coxim: MS, v. 09, n. 16, PP 129-144. Set-Dez 2016

A Educação Histórica nos permite discutir entre outros temas a própria ideia que temos de educação e processo cognitivo chegando até a formação do próprio profissional de história além de trazer novos elementos ao cenário da pesquisa sobre a cognição histórica. Primeiro ao eleger, entre outros temas de pesquisa, a consciência histórica que deriva de um novo papel protagonizado pelo professor e aluno em sala de aula. Segundo que sob sua ótica, o como se aprende é muito mais importante do que o que se ensina, resultando em elementos para se discutir entre outros temas o pensamento histórico. Assim, a educação histórica legitima o estudo da didática da história como elemento da própria história.

Esta nova corrente tem marcos iniciais na Inglaterra e na Alemanha além de outros países como Canadá, Estados Unidos e Portugal. No Brasil as produções científicas vão ao encontro dos sujeitos da história em sala de aula (professor e aluno). Segundo BARCA:

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História.³⁸

Nesta perspectiva, o estudante é entendido como sujeito escolar, com ideias prévias e com experiências do contexto social. Paulo Freire já se atentava para a problemática dos personagens envolvidos em sala de aula e como deveria ser pautada esta relação ao tratar da educação autêntica:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.³⁹

³⁸BARCA, Isabel Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In. ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25. Página 15.

³⁹FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987. Pagina 48.

A preocupação de Paulo Freire já se encontrava voltada não apenas mais no fator a ser ensinado, mas sim nos personagens desta equação. O aluno passa a ser também protagonista. Isabel Barca:

Nos anos 1980, houve modificações no ensino de História, principalmente com a influência das concepções historiográficas, que trouxeram a retomada da disciplina de História como espaço para ensino crítico. Assim, visava-se recuperar o aluno como sujeito da história e não como mero expectador de uma história já determinada, produzida por “heroicos personagens dos livros didáticos.⁴⁰

E continua agora falando do papel do professor

Neste processo em que o ensino de História passa a ser significativo para alunos, inserem-se novas abordagens e linguagens, a postura do professor crítico-reflexivo/ que valoriza diferentes ações torna-se necessária, pois o ensino de História não é uma construção individual, mas composta por interlocutores que constroem sentidos e se sentem inseridos no processo histórico, é preciso que o professor faça a diferença, pois se procura sair do tradicional, dar ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História.⁴¹

De modo geral essa nova prática, busca reequilibrar o papel dos agentes em sala de aula – aluno e professor. Digo reequilibrar, pois, deslocamos o papel canônico de fonte do professor, para agora dividirmos entre os iguais desta relação; ou seja, ambos são fontes de produção de conhecimento histórico pois produzem e vivem a história.

BARCA

O professor de história tem de desenvolver uma atividade questionadora para conhecer o aparato intelectual dos alunos de modo a desafia-lo na construção de sua aprendizagem.⁴²

A educação histórica, nasce com a missão de reconciliar a pesquisa e o ensino de história, buscando para isso, legitimar seu espaço como campo de pesquisa ao analisar o processo de aprendizado histórico tendo por base a própria história e não mais em outras ciências – educação/pedagogia. A educação histórica entende que a aprendizagem histórica, ou cognição histórica, não está fixa a etapas mais sim imersa

⁴⁰ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2001, pagina. 13.

⁴¹ _____ pagina 16.

⁴² Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio/Adriane de Quadros Sobanski...[etal]. Curitiba: Base Editorial, 2010. Página 13.

em seu próprio contexto, ou seja, situada conforme os contextos histórico-culturais de sua produção⁴³. Assim, Barca⁴⁴ delimita como pressuposto teórico da educação histórica a natureza do conhecimento histórico e como pressuposto metodológico a análise das ideias que os sujeitos têm e demonstram sobre a História.

Este novo campo de pesquisa histórica, denominada Educação História, situa-se na epistemologia da história a partir da teoria da consciência histórica e tem como o objeto de estudo da didática da história a aprendizagem histórica⁴⁵. Desta forma, cria-se a oportunidade de verificar a edificação do pensar histórico dos alunos e professores com base na própria essência do pensar e conhecer sobre a história.

Outro ponto importante que devemos mencionar sobre a Educação Histórica, é que a mesma, irá trazer novos elementos ao universo da sala de aula o que resultará em novas possibilidades no que concerne o processo de aprendizado do aluno. Primeiro, ao introduzir o conceito de consciência histórica que deriva de um novo papel protagonizado pelo professor e aluno em sala de aula. Segundo, ao se abordar o tema pensamento histórico, que é fruto do novo olhar trazido pela educação histórica, ao preconizar que o como se aprende é muito mais importante do que o que se ensina.

A Educação Histórica contribui na formação do professor de história é a reconciliação da pesquisa e o ensino de história. Isso resulta em um aprendizado mais significativo em sala ao se ampliar as possibilidades já existentes criando novas estruturas de ensino que possibilitem o aluno e ao professor fazerem da sala de aula um grande laboratório de pesquisa histórica. Para isso, devemos colocar o aluno e professor como agentes históricos. A metodologia de pesquisa histórica, proporciona aos agentes em sala, envolvidos no processo de cognição histórica, criar elementos a partir das ideias iniciais – também denominadas de ideias históricas previas ou tácitas – que oportunizem a reconstrução das aulas de histórias. A professora Isabel Barca

delimita como pressuposto teórico da educação histórica a natureza do conhecimento histórico e como pressuposto metodológico a análise das ideias que os sujeitos têm e demonstram sobre a História.⁴⁶

⁴³ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2001, página. 15.

⁴⁴ _____ página 14.

⁴⁵ Professor Dr. Marcelo Fronza, via trocas de mensagens no celular ocorrido no dia 30/01/2018 as 09:26.

⁴⁶ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2001, p. 14.

O aluno se sente valorizado e como consequência temos uma maior participação dos mesmos em sala. A questão da indisciplina se torna casos isolados. O respeito pela opinião da outra passa a reger o ambiente de sala de aula. Os alunos sentem que durante as aulas, podem criar as suas hipótese e ideias sem o medo de estarem certo ou errado.

2.1 – O REDUH Como Fonte de Pesquisa

O LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – é constituído por professores-pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Este grupo de pesquisa é coordenado atualmente (2018) pela professora Dra. Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt e pela Vice Coordenadora Dra. Ana Claudia Urban. As pesquisas estão voltadas para o processo de aprendizagem, da constituição do código disciplinar da história e sobre a formação da consciência histórica. Nasce do desafio de construir novas relações com o conhecimento, particularmente quando essas relações envolvem processos de escolarização, que pressupõem apropriações individuais e coletivas do conhecimento em sua relação com a cultura.

Portanto, o LAPEDUH nasce com a missão de edificar novas relações entre o universo acadêmico e o espaço escolar público. Seu foco – oriundo da Educação Histórica – está na problemática da aprendizagem histórica dos sujeitos que habitam o universo escolar: professores e alunos. Desde sua fundação, em 2003, o LAPEDUH, se constituiu como um espaço de produção e pesquisa histórica para professores com a temática das novas relações entre a teoria e a prática de ensino de história objetivando uma real contribuição para melhoria da qualidade das práticas dos docentes em sala de aula. É neste cenário que surge a Revista de Educação Histórica-REDUH.

A revista REDUH, que hoje se encontra na 14^a edição, oferece um ótimo referencial sobre a produção historiográfica com a temática educação histórica. Ao longo desses 05 anos – 2012 a 2018 – contribuíram com artigos, dissertações e teses os pesquisadores que hoje figuram no cenário nacional e internacional deste campo de pesquisa história. Desde seu lançamento, a educação histórica é o tema principal, tanto é, que dá nome da revista. Isso conduz a nossa pesquisa a trilharmos o caminho feito

pela revista para entendermos uma parte da produção científica deste novo campo de pesquisa.

Figura 02: Quadro do dossiê da REDUH

Número / Ano	DOSSIÊ: TEMATICA	Trabalhos publicados
Nº 01/2012	“Educação Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática”	14
Nº 02/2013	“Aprendizagem Histórica de Jovens e Crianças”	09
Nº 03/2013	“Espaço, Lugares, Sujeitos”	10
Nº 04/2013	“Educação Histórica: o trabalho com fontes e a aprendizagem histórica”.	13
Nº 05/2014	“Educação histórica e a prática da sala de aula”.	17
Nº 06/2014	DEBATES CONTEMPORÂNEOS composto por trabalhos apresentados no XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA que se realizou entre os dias 13 e 16 de agosto de 2014, na Faculdade de História – Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, Goiás.	12
Nº 07/2014	“Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica”	20
Nº 08/2015	“Aprendizagem e formação da consciência histórica na educação escolar”.	22
Nº 09/2015	“Jörn Rüsen e o Ensino de História no Brasil I”	12
Nº 10/2015	“Jörn Rüsen e o Ensino de História no Brasil II”,	12
Nº 11/2016	“Educação Histórica, Identidade e Práticas”	09
Nº 12/2016	“Narrativa Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática”	13
Nº 13/2016	“Narrativa Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática II”.	12
Nº 14/2017	“A Burdening History (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática”	09

Fonte: BRITO, Ediney (2018)

A revista REDUH nasce com os seguintes objetivos:

1. Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História, pois acreditamos que o professor não é apenas usuário do conhecimento produzido, mas ele é, sobretudo, um produtor de conhecimentos, que tem como objetos os elementos da sua condição de professor, significativos para a formação profissional sua e de seus pares.
2. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica, porque acreditamos que a ciência se produz no e pelo debate entre a teoria e a prática, fundamentada na análise e crítica de relações históricas e sociais concretas.
3. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, porque acreditamos que os referenciais que a fundamentam podem contribuir para uma aprendizagem histórica significativa para a vida humana prática de alunos e professores e pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.⁴⁷

E com a missão

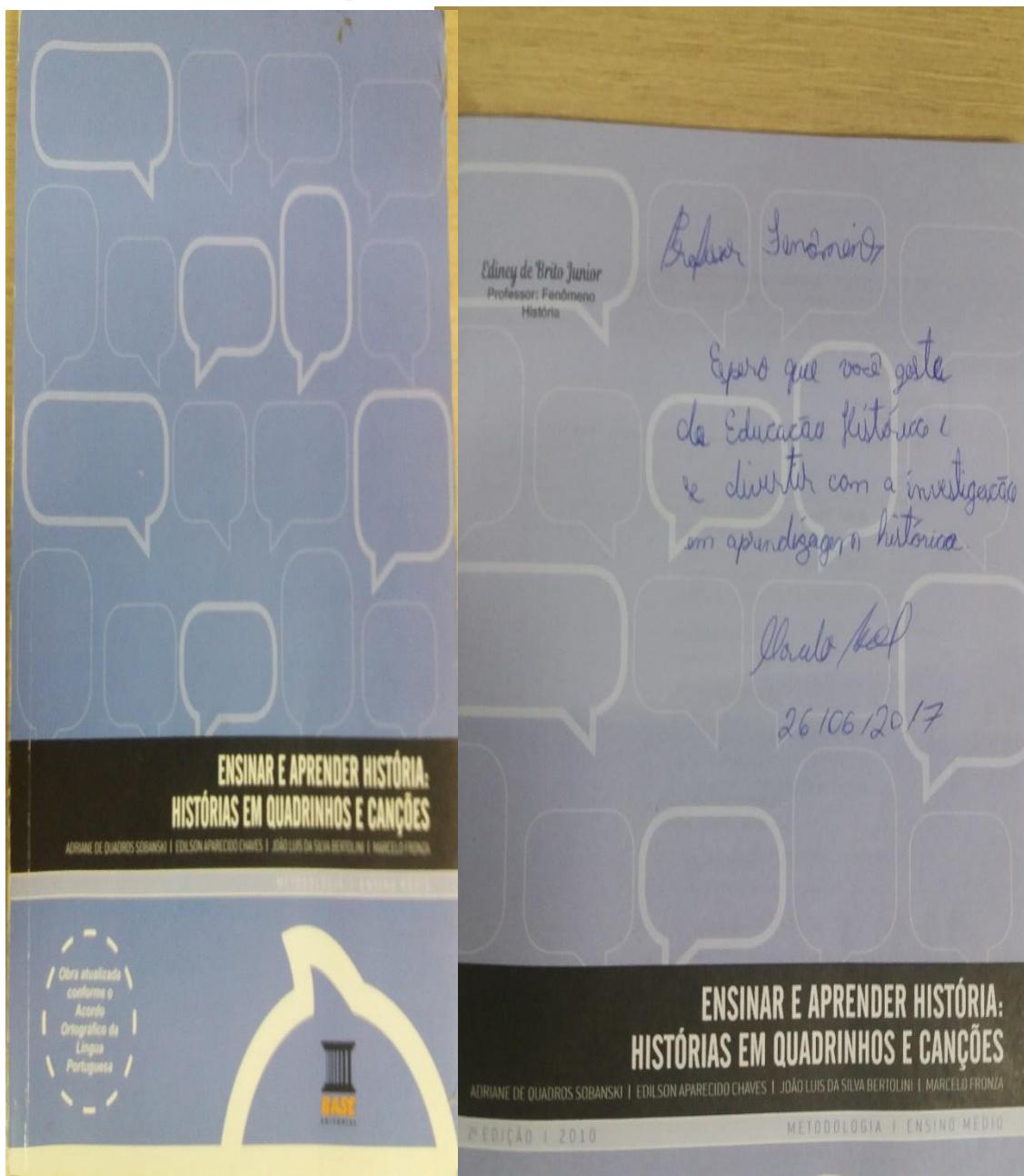
Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária

A Revista de Educação Histórica – REDUH – em seu primeiro número, apresentou em seu dossiê, trabalhos que versam sobre a aprendizagem histórica. Demos destaque ao trabalho do professor e mentor Marcelo Fronza. Ele apresentou o artigo As Histórias em Quadrinhos e a Educação Histórica: Uma Proposta de Investigação Sobre as Ideias de Objetividade Histórica dos Jovens. Neste trabalho, ele parte do pressuposto de que as Histórias em Quadrinhos são artefatos culturais para entender como propiciam uma relação dos jovens com o conhecimento histórico e a maneira pela qual jovens estudantes de Ensino Médio veem a objetividade e a verdade históricas, ao trabalharem com esses artefatos.

Além disso, este trabalho é muito importante para a edificação desta dissertação, pois a partir dele, o professor Marcelo Fronza e outros pesquisadores, desenvolveram o livro que foi a base introdutória deste novo campo de pesquisa histórica denominado Educação Histórica.

⁴⁷ Revista de Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH – UFPR Número 01/ Julh. – Nov. 2012. Pagina 07

Figura 03: Livro Ensinar e Aprender História



Fotógrafo: BRITO, Ediney (2018)

A partir deste tivemos acesso a conceitos como Literacia Histórica, ideias previas, protonarrativas, cognição histórica situada entre outras. Tudo de forma eficiente e de fácil entendimento. Recomendamos a leitura deste material a todos os professores e pesquisadores que tenham interesse em se aventurar por esta nova área de pesquisa histórica.

2.2 – A REDUH Como Fonte Bibliográfica

A revista REDUH, neste curto espaço de tempo, 05 anos desde a sua fundação, está realizando um notório trabalho a comunidade científica, ao se estabelecer como espaço de construção e disseminação do conhecimento científico objetivando melhorias no processo de ensino de história em sala de aula. Os trabalhos apresentados durante as 14 edições da revista, servem como balizadores para a nossa atual pesquisa e como fonte de pesquisa e também como fundamentação teórica.

Na primeira edição da revista REDUH – Educação Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática – os trabalhos são pautados na e sobre a aprendizagem histórica. O professor e pesquisador alemão, Bodo Von Borries, no texto Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico? traduzido por Éder C. Sousa afirma que a História é um assunto complexo e que deve ser pensada como um “modelo de pensamento” e não estritamente como uma narrativa cronológica ou cânone histórico. Defende também que o ensino de História deve constituir competências do pensamento histórico em um contexto de multiperspectividade. Essa visão, coloca em xeque, o pensamento quase que hegemônico, que coloca a disciplina de história e seu processo de cognição como algo ligado a técnicas linguística – reconhecer, explicar, analisar – e não a própria ciência da história. Identificamos essa forma de pensar, em nossa pesquisa, ao identificarmos que os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, chegam acreditando que basta saber ler, escrever e interpretar para se obter o conhecimento histórico – neste caso, sucesso na disciplina de história ao conseguirem boas notas.

A segunda edição da revista REDUH – Aprendizagem Histórica de Jovens e Crianças – apresenta resultados de pesquisas realizadas, por professores e pesquisadores brasileiros e portugueses, que tomaram como foco de pesquisa a aprendizagem histórica de jovens e crianças, alunos em ambiente de escolarização. Nesta edição o pesquisador Tiago Costa Sanches e a professora e pesquisadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt divulgam no trabalho Educação Histórica no Ensino Fundamental: Reflexões teórico-metodológicas a partir do uso de fontes históricas em sala de aula, os resultados empíricos de um processo de intervenção didática realizada em sala de aula

com alunos do ensino fundamental de uma escola municipal, a partir do uso de fontes documentais divergentes sobre o imperialismo. Em nossa pesquisa, as partes operantes do processo de cognição histórica em sala, tem seus papéis ressignificados através da mudança pedagógica do professor ao se eleger a problematização como mola mestra nas aulas de história. Nossos primeiros resultados, apontam para uma melhora exponencial na participação dos alunos em sala e nos resultados das avaliações institucionais.

