

Fátima Maria Leitão Araújo  
Simone de Souza  
Vinícios Rocha de Souza  
Vera Maria Soares Fick

EPISTEMOLOGIAS E TECNOLOGIAS PARA O  
ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Fascículo 4

---

O Ensino de História

Gráfica Editora R. Esteves Tipoprogresso Ltda.  
Fortaleza, 2009

Presidente da República  
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação  
Fernando Haddad

Secretária de Educação Básica  
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Diretor do Departamento de Políticas da  
Educação Infantil e Ensino Fundamental  
Marcelo Soares Pereira da Silva

Coordenadora Geral de Formação de Professores  
Helena Costa Lopes de Freitas

Coordenadora do Humanas  
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada  
Maria Neyara de Oliveira Araújo

Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Reitor  
Jesualdo Pereira Farias

Comitê Gestor Humanas

Profa. Dra. Maria Neyara de Oliveira Araújo  
neyaraaraujo@yahoo.com.br

Prof. Dr. José Aires de Castro Filho  
aires@virtual.ufc.br

---

Projeto Gráfico  
Daniel Benevides

Capa  
Daniel Benevides e Vinícios Rocha

Revisão  
Renata Abreu Silvério, Viviane Batista de Oliveira e Felipe Rocha de Souza

Ficha Catalográfica  
Francisca Danielle Guedes

Gráfica e Editora

Gráfica Editora R. Esteves Tipoprogresso Ltda.

---

A298e

Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades. Fascículo 4 – O ensino de História. / Fátima Maria Leitão Araújo, Simone de Souza, Vinícios Rocha de Souza, Vera Maria Soares Fick. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2009.

39p. 21 x 29,7 cm.

Inclui dicas de bibliografia e material áudio-visual.

1. Didática nas Humanidades 2. História – estudo e ensino 3. Ensino de História I – Título.

---

CDD 907

# Sumário

Apresentação .....	5
1 O ENSINO DE HISTÓRIA: POR QUE ENSINAR? O QUE ENSINAR? COMO ENSINAR?.....	13
1.1 Introdução .....	13
1.2 Saber histórico na sala de aula .....	20
1.3 Procedimentos metodológicos no ensino de história.....	24
1.4 Novas fontes e linguagens no ensino de história.....	32
Bibliografia.....	35
Para Saber mais .....	36



## APRESENTAÇÃO

Vinícios Rocha de Souza<sup>1</sup>

Vera Maria Soares Fick<sup>2</sup>

Caro(a) professor(a),

É com grande alegria que o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades – HUMANAS/UFC – põe a sua disposição a coleção Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades.

Nosso principal objetivo é fornecer, por meio de um conjunto de 5 (cinco) fascículos, elementos didático-pedagógicos que permitam uma reflexão crítica acerca do papel das Humanidades (Ciências Humanas e Sociais e da Filosofia) na constituição dos currículos de formação escolar; entendendo por currículo, neste caso, tanto as disciplinas escolares (Sociologia, Filosofia, História e Geografia), quanto as aprendizagens que se sucedem no limiar das relações que são estabelecidas no percurso da ação pedagógica entre os atores envolvidos no ambiente escolar e seus desdobramentos a partir do protagonismo que os(as) educandos(as) exercitam na comunidade/sociedade na qual vivem.

As Humanidades contribuem decisivamente para a formação dos estudantes, a partir da estruturação de um senso-crítico, desenvolvimento de uma sensibilidade estética, da competência de se comunicar (oralmente e por escrito) e da capacidade de agir livremente, a partir de uma leitura particular e/ou coletiva de mundo.

Se o ensino das ciências naturais permite aos estudantes, por exemplo, a compreensão do universo, do planeta e dos fenômenos que incidem sobre as coisas, as disciplinas relativas ao ensino das humanidades estimulam o jovem a se situar no mundo, a desvelar os sentidos íntimos da espécie humana nas relações que estabelecem entre si e com a natureza na produção

O ENSINO DE  
HISTÓRIA  
Epistemologias e  
Tecnologias para o  
ensino das  
Humanidades

“5”

---

1 Graduado em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Mestre em Educação Brasileira Contemporânea pela UFC. É coordenador pedagógico do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades - HUMANAS/UFC, organiza e apresenta a presente coleção.

2 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. É coordenadora pedagógica do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades - HUMANAS/UFC, organiza e apresenta a presente coleção.

de cultura e da vida em sociedade.

Historicamente, as ações político-ideológicas, que dimensionaram o projeto desenvolvimentista e de modernização do Brasil da primeira metade do século XX, priorizaram a ordenação de matrizes curriculares universitárias que privilegiaram disciplinas (Química, Engenharia, Eletrônica, Matemática) e cargas-horárias adequadas a um certo ideal de desenvolvimento (ROUANET, 1987).

No caso específico das escolas de 1º e 2º graus, observou-se um interesse maior pela área de letramento, com ênfase na aquisição pragmática e utilitarista da Linguagem e da Matemática, compreendida como aptidão para o cálculo. Por volta de 1987, por conta da volta da democracia e da convocação da nova constituinte, criou-se no Brasil um ambiente e uma atmosfera política para o debate e a legislação de políticas educacionais e culturais; momento este em que foram preconizadas reformas visando a uma revalorização em nossos currículos das disciplinas relativas às Humanidades.

A sociedade contemporânea nos impõe grandes desafios. Mesmo com alguns avanços, principalmente na área de tecnologia, a humanidade chega ao séc. XXI imersa num mar de contradições. A democracia, justiça social, liberdade e ética se esfacelam em meio à dinâmica hegemônica e contraditória do mercado de consumo, da violência e das políticas neoliberais. Para alguns, a primazia dos números da economia globalizada potencializa-se como racionalidade única do Estado, reduzindo as possibilidades de inclusão social dos sujeitos: seus sistemas de valores, costumes, crenças, tradições e perspectivas de desenvolvimento local sustentáveis. Diante de uma realidade social tão difícil, nós nos permitimos perguntar a você, professor(a) cursista: como projetaremos a mudança?

É óbvio que dividiremos a busca pela solução a essa interrogação com você, caro(a) docente. A nossa contribuição nessa resposta passa pela compreensão de que a escola e o educador possuem um papel fundamental na mudança da sociedade. Concordamos com Paulo Freire, quando este admite que a educação sozinha não muda a sociedade, mas que, sem ela, nenhuma mudança de fato acontece.

Em nosso entendimento, a educação é um processo de formação e emancipação, cujo fim é o exercício de uma cidadania humanista e libertária. O principal papel da educação escolar, na perspectiva das humanidades, é

capacitar os agentes escolares (professores e estudantes) a formularem conhecimentos fundamentados numa permanente crítica ao conjunto das relações e produções humanas constituídas no passado e no presente, a fim de que se possa projetar um futuro diferente, avesso aos ideais de *reificação* que barbarizam e admoestam o gênero humano. E é nessa perspectiva que o Núcleo HUMANAS/UFC pretende caminhar ao seu lado.

Ao longo deste curso, discutiremos com vocês o papel que as disciplinas ligadas à área das humanidades tem na educação contemporânea sem, é claro, deixar de refletir sobre os fundamentos básicos. Também apresentaremos algumas propostas de ações em torno da transposição didática desses saberes em sala de aula, no trabalho cotidiano com os(as) estudantes. Optamos por difundir saberes diversos (Didática, Novas tecnologias, Sociologia, Filosofia, História e Geografia) em uma mesma coleção e em diferentes fascículos por acreditar que esses diferentes saberes são complementares, e por compreender que a complexidade do trabalho individual e o sucesso na condução de cada um desses saberes reside principalmente, na capacidade que o(a) educador(a) moderno deve ter de pautar o ensino numa perspectiva inter e transdisciplinar

Deste quarto fascículo, intitulado *O Ensino de História*, participam as professoras/pesquisadoras: Ms. Simone de Souza da Universidade Federal do Ceará – UFC e Dra. Fátima Maria Leitão Araújo da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

No artigo intitulado *O Ensino de História: por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar?*, as autoras realizam uma crítica ao desenvolvimento da educação brasileira, ao longo dos anos, considerando, principalmente, a interpretação linear dos fenômenos históricos impetrada pela influência das idéias positivistas no ensino de História no Brasil. Em contrapartida, propõem uma ruptura com o modelo tradicional de ensino em função de uma perspectiva de ensino alicerçada na história social, cujo enfoque é compreender a História a partir da ótica dos “vencidos” e da integração da análise da cultura e das experiências dos homens concretos em sua cotidianidade.