Na terceira edição da revista REDUH – Espaço, Lugares, sujeitos – destacamos o trabalho – resenha – da professora Solange Maria do Nascimento, “Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores”, da pesquisadora inglesa Hilary Cooper, que crianças, quando expostas a fontes históricas e estimuladas à realização de pesquisas acabam por desenvolver o mesmo tipo de raciocínio dos historiadores. Em nossas pesquisas, a grande resistência por aceitar a ideia de jovens historiadores em sala produzindo e realizando a produção científica histórica é por parte dos próprios colegas de profissão – historiadores além dos próprios pais.

Na quinta edição da revista REDUH – Educação histórica e a prática da sala de aula – o professor britânico Arthur Chapman em seu artigo “Levando a sério a perspectiva do outro: compreendendo a argumentação histórica”, apresenta a importância das argumentações de estudantes durante as aulas de História. Chapman descreve estratégias pedagógicas para que os estudantes compreendam o papel de sua argumentação e a forma como podem construí-la. Em nossa produção, o momento da socialização das respostas às perguntas históricas, se evidencia ainda de maneira básica o poder da argumentação dos alunos porem evidenciamos a utilização de conceitos técnicos como anacronismo e a questão dos conceitos históricos quando os alunos fazem a defesa de suas hipóteses.

A sua hipótese não pode ser válida pois não existia essa coisa neste período⁴⁸

A Educação Histórica tem grande preocupação com a maneira que os estudantes e professores conseguem fazer a leitura histórica do mundo, como também, o que pensam sobre a história e seu significado no ambiente escolar.

Para Rüsen

⁴⁸ Alunos do 6º ano A – matutino – refutando a hipótese de seu colega de que os primeiros homens migraram da África para os outros continentes em busca de emprego.

o papel da História, voltada para o ensino de crianças e jovens, deve ser regulada por uma científicidade específica. Rüsen propõe uma relação entre a História enquanto ciência e o ensino dessa disciplina presente nos currículos escolares com a função de compreender os seus fundamentos na vida prática.⁴⁹

A professora Schmidt complementa

aos professores não basta apresentar os fatos a serem aprendidos, mas devem auxiliar os estudantes, por meio de um sólido conhecimento de sua ciência de referência, a interpretar, analisar e compreender a importância dessa disciplina em sua vida prática.⁵⁰

Na oitava edição da revista REDUH com o tema Aprendizagem e formação da consciência histórica na educação escolar, destacamos o trabalho do professor Jackson James Debona que em seu artigo Ensino de história regional e livro didático: abordagens e problemas, analisa 05 coleções de livros didáticos, recomendadas para o ensino de História, conforme o PNLD 2011, no esforço de compreender questões relacionadas à inserção dos aspectos regionais no âmbito dos conteúdos a serem ministrados no Ensino Fundamental. O autor concluiu que, em grande parte das vezes, os livros didáticos de história não contemplam temários referentes às histórias locais, criando a impressão de que o conhecimento histórico passa, apenas, por questões de foro nacional. Em nossa pesquisa, os alunos já conseguem fazer e identificar falhas no material didático. Questões como o papel da mulher, a história feita só por homens e por guerras já fazem parte das discussões diárias. Porém, ainda não conseguimos identificar os apontamentos para a falta de espaço da história local pelos estudantes. Acreditamos que isso ocorra, devido a manutenção da história dos heróis e datas nacionais que ainda residem nos espaços escolares.

Os trabalhos apresentados demonstram claramente, as inúmeras possibilidades, de se trabalhar a cognição histórica dos alunos através das investigações históricas. Cada um dos exemplos acima, mostram através de experimentações que a sala de aula pode e deve ser ressignificada como um espaço de saberes aonde os alunos e professores, são agora pesquisadores. Pesquisadores que utilizam a história como forma de orientação.

Dessa forma, ao ensino da história pode-se dizer que cabe uma dupla missão: a de identificar a tradição presente nas narrativas e a de

⁴⁹ REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH Número 05/ Janeiro 2014 - Abril 2014.
Pagina 12.

⁵⁰ _____ Página 12.

propiciar o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos, garantindo que não se perca neste processo a racionalidade contida no conhecimento histórico em sua dimensão científica, capaz de satisfazer interesses e orientar para o futuro.⁵¹

Ao colocar o holofote no aluno como sujeito faz com que este seja protagonista do seu aprender e renove a sua ligação com a história e seus componentes. Para o professor, o grande legado está na inclusão do mesmo como pesquisador e por consequência, como produtor de conhecimento histórico. O professor Renilson Rosa Ribeiro, corrobora nesta linha de pensamento ao dizer

É necessário tomar também o professor (de História) como sujeito histórico. Para se formar cidadãos críticos precisa-se de profissionais que se pensem como produtores do saber e não meros aplicadores de fórmulas prontas, produzidas em outros lugares institucionais⁵².

Para que o professor e aluno possam construir este novo cenário, aonde ambos passem a ser pesquisadores, se faz necessário reconstruir e desconstruir certas práticas e relações existente no universo escolar. A pesquisadora Marlene Terezinha Grendel em sua tese de Doutorado – De como a didatização separa a aprendizagem histórica de seu objeto – aponta para a problemática do não desenvolvimento do pensamento histórico das crianças ao não se considerar como elemento do processo de cognição histórica as formas de pensar com e a partir da história dos próprios alunos.

Outro fator que abordaremos nesta pesquisa e que já foi estudado por outros pesquisadores é o material didático. Em nossa pesquisa, ficou claro desde o princípio que nosso maior desafio durante a pesquisa seria de desconstruir o material como documento monumento por parte dos alunos, professores e comunidade escolar inclusive os pais. Tomamos o material didático como uma fonte de pesquisa. Comungamos da ideia do pesquisador Daniel Hortêncio de Medeiros, que desenvolve em sua tese de doutorado – A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático – a dificuldade do material didático em se manter atualizado com as novas descobertas e discussões no que tange ao processo de cognição histórica e como isso afeta o desenvolvimento dos alunos.

⁵¹ Artigo O Ensino da História a Partir da Teoria de Jörn Rüsen. Seminário de pesquisa. Universidade Estadual de Maringá. BAROM, Wilian Carlos Cipriani (UEPG) CERRI, Luis Fernando (Orientador/UEPG) pagina 06

⁵²RENILSON. Rosa Ribeiro, Fato e Versões, Coxim: MS, v. 09, n. 16, PP 129-144. Set-Dez 2016

A pesquisadora Leslie Luiza Pereira Gusmão em sua dissertação – Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o ensino médio – aponta para a ausência da discussão sobre a construção da consciência histórica nos principais documentos norteadores da aprendizagem de história no ensino médio além da tomada de noção de tempo histórico em curta, média e longa duração. Isso resultaria em um aprender pouco significativo devido a fundamentação da teoria da Consciência Histórica, compreender a noção de “orientação temporal” que valoriza o posicionamento do sujeito acerca das suas experiências do passado, buscando compreender sua relação com o presente. Nossa pesquisa aponta, como solução para esta problemática, a utilização do material didático como fonte de pesquisa a ser trabalhada sobre as regras da metodologia científica e suas teorias que validam uma pesquisa histórica.

A formação do professor é outro elemento que devemos abordar para a transformação citada anteriormente. A busca por melhorias, no intuito da obtenção de melhores resultados em sala de aula por parte dos professores, reforça a importância da democratização do acesso do professorado à informação das novas linhas de Pesquisa Histórica e produção acadêmica. A Educação Histórica agrega novos elementos e possibilidades de intervenção no processo ensino aprendizagem. Como resultado direto, temos os alunos mais participativos em sala pois se sentem valorizados e parte integrante da construção do conhecimento histórico ao partirem das suas próprias ideias, além disso, temos o professor como pesquisador e não como um mero retransmissor de conhecimento oriundos de outro espaço de saberes. Na sua tese – Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento – a pesquisadora Adriane de Quadros Sobanski defende que os professores se reconheçam como produtores de conhecimento, pesquisadores em sala de aula e capazes de refletirem sobre sua própria prática, para tal, se faz necessário que o mesmo tenha pleno domínio sobre a epistemologia e teoria da história. Aponta que apesar das mudanças ocorridas ao longo do tempo no processo de formação do professor ainda temos a pouca valorização à licenciatura e por consequência ao trabalho do professor.

2.3 – Jörn Rüsen e a REDUH

Jörn Rüsen, figura como um dos historiadores/pesquisadores que se destacam dentro do cenário mundial quando o assunto é Educação Histórica. Seus trabalhos e publicações vêm sendo referência para muitos jovens pesquisadores e professores que postulam adentrar este campo de pesquisa científica.

Para nossa pesquisa se faz ainda mais importante, pois as suas publicações são base do nosso referencial teórico. A revista REDUH, tem em duas de suas publicações – a nona e a decima – a temática – Jörn Rüsen e o Ensino de História no Brasil. Estas publicações fazem parte das apresentações dos trabalhos dos pesquisadores no Seminário de Educação Histórica que aconteceu na Universidade Federal do Paraná (2015). Apresentaremos uma síntese dos trabalhos apresentados como forma de catalogação para uso futuro de novos pesquisadores e como fonte de pesquisa bibliográfica para o nosso próprio trabalho:

Jörn Rüsen – “A propedêutica da ciência da História”, que se constitui, como um fator inicial de organização do pensamento histórico, como uma ciência inicial que reivindica seu estatuto de objetividade. O ensino de história deve mediar o conhecimento científico e suas exigências com a didática do ensino de história, construindo uma compreensão acerca do conteúdo histórico e seu ensino. O arranjo e a aproximação necessária, segundo Rüsen, passam pela narrativa, transpondo o conteúdo científico para uma forma de conhecimento reconhecível e subjetivado do aluno. Claro deve restar, o caráter científico da ciência da História, sobretudo sua especificidade em relação a outros campos próximos do conhecimento, criando, portanto, uma capacidade reflexiva específica do campo da história. A perspectivação subjetiva dos sujeitos a partir de suas experiências deve concatenar-se ás forma de compreensão do conhecimento válido, num sentido de permitir ao aluno desenvolver reflexivamente a capacidade de estudar, não em um sentido de organização, mas sim, de compreensão dos processos e estruturas específicas da história.

Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa – “Aprendizagem histórica entre a arte e a ciência”, o autor apresenta um debate/problema sobre a relação dos métodos artísticos e científicos na construção da competência narrativa e cognição temporal de estudantes. Para o autor a narratividade é antes uma arte em si, superando sua dimensão científica,

sobretudo por sua perspectiva imaginativa e cotidiana. Dentro do texto ainda se apresenta um debate sobre recursos didáticos e como esses recursos, tecnologias linguagens acabam influenciando e construindo o pensamento histórico. Em meio a transformação do tempo e a afetação da memória, a possível solução seria a criação e redimensionamento do universo de experiência dos alunos, num sentido de ampliação da consciência histórica, já que para o autor a capacidade cognoscível individual não é inata, necessitando fortemente de uma perspectiva poética que de força a capacidade imaginativa e perceptiva das experiências históricas.

Ana Carolina Santos Prohmann – “Ditadura militar na sala de aula: proposta de desenvolvimento de consciência histórica e social”, parte de uma experiência no ensino de história, sobre a ditadura brasileira, para evidenciar criticamente o debate entre a consciência histórica e a função social da história. Durante as aulas ministradas pela autora, narra-se a experiência de uma aula oficina sobre a ditadura militar, descrevendo no processo, as formas e variáveis da construção do conhecimento histórico proposto por Rüsen. Segundo a autora, devemos repensar os conhecimentos sociais válidos para os alunos e não somente o conhecimento didático histórico. Ultrapassando as perspectivas tradicionais de ensino, a partir do uso diverso e diversificado de fontes históricas em direção à apropriação pelos alunos de uma perspectiva crítica e criativa, que sustente e relate o conhecimento histórico, habilitando sentidos críticos para as carências de orientação da vida prática, numa história encarnada.

“O teatro épico: de Brecht para a sala de aula” de Aquiles Kauê Georg Zin, busca contextualizar o teatro contemporâneo de Bertold Brecht no início do século XX, tanto a partir da teoria teatral moderna como do ensino de história, pensando o teatro como um importante recurso didático pedagógico. A relação do teatro com a história é sustentada pelas perspectivas de intelectuais e filósofos da história como Bloch, Collingwood e Arendt, comparativamente a uma reflexão metodológica. Brecht, segundo o autor, queria que seu teatro fosse visto como realidade e transformação, valorizado, sobretudo, por novos ideais e conceitos na encenação como o de ‘gesto social’ refazendo e recolocando o teatro em relação a sociedade e seus usos em sala de aula.

Cleia da Rocha Sumiya – “Trabalhando o Quinhentismo literário por meio da educação histórica” a autora apresenta o relato de um processo avaliativo de literatura

em turmas do Ensino Médio, dentro de uma perspectiva interdisciplinar. O objetivo, foi articular a estética literária a crítica temporal da história, numa tentativa de mediação do realismo da micro história, para com a crítica literária pós-moderna e o esvaziamento da perspectiva histórica. A aproximação entre a literatura e a educação histórica se construiu a partir da narratividade, campo comum para ambas ás áreas do conhecimento, ainda que possuam distinções e qualidades diferentes em relação ao estado da arte, também respondem a multiplicidade dos acontecimentos e interpretações. Outro ponto importante é a contextualização e crítica às mudanças da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação aos conteúdos literários e as possibilidades que se apresentam para a disciplina em novos contextos. Finalizando o texto, a autora apresenta os resultados do trabalho e a relação entre a literatura e a educação histórica, evidenciando a construção, por parte dos alunos, de contextos formadores e de uma crítica literária reconstruída.

Cristina Elena Taborda Ribas – “O processo de avaliação na perspectiva da educação histórica”, salienta que a avaliação para a disciplina de história não pode ser desvirtuada da concepção de aprendizagem histórica, ou seja, a avaliação não pode auferir desempenho pela acumulação de conhecimento, mas sim evidenciar os processos de compreensão histórica em meio a um modo de pensar os conteúdos históricos historicamente. Essa mesma avaliação deve ser ampla, continuada, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica, sobretudo partindo num primeiro momento do conhecimento e cotidiano do aluno, construindo uma consciência histórica possível de reconhecer a própria existência.

“Contribuições do pensamento de Jörn Rüsen para a formação docente em história e os reflexos na prática docente em História e os reflexos na prática de estágio” – Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski, apresenta o resultado de uma ampla pesquisa aplicada com alunos da licenciatura de história, sobre as ideias iniciais dos mesmos em relação à docência e o posterior desenvolvimento de uma nova percepção sobre a educação histórica a partir do pensamento de Jörn Rusen. A autora aponta para o problema do distanciamento entre a formação específica de história em comparação a formação pedagógica e assevera que a didática da história não poder ser vista como um mecanismo facilitador da aprendizagem, mas sim, que deveria ser pensada a partir do próprio conhecimento histórico. Analisando a transformação das visões educacionais

dos alunos em relação a docência e ao estágio percebe-se um ganho qualitativo e satisfação pessoal considerável, que emerge da compreensão do problema da história e sua relação com o processo de aprendizagem, sustentado na perspectiva da educação histórica.

“A luta e as conquistas das mulheres pelo direito de igualdade na perspectiva da educação histórica”, texto de Geraldo Becker e Ana Claudia Urban, é o tema de um estudo de caso realizado com alunos do Ensino Médio da cidade de Curitiba-PR. A reflexão teórica proposta se utilizou da teoria da educação histórica e da teoria da consciência histórica analisando os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conceitos substantivos, mulheres, direitos e igualdade numa contextualização histórica que remontou as primeiras participações políticas e proativas das mulheres na modernidade. A proposta pedagógica construiu-se a partir da ideia e da análise do percurso construído pelas mulheres em suas conquistas políticas e sociais, permitindo aos alunos criar e desenvolver uma meta cognição sob esse tema em específico.

Jaqueine Ap. M. Zarbato – “Memória, interculturalidade e patrimônio: utilizando os conceitos da educação histórica nas salas de aula da Educação Básica”, apresenta uma pesquisa sobre os usos da educação histórica, sua relação com a educação patrimonial e as carências de seus alunos de 8º ano, da Escola Estadual João Tomes, em Três Lagoas/MS, buscando desenvolver abordagens metodológicas para o ensino de uma história patrimonial que escape à mera descrição, incorporando elementos da realidade, temporalidade e vivência dos alunos. Nas palavras da autora propusemos o estudo dos monumentos e espaços de memória como produtos do seu tempo, de seu contexto histórico, dos grupos culturais que representam, focalizando na relação entre presente e passado, não como continuidade, mas como um processo de mudança a partir do um momento histórico concreto, e do olhar de cada pessoa sobre o patrimônio. Parte do estudo valorizou às narrativas históricas dos alunos, que se percebem e vivenciam sua relação com a cidade e os espaços históricos, permitindo a observação dos resultados do trabalho proposto.