A história contada na perspectiva dos vencedores, formulada em narrativas que refletem a ação de grandes vultos (Estadistas, Generais, Monarcas, Eclesiastes) ou de acontecimentos cívicos expressados em calendários, anula a compreensão por parte da sociedade da vivência histórica dos diversos sujeitos concretos - índios, mulheres, crianças, idosos - emudecidos por ma-

trizes curriculares dominantes e por livros didáticos descontextualizados da realidade.

Toda essa visão se molda na concepção de um tempo cuja dimensão é o passado. Esse tempo histórico tradicional se coaduna com um modelo de história factual, buscada nos documentos, fontes primordialmente escritas e que se constituíam provas incontestáveis à explicitação da “verdade” dos fatos históricos (SOUZA & ARAÚJO, 2009, p. 02).

No âmbito da escola, a disciplina de História não tem permitido ao estudante compreender a finalidade daquele saber para sua vida, ou seja, o estudante não consegue perceber que o conhecimento histórico é uma construção social coletiva e que, portanto, ele é um sujeito de sua própria história, de seu grupo de amigos, do bairro ou comunidade onde mora e do seu país.

Para mudar essa realidade, as autoras defendem que o(a) professor(a) precisa se apropriar do conhecimento acadêmico de História, transpondo-o didaticamente para que ele se torne significativo para o estudante. Esse processo precisa levar em consideração a realidade do aluno. Deve, portanto, ter como referência a pessoa comum e, a partir dela, articular no presente as relações multidimensionais próprias da dinâmica do fazer história: os conceitos de tempo e temporalidade, mudanças/permanências, continuidade/descontinuidade. Considerar a pessoa no ensino de história implica tratar os conflitos sociais diários, as lutas, as conquistas, os costumes, as crenças, as formas de organização social do trabalho, a cultura popular, etc. Isso não implica, é claro, um abandono dos conteúdos de História sedimentados na tradição de nossa cultura ocidental, mas, de outra forma, uma re-leitura desses acontecimentos e realidades passadas, a partir de um olhar crítico, objetivo também do ensino de história.

Entrevistas orais, fotografia, desenhos, figuras diversas, filmes, textos literários, letras de música, museus, galerias são instrumentos didáticos ou espaços de aprendizagem recomendados pelas autoras para facilitar o trabalho dos(as) professores(as) de história que desejam enveredar por um fazer ensino de História dinâmico e plural, capaz de superar as limitações dos livros didáticos.

Agora é com vocês, caros(as) professores(as)! Esperamos que os conhecimentos aqui difundidos permitam-lhes uma análise crítica acerca do tra-



balho que tem sido desenvolvido em suas disciplinas, bem como propiciem uma base sólida de saberes para viabilizar um melhor trabalho em sua sala de aula no caminho que devemos trilhar na conquista desta escola humanística e de qualidade social. Tenham todos(as) uma ótima leitura!

#### • O Núcleo HUMANAS/UFC

Ao final do ano de 2003, o Ministério da Educação - MEC deu início à construção de uma política pública de formação continuada de professores. O diferencial, desse projeto do MEC, era a articulação institucional entre os sistemas de ensino básico e as universidades. O alvo dessa iniciativa: as escolas públicas e comunitárias. O MEC traduziu tal espírito na expressão coloquial “levar a universidade ao chão da escola”.

Para concretizar o projeto, o MEC instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação continuada dos professores. A REDE é composta por dezenove universidades que se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Essas universidades são responsáveis pela elaboração e execução de programas de formação continuada em cinco áreas de conhecimento: Matemática e Ciências, Alfabetização e Linguagem, Artes e Educação Física, Ciências Humanas e Sociais e Avaliação e Gestão Escolar.