Johnny Roberto Rosa – “O tempo até ver aprazado assoma no horizonte: comentários sobre o comprometimento da história com as experiências de violência histórica, na obra de Jörn Rüsen”, reflete as experiências da rememoração e dissociações históricas que rompem com as proteções da consciência perante o trauma e violência,

vividos e repetidos na história. Nesse sentido a história acaba por assumir um ‘sentido terapêutico’ na intencionalidade de gerar a compreensão/assimilação do processo histórico, mas essa compreensão científica do processo formal da história, não pode deixar de se aperceber da condição humana, do sofrimento, dor e perda que na própria história ou a respeito dela surgem e são criados. A permanência de experiências violentas e do trauma na história, reflete a própria dinâmica do humano que por vezes escapa a definição historiográfica. O autor busca apresentar e criticar, diferentes concepções sobre a narrativa do trauma e experiências de extrema violência num paradigma entre a eventual ruptura com o passado ou a rememoração do episódio, que servem de subsídio para a pesquisa e o ensino de assuntos de difícil tratativa na sala de aula.

“Usos do passado e educação Histórica: temas sobre a antiguidade em evidencia” no texto de Leandro Hecko, refletem e discutem a apropriação de diversas simbologias do passado, em uma variedade e anacronia sem precedentes. Entretanto, para o autor, essa apropriação do passado pode e deve ser recuperada de forma crítica, histórica e contextualizada, em benefício do conhecimento histórico. Notadamente percebe o autor que esse processo tem uma dupla significação, a primeira é uma relativa carência de orientação temporal que ultrapassa a ciência da história, por outro, a apropriação descontextualizada de símbolos do passado, aponta uma demanda presente na sociedade moderna em sua relação com o passado. Essa carência evidentemente ampliada pelo cinema e as artes em geral, exige e reclama a história um sentido, uma significação. O autor também apresenta uma serie de exemplos de possibilidades temáticas de trabalho sobre a Antiguidade, que podem ser utilizadas na educação básica ou na formação de professores de história, num rico, diverso e distante debate.

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira no artigo “O ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior em Curitiba” apontam com muita clareza o processo de constituição e as fases profissionais de docentes do nível superior, vários estágios da vida profissional são apresentados e contextualizados a partir das experiências profissionais de matemáticos em carreiras de longa duração. O artigo instrui os ciclos de vida profissional em etapas distintas que vão da ‘sobrevivência’ até a fase do ‘distanciamento afetivo’ ou uma maturidade profissional e pessoal. As autoras

defendem que as questões que envolvem as trajetórias pessoais na educação superior, deveriam ensejar inovações e planejamentos, e a partir desses estudos aprimorar a gestão profissional e as relações interpessoais.

“A ciência Histórica é neutra? As relações entre experiências de vida e a profissão de historiadoras brasileiras”, de Carmem Silvia da Fonseca Kummer Libik apresenta uma reflexão das relações que se estabelecem entre a vida pessoal, e a partir delas, as experiências sociais do historiador, numa perspectiva muito próxima de uma biografia intelectual. Questiona a autora da possibilidade de se perceber as relações entre a experiência humana do historiador, suas pesquisas, escrita e a própria carreira profissional. Olhar para a pesquisa desenvolvida, é olhar para a própria transformação da disciplina de história ou de como ela era pensada, se a erudição e a reflexão sobre as fontes caracterizaram a primeira geração, as seguintes, refletindo o próprio campo, ampliaram suas perspectivas historiográficas em diversas direções, não exclusivamente por refletirem os paradigmas históricos em mudança, mas também por se perceberem parte do processo, onde as experiências pessoais e o percurso, também familiar, forjou com a mesma força os caminhos trilhados.

Carmen Lucia Rigoni em “Estrada 47, a fonte filmica emergente para o ensino da história” explora o uso da filmografia como perspectiva de análise e reflexão para o ensino de história, o filme que sustenta o debate, é ‘A estrada 47’ do diretor Vicente Ferraz, que narra durante a Segunda Guerra Mundial, o dilema de soldados brasileiros perdidos no campo de batalha tentando voltar as linhas brasileiras. A dinâmica do texto discute os usos fílmicos diversos, pela perspectiva da educação histórica e marca uma possibilidade de aproximação metodológica com a micro história, quando olhamos a abordagem do enredo e o papel individualizado dos protagonistas no desenrolar da trama. Nas palavras da autora, ‘A narrativa segue uma abordagem humana e um tom crítico de seus personagens’, apontando para outras formas de se trabalhar o cinema multiperspectivado em sala de aula.

“A aplicação da justiça restaurativa nas escolas do Estado de São Paulo” por Elston Américo Junior e Cezar Bueno de Lima, discute a violência escolar e como ela tornou-se um dos grandes problemas da educação contemporânea, nesse processo a escola passou por um processo de criminalização, na falta de alternativas jurídicas e conciliatórias voltadas para a própria escola, a alternativa utilizada foi em direção ao

Ministério Público Estadual. A justiça restaurativa segundo os autores trata ‘os envolvidos no litígio de maneira igualitária, buscando a restauração de todos, por meio de círculos restaurativos, aonde os participantes tem a oportunidade de apresentar suas angústias e reparar os danos, o conflito será restaurado de maneira aberta e dialogada, demonstrando para o infrator os danos que este está causando e trazendo a vítima para o convívio escolar’. Nesse processo o diálogo, o respeito comum e a tolerância passam pelo processo formativo, incorporando em si o aspecto educacional, ao invés de sua criminalização.

De Isabele Fogaça de Almeida – “De fora para dentro: o movimento hip hop na escola” é uma reflexão que surgiu da experiência do projeto PIBID/UEPG 2014-2015, junto aos alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio, do Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila. O projeto buscou as influências culturais do movimento Hip Hop na comunidade escolar como forma de expressão e identificação. Em modelos de oficinas temáticas diversos músicos, grafiteiros, rappers, dançarinos e membros do movimento Hip Hop, apresentaram a cultura do movimento e seus diálogos culturais. A possibilidade da escola se abrir para os movimentos sociais se afastando de uma postura estática e formal da educação é algo extremamente necessário e urgente, se buscamos uma educação ideal.

“História em foco: reflexões sobre o ciclo de palestras em didática da história”, de Isaias Holowate, João Elter Borges Miranda e Natália Junkes Rodrigues, apresentam um debate sobre a didática no ensino de história, como uma preocupação presente na formação acadêmica ligada à área de ensino. O Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) UEPG, desenvolveu um ciclo de palestra com diversos e experimentados professores da área do ensino de história, que compartilham também das teorias da Consciência Histórica e da Educação Histórica. Junto a esse ciclo de debates, e em função da precarização do ensino superior Estadual no Paraná, motivo direto sobre o posicionamento e ação da greve, por parte dos docentes universitários, o ciclo também discutiu os problemas enfrentados pela carreira do magistério no Paraná. De outra forma, o artigo reflete a necessidade urgente de se ampliar os lugares e as condições de debate e pesquisa sobre a didática e o ensino de história, pois a carências de novos alunos vem provocando a questão a superfície.

“Ensino de História, um pé no micro e outro no macro: um embate entre teoria rüseniana e a Base Nacional Comum Curricular’ de Juliano Mainardes Waiga, Audrey Franciny Barbosa e Mariana Schlmeister, discutem a perspectiva da didática da história, educação e responsabilidade social, em defesa da ideia, segundo seus autores, de que ‘não basta ao futuro professor de História dominar reflexões teóricas e historiográficas, pois na prática, este também deve estar atento quanto às políticas educacionais que interferem na sua atuação profissional. Partindo das ideias de Rüsen e pensando o ensino de história, frente às mudanças propostas pela BNCC, sustenta-se que o ensino de história do Brasil compreenda as relações e possibilidades com o regional, o local, sempre perspectivado pelo nacional e o global. A ideia de partir das relações históricas e experiências dos alunos em nível local vem de encontro à própria consciência histórica, retomando a reflexão do título, do micro ao macro.

No artigo de Leonildo José Figueira e Anna Mary Guariza – “Ensino de história como um produto temporal: a análise dos deslocamentos interpretativos da Guerra do Paraguai presentes em livros didáticos do Brasil” - apresenta e discute a produção historiográfica acerca da Guerra do Paraguai e seu continuado revisionismo. A análise de livros e materiais didáticos e sua relação com a historiografia e o ensino de história, não se dá exclusivamente pela fidedignidade da escrita da história, mas, sobretudo, da relação da história com os assuntos latino-americanos, uma das áreas que apresenta grande carência em pesquisa e pesquisadores. A historiografia incorporou o discurso político dos países vitoriosos acriticamente, reproduzindo e induzindo uma visão estereotipada e parcial, de um dos maiores conflitos militares meridionais. Retomar as lições do artigo e das ideias de seus idealizadores é olhar criticamente para a produção historiográfica e a produção de manuais didáticos, que por vezes se mantêm distantes da pesquisa histórica, num duplo erro de origem.

“Produção de vídeo na escola: uma experiência interdisciplinar” de Marcio Marchioro e Maria Cláudia Gorges apresenta uma experiência multidisciplinar entre a história e a filosofia, explorando suas possibilidades e aproximações através da produção de vídeos. A ideia do projeto realizado com turmas de 2º ano do Ensino Médio do C. E. P. Teobaldo L. Kletemberg, situado na cidade de Curitiba no bairro do Sítio Cercado, foi discutir a obra do filósofo Jacques Rancière, a partir do documentário ABC da Greve. Segundo os autores não devemos explicar conceitos e fatos, mas sim, oferecer

o espaço e oportunidades para que as explicações se construam. De outro lado, defendem o uso de aparelhos celulares, pois, ‘um de nossos objetivos consistiu em colocar a tecnologia a serviço do processo de produção de conhecimento, fazendo com que ela deixe de ser vista como o “inimigo” do processo educacional.’

De Simone Aparecida Dupla – “Ensino de história nas séries iniciais: abordando a cultura material e a memória por meio da história local”, realizado na Escola Municipal São Jorge, Nova Rússia, na Vila Madureira, propõem ensinar a história de Ponta Grossa – PR, a partir da educação patrimonial, nesse sentido, a autora se utilizou de HQs, croquis dos patrimônios e contou também com relatos e memórias familiares. A retomada da história da cidade pela memória coletiva, não acontece de forma integral, ela é fruto muito mais de um elaborado e multiperspectivado processo social, sujeito a permanências bem como mudanças. Entretanto enfocar a história local com crianças das séries iniciais, de forma lúdica e dinâmica, permite a elas apreenderem conhecimentos e conteúdos formais da história elaborando para si, compreensões válidas e orientadas para sua própria história. Além disso, o formato proposto pela autora acaba por valorizar e ressignificar a história em si, permitindo aos alunos se reconhecerem na história, deixando e lado à condição de expectadores.

“O ensino de história da África nos anos iniciais: uma reflexão como práxis formadora” de Valéria Becher apresenta a experiência da docência a partir do programa PIBID partindo da temática da história da África e afro-brasileira e sua interdisciplinaridade dentro dos anos iniciais das escolas municipais da cidade de União da Vitória – PR, fruto do projeto História da África e da cultura Afro-brasileira: para Além da Escravidão, do Racismo e dos Estereótipos, financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID. A autora postula que é durante a formação inicial que se constrói uma visão de mundo e a formação dos primeiros pensamentos nas crianças. Dessa forma, apresentar a cultura e história africana e afro-brasileira é fundamental para criar uma identificação, respeito e reconhecimento do papel do negro na nossa sociedade.

CAPÍTULO III: O INÍCIO DA PESQUISA

Antes de adentrar a pesquisa propriamente dita, se faz necessário mencionar um ponto fundamental no planejamento e desenvolvimento desta pesquisa no tange há o tempo de duração: este trabalho compreenderá um total de 04 anos abrangendo todo o período escolar referente ao ensino fundamental II – 6º ao 9º ano. Para uma melhor compreensão por parte do leitor e por recomendação da nossa banca examinadora faremos o uso de um quadro para fazermos a explicação de cada etapa da pesquisa.

Figura 04: Quadro explicando o primeiro ano da pesquisa (2017)

1º ANO DA PESQUISA			
Ano	Período	Ações a serem realizadas	Turmas
2017	Janeiro a Dezembro	Introdução do projeto através da metodologia da aula oficina e das perguntas históricas. Etapa de construção da identidade do aluno pesquisador e de dados empíricos sobre o processo de cognição histórico por parte dos alunos e do professor.	6º anos 7º anos 8º anos 9º anos

Fonte: BRITO, Ediney (2018)

Para o primeiro ano da pesquisa que se desenvolveu no ano letivo de 2017, é que está materializado nesta dissertação, tínhamos como ideia central o despertar dos alunos e professor pelo apreço à pesquisa histórica em sala de aula. Analisar as mudanças nos pares em exercícios em sala de aula através de uma nova metodologia que tem na problematização do ensinar a história seu carro chefe. Essa problematização busca criar uma atmosfera de desafios que permita o aluno e o professor se identificarem como pesquisadores e sujeitos da história. Para isso, convidamos os alunos, a se sentirem desafiados a solucionar situações problemas trazidas pelas perguntas históricas com o objetivo de evidenciar as formas dos mesmos de pensar a história, conceitos históricos e o seu próprio pensamento histórico. Definimos como perguntas históricas, algumas questões trazidas pelo próprio material do aluno e aplicamos antes de cada unidade temática. Adotamos a categorização e classificação das perguntas por serie e um roteiro que deveria ser seguido pelos alunos para responder cada pergunta histórica. Este roteiro estava dividido em 04 etapas: interpretação da pergunta histórica; criação da hipótese;

validação ou refutação da hipótese ao se confrontar a fonte e por último a socialização do processo de construção do saber histórico.

Figura 05: Quadro explicando o segundo ano da pesquisa (2018)

2º ANO DA PESQUISA			
Ano	Período	Ações a serem realizadas	Turmas
2018	Janeiro a Março	Estudos e catalogação dos dados levantados no ano anterior da pesquisa	
2018	Janeiro a Dezembro	Introdução do projeto através da metodologia da aula oficina e das perguntas históricas. Etapa de construção da identidade do aluno pesquisador e de dados empíricos sobre o processo de cognição histórico por parte dos alunos e do professor.	6º anos
2018	Janeiro a Dezembro	introdução das outras fontes de pesquisas com o objetivo de enriquecer as aulas e da desconstrução do livro didático como única fonte histórica.	7º anos 8º anos 9º anos

Fonte: BRITO, Ediney (2018)

Na segunda etapa do projeto, que iniciou juntamente com o ano letivo de 2018, fizemos a introdução de fontes históricas nas aulas de histórias como forma de enriquecer o material didático e desconstrui-lo como documento monumento. Ao introduzirmos o trabalho com fontes históricas variadas, estamos indo ao encontro do desenvolvimento do pensamento histórico e por consequência da produção de argumentos e explicações históricas por parte dos alunos. O objetivo desta etapa da pesquisa, não será apenas de apresentar aos alunos os vários tipos de fontes históricas. Nem muito menos, ensina-los a como ler e interpretar as mesmas. Nossa intuito será de oportunizar aos alunos a experiência completa no trabalho do historiador ao selecionar, classificar e dialogar com as fontes de sua pesquisa, tem por consequência, a ressignificação do papel do professor como um pesquisador e orientador ao se eleger como foco central as demandas por novas fontes de pesquisa a partir das hipóteses e repostas criadas pelos alunos. Desejamos desta forma, manter a estratégia da problematização como forma de liberdade para que os alunos e o professor se sintam desafiados em sala. Para o aluno, o desafio poderá estar em

identificar novas fontes de pesquisa e para o professor a releitura de antigas fontes históricas.

Outro ponto importante que devemos salientar é a criação de etapas no decorrer do projeto. O sexto ano passa a ser a base e fecha seu ciclo de 04 em 04 anos. O projeto se torna algo institucional além de se tornar uma fonte eterna de produção histórica.

Figura 06: Quadro explicando o terceiro ano da pesquisa (2019)

3º ANO DA PESQUISA			
Ano	Período	Ações a serem realizadas	Turmas
2019	Janeiro a Março	Estudos e catalogação dos dados levantados no ano anterior da pesquisa.	
2019	Janeiro a Dezembro	Introdução do projeto através da metodologia da aula oficina e das perguntas históricas. Etapa de construção da identidade do aluno pesquisador e de dados empíricos sobre o processo de cognição histórico por parte dos alunos e do professor.	6º anos
2019	Janeiro a Dezembro	introdução das outras fontes de pesquisas com o objetivo de enriquecer as aulas e da desconstrução do livro didático como única fonte histórica.	7º anos
2019	Janeiro a Dezembro	Com base nos dados levantados nas duas etapas anteriores faremos intervenções individuais junto aos alunos além de adotarmos questões que os alunos gostariam de conhecer sobre os módulos ou capítulos a serem trabalhados	8º anos 9º anos

Autor: BRITO, Ediney (2018)

A terceira etapa do projeto, que terá início em 2019, trabalharemos com a seleção e classificação das ideias dos alunos a partir dos dados coletas nos anos anteriores. Desejamos acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos em comparação com as suas próprias ideias nos anos anteriores. Paralelamente a isso, durante esta fase da pesquisa, faremos com que os alunos possam começar a aplicar e desenvolver seus conhecimentos em relação a uma pesquisa histórica proporcionando aos mesmos criarem perguntas históricas – aqui mais próximas a

curiosidades do que gostariam de saber sobre os conteúdos a serem apresentados para o bimestre – no início de cada bimestre que deveriam ser respondidas durante o desenrolar do mesmo tendo como objetos históricos os conteúdos do bimestre. Neste momento teríamos como estudar a mudança do papel do professor, já que o mesmo, teria seu papel transformado para um investigador social ao levar como ponto de partida para suas aulas as demandas levantadas pelos próprios alunos.

Figura 07: Quadro explicando o quarto ano da pesquisa (2020)

4º ANO DA PESQUISA			
Ano	Período	Ações a serem realizadas	Turmas
2020	Janeiro a Março	Estudos e catalogação dos dados levantados no ano anterior da pesquisa	
2020	Janeiro a Dezembro	Introdução do projeto através da metodologia da aula oficina e das perguntas históricas. Etapa de construção da identidade do aluno pesquisador e de dados empíricos sobre	6º anos
2020	Janeiro a Dezembro	introdução das outras fontes de pesquisas com o objetivo de enriquecer as aulas e da desconstrução do livro didático como única fonte histórica.	7º anos
2020	Janeiro a Dezembro	Com base nos dados levantados nas duas etapas anteriores faremos intervenções individuais junto aos alunos além de adotarmos questões que os alunos gostariam de conhecer sobre os módulos ou capítulos a serem trabalhados	8º anos
2020	Janeiro a Dezembro	Nesta etapa do projeto os alunos e professores deverão no início do ano letivo criar uma pergunta histórica, hipótese e ao término do ano letivo apresentar suas conclusões finais em formato de um artigo científico.	9º anos

Autor: BRITO, Ediney (2018)

A última etapa do projeto, previsto para ocorrer durante todo o ano letivo de 2020, é a mais importante, pois encerra um ciclo de 04 anos. Neste caso as turmas do 6º A e B ano iniciadas no ano passado – 2017 – terminariam suas passagens no ensino fundamental II. Nesta etapa do projeto os alunos e professores deverão no

início do ano letivo criar uma pergunta histórica, hipótese e ao término do ano letivo apresentar suas conclusões finais em formato de um artigo científico.

Esta etapa se difere da anterior, no que tange a complexidade da pergunta histórica. Para esta etapa o aluno e o professor terão acesso a todo o conteúdo programático do ano letivo e não mais somente o bimestral. Nesta etapa, utilizaremos os conceitos de Rüsen sobre a pesquisa histórica como fundamentação teórica. Desejamos obter resultados que comprovem o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

3.1 – A Preparação da Pesquisa

Ao iniciarmos 2017, traçamos como objetivo para a edificação da pesquisa de campo, que o 1º bimestre fosse utilizado como um período de preparação e planejamento para darmos início em nossa caminhada no 2º bimestre do mesmo ano.

Segundo Paulo Freire a principal função da educação é desenvolver o caráter libertador. Para ele, ensinar seria, fundamentalmente, educar para a liberdade, a “educação para o homem-sujeito”⁵³. Compreendia a educação, não como condicionamento social, mas voltada para a liberdade e a autonomia. “Todas as palavras de uso possível para expressarmos o propósito da educação: ensino, instrução, criação, disciplina, aquisição de conhecimento, aprendizagem forçada de maneiras ou moralidade, todas elas se reduzem a dois processos complementares que podemos descrever com propriedade como “crescimento individual” e “iniciação social”⁵⁴.

Nossa primeira tomada de decisão, rumo a preparação para o início da pesquisa de campo, foi a adoção da Aula Oficina⁵⁵ como nossa metodologia de pesquisa. Essa metodologia trazida pela professora Isabel Barca, tem como prioridade os seguintes aspectos: Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente; propor questões orientadoras problematizadoras; desenhar

⁵³ FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Pagina 36.

⁵⁴ READ, Herbert. A Redenção do Robô. São Paulo: Summus Editorial, 1986. In: A Educação pela Arte, São Paulo, Martins Fontes, 1982. Pagina 18.

⁵⁵ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 140.

tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco; integrar as tarefas em situações diversificadas; e avaliar qualitativamente.

Izabel Barca, nos apresenta os conceitos de aula-conferencia e aula-colóquio coo modelos ainda vigentes em boa parte do universo escolar ocidental. O modelo de aula-conferencia está baseado “em numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogadas como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’” – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito”⁵⁶.

Parece claro, para a grande maioria que este modelo de aula não é cabível para o século XXI, porem se adentrarmos, algumas salas de aula – inclusive a nível universitário – encontraremos esta pratica didática pedagógica ainda em uso.

O segundo modelo, chamado de aula-colóquio, coloca que o saber

pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrarse na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com os ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática.⁵⁷

Ela nos coloca que o conhecimento histórico, amplamente discutido nos dias atuais, deva passar por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.⁵⁸ Os professores e alunos, instrumentalizados em história, devem estar aptos para:

I Interpretação de fontes – ‘ler’ fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II Compreensão contextualizada – entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes

⁵⁶ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 140. Página 131.

⁵⁷ _____, página 133.

⁵⁸ _____, página 133.

perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III Comunicação – Exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis.⁵⁹

Nesse cenário, o aluno é entendido como agente de sua própria formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como pesquisador ou investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais.

Este conceito coloca o aluno como ator histórico por ter nas suas ideias e experiências da história o ponto de partida do planejamento do professor e proporciona a este o papel de investigador social e orientador/criador de situações problemas para o desenvolvimento do processo de cognição histórica em sala de aula.

Este processo cognitivo histórico está baseado nas atuais propostas curriculares como demostra BARCA:

passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.⁶⁰

O professor assume o papel de investigador social

aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos⁶¹

Após a escolha da metodologia, se fez necessário a tomada de outra decisão: o local de pesquisa. Fiz a escolha de realizar a minha pesquisa de campo em uma instituição de ensino da rede privada na qual eu trabalho desde agosto de 2012.

⁵⁹ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 140. Página 133.

⁶⁰ _____, página 133.

⁶¹ _____, página 140.

Figura 08: Sesi Escola Cuiabá



Fotógrafo: BRITO, Ediney (2018)

A instituição de ensino escolhida para ser o local de pesquisa de campo é a Escola de Educação Básica - SESIESCOLA Leonor Barreto Franco que fica localizada na Rua Oátomo Canavarros, N°1079, CEP 78050-568, Bairro Bela Vista – Cuiabá/ MT. Com o úmero do INEP: 51093650 e o CNPJ: 03.819.157/0012-94. Temos como Entidade Mantenedora: Sesi - Serviço Social da Indústria - Departamento Regional de Mato Grosso.

O SESIESCOLA Cuiabá funciona nos dois períodos: Matutino e Vespertino. Tendo todas as séries nos dois turnos. Oferece Educação Básica, conforme a legislação vigente, nas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Obedecendo às seguintes faixas etárias:

- I. Educação Infantil de 04 a 05 anos completos ou a completar até 31 de março;
- II. Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, a partir dos 06 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março;
- III. Ensino Médio de acordo com a progressão escolar do aluno.
- IV. A escola funciona em regime de externato nos turnos matutino e vespertino.

O desafio foi lançado pela minha própria coordenadora em uma das nossas reuniões. Aceitei, pois, existe um discurso sobre a área privada, de que o professor teria seu trabalho limitado ao material didático, que no nosso caso seria a apostila

do grupo SER que foi adquirido recentemente pelo grupo Kroton Educacional por R\$ 4,6 bilhões⁶².

Essa limitação seria fruto de uma cultura escolar e teria como resultado uma pressão insuportável da comunidade – pais e gestão – para que o material didático fosse trabalhado em sua totalidade, seguindo as orientações de seu fabricante o que tornaria o trabalho do professor em um mero vendedor e aplicador do material didático. A pesquisa cumpriria também o papel de desnudar o trabalho do professor com relação ao material didático e a relação do professor e do aluno com este documento.

Em resumo, já que não é foco de nosso trabalho fazer uma discussão aprofundada sobre o material didático, mas sim, fazer uso do mesmo como fonte de pesquisa em sala, o material é composto por 05 apostilas. Cada bimestre o aluno recebe uma apostila, exceto no 3º bimestre que o mesmo fará uso de 02(duas). Elas são divididas por módulos como demonstra o quadro abaixo

Figura 09: Quadro sobre a disposição do material didático SER

Série/ano	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
	Livro 01	Livro 02	Livro 03 Livro 04	Livro 05
6º ano	Tecnologia	Civilizações	Diversidade & Política (I)	Política (II)
7º ano	Território e Governo	Tolerância	Trabalho (I) & Trabalho (II)	Deslocamentos Populacionais
8º ano	Igualdade	Movimentos Sociais	Nação e Nacionalismo (I) & Nação e Nacionalismo (II)	Terra e Meio ambiente
9º ano	Cidadania	Violência	Liberdade (I) & Liberdade (II)	Consumismo

Autor: BRITO, Ediney (2018)

⁶²<https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>

O material didático se apresenta da seguinte forma:

- a)** Ponto de partida;
- b)** Abertura dos Capítulos;
- c)** Glossário;
- d)** Raio X;
- e)** Olho Vivo;
- f)** Conexões;
- g)** Ponto de Chegada e
- h)** Quadro de ideias.

O material apresenta no início de cada módulo – leia-se apostila – uma atividade denominada – Ponto de Partida – que abre o capítulo com questões correlacionadas a temática do módulo. Ele segue o modelo padrão de primeiro apresentar o texto – história narrada – e no final do capítulo apresentar perguntas sobre o mesmo. Com isso, a ideia de história como processo de leitura e interpretação se edifica e dificulta o trabalho de investigação histórica.

Figura 10: Atividade introdutória do Livro 1 do 6º ano de 2018



Autor: Azevedo, Gislane. Sistema de ensino ser : ensino fundamental II, 6º ano : caderno 1 : história: PR 1. ed. -- São Paulo : 2016.

Como primeiro passo em busca da construção de um ambiente de pesquisa, teríamos que ressignificar o papel do material didático junto aos atores em sala de aula.

Diante deste cenário, o material didático – a apostila – foi tomada pela nossa pesquisa como apenas mais um documento de pesquisa. Isso mesmo: documento. Este documento de fácil acesso e de obrigatório consumo nas unidades escolares privadas, sempre despertou uma relação de amor e ódio por parte do professorado – acredito que mais ódio do que amor – pois ao mesmo tempo que eram vistas com certo desdenho por parte de alguns docentes, é quase que unanime que a mesma representa/simboliza as amarras que comprometem a autonomia do professor em sala.

A adoção como documento do material didático, objetiva desconstruir o uso do mesmo como o principal e as vezes único recurso didático. Por outro lado, ao adotarmos o material didático como fonte histórica, estávamos problematizando ainda mais o aprender histórico em sala.

Os estudos sobre o trabalho com documentos históricos, tem demonstrado que o papel do professor é fundamental na busca e orientação dos alunos para a ampliação da concepção de documento por ambas as partes. O olhar do professor, se faz obrigatório pela ótica do pesquisador. Ao mantermos a visão tradicional do documento em sala, ora como a salvação ora como a perdição, estamos reduzindo também o olhar do próprio aluno.

Essa relação com o material didático resultaria em uma praxe tradicional já que nunca teríamos a possibilidade de discuti-la. Discutir a praxe e não apenas o material didático. Ao não se fazer essa reflexão, seja ela na área privada ou estatal, acabaríamos inevitavelmente presos e por consequência, reféns deste “monstro pedagógico”. Somado a essa realidade, temos a própria demanda da profissão que acaba por silenciar qualquer voz dissonante. O professor do ensino básico passa então a ser um mero reproduutor do conhecimento fabricado pelas universidades e agora pelos conglomerados educacionais de ensino. O professor Renilson argumenta sobre essa temática:

Na instituição escolar pública ou privada, os espaços de leitura, reflexão e debate sobre o saber-fazer do professor são praticamente inexistentes. Os diálogos possíveis entre as diferentes áreas de saber na construção

de projetos pedagógicos são dificultados pela ausência de uma visão de escola como lugar de produção de conhecimento. O professor de História (ou de qualquer outra disciplina) não percebe a sua profissão como um exercício intelectual⁶³.

No interior das escolas, quando estávamos para fazer a escolha dos livros didáticos ou quando éramos convidados para darmos nossos pareceres sobre as coleções, fazíamos debates sobre obras e autores de livro didático e me ocorreu que estas discussões chegavam as salas de aula como opiniões do próprio professor que a turma as vezes acabava por adotar como sendo ideias próprias sobre o material. Nascia aí o documento monumento em sala de aula em forma de professor e do material a ser trabalhado (esta discussão será retomada mais a frente). Não é nosso objetivo fazer uma discussão sobre a importância ou não do material didático e nem como é caracterizada a mesma nesta etapa da pesquisa. Nosso real interesse é como ressignificar este instrumento pedagógico nas aulas de história.

Definido a metodologia e o local de pesquisa, ficaria restando definir a sistematização desta etapa do projeto de pesquisa. Para isso, estabelecemos como marco zero, a pergunta histórica; e a partir desta as possibilidades de desenvolvimento do pensamento histórico das crianças partindo do conhecimento prévio das mesmas. Para isso, convidamos os alunos, a se sentirem desafiados a solucionar situações problemas trazidas pelas perguntas históricas com o objetivo de evidenciar as formas dos mesmos de pensar a história, conceitos históricos e o seu próprio pensamento histórico. Definimos como perguntas históricas, algumas questões trazidas pelo próprio material do aluno e aplicamos antes de cada unidade temática. Além disso, identificamos que a pergunta histórica poderia nos oferecer bem mais que ideias sobre o que os alunos pensam acerca da história. Poderia ser a base inicial para a identificação e construção do pensamento histórico das crianças. Adotamos a categorização e classificação das perguntas por série e um roteiro que deveria ser seguido pelos alunos para responder cada pergunta histórica. Este roteiro estava dividido em 04 etapas: interpretação da pergunta histórica; criação da hipótese; validação ou refutação da hipótese ao se confrontar a fonte e por último a socialização do processo de construção do saber histórico.

⁶³ Renilson Rosa Ribeiro, Fato e Versões, Coxim: MS, v. 09, n. 16, PP 129-144. Set-Dez 2016

3.2 – O Primeiro Encontro com a Pesquisa

Ao adentramos a sala, foi dito aos alunos, que nesta aula não seria necessário a utilização do material didático. Que o mesmo deveria ser guardado dentro das mochilas e só ficando sobre a mesa caneta e borracha. As perguntas então tiveram início:

Primeiro: é prova? Pois ninguém avisou que era prova.⁶⁴

Segundo: como vou fazer alguma atividade se não vou poder usar a postila.

Terceiro: como vou aprender história sem a apostila.

Após alguns minutos de agitação, os alunos, de modo geral, foram se acalmando e ouviram as explicações sobre do que se tratava a pesquisa e como deveriam proceder – metodologia: que tentassem primeiro interpretar a pergunta.

Os alunos ficaram receosos no início pois acreditavam que não conseguiram responder e alguns diziam que não sabiam nem por onde começar. Foi um momento tenso para todos. Tínhamos e continuamos a ter por objetivo que o aluno, nesta etapa da pesquisa, pratique em grupo ou individualmente um exercício de reflexão sobre o objeto de estudo, neste caso a pergunta histórica. A interpretação da pergunta histórica é o primeiro passo do desenvolvimento do pensamento histórico pois fornece pistas das ideias dos alunos sobre a própria história. São as ideias previas que os alunos possuem sobre a acontecimentos ou instituições históricas. O diferencial para a pesquisa em andamento, está em não apenas identificar o que o aluno sabe sobre determinado conteúdo ou não, mais sim, que a partir do que ele já sabe de história, como este saber contribui para a resolução do problema histórico em sala e nas decisões em sua vida. Aqui, temos as ideias históricas iniciais não como dados a serem catalogados mais sim como ferramentas que os alunos poderão utilizar para dar início aos seus trabalhos de pesquisa histórica em sala de aula,

Como as perguntas do material didático convergiam para a leitura do texto os alunos inicialmente se sentiram compelidos a buscar a resposta no texto ou no próprio professor alegando não terem condições de responder pois não tiveram acesso ao texto.