A Universidade Federal do Ceará instituiu o HUMANAS/UFC (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para o Desenvolvimento das Humanidades), integrando-se à REDE, juntamente com a Universidade Federal do Amazonas - UFAM e a Universidade Católica de Minas Gerais - PUC, para a formação de professores na área de Ciências Humanas e Sociais.

O Núcleo HUMANAS/UFC está vinculado ao Departamento de Sociologia e ao Instituto UFC-Virtual, órgão que vem desenvolvendo, desde o ano de 2000, pesquisas na produção de conteúdos educacionais que possam ser utilizados em diversas situações de aprendizagem tanto por professores quanto por alunos.

A missão do Núcleo HUMANAS/UFC é oferecer aos professores da Educação Básica, particularmente aqueles ligados às Ciências Humanas e Sociais, elementos para a reflexão teórico-prática em torno da relação entre

trabalho, desenvolvimento e educação; refletir sobre as formas de relação entre a escola e seu entorno; e propor a criação de uma rede virtual de discussão sobre o significado das Humanidades na Formação Continuada.

Nosso principal objetivo é a elaboração de programas de formação continuada para professores da rede pública de ensino, compreendendo a necessidade de repensar teorias e métodos, em especial para o ensino das Ciências Humanas e Sociais nas escolas públicas do ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Entre os objetivos específicos: oferecer programas de formação continuada aos docentes da Educação Básica; formar professores/tutores que se destinam à mobilização e qualificação dos professores; constituir Células de Educação Continuada em contextos escolares.

Assim, as ações, desenvolvidas no Núcleo, buscam redimensionar essa área do conhecimento e reestruturá-la a partir de uma nova concepção de Humanidades, centrada na perspectiva da inclusão. As ações definidas para o HUMANAS são: desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, à distância e semi-presenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares); desenvolvimento de projetos de formação de professores/tutores para os programas e cursos de educação continuada; desenvolvimento de tecnologia educacional para o Ensino Fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública; e associação a Instituições de Ensino Superior e outras Organizações para a oferta de programas de formação continuada, bem como, a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

O projeto pedagógico do HUMANAS/UFC expressa os valores que seguem as diretrizes norteadoras apontadas pela REDE/MEC: a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; a formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia-a-dia da escola; e a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. Portanto, a formação profissional continuada possibilita aos profissionais da educação o necessário processo de uma prática profissional alicerçada na constante reflexão crítica, sistemática, e disciplinada sobre o trabalho pedagógico.

As experiências formativas do Núcleo acontecem no formato de tutoria. O(a) tutor(a) é um(a) professor(a), um(a) técnico(a) ou um(a) gestor(a) do sistema público de educação básica que tenha concluído ou esteja matriculado(a) em cursos de pós-graduação nas áreas da Filosofia, das Ciências Sociais ou áreas afins. O(a) tutor(a) pode ser também um(a) professor(a) universitário(a), igualmente da área de Ciências Sociais e afins, lotado(a) nos diversos campi das instituições públicas de ensino superior. A principal função do(a) tutor(a) é mediar a formação continuada dos(as) professores(as). Sendo assim, preferencialmente, o(a) tutor(a) também deve pertencer à comunidade escolar local. Os(as) tutores(as) recebem uma formação teórica geral, de 120 horas, em torno dos processos sociais referentes à problemática do trabalho, do desenvolvimento e da educação, e uma formação em ambiente colaborativo virtual, de 60 horas, cujo objetivo é familiarizá-los com as tecnologias de ensino a distância, oferecendo a discussão teórica e as habilidades práticas para a criação e acompanhamento de projetos e comunidades. Esta formação permitir-lhes-á fazer o acompanhamento dos professores por meio da internet, nos casos em que a modalidade seja possível.