⁶⁴ Fala em sua grande maioria oriunda do 6º do ensino fundamental II

Eis alguns exemplos das perguntas trazidas pelo material didático e adotadas pela pesquisa histórica:

A – Marc Bloch, importante historiador francês que viveu na primeira metade do século XX, explicou, em sua obra *Apologia da História ou o ofício do historiador* (editora Zahar, 2002), que pensar que a “História é a ciência do passado” é uma forma errada de entender o conhecimento histórico. A partir dos seus conhecimentos e da leitura do intertítulo *Experiências do passado* (página 8), justifique por que não é certo dizer que História é apenas a ciência que estuda o passado.

B – Para conhecer os ancestrais dos seres humanos, os cientistas baseiam-se na análise dos mais variados tipos de vestígios. Cite alguns dos vestígios apontados no capítulo.

C – O corpo da múmia batizada com o nome de otzi foi analisado por diferentes cientistas. Considerando as informações da seção *Olho vivo* (p. 32 e 33), explique algumas descobertas feitas por essas pesquisas científicas.

D – Releia na seção Olho vivo a descrição de como estavam organizados os povos que, entre 1200 e 1600, viviam na região do Alto Xingu. Com base no texto, faça um desenho de como seriam suas aldeias.

A dificuldade no início desta etapa da pesquisa, se concentrou na relutância por parte dos alunos em acreditar que os mesmos já possuíam algum conhecimento histórico e que não havia necessidade de se prender aos textos trazidos pelo material didático como única fonte de pesquisa para orientar suas respostas. O aluno tinha claro, que um bom aluno de história se fazia necessário dominar as técnicas de leitura e interpretação.

As primeiras sinalizações, indicavam o tão difícil seria a edificação de novas formas de concepção de trabalho em relação ao material didático, pois a pesquisa explicitou o processo de transformação da história em uma mera disciplina de leitura e interpretação. Diante desta realidade, os alunos apresentam a leitura e interpretação como as únicas formas de se aprender a história. Visando solucionar esta barreira, tomamos uma pergunta por sala, como referência, e fizemos a interpretação de maneira socializada. Inicialmente, a participação foi somente dos alunos que já contribuíram anteriormente nas aulas. Isso forçou mais uma vez a mudança e adequação das estratégias para dar início propriamente a pesquisa. Precisávamos dar um passo atrás e realinhar o projeto. A pesquisa precisaria ser reelaborada para que os resultados fossem atingidos.

3.3 – Reconfigurando a Pesquisa

Retornando para a planejamento da pesquisa, sentimos a necessidade de orientar os alunos no início da pesquisa. Não desejávamos conduzir o aluno até a resposta. Gostaríamos de fornecer aos alunos possibilidades de escolhas e não quais escolhas deveriam ser feitas.

Com este objetivo em mente, e desejosos de uma maior participação por parte dos alunos, mudamos a pergunta exploratória: em vez de ser algo ligado a disciplina de história, fizemos uso de uma situação hipotética do dia a dia para podermos desconstruir a ideia que os alunos tinham do processo de cognição histórica em certo ou errado.

Em primeiro lugar, mostramos a situação hipotética e pedimos a eles que construíssem respostas a esta situação que se encaixasse em dois níveis: fácil e difícil.

Pergunta: a empresária Eduarda, é apaixonada pela marca de tomate X. Sabe todas as propriedades e benefícios da mesma. Na segunda-feira passada, ela foi vista em um supermercado comprando a marca de tomate da maior concorrente da marca X. Explique qual o motivo da mudança de escolha da empresária Eduarda.

Logo que a pergunta foi exposta na lousa – por meio de um data show – tivemos uma explosão de ideias, vozes, e mãos acenando pedindo a palavra querendo responder. O barulho e agitação das crianças eram incríveis. Muitos não se contentavam e levantavam dos seus lugares querendo ter o direito de responder. Passada a agitação pedimos que os alunos respondessem em uma folha e classificasse suas respostas em nível fácil e difícil.

No segundo momento pedimos que todos fizessem a leitura das respostas que os mesmos classificaram como de nível fácil. A medida que começaram a ler, pedia para sala reclassificar a resposta em comparação com a resposta anterior e o resultado foi fantástico. Os alunos que pouco se expressavam em sala eram os mais entusiasmados com a atividade. No final da primeira etapa, duas respostas figuravam entre as mais recorrentes:

Resposta 01: por que ela quis.

Resposta 02: estava mais barato.

Durante a primeira etapa, foi pedido que todos os alunos ao ouvirem a primeira resposta e as seguintes, fizessem a reclassificação das mesmas. Desejávamos que pudessem perceber que a comparação é uma forma de classificação e uma etapa da pesquisa científica além de trabalhar a questão da autoestima dos alunos. Os mesmos ficaram surpresos ao identificar respostas que inicialmente foi classificada como simples e ao final do processo ser reclassificada como difícil. Como no exemplo abaixo:

Resposta inicialmente classificada como fácil e reclassificada pela turma como difícil: a Eduarda estava à procura de novas experiências para enriquecer o cardápio da família.

Utilizamos a mesma metodologia para as respostas tidas como difícil. Nesta etapa os alunos conseguiram ir além, ao refutar algumas respostas com o argumento de que as mesmas fugiam a pergunta. Além disso, conseguiram de maneira ainda básica, transpor a questão do tempo ao se colocar no lugar da personagem e fazer referência ao período que a mesma estaria vivendo. Trago esta discussão a seguir:

Resposta difícil refutada 01: a empresária queria agradar ao marido. As alunas em particular questionaram a possibilidade da empresária nem ser casada e ser mãe independente – utilizaram esta terminologia em substituição a mãe solteira.

Resposta difícil refutada 02: comprou a outra marca pois não tinha a de sua preferência. Os alunos questionaram, com base na contra resposta anterior, que o fato de a personagem ser empresária, ela não se limitaria a trocar algo de uso frequente, pela questão da simples oferta. Ela iria no supermercado de sua preferência pois já saberia que lá encontraria o produto.

Não tivemos por objetivo a procura pela resposta certa ou errada. Nosso propósito maior, era de construir um ambiente aonde os alunos pudessem se expressar e criar hipótese e construir ideias sem cair nas grades da escola entre resposta certa ou resposta errada. Ao confrontarem suas ideias – respostas – estão construindo as bases para pesquisa científica em sala. Estão alicerçando uma nova maneira de se aprender a história dentro do universo escolar. O caminho estava pronto. Agora era hora de trilha-lo.

3.4 – A Pesquisa em Movimento

Dentro do conceito da Aula Oficina, pede-se para que o professor faça uma averiguação sobre os conhecimentos prévios dos alunos como primeiro passo. Na Instituição aonde trabalho fazemos isso no início do ano letivo através de uma avaliação denominada – avaliação diagnostica – que tem como parametrização o conhecimento histórico a partir de conceitos que já deveriam ter sido apropriados pelos alunos no ano anterior. O nosso maior receio, era de seguir nesta etapa a metodologia como pede a Aula Oficina, e obter o mesmo resultado do começo do ano. Outra possibilidade, seria que os alunos interiorizassem esta etapa da pesquisa como mais uma avaliação institucional levando a criação de um bloqueio ou buscarem de maneira superficial e nada significativo, a mera lembrança do que o professor tinha ensinado ou “passado” no ano anterior.

A capacidade de recordar relatos, sem qualquer compreensão dos problemas envolvidos na construção deles ou dos critérios envolvidos na sua avaliação, nada tem de histórico. Sem uma compreensão do que faz um relato ser histórico, não há nada para distinguir a capacidade de recordar os relatos do passado da capacidade de recitar sagas, lendas (...). Na verdade, para alguns alunos todas serão simplesmente “histórias”.⁶⁵

Diante desta problemática, visitamos e bebemos de várias fontes metodológicas de ensino. Na escola aonde trabalho, tivemos o contato com uma delas: a metodologia Lego. Esta foi apresentada com o discurso de possuir uma proposta pedagógica de desenvolver competências e habilidade nas crianças para a vida e para uma realidade profissional, além disso, preconizava em sua proposta metodológica a possibilidade do desenvolvimento da criatividade, das relações entre as pessoas, do trabalho em equipe, da ética e da cidadania, o que permitiria ao professor praticar ações que desenvolvessem nos alunos motivação, memória, linguagem, atenção, percepção, emoção e muito mais.

⁶⁵ LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Página 122.

Essa metodologia é dividida em quatro etapas ou fases: contextualizar, construir, analisar e continuar. Os grupos de alunos são divididos na mesma quantidade de etapas – 04 alunos – e estão divididos em: construtor, programador, organizador e apresentador/líder. A ideia desta disposição é que a cada semana o aluno seja responsável por uma área diferente. Nesta semana o aluno está responsável pela programação e na próxima semana será o apresentador do grupo.

Figura 11: Metodologia Lego – didática



Fonte:<https://plugadoeducacao.blogspot.com/2013/01/metodologia-lego.html>

Figura 12: Metodologia Lego – Funções



Fonte:<https://www.slideserve.com/jera/zoom-education-for-life>

A Metodologia LEGO, possibilita o desenvolvimento da criatividade, das relações interpessoais, do trabalho em equipe, da ética e cidadania. O projeto tem por objetivo preparar os alunos para uma nova realidade profissional que valoriza a flexibilidade, a criatividade, a informação, a comunicação, a responsabilidade, o empreendedorismo, a sociabilização e a tecnologia.

Gostamos da disposição de como os alunos em sala e em grupos. Incorporamos esta forma de trabalho para a pesquisa – a disposição dos alunos em sala apenas.

Temos o exemplo de como ficou a disposição da nossa sala a partir da adoção desta metodologia. As duas imagens abaixo, são da turma do 8º ano. Notamos que a disposição da sala contribuiu para melhorar as relações interpessoais dos alunos. Eles relatam que estando de frente para os seus colegas, fica muito mais fácil de entender e ser entendido pelo grupo e pela própria sala.

Figura 13: Alunos da turma do 8º ano realizando a pesquisa histórica em sala



Fotógrafo: BRITO, Ediney (2018)

Figura 14: Alunos da turma do 8º ano realizando a pesquisa histórica em sala



Fotógrafo: BRITO, Ediney (2018)

Figura 15: Alunos da turma do 6º ano realizando a pesquisa histórica em sala



Fotógrafo: BRITO, Ediney (2018)

Estas duas imagens, são da turma do 6º ano. Uma das principais características que notamos nas crianças desta idade, é a facilidade de trocar informação com outros grupos e não ficarem restritos a seus pares.

Figura 16: Alunos da turma do 6º ano realizando a pesquisa histórica em sala



Fotógrafo: BRITO, Ediney (2018)

Porém, o que chamou mais a minha atenção, era o quanto os alunos discutiam as possíveis soluções dos problemas que eram colocados diariamente para os alunos. A aula funcionava em torno de uma situação problema e isso mexia com as crianças. O surgimento da Educação Histórica no contexto Inglês é similar pois

(...) compreendida como uma linha de investigação que surgiu na Inglaterra nos anos 1970 e 1980 para resolver uma problemática específica do ensino da disciplina de História no Reino Unido. Naquele período, o ensino permitia aos alunos escolherem qual disciplina cursar e, assim, os professores e historiadores perceberam que as aulas de História permaneciam vazias, enquanto as de Matemática estavam sempre lotadas de alunos.⁶⁶

A disposição dos alunos em sala trouxe como resultado, alunos mais atenciosos por estarem sentados de maneira diferente em sala e com os seus parceiros mais próximos, criando assim um clima mais propenso ao aprender. Os resultados foram satisfatórios e a aceitação por parte dos alunos foi impressionante.

No entanto, a forma como conduzir a aula ainda era de maneira expositiva e com participação sempre dos mesmos alunos, que agora se tornaram em sua grande maioria, líderes dos grupos aos quais pertenciam. O conhecimento histórico então se dava a partir de sistematização ou mapas conceituais dos capítulos através de uma explicação dialogada com utilização de vídeos, documentários, desenhos, partes de filmes sempre com a minha intervenção e finalizando com uma revisão para as avaliações bimestrais e mensais com um ótimo resultado por parte dos discentes. Isso estava me conduzindo ao processo de transposição didática.

Isso nos levou a adoção da problematização em sala de aula. Criar uma situação problema para que a partir dela se construa o saber. Não se limitar a perguntar o que os alunos sabem e pensam sobre a história ou sobre temas e conceitos históricos. A nossa ideia era proporcionar ao aluno um ambiente desafiador e ao professor à possibilidade de ser tornar um pesquisador e orientador no processo de cognição histórica. Rüsen aponta

O pensamento histórico, em sua configuração científica (ou seja: como processo de pesquisa), consiste em um procedimento cognitivo que começa com uma pergunta. Ele faz essa pergunta aos dados empíricos, nos quais o passado está presente; obtém desses dados informações

⁶⁶ PINA, Max Lanio e SILVA, Janaína Bernardes. As Concepções de Professores do Ensino Fundamental II sobre a Idade Média: uma análise sob a ótica da Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 109-131, jul./dez. 2017. Página 111.

sobre o que, aonde, como e porque foi o caso no passado. Em seguida, explica os acontecimentos particulares em sua sequência temporal. O final desse procedimento é aberto. Ele só se completa na representação narrativa desse contexto temporal, em consequência da pesquisa.⁶⁷

Voltando nossa atenção para a questão do material didático, ficou claro que a solução para nosso problema passaria pela ressignificação do mesmo: transformá-lo em documento. Partindo da ideia que o material didático preconiza a linguagem e a interpretação como elementos chaves para o aprendizado histórico, mesmo que esta interpretação seja de texto e não histórica, tomamos a liberdade de nos apropriar das questões trazidas no final de cada capítulo e transformá-las em perguntas históricas. Nossa objetivo com a adoção desta terminologia é a construção de uma identidade de historiador por parte dos alunos.

O que é fonte depende, pura e simplesmente, do quero saber. E o que eu quero saber depende, por sua vez, de minhas perguntas.⁶⁸

A adoção das perguntas como elemento inicial possibilita ao educando a experiência do ofício do historiador, ou seja, a pergunta histórica se tornaria a situação problema que os alunos tentariam resolver. Para isso não poderiam utilizar a mesma metodologia dos anos anteriores ao procurar no texto as respostas. Os alunos deveriam, sem ler o texto, utilizando inicialmente como instrumento de pesquisa, seus conhecimentos e dos seus colegas de grupo, tentar interpretar a pergunta.

O primeiro passo do pensamento histórico consiste em extrair perguntas das orientações temporais prévias da vida prática atual e do acervo de conhecimento histórico disponível - perguntas que podem ser postas à experiência histórica e respondidas a partir dela. No final, tem-se a resposta às perguntas. Esse final seria, por certo, a apresentação histórica.⁶⁹

Fazendo isso, os alunos estariam exercitando a sua capacidade de lidar com pensamentos mais complexos e o professor ganharia elementos para a sua pesquisa através das respostas – possíveis interpretações – tentar classificar e parametrizar o

⁶⁷ RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência / tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015. 324 p.: il. - (Série Pesquisa; 270) Página 177. Pagina 171.

⁶⁸ _____, Página 177.

⁶⁹ _____, Pagina 171.

conhecimento prévio dos alunos acerca dos assuntos e temas abordados nas questões.

A próxima decisão a ser tomada para o prosseguimento da pesquisa seria o formato da partilha das questões para os grupos e alunos. Como adotamos as questões trazidas pelo material didático como as perguntas históricas, ficamos em dúvida se deveríamos primeiro classificá-las em níveis para iniciarmos das mais fáceis para a mais complexas.

Chegamos à conclusão que desta forma estaríamos limitando o desenvolvimento dos alunos e incorrendo na mesma ação que hoje a Educação Histórica crítica que é a questão das fases do desenvolvimento das crianças – Piaget – que foi um dos alicerces no discurso que os professores de história deveriam começar seus trabalhos somente a partir do fundamental II. Decidimos então, dividir as perguntas em dois grupos: A – para as ideias substantivas e B – para as de segunda ordem, trazidas pelo historiador Peter Lee.

Os conceitos substantivos são as ideias relacionadas aos conteúdos da história – Renascimento, Escravidão, Reforma, por exemplo. Já os conceitos de segunda ordem são aqueles que se remetem as ideias epistemológicas da História, ou seja, aqueles conceitos que fazem parte da natureza do conhecimento – tais como temporalidade, explicação, significância, inferência, evidencia e narrativas históricas por exemplo.⁷⁰

As perguntas classificadas como pertencentes ao grupo A, foram entregues separadamente para os grupos e alunos, ou seja, cada grupo ficou com uma ou duas perguntas exclusivas. Somente seu grupo teve acesso aquela pergunta. Já as perguntas classificadas como pertencentes ao grupo B foram entregues a todos os grupos e alunos. A nossa ideia com esta divisão, era fazer com que os alunos tivessem a possibilidade de trabalhar as questões de forma a construir um sentimento de apreço pelo processo de pesquisa. Ao adotarmos as divisões entre questões A e B tínhamos por objetivo diminuir o sentimento de competição entre eles e por outro lado o incentivo ao trabalho em equipe com possíveis trocas de informações e de ideias para a resolução das atividades. A tabela a seguir exemplifica melhor a sistematização desta etapa da pesquisa.