A Metodologia do Trabalho em Células de Educação Continuada para as Humanidades, utilizada pelo Núcleo, compreende a escola como um espaço socialmente constituído, onde se confrontam e realizam os saberes e os poderes de grupos e classes, cujo teor teórico-prático necessita ser permanentemente evidenciado e avaliado, de modo que cada um dos agentes possa identificar com clareza o lugar de onde está falando (ou, ao contrário, o lugar onde emudeceu).

A Célula de Educação Continuada para as Humanidades constitui-se de um pequeno grupo de trabalho composto por agentes da comunidade escolar, que se comunica sistematicamente para trocar informações acerca da prática de ensino, bem como realizar projetos e fazer estudos e pesquisas. Tem como princípio a troca das experiências vividas pelos diversos agentes em face da relação existente entre a escola e seu entorno.

As trocas de experiências pedagógicas nas células de educação permitem a identificação dos problemas e das soluções possíveis, em que se estabelece uma pauta de questões para estudos mais aprofundados. Sendo a 'troca' o princípio fundamental da metodologia em Células, ressalta-se aí a necessidade das parcerias e, portanto, das relações em rede. A 'troca', como princípio, também ressalta os atributos mais fundamentais da vida

em sociedade, os quais dizem respeito às ações de dar, receber e retribuir, que estabelecem os laços entre os indivíduos e criam as obrigações morais, no sentido sociológico.

O trabalho com a Metodologia de Células de Educação Continuada proporciona momentos por excelência para o reconhecimento do 'outro', favorecendo a construção de um coletivo possível ('comunidade de destino'). Isso significa que as Células de Educação Continuada mobilizam as diversas circunstâncias de espaço, tempo e significados que cada um de seus membros aciona e negocia no contato com os seus saberes e com os dos demais participantes.

Diante do exposto, importa ressaltar que a Célula não se resume a um 'grupo de estudo' ou 'equipe de trabalho'. Ao contrário, trata-se de uma metodologia participativa, na qual os participantes devem ter como proposta a articulação do referencial teórico com suas experiências no dia-a-dia escolar, numa dinâmica que vincula horizontalmente teoria e prática (fora das hierarquias burocráticas).

# 1

## O ENSINO DE HISTÓRIA: POR QUE ENSINAR? O QUE ENSINAR? COMO ENSINAR?

**Profa. Simone de Souza- UFC<sup>3</sup>**  
**Profa. Fátima Maria Leitão Araújo- UECE<sup>4</sup>**

### 1.1 INTRODUÇÃO

Com o presente texto, pretendemos estabelecer trocas de experiências sobre o ensino/aprendizagem de História no ensino fundamental e médio de nossas escolas. As questões colocadas no título, não devem ser compreendidas como um guia de “como fazer”, diante da complexidade do ensino e pesquisa em História. Essa deve ser entendida como uma construção coletiva, portanto, não comportando linearidades determinadas por tempos/ espaços e métodos de ensino que fragmentem o processo de aprendizagem em História.

A discussão sobre o ensino de História, as teorias e métodos que embasam suas práticas pedagógicas têm sido objeto de estudos e pesquisas dos profissionais de História e do campo da pedagogia. No cerne das preocupações desses pesquisadores, uma questão torna-se crucial: até que ponto as novas tendências historiográficas repercutiram em uma efetiva fundamentação teórico-metodológica das aulas de História?

A tradição do ensino de História na perspectiva dos aportes teóricos do positivismo, que, por muito tempo, influenciaram as práticas pedagógicas de nossas escolas, os currículos, os livros didáticos e outros materiais de ensino/aprendizagem de História, legou influência decisiva e incisiva no perfil da história ensinada no Brasil, desde a sua constituição enquanto disciplina

---

<sup>3</sup> É graduada em História pela Faculdade Católica de Filosofia. Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. É mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. Foi professora titular do departamento de História da Universidade Federal do Ceará - UFC.

<sup>4</sup> É graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará - UFC, Mestra em Educação pela UFC e Doutora em Educação Brasileira Contemporânea pela UFC. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

do currículo das escolas brasileiras, a partir do século XIX.