⁷⁰ Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio/Adriane de Quadros Sobanski...[etal]. Curitiba: Base Editorial, 2010. Página 25.

Figura 17: Tabela com exemplos de questões trazidas pelo material didático da SER

Exemplos de classificação das perguntas trazidas pela apostila			
Série	Pergunta	A	B
6º ano	01 – Com base no que você aprendeu neste capítulo, explique como era a organização política e geográfica das pôlis.	X	
6º ano	02 – Explique o funcionamento da democracia em Atenas.	X	
6º ano	03 – A influência da sociedade grega chega até o presente, já que inúmeras práticas sociais, culturais e políticas inventadas pelos gregos continuam se manifestando nas sociedades contemporâneas. Podemos chamar isso de permanências históricas. Identifique um exemplo de permanência histórica grega no plano cultural e outra no plano esportivo.		X

Autor: BRITO, Ediney (2018)

Além das perguntas oriundas do material didático, trabalhamos com questões de criação própria, para podermos contrapor e dinamizar o processo de cognição histórica em sala ao buscarmos sempre o maior grau de complexidade do pensamento histórico das crianças.

As perguntas foram retiradas do material didático e após serem redigidas foram entregues em fichas como o modelo abaixo para evitar que os alunos pudessem fraudar o resultado, buscando no próprio material didático as respostas para as perguntas históricas.

Figura 18: Modelo de ficha utilizada para a coleta dos dados históricos

Data:/..../2017	Professor: Ediney de Brito Junior – O FENÔMENO
GRUPO	INTEGRANTE
01 – PERGUNTA HISTORICA RETIRADA DO MATERIAL DIDATICO	
Interpretação:	
Hipótese:	
Validação ou refutação justificada:	

Autor: BRITO, Ediney (2018)

3.4.1 – Primeira etapa: a Interpretação

Com os grupos já montados, fizemos a entrega das questões para os grupos e demos uma aula para que os mesmos pudessem resolver as questões. O primeiro passo era a realização da interpretação da pergunta.

Neste momento encontramos muito dificuldade, principalmente com as turmas do 6º e 7º ano do ensino fundamental II, em conseguir diferenciar o que é a interpretação da pergunta e o que seria a resposta à própria pergunta. Ficavam confusos pois queriam acertar e não conseguiam conceber que resposta a questão não é a interpretação da mesma, mesmo sendo sabedores que a segunda leva a primeira.

Entendemos que se a pergunta histórica não for bem compreendida pelos alunos, as suas hipóteses serão refutadas, não pela questão histórica, mais sim pela fuga do tema. Isso não desqualifica nossa pesquisa, pois se a história é uma ciência, ela necessita de uma linguagem para ser compreendida como tal. Isso nos obriga a entender a linguagem como forma de comunicação e como meio de edificar o conhecimento histórico em sala de aula.

A interpretação da pergunta histórica é passo fundamental para a elaboração de uma hipótese consistente. Para os alunos é ainda mais importante, já que estão formatados no sistema pedagógico aonde as respostas são classificadas como certo ou errado e o que desejamos é a inserção dos mesmos no conceito de hipóteses e interpretação como caminhos que foram trilhados e acabam por levar os pesquisadores a novos destinos. O conceito de certo ou errado está tão interiorizado pelos alunos, que a todo momento temos que responder aos mesmos e seus familiares que não conseguem assimilar a proposta de interpretação como caminho e não o fim. Os exemplos abaixo explicitam esta etapa: o primeiro é de um aluno do 6º ano vespertino e o segundo é de um pai de aluno do 7º ano.

Indagação do Aluno: professor, então não existe resposta errada, pois tudo depende da minha interpretação, ou seja, qualquer interpretação minha eu posso dar qualquer resposta que a mesma estará certa.

Indagação de um Pai: não concordo com está metodologia, pois no Enem não existe este negócio de resposta certa ou errada partindo da interpretação. Ou a resposta está certa ou errada.

Em ambos os casos a resposta está na pergunta histórica. Na primeira, o aluno foi levado a refletir sobre o processo tendo como referência a pergunta histórica pois a interpretação da mesma é o marco inicial para resolução do problema. Se a interpretação não for a mais próxima do problema, ela conduzirá o aluno por uma trajetória rumo ao ponto mais distante do objetivo inicial traçado pelo próprio estudante que é buscar responder à pergunta histórica. Neste caso, a resposta oriunda da interpretação da pergunta pode estar de acordo, ou seja, estar correto, porém o que à invalida – resposta - é a interpretação. Neste caso, a hipótese será refutada devido ao distanciamento do problema apresentado pela pergunta. Como no exemplo

Pergunta Histórica: Os povos que há milhares de anos viviam no atual território brasileiro tinham modos de vida e hábitos muito diferentes uns dos outros. Identifique quais desses povos eram nômades e quais eram sedentários. Justifique sua resposta.

Respostas da grande maioria: os sedentários eram pessoas preguiçosas que só ficavam na frente do computador e os nômades deveriam ser pessoas ativas que praticam atividade física

Em relação ao questionamento do pai, a interpretação da pergunta histórica conduzirá o discente através da comparação entre os itens a afirmativa correta. A metodologia de pesquisa adotada, conduz o aluno a ser protagonista do seu aprendizado ao revelar seu conhecimento histórico e não somente habilidades da área da linguagem como ler e interpretar. Outro ponto importante que vale destacar diz respeito a possibilidade de adoção desta metodologia como forma de ação multidisciplinar resultando em um aprendizado mais significativo para os alunos e para o professor.

3.4.2 – Segunda etapa: a construção da Hipótese

Depois de interpretarem a pergunta histórica os grupos e alunos deveriam desenvolver uma hipótese para responde-la.

O ideal da ciência é que uma hipótese não seja mais do que um instrumento que nos permite ir colecionando dados, que orienta a busca de novas evidências empíricas, que ilumina a leitura dos documentos ou determina as perguntas a serem feitas às fontes - independente de quais sejam -. Uma hipótese é algo que por definição, serve para ser confrontada com os dados e que deve ser sistematicamente posta à prova.⁷¹

A produção de narrativas pelos alunos é a competência básica e fundamental no ensino de História, pois é assim que eles podem expressar formas pelas quais conferem sentido à relação passado, presente e futuro. E isso requer, essencialmente, que possam reelaborar a experiência do passado com a finalidade de dar uma orientação à sua vida prática.

Neste momento, tomamos como hipótese as possíveis respostas dos alunos. Utilizamos como justificativa a mesma da pergunta histórica: Nosso objetivo com a adoção desta terminologia é a construção de uma identidade de historiador por parte dos alunos além de contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico. Pois para que meu aluno possa encontrar as possíveis respostas, este fará uso de seu conhecimento histórico aprendido durante a sua vida. Aqui presenciei a desconstrução de várias ideias por parte dos alunos, como por exemplo que história só se aprende nos livros. Trago abaixo uma destas situações:

Pergunta: O hinduísmo é uma religião que desempenha importante papel na vida dos indianos, influenciando sua cultura e seu cotidiano. Apresente duas evidências dessa afirmação.

Desenvolvimento da Hipótese: Um grupo do 6º ano entrou em discussão pois um dos seus integrantes, queria colocar como hipótese a passagem de um filme que ele tinha assistido no final de semana com seu pai no qual o ator fala na purificação através do banho em rio considerado sagrado e o grupo não queria permitir pois isso não valia já que não “vinha” da apostila ou das aulas deste ano ou dos anos anteriores. A passagem seria da crença na necessidade de se banhar ao menos uma vez nas águas do rio Ganges para a purificação dos pecados e males. O grupo aceitou depois da minha interferência. A maior felicidade para o aluno ocorreu no momento da

⁷¹ ARÓSTEGUI, Julio. A pesquisa histórica: teoria e método. Tradução Andréa Dore; revisão técnica José Jobson de Andrade Arruda. Bauru SP: Edusc, 2006. Página 478.

verificação da hipótese através do capítulo. A sua resposta estava correta. Não sabia o nome do rio porem o habito e a crença estavam corretos.

A didática da história – Alemanha – possibilitou o estudo e por consequência a visibilidade de que os alunos aprendem história em diversos espaços e não somente nas escolas. O exemplo descrito acima, demonstra não somente a ocorrência deste processo de cognição fora do espaço de sala, mas também, de como poderíamos nos apropriar destes conhecimentos para o enriquecimento das aulas de história. A didática da história surge como uma disciplina que deveria estudar a relevância social das reflexões sobre o passado no presente e para as expectativas do futuro. Ela como objeto de estudo garante a racionalidade da história. Klaus Bergmann:

Ela é a disciplina que examina a importância da história – todas as espécies de história e todos os seus elementos constitutivos – para o sujeito receptivo e reflexivo". Ele considerava emancipação e identidade pessoal como as duas principais ideias dessa reflexão didática.⁷²

A hipótese dos alunos parte também das suas ideias iniciais. O trabalho do professor é valorizar o processo e não o resultado. Foi possibilitado, a partir da adoção desta metodologia, a exclusão do conceito de certo ou errado em sala, passando a ser substituído pelo quesito interpretação. Sobre este item, trago mais detalhes na 4 (quarta) etapa quando apresentaremos o processo de socialização dos grupos e alunos.

Os alunos, após a familiarização com a metodologia, começam a construir hipóteses mais complexas, resultando na importância do papel de pesquisador do professor. Valorizar o professor, dentro da perspectiva da Educação Histórica, é transformá-lo em uma figura atuante no processo em conjunto com o aluno. Não se separa as partes em sala. Unisse em busca da descoberta do prazer pela pesquisa histórica. Exemplifico através de uma situação em sala.

Na sala do 7º ano B vespertino, quando estávamos pesquisando a ruptura histórica na sociedade islâmica em relação a adoção do sistema monoteísta, uma aluna levantou a hipótese de que Maomé poderia ter escolhido um Deus – Alá – dentre os deuses já existente para ser o único. A hipótese foi de tamanha complexidade que acabou se

⁷² RÜSEN, Jörn. *DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2. 2006, pág. 11

transformando em um trabalho do grupo juntamente com o professor para o final do semestre.⁷³

A situação acima, em outros tempos não muito distante, seria tomada como incompetência do professor. Hoje é tido como um processo de pesquisa constante criado a partir das demandas dos alunos. O professor se transforma

pois o ensino de História não é uma construção individual, mas composta por interlocutores que constroem sentidos e se sentem inseridos no processo histórico, é preciso que o professor faça a diferença, pois se procura sair do tradicional, dar ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História.⁷⁴

Trazemos a instrumentalização do conceito de hipótese para nossos alunos objetivando também o desenvolvimento da prática do letramento histórico. Entendo como letramento histórico o processo de compreensão e leitura do nosso mundo a partir da história. Isso pode ser traduzido como a aplicação dos conceitos oriundos da ciência da história em nossa vida diária. Por isso se faz necessário trabalharmos com as ideias iniciais dos alunos como ponto central nos planejamentos do professor. Pois de acordo com RÜSEN os fundamentos mais importantes da ciência histórica estão na vida prática.

3.4.3 – Terceira etapa – Pesquisa para Validar ou Refutar a Hipótese;

A terceira parte da pesquisa é o confronto das hipóteses criadas pelos alunos com a fonte adotada para esta etapa da pesquisa – material didático. É neste momento que os alunos vão dialogar com o documento para verificar a veracidade de suas hipóteses. No primeiro momento o resultado será uma ação de decodificação de palavras – leitura e interpretação. Isso acontece em partes, devido a cultura escolar operante na cognição histórica na forma da “pedagogização” que cristaliza a ideia de que basta saber ler e interpretar que você entenderá a história. Diante deste cenário, se acrescenta ainda, a ideia de certo ou errado como única forma de edificar relações de aprendizagem entre o objeto de estudo e o pesquisador – neste caso aluno. Isso transforma o aprender em sala

⁷³ Ideia para uma hipótese criada pela aluna Maria do 7º ano B.

⁷⁴ BARCA, Isabel. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2001, p. 16.

em um jogo tirano de estar certo ou estar errado. Não se vislumbra o processo, o caminhar, a construção do saber como resultado da interação entre o saber próprio e o saber científico. Se condena o aluno que não atingiu certo resultado esperado. Se pune o não aprender resultando em desmotivação e apatia.

Temos que a hipótese é um estágio no desenvolvimento do pensamento histórico do aluno. Ele inicia esse processo de validar ou refutar sua hipótese na condição de ir a fonte – material didático – e procurar se a sua resposta está certa ou errada. Alguns alunos e grupos criaram tamanha dependência a partir da ideia de que história se aprende simplesmente com leitura e interpretação, que buscam literalmente na fonte histórica encontrar literalmente suas respostas para dizer se as suas respostas estão certas ou erradas. Esses grupos e alunos em sua totalidade refutaram suas respostas e tomaram com certas as informações trazidas pelo material didático.

Este momento é visto pela pesquisa, como uma etapa de ressignificação do papel dos alunos ao privilegiar seus conhecimentos prévios. O aluno deve construir sua identidade como pesquisador e basear seu processo de cognição histórica a partir da sua história. Isso significa também, questionar e dialogar com a fonte de pesquisa. Não devemos e nem temos o objetivo de direcionar o olhar do aluno para as falhas do material didático. Fazemos isso durante nossa vida acadêmica e acabamos também conduzindo os alunos a terem as mesmas conclusões. Nossa objetivo é que os alunos percebam e apontem estes erros ou tradições da historiografia. Para isso, o material didático é tomado como fonte e apenas fonte. O material didático, deixa de ser a fonte da verdade e passa a ser apenas um documento de validação ou não das hipóteses dos alunos. Tomo como referência Le Goff.

As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou outro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado.⁷⁵

O material didático não deve limitar ou aprisionar o trabalho do professor como pesquisador em sala de aula. Devemos entender que um material para pesquisa pode ser

⁷⁵ Le Goff, Jacques, 1924. História e memória; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Página 110.

tomado como referência e não como um documento monumento. Não devemos tratar todo material didático como nocivo a produção histórica e/ou limitante ao trabalho do professor. Desejamos neste momento desconstruir e ressignificar a fonte que utilizamos todos os dias em sala. Traremos exemplos deste processo na quarta etapa a ser descrita logo a seguir e no capítulo 03 aonde apresentaremos as primeiras conclusões e o estágio atual da pesquisa. A pesquisa adota o material didático como fonte secundária de pesquisa já que a primeira é o próprio conhecimento trazido pelos alunos.

3.4.4 – Quarta etapa - Socialização do Processo Pelos Grupos e Alunos.

A quarta parte, é o momento mais intenso, gratificante e prazeroso das etapas da pesquisa, pois se trata do momento de socialização. Nesta etapa, estamos recolhendo e catalogando material de pesquisa para que possamos no futuro próximo defender a ideia que este processo exemplifica o que Rüsen denomina de meta cognição. Temos por definição, ainda que embrionária devido à pouca leitura, de que se trata do processo no qual o aluno aprende como ele aprende. O que significaria torná-lo detentor do seu processo de cognição histórica em sala.

Figura 19: Alunos da turma do 6º realizando a socialização de suas descobertas



Fotógrafo: BRITO, Ediney (2018)

Nesta etapa da pesquisa, que ocorre no interior da sala de aula, os alunos e grupos veem a frente e socialização as suas construções. Não respostas e sim construções. Para isso, apresentam como através de seus conhecimentos prévios interpretaram a pergunta, encontraram as hipóteses e confrontaram as mesmas com o documento – material didático. Todos os alunos e grupos tem o direito de participar nesta fase fazendo inferências sobre o processo do grupo que está com a palavra. Fazer inferência é compreendido e acordado por todos, como o processo de contribuição para o crescimento e desenvolvimento da pesquisa histórica em sala, por isso, o olhar deve estar voltado para a interpretação e hipótese e não para a resposta final. O processo de construção é mais importante para este estágio da pesquisa do que o resultado propriamente dito. Os alunos podem perguntar como eles chegaram a interpretação da pergunta histórica, porque escolheram determinado caminho, podem sugerir outras interpretações além de outros possíveis caminhos a partir da última. No geral, a participação nesta etapa da pesquisa foi extremamente positiva. Um dos motivos, foi o início da superação das ideias de certo ou errado. Alguns alunos e grupos faziam interferências quando alguém colocava que suas respostas estavam erradas, alegando que não existia mais nas aulas de história este tipo de colocação, sendo substituído pela interpretação da pergunta histórica que conduz a um determinado caminho e hipótese.