Na perspectiva positivista, portanto, os fatos e acontecimentos históricos ocorrem num tempo linear e cronológico, onde não se percebem as mudanças/permanências, continuidade/descontinuidade, as rupturas presentes no decurso da história do homem e da sociedade. A narrativa da História é explicada pelas ações dos governantes (reis, monarcas, presidentes, generais), sem levar em conta outros sujeitos sociais, que estavam presentes na cena política, e que nesta construção histórica foram silenciados pelos livros didáticos, currículos e práticas pedagógicas da escola. Quem não lembra do calendário escolar que comemorava as “efemérides”, cívicas e religiosas, para marcar a presença dos heróis nacionais, para formação de uma cultura cívica escolar?

A história concebida, essencialmente, enquanto narrativa dos acontecimentos, fundamenta o paradigma tradicional, que nos oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes homens, estadistas, generais ou eclesiásticos. Toda essa visão se molda na concepção de um tempo cuja dimensão é o passado. Esse tempo histórico tradicional se coaduna com um modelo de história factual, buscada nos documentos, fontes primordialmente escritas e que se constituíam provas incontestáveis à explicitação da “verdade” dos fatos históricos.

A partir do tempo positivista, o evento inscreve-se em épocas cronológicas divididas por eventos traumáticos ou gloriosos. Contrapondo-se a essa visão, para o materialismo histórico e dialético, o evento é inscrito em uma idéia esboçada de “estrutura de uma época”. O marxismo se propõe a ser uma teoria de explicação da história em processo, uma síntese do passado, presente e futuro, com vistas a conjugar o esgotamento de uma época revolucionária com o surgimento de uma nova.

No frenesi das mudanças que se operavam nos paradigmas de explicação histórica, a Escola dos Annales se consagra pela forte reação ao positivismo. O grupo dos Annales, opondo-se à história tradicional positivista e ao determinismo econômico marxista, propusera uma nova história. Por isso, cria uma nova concepção de tempo histórico, apresentando uma nova concepção de História que, sob a influência circundante das Ciências Sociais, sofre modificações no campo da análise.

Dessa forma, as transformações que se operaram nas pesquisas histo-

riográficas têm como marco a Escola de Annales que, em finais dos anos de 1920, representou o surgimento de uma nova visão do homem e da História, pois, “sustentada pela sua inovadora reconstrução do tempo histórico, um “outro homem” aparece na pesquisa histórica (REIS, 2000, p. 36)”. Na trilha desta “revolução” historiográfica<sup>5</sup>, novos problemas tentam preencher as lacunas deixadas pela escrita positivista, trazendo à tona as experiências de homens e mulheres, vivendo em seu cotidiano. Novos objetos são evidenciados e novas abordagens se impõem na definição dos caminhos metodológicos rumo à compreensão dos meandros de histórias particulares, que se configuram em contextos temporais múltiplos. Essa transformação profunda em seu campo de análise, resultará em renovação da história quanto às técnicas, métodos e fontes. A partir da Escola dos Annales, ocorre uma verdadeira revolução na concepção de documento histórico. Essa revolução, de acordo com LE GOFF (1994):

“(…) é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos” (p. 541).

Neste sentido, há um alargamento na noção de documento, conduzindo o pesquisador à busca de tais fontes em todos os lugares onde se configure os indícios de História. Através deles, é possível desvendar cada um dos lugares, maneiras e gestos historicamente construídos e expressos no pensar e no fazer histórico.

A Nova História pode ser definida, portanto, pelo aparecimento de novos problemas, novos objetos e novas abordagens que renovam os domínios tradicionais da história. O conteúdo e a estrutura desta corrente histórica, na concepção de Le Goff, subvertem não só o domínio tradicional da história, mas também, os das novas ciências humanas.

Ao contemplar essa nova perspectiva historiográfica, o olhar do pes-

---

5 Na apresentação da obra de Peter Burke, *A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales* (1929-1989), Nilo Odália afirma que “a necessidade de uma história mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir, não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento [...]. Abre-se, em consequência um leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e instrumentos que permitiriam ao historiador ampliar sua visão do homem (p. 9).

quisador e do professor de história deverá se direcionar para as experiências dos homens concretos em sua cotidianidade. Nesse contexto, a História social ocupa lugar de destaque, trazendo à pesquisa histórica inusitados quadros conceituais, novos e variados enfoques. É uma proposta que tenta entender o processo histórico por meio da ótica dos vencidos e da integração da análise da cultura e da ação humana.