Nesta fase da pesquisa os alunos já se sentem mais à vontade e a participação se torna frenética. Todos opinam sobre tudo. As hipóteses são destruídas e melhoradas. As respostas são criticadas e complementadas. Os alunos neste momento praticam o hábito de aprender a ouvir e respeitar a opinião do outro. As discussões são norteadas no campo das ideias e não mais no achismo ou no pessoal. Praticam e ressignificam o ato de levantar a mão para solicitar o direito de falar. Voltando ao conceito de cognição histórica, é neste momento que identificamos a ação, pois os alunos percebem aonde e como foram “levados” através da interpretação a uma hipótese tão distante do que consideram ser uma resposta plausível. Observamos também que isso não se manifesta de forma homogeneia entre as diferentes turmas. Os alunos do 6º ano, ainda continuaram durante quase todo o 3º bimestre na perspectiva de certo ou errado ou mais próximo e menos próximo do que está escrito no material didático. Porém, isso já era um resultado esperado devido a ser recente seu ingresso nas séries iniciais do ciclo de formação humana. O ano que mais trouxe boas surpresas foram os 7º anos A e B. As discussões

em sala sempre foram de um alto grau de complexidade trazendo elementos como anacronismo – aqui não como erro e sim como conceito utilizado de forma a corrigir erros dos colegas – e até discussões historiográficas. O exemplo que vamos apresentar a seguir, ocorreu no momento da socialização no 7º ano B e acabou envolvendo a sala toda mesmo estando ligado diretamente a apenas 03 grupos. Isso por que, cada grupo tem a sua pergunta histórica para pesquisar. Em alguns casos, a mesma pergunta histórica pode ser atribuída a vários grupos ou toda a sala. Eis as perguntas em questão:

01 – De acordo com o texto, qual é a importância da terra para os povos indígenas?

04 – Nas sociedades indígenas do século XVI, havia uma divisão de trabalho muito clara. De que modo era feita essa divisão e quais eram suas características?

03 – Eurocentrismo é um tipo de pensamento que considera a Europa o centro do mundo e julga os valores, as culturas e os povos não europeus como exóticos ou menos importantes. Ao chegar na América, os europeus viram os indígenas sob uma perspectiva eurocêntrica, o que justificou a escravização de muitos deles. Explique como isso ocorreu.

O Grupo 01 fez a socialização da primeira questão e como resultado chegaram ao conceito final – conclusão final após as 04 etapas de pesquisa – que os indígenas tinham uma ligação com a terra tão forte que a consideravam com uma mãe e por isso buscavam equilibrar com ela. Quando o Grupo 04 finalizou sua apresentação trazendo como conceito final que a divisão do trabalho era por sexo, uma integrante do Grupo 01 nos indagou que tinha alguma coisa errada. Perguntamos, o que estaria errado? Ela então iniciou dizendo que os indígenas eram mais evoluídos que os portugueses pois não usavam roupa. Continuou dizendo que uma sociedade que se respeita a tão ponto de não precisar utilizar roupa não pode ser extremamente machista. Neste momento, perguntamos, qual era fonte de informação que os ameríndios eram machistas. A sua resposta nos deixou em silêncio: da apostila. Toda a sala ficou em silêncio por um tempo e logo vieram as indagações dos grupos querendo “provas” destas afirmações. Ela então retomou o raciocínio. Professor, se a divisão do trabalho é por sexo, isso quer dizer que os

homens saem para a caça e as mulheres ficam em casa cuidando das crianças. Os homens podem e as mulheres não. Agora como pode uma sociedade que trata a terra como mãe tratar as mulheres como inferiores. Finalizou repetindo que algo não fazia sentido. Nos voltamos para a sala e questionamos se alguém poderia ajudar. Neste momento o grupo 07 pediu para ir a frente e trouxeram como conceito final que o eurocentrismo era a forma de ver o mundo como sendo inferior a Europa. A sala continuava a indagar a aluna desejando a finalização de sua ideia que ainda continuava aberta. Ela então, pediu a palavra novamente e tirando a mão do queixo concluiu seu raciocínio: os indígenas da apostila não eram totalmente reais. No caso da divisão do trabalho eram os próprios portugueses falando deles mesmos como indígenas.

Entendemos que esta discussão é de caráter historiográfico. Não desejamos criar falsas polemicas ao dizer que isso nunca foi feito ou que esse resultado, nunca foi alcançado por outro professor. Como professor de chão de sala, já havíamos feito esta discussão com nossos alunos em anos anteriores. A diferença desta vez, é que os alunos não tiveram a condução do professor. Eles a partir dos seus conhecimentos construíram interpretações para as perguntas históricas e criaram hipóteses para a solução destas ultimas além de confrontar seus conhecimentos com a ciência histórica buscando validar ou refutar suas hipóteses. Ao entenderem que a história é produzida pelos mesmos nesta relação entre a ciência da história e o conhecimento prévio sob a chancela da cultura escolar, conseguiram dar vida a esta metodologia desenvolvendo seu pensamento histórico. Conseguiram desestruturar o documento monumento – para alguns professores e alunos o material didático se encaixa perfeitamente nesta definição – utilizando uma linguagem científica e de distanciando cada vez mais do senso comum. Isso aos olhos da pesquisa se conjectura em fazer história em sala de aula e não mais retransmitir conhecimento de outros lugares de saberes.

Este momento é muito importante para a construção da identidade do aluno como pesquisador em sala. No início o que mais nos chamava a atenção era o eterno apagar das borrachas nas hipóteses dos grupos quando se tratava de uma questão para todos os grupos, pois alegavam que suas respostas estavam erradas. Partimos desta realidade para no decorrer do ano letivo o aluno entender que o erro é uma

possibilidade/hipótese que não pode ser sustentada mais que através dela o aluno consegue traçar seu caminhar e ressignificar seu aprendizado, conseguindo explicar e entender como ele chegou até ela e porque a mesma não pode se validada além de compreender a hipótese que mais se aproxima da pergunta histórica – situação problema – desde sua criação até o ponto de chegada através da socialização dos grupos. Como consequência na formação de uma sociedade mais humana temos os alunos aprendendo que errar é uma etapa do aprendizado e que a construção do conhecimento pode ser feita a partir dos seus próprios conhecimento, não conhecimentos e dúvidas. Ele é o detentor do seu processo de cognição histórica.

Figura 20: Alunos da turma do 6º realizando a socialização de suas descobertas



Fotógrafo: BRITO, Ediney (2018)

Capítulo IV: OS PRIMEIROS RESULTADOS

Professor, o senhor era o nosso documento monumento⁷⁶

Esta era a fala quase que unânime dos alunos do 7º ano B ao final da nossa aula no dia da avaliação dos resultados após um bimestre da introdução da nova metodologia.

Na perspectiva da Educação Histórica fica evidente uma grande preocupação com a forma com que crianças e jovens em idade escolar fazem a leitura histórica do mundo, bem como se torna muito significativo o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre seu ensino.

Dentro do ambiente escolar, as mudanças são sempre lentas e gradativas. Uma mudança na metodologia do professor, que juntamente com sua disciplina, já gozava de boa aceitação perante a comunidade escolar, não é nada fácil. Os primeiros resultados nas avaliações seriam cruciais para a manutenção da pesquisa.

Iniciamos a pesquisa em 07 salas. 04 no período vespertino e 03 no período matutino. São turmas que possuem em médias 30 alunos por sala. A nossa média de alunos de recuperação sempre estava em torno de 20% da sala. Logo após a mudança metodológica, nas primeiras avaliações institucionais, os alunos começaram a adotar a prática da investigação histórica nas avaliações de história e de outras disciplinas. O resultado foi animador, como demonstra a tabela a seguir.

Figura 21: Tabela das turmas atendidas pelo projeto de pesquisa

Turmas	Alunos	Abaixo da Média antes da mudança	Abaixo da Média Após a mudança
6º ano A	35	08 alunos	03 alunos
6º ano B	20	05 alunos	01 aluno
7º ano A	40	10 alunos	02 alunos
7º ano B	35	07 alunos	02 alunos
8º ano A	40	09 alunos	01 aluno
8º ano B	35	07 alunos	02 alunos
9º ano B	28	06 alunos	01 aluno
Total	233 alunos	52 alunos	12 alunos

Autor: BRITO, Ediney (2018)

⁷⁶ Fala dos alunos do 7º ano B ao final da aula de socialização.

Os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações institucionais, deram legitimidade a nosso trabalho de campo e por consequência a nossa pesquisa. O bom rendimento dos estudantes prova que a ciência da história pode e deve caminhar com a didática da história ao fundamentar as práticas pedagógicas em sala. Os alunos, sentiram-se mais confiantes e desejosos de novos desafios e descobertas. A prática docente se tornou um hábito de pesquisa. Pesquisa científica dentro do universo escolar e agora sob as regras e parâmetros da ciência da história. O aluno e professor se transformam em pesquisadores e agentes históricos em sala de aula ressignificando a relação entre ambos e com a própria disciplina de história.

Além do resultado pedagógico, agora explicitado nas avaliações institucionais, também desejávamos mensurar as mudanças ocorridas nas relações entre os alunos e a disciplina de história após a introdução da nova metodologia. Para esta etapa da pesquisa, fizemos uso de um questionário contendo apenas 03 (três) questões que foram respondidas por todos os alunos do 2º ciclo de formação humana que participam do projeto de pesquisa, totalizando 233 alunos. As perguntas que compunham o questionário eram as seguintes:

- 01 – Houve mudanças nas aulas a partir da introdução da nova metodologia, para melhor ou pior?
- 02 – O que você entende por documento monumento.
- 03 – O seu material didático pode ser considerado um exemplo de documento monumento?

Todas as questões respondidas, deveriam conter justificativas. Mantivemos a metodologia, mesmo introduzindo uma questão de conceito mais técnico científico dentro do campo historiográfico – documento monumento – por acreditar que o caminho trilhado até este momento seja o mais próximo para atingirmos os objetivos traçados para o projeto no decorrer destes 04 anos de pesquisa.

Esta etapa do projeto, teve a duração de duas semanas. O primeiro encontro, ficou para a aplicação e resolução deste questionário acima descrito. Logo em seguida fizemos a sistematização das respostas. No segundo encontro, introduzimos o conceito de documento monumento para a realização de um debate onde confrontamos as ideias previas dos alunos com a nova fonte de pesquisa.

Em relação a primeira pergunta, a maior parte das respostas convergiram para a sentença abaixo

Agora a gente pensa a história e antes a gente aprendia como foi.⁷⁷

Figura 22: Gráfico com as respostas dos alunos sobre a mudança na metodologia



Autor: BRITO, Ediney (2018)

Para a maioria esmagadora dos alunos, a introdução da nova metodologia só trouxe benefícios, principalmente ao possibilitar que os mesmos possam se fazer ouvir enquanto seres pensantes. Eles argumentam que por mais que participassem da aula, antes da introdução da nova metodologia, esta se dava somente de forma a contribuir na narrativa do professor que estava ministrando a aula. Não pensavam nas questões históricas e por isso viam a disciplina como uma matéria que os conduzia a decorar como forma de aprendizagem e na obtenção de bons resultados nas avaliações escolares.

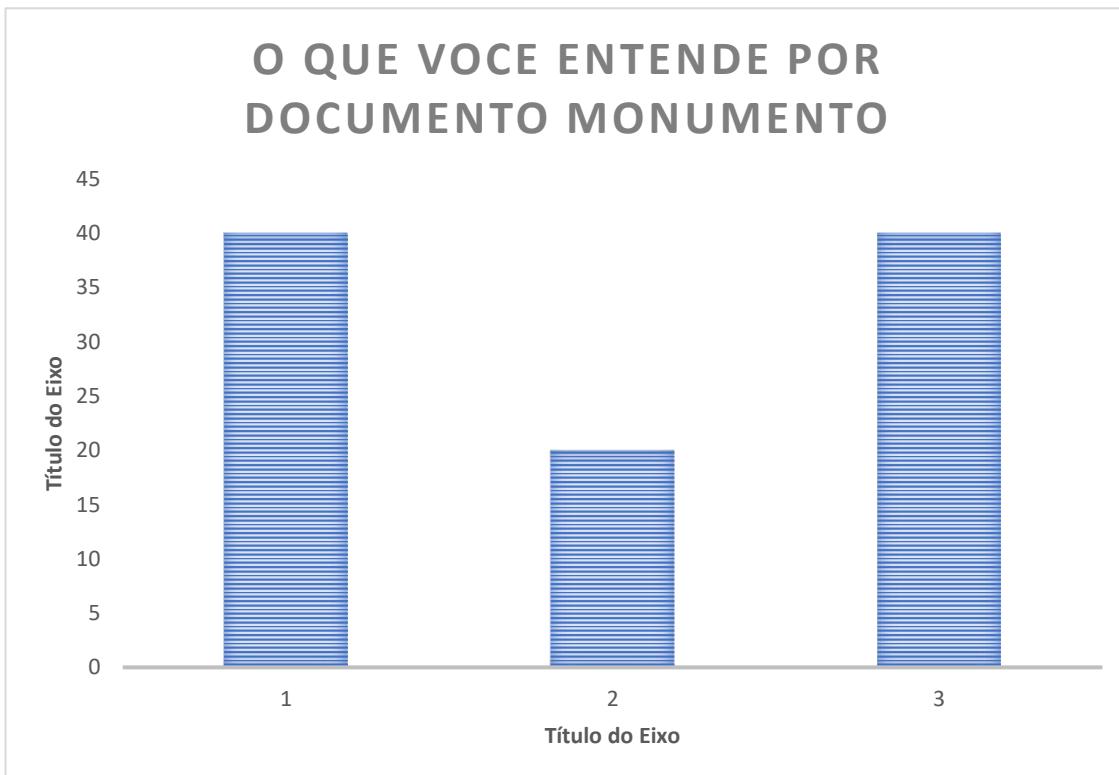
⁷⁷ Fala por parte da grande parte dos alunos após a realização da avaliação de reação passado um bimestre no projeto.

Exaltam a possibilidade de pensarem por conta própria e que suas ideias e não mais opiniões são levadas em consideração nas aulas.

Não podemos excluir as opiniões contrárias, pois isso seria um crime, além de descaracterizar a pesquisa científica. Os alunos que preferem o modelo de aula anterior a introdução da metodologia – aula expositiva aonde os alunos são conduzidos por uma narrativa histórica de dados e acontecimentos tendo como fonte os textos do material didático – não chegam a 1% do total. Porém, trazem indícios que merecem nossa análise. Esse grupo relata, através das análises de suas respostas, que o novo método é mais difícil pois, primeiro que o professor não explica mais o conteúdo e nem faz resumo do capítulo o que dificulta na hora de estudar para as avaliações. Outro ponto, diz respeito, a necessidade de possuir mais imaginação para responder as perguntas sem o auxílio do texto. Vemos claramente nas falas dos alunos, a cristalização da ciência comum no que diz respeito ao processo de cognição ao afirmar que as habilidades requeridas para ser um bom aluno de história é saber ler e escrever.

Com relação a segunda pergunta do questionário, conseguimos sistematizar e agrupar as respostas em 03 linhas gerais de raciocínio dos alunos. São elas:

Figura 23: Gráfico com as respostas dos alunos sobre documento monumento



Autor: BRITO, Ediney (2018)

- 1) Materializaram a ideia de que o documento é algo importante e antigo.
- 2) Não discutiram nem refletiram sobre o autor do documento.
- 3) Interpretaram de maneira literal que se tratava de um monumento, estatua ou símbolo.

Por ser a primeira avaliação de reação e também por acreditarmos que o processo é mais importante do que o resultado, temos que os alunos identificam conceitos históricos e ideias de segunda ordem. O conceito de que a história é uma disciplina que estuda o passado fica claro nessas respostas ao associar que um documento tem que ser antigo. Isso vai se repetir ao longo de toda a pesquisa.

A terceira pergunta, ao trazer dois elementos, sendo um de uso continuo e outro de conhecimento científico, trouxe um grau de complexidade até então nunca vislumbrado por eles. As perguntas mais frequentes eram sobre a definição de documento monumento e como o material didático poderia ter ligação com o anterior. Novamente a questão do tempo, ficou evidente. Analisamos que, essa questão do tempo, seja fruto do pouco diálogo entre os pedagogos e os professores de história. Surgiu também a questão da complexidade da história – neste caso do documento – o que acreditamos ser fruto da pesquisa científica contra a ciência comum. Os resultados convergem para 03 linhas de raciocínio:

- 1) Poderia vir a ser daqui a 30 anos.
- 2) Não era, pois se tratava de um documento simples
- 3)Sim, pois tudo na história é um tipo de documento.

No segundo encontro desta etapa da pesquisa, fomos buscar em Le Goff o alicerce para este encontro. Apresentamos para os alunos uma breve síntese da ideia do autor sobre o conceito de documento monumento através da utilização do data show. Le Goff trabalha com a ideia de que todo documento é monumento, pois todo documento é fruto de escolhas e intenções de quem o elabora, sendo assim um ponto de vista parcial da história.

“o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.”⁷⁸

⁷⁸ Le Goff, Jacques, 1924. História e memória; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Página 545.

Devolvemos o questionário para os alunos, com a resolução de que não pudessem rasurar suas respostas, e que realizassem suas reflexões sobre como construíram suas respostas e sobre o conceito trazido pelo historiador Le Goff sobre documento monumento.

Foi dado aos alunos 10 minutos para ressignificarem suas hipóteses. Na maioria das salas, inclusive no 9º ano, a socialização das hipóteses revisadas convergiu para a edificação de que a apostila poderia ser um documento monumento se eles próprios não fizessem críticas a ela. Alguns grupos foram um pouco mais longe dizendo que a apostila foi durante este ano letivo um documento monumento até o momento da implantação da nova metodologia. No 7º ano B, a discussão atingiu um outro patamar, ao dizerem que o professor foi um documento monumento para eles até o início desta pesquisa. Eles alegaram para isso, que as aulas antes da pesquisa eram interessantes, porém, eles não pensavam. Acreditam que bastava ouvir as explicações e tirar dúvidas do que não entendiam bastava. Isso acabava por transformar o professor em um documento monumento já que ninguém pensava de maneira diferente. Hoje eles acreditam que através da metodologia implantada possam pensar e construir hipóteses a partir das suas próprias ideias.

4.1 – Estágio Atual da Pesquisa

Dando procedimento a pesquisa, iniciamos no início do ano letivo do corrente ano – 2018 – a segunda etapa da pesquisa. Nesta etapa faremos a introdução de novos elementos como fonte de pesquisa. Adotamos como definição de fonte histórica o conceito de ARÓSTEGUI

As fontes históricas são todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através da qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo.⁷⁹

⁷⁹ ARÓSTEGUI, Julio. A pesquisa histórica: teoria e método. Tradução Andréa Dore; revisão técnica José Jobson de Andrade Arruda. Bauru SP: Edusc, 2006. Página 491.

Ao introduzirmos o trabalho com fontes históricas variadas, estamos indo ao encontro do desenvolvimento do pensamento histórico e por consequência da produção de argumentos e explicações históricas por parte dos alunos.

O objetivo desta etapa da pesquisa, não será apenas de apresentar aos alunos os vários tipos de fontes históricas. Nem muito menos, ensina-los a como ler e interpretar as mesmas. Nossa intuito será de oportunizar aos alunos a experiência completa no trabalho do historiador ao selecionar, classificar e dialogar com as fontes de sua pesquisa, tem por consequência, a ressignificação do papel do professor como um pesquisador e orientador ao se eleger como foco central as demandas por novas fontes de pesquisa a partir das hipóteses e repostas criadas pelos alunos.

No processo de adoção das fontes – escolha – a serem introduzidas pelo projeto, não se privilegiou as que tinham ligação direta com os conteúdos programáticos em sala. Desejamos desta forma, manter a estratégia da problematização como forma de liberdade para que os alunos e o professor se sintam desafiados em sala. Para o aluno, o desafio poderá estar em identificar novas fontes de pesquisa e para o professor a releitura de antigas fontes históricas.

As fontes secundárias – fonte inicial é o próprio material didático – serão introduzidas em todas as turmas no mesmo período, ou seja, a mesma fonte primária será utilizada do 6 ao 9º ano do ensino fundamental II. Nossa objetivo com esta ideia é o desenvolvimento do olhar do historiador pelos alunos. É o historiador quem define quais fontes podem e querem utilizar em suas pesquisas. Ao adotarmos esta metodologia, o aluno passa gerar uma demanda de novas fontes a medida que a fonte inicial e a segunda, não são suficientes para sustentar as hipótese e respostas dos alunos. O professor assume o papel de pesquisador e orientador das pesquisas a medida que possa fornecer novas fontes de pesquisa que contribuam para o desenvolvimento dos alunos. Segue um relato que melhor exemplifica esta fase da pesquisa.

No início do 2º bimestre adotamos como fonte de informação de pesquisa histórica os jogos eletrônicos. Iniciamos com um vídeo da internet – classificado como tutorial – aonde você aprende as regras do jogo, suas principais características e tem a possibilidade de escolher um personagem – avatar – para iniciar o jogo. Do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II estávamos trabalhando a China, Expansão Marítima Portuguesa, a Revolução Francesa e a Constituição de 1934 respectivamente. A partir

das perguntas históricas abriu-se um grande debate em todas as turmas: ocorreram discussões sobre a questão da mulher e sobre o machismo. Questionou-se a lógica das roupas dos avatares – mulheres com salto alto, eróticas e seminuas – além da questão física – os avatares femininos são inferiores aos masculinos. Levantou-se a questão das raças e cores dos avatares.

A nossa ideia é que as discussões iniciais através da fonte primária, secundária e agora terciária levem a necessidade e demanda da quarta fonte ou mais. Com isso não queremos apresentar inúmeras fontes históricas nem a didatização das fontes (o que é, como ler, como utilizar etc.), desejamos sim que o aluno e professor pesquisador busquem fontes a partir das demandas em sala.

Voltando para as discussões oriundas em sala, estas geraram uma demanda por novas fontes de pesquisa histórica, como era nosso objetivo inicial, devido ao seu alto grau de complexidade. O professor exerceu seu papel de orientador ao apresentar novas oportunidades de pesquisa no intuito de fomentar o desenvolvimento do grau de complexidade das hipóteses e repostas dos alunos. Para tal, introduziu nos debates o artigo da Professora Ana Maria Marques intitulado Feminismos e gênero: uma abordagem histórica.⁸⁰ Apenas uma turma ficou restrito ao próprio documento – 6º ano.

As discussões no 6º ano ficaram restritas ao próprio jogo. Os alunos se dividiram em quem gosta de jogar e os que não gostam e ocorreu uma subdivisão entre aqueles que disseram que gostavam de jogar, criando os que gostavam do jogo apresentado e os que não gostavam. Como pesquisador, não podemos descartar estes dados, pois servem como referência para outros estudos. Esperávamos que os alunos conseguissem ir além, fazendo link com a temática ou com a sua vida, porém não foi o que ocorreu. Como estamos trabalhando na perspectiva do professor orientador e não mais um condutor, passamos para a próxima temática e adotamos a novas fontes de pesquisa que será para todos. Apresentaremos estes resultados em um futuro próximo. O que fica como aprendizado, é que devemos dar mais possibilidades de fontes de pesquisa para o 6º ano como forma de alavancar seu olhar exploratório. Porem continuamos convictos de que a introdução da mesma fonte para turmas diferentes, produz resultados mais satisfatórios

⁸⁰ <http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/556>

para a pesquisa pois força o aluno e professor buscar outras ligações que não sejam apenas com o conteúdo atual a ser ministrado.

As discussões do 7º ano incluíram o porquê não se tem avatares indígenas e apontaram como possível ligação o eurocentrismo. A fonte de pesquisa – jogo eletrônico – conduziu os alunos a questionarem o papel da mulher na época das grandes navegações e o porquê da história trazida pelo material didático, não contemplarem a figura feminina. A partir da introdução da nova fonte de pesquisa – artigo da professora Ana Maria – o machismo e a força – poder – da igreja foi apontado como possível resposta.

As discussões no 8º ano iniciaram com a celebre frase da revolução francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, pois ao introduzirmos a fonte de pesquisa – jogo eletrônico – as meninas em sua grande maioria, começaram a questionar se não havia mulheres em papel de destaque na revolução francesa. Ao apresentar a nova fonte de pesquisa – artigo da professora Ana Maria – a turma se dividiu entre os que acreditavam ser mais importante o direito ao voto e a busca pela cidadania e o grupo que elegeu o caso da antropóloga e psiquiatra Medeleine Pelletier. As discussões ficaram bem acaloradas, principalmente quando um grupo de alunos e alunas, levantaram o machismo ao incluírem nas discussões as lojas de brinquedos na atualidade, já que o departamento masculino das mesmas, possuía mais opções enquanto que a seção feminina está impregnada de artigos relacionados a tarefas de casa: limpar, cozinhar, passar etc. Depois de muita discussão, chegaram à conclusão que o caso da Medeleine Pelletier é mais próximo da resposta à pergunta histórica pois exemplifica a sociedade machista mesmo durante a Revolução Francesa

Já no 9º ano as discussões tomaram um rumo surpreendente. O conteúdo era o período de Vargas – 1930 a 1945 – e depois da introdução da fonte – jogo eletrônico – as alunas buscaram problematizar as questões das mídias sociais ao relatarem um caso de estupro, no qual a vítima por estar usando uma roupa curta e estar sob o efeito de álcool, foi acusada de ser a culpada. Logo após a apresentação da nova fonte de pesquisa – artigo da professora Ana Maria – tomaram como referência a 1ª onda do movimento feminista também chamado de sufragista, devido a proximidade com o conteúdo. Porém, o que nos chamou a atenção, foi que a ideia do direito ao voto ficou em segundo plano, já que o foco passou a ser a cidadania e os direitos iguais. Alegavam

que o voto era um item dentro de algo muito maior. Este material será esmiuçado de forma mais significativa em um futuro próximo pois ainda estamos fechando esta etapa da pesquisa.

Como ponto a ser evidenciado, está a possibilidade dos alunos do fundamental II darem sentido a materiais de pós-graduação. Isso põe, definitivamente por terra, as teorias que versam sobre as etapas e fases do aprender das crianças além das que contestavam a possibilidade de se fazer ciência histórica nas salas de aula.

Capítulo V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Graças a Educação Histórica, hoje me vejo como professor e pesquisador – fato inédito em toda minha carreira profissional. Esta duplicidade é fruto da apropriação dos conceitos desta nova linha de pesquisa histórica que coloca o professor e o aluno como agentes históricos e produtores de conhecimento. Durante minha vida acadêmica e até minha admissão no PROFHISTORIA, o conceito de bom professor estava ligado a pedagogia. Ideias e conceitos de pensadores como Lev Vygotsky, Jean Piaget, habilidades e competências passaram a ser discussões e fonte de pesquisa no intuito de aprimorar meus resultados e por consequência dos meus alunos. A ideia do professor como mediador do conhecimento era ao meu ver a melhor opção para resultado satisfatório por parte dos meus alunos.

A Educação Histórica como campo de pesquisa tem como objetivo entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com seus conceitos e categorias históricas. Nossa trabalho contribui neste aspecto, ao eleger o modelo de aula oficina como base para a problematização do conhecimento histórico. Em nossa perspectiva o saber e desenvolvimento do aluno deve ser mediado pela situação problema. Toda grande pesquisa nasce de um grande problema: a pergunta histórica. Ao lançarmos o desafio para eles, estamos criando um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento histórico ao alicerçar a aprendizagem da História as demandas dos alunos e professores. Outra grande contribuição do nosso trabalho, pensando nos agentes em sala de aula pelo nosso Brasil, é a desconstrução do livro didático como um documento monumento. Sendo sabedores da política do estado em negligenciar a educação, cortando investimentos para a pesquisa científica e os baixos salários para os professores, entendemos que possa existir ambientes no qual o livro didático é a única fonte de pesquisa e acesso a produção científica. Por isso, a necessidade da reconstrução deste objeto que sempre foi tratado dentro de uma relação de amor e ódio com os agentes históricos em sala. Reconstrução na perspectiva da investigação histórica em tornar este documento um item a ser pesquisado, desconstruído e ressignificado pelos agentes em sala – professor e aluno.

Os resultados apontam para um desenvolvimento pelo gosto da pesquisa e por consequência do pensamento histórico. Os alunos se tornam mais autônomos e livres das amarras construídas ao longo do processo de escolarização que dentre outros edificou a máxima, que para se compreender a história, basta apenas saber ler e interpretar. O aluno passa a ser agente também no seu próprio processo de cognição histórica ao refletir sobre como se deu a construção da interpretação, da hipótese e o confronto com a fonte de pesquisa até a construção de sua resposta final.

O aluno se sente valorizado e como consequência temos uma maior participação dos mesmos em sala. A questão da indisciplina se torna casos isolados. O respeito pela opinião da outra passa a reger o ambiente de sala de aula. Os meus alunos, sentem que durante as aulas, podem criar as suas hipótese e ideias sem o medo de estarem certo ou errado.

A escolha de dividir a pesquisa em 04 estágios – anos letivos – coloca um ponto de limitação a nossa pesquisa no primeiro ano ou estágio pois nosso objetivo neste estágio da pesquisa não está na construção e verificação de evidências similares ao que estão sendo produzidos e pesquisados em outros países, mais sim focamos nas transformações a partir destas no cotidiano do professor e do aluno em sala de aula e no universo escolar sob a ótica do agora professor/pesquisador. O nosso objeto inicial da pesquisa não deslegitima a própria pois a construção do pensamento histórico se dá partir das ideias iniciais dos alunos problematizados pela pergunta histórica. Os resultados – leia-se respostas das crianças e, portanto, seus conhecimentos tácitos sobre a história – serão trabalhados na 3^a etapa do projeto de pesquisa.

A nossa pesquisa preconiza um maior tempo de duração pois estabelece 04 anos de pesquisa de campo ao trabalhar com o ano letivo em seu planejamento. Além disso, ao escolhermos a problematização como elemento chave de nossa pesquisa, estamos contribuindo para o campo de pesquisa sobre a cognição histórica ao se evidenciar a pergunta histórica como elemento inicial da pesquisa. Isso posto, temos que a pergunta histórica move a pesquisa. Os elementos oriundos desta equação, respostas, podem e devem nortear o trabalho do professor no que tange seu planejamento para as aulas. Porém, neste estágio da pesquisa, a forma como o aluno procura solucionar as perguntas históricas, buscando articular todo o seu conhecimento sobre e acerca da história para isso, se faz mais importante do que o resultado em si. O conhecimento tácito do aluno

não é objetivado como resposta mais sim como o norteador do processo que o mesmo desenvolverá para solucionar as perguntas históricas.

Desta forma, segundo Isabel Barca, o levantamento do conhecimento prévio dos sujeitos escolares apenas é importante se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, – então categorizados e analisados –, servirem ao propósito da reflexão e da ação, no sentido de empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado histórico visando a “qualidade”.

O aluno se sente valorizado e como consequência temos uma maior participação dos mesmos em sala. A questão da indisciplina se torna casos isolados. O respeito pela opinião da outra passa a reger o ambiente de sala de aula. Os alunos, sentem que durante as aulas, podem criar as suas hipótese e ideias sem o medo de estarem certo ou errado.

O mestrado profissional mudou a minha vida. Não posso me imaginar trabalhando como antes. O mundo se abriu e nada pode fazê-lo retornar a forma inicial. Como retribuição aos meus colegas e professores, devemos mostrar não o título de mestre, mais sim, nossas produções e descobertas para que possamos inspirar novos historiadores a se reinventarem na busca por melhorias para sua prática. Digo sempre para meus alunos que não fui eu quem escolheu a educação, foi ao contrário.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009.
- ARÓSTEGUI, Júlio. A pesquisa histórica: teoria e método. Tradução Andréa Dore; revisão técnica José Jobson de Andrade Arruda. Bauru SP: Edusc, 2006.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In. ARIAS NETO, José Miguel (org.). Dez anos de pesquisa em ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.
- _____. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 140.
- _____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras História. Porto, III Série, vol.2, 2001, pp. 13-21.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Educação histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. pp. 9-17.
- CABRINI, Conceição. O ensino de história: revisão urgente. 5 ed. Editora Brasiliense, 1994.
- CÉLIA, Maria Borges; FERNÁNDEZ, Orlando Aquino & VALDÉS, Roberto Puentes. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011 - ISSN: 1676-2584.
- CERRI, Luis Fernando. A Formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. história, histórias. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013. ISSN 2318-1729.
- DOMINIQUE, Julia. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. Revista brasileira de história da educação n°1 jan./jun. 2001.
- FERNANDES, LindamirZeglin. A Reconstrução de aulas de Historia na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. Anais do VIII Encontro

Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

_____, Literacia histórica e história transformativa Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LE GOFF, Jacques, 1924. História e memória; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo. Cortes, 2013.

LIMA, Soraíha Miranda de. Ação e Reflexão no Trabalho Docente: possibilidades e limites de um projeto de formação continua na escola. cuiabá: EdUFMT, 2005.

PINA, Max Lanio e SILVA, Janaina Bernardes. As Concepções de Professores do Ensino Fundamental II sobre a Idade Média: uma análise sob a ótica da Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 109-131, jul./dez. 2017.

RENILSON. Rosa Ribeiro, Fato e Versões, Coxim: MS, v. 09, n. 16, PP 129-144. Set-Dez 2016

READ, Herbert. A Redenção do Robô. São Paulo: Summus Editorial, 1986. In: A Educação pela Arte, São Paulo, Martins Fontes, 1982.

RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007.

_____, Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, Página 10. 2006.

_____, Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: editora da Unb. 2001.

_____, tradução de Estevao C. de Rezende Martins. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015. 324 p.: il. - (Série Pesquisa; 270)

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B, A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Caderno CEDES, Campinas, vol. 25, n. 67, pp.

297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 de outubro de 2014.

_____, Cultura Histórica e aprendizagem Histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v, 6, n. 10, janeiro/junho. 2014.

_____. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan/jun. 2014.

SADDI, Rafael. Didática da História e Educação Histórica
<https://www.youtube.com/watch?v=nBG8bTtXdzU&t=295s>

SOBANSKI, Adriane de Quadros. Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio...[etal]. Curitiba: Base Editorial, 2010.

<https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>

<http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/556>

<https://profhistoria.ufrj.br/>

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-situacao-do-professor-brasileiro/21206

<https://www.ensinabrasil.org/nossoprograma>