Tendo em vista as profundas reformulações conceituais e epistemológicas ocorridas na historiografia brasileira, é de fundamental importância refletir sobre as mudanças relativas aos conteúdos, ao processo de aprendizagem e aos procedimentos de caráter epistemológico, ou seja, de que forma a renovação operada no nível da História acadêmica tem influenciado em efetivas transformações na prática da História enquanto disciplina escolar. Assim, até que ponto as novas tendências historiográficas repercutiram efetivamente nas práticas cotidianas das aulas de História?

No período compreendido entre a redemocratização de 1945 e a ditadura militar de 1964, rompendo com as amarras do Estado Novo, a sociedade tornou-se laica e mais plural, o que possibilitou a incorporação nos currículos escolares e livros didáticos dos aportes teóricos do marxismo e seus conceitos fundamentais como luta de classes, modo de produção, para explicação e compreensão da História. Neste contexto, há a emergência dos movimentos sociais que, silenciados pelo Estado Novo, irrompem no cerne da sociedade civil exigindo participação na política, democracia e cidadania.

O ensino de História no Brasil, nos anos 1970, época da Ditadura Militar, foi descaracterizado pela Lei 5.692/71, que instituiu Estudos Sociais. A disciplina teve o seu campo de conhecimento fragmentado, que comprometeu o seu objeto de estudo. As aulas de História foram diminuídas nos currículos escolares, para que uma abordagem de conteúdos de História e Geografia, chamada Estudos Sociais, representasse os objetos de estudos destas disciplinas na ótica dos governos militares. A especificidade do campo da História, que é o conhecimento do homem e da sociedade e os processos de mudanças sociais, ficou comprometida. Acrescente-se que Educação Moral e Cívica e O.S.P.B passavam ainda a compor o currículo de nossas escolas. No contexto de “redemocratização” do país, os profissionais de História e Geografia aproveitam para lutar pelo fim de Estudos Sociais, abrindo perspectiva para se repensar o ensino de História, seus conteúdos curriculares e métodos de ensino. Como afirma Reis (2001),



(...) tratava-se de recuperar a especificidade da História enquanto campo de ação e reflexão, trazendo à tona os problemas concernentes à abordagem, conteúdos, periodizações, temas, ampliação das fontes e documentos. Questões estas fundamentais para a disciplina histórica (p.30).

Os anos 1980 demarcam as discussões e propostas de mudança na configuração do ensino de História. Torna-se, pois, o marco simbólico do rompimento com a concepção de ensino de História que fora vigente até então. Os estados de São Paulo e Minas Gerais, entre os anos de 1983 e 1984, iniciam pioneiramente a implementação de mudanças curriculares, permeadas por forte influência do paradigma marxista e da história social inglesa, como podemos constatar por meio da assertiva de Selva Guimarães Fonseca (2003):

As propostas curriculares dos dois estados incorporam levantamentos bibliográficos amplos que são sugeridos para o desenvolvimento dos trabalhos. Estes levantamentos são constituídos tanto de obras altamente especializadas quanto de obras de grande divulgação, como por exemplo, as coleções Tudo e História e Primeiros passos da Brasilense. A historiografia internacional também faz-se presente. São citadas obras referências para a historiografia brasileira, tais como os clássicos de Marx (na proposta de Minas Gerais) e principalmente os ligados à nova história Francesa e a Historiografia Social Inglesa (no de São Paulo) (p. 92-95).

Concomitante às lutas pelo retorno do ensino de História desvinculado das características de Estudos Sociais, com tratamento “uniformizado, acrítico e superficial, fazendo com que professores e alunos sofressem sérias deformações em sua relação com o saber e o conteúdo” (CARVALHO, *et al.*, 1987, p. 154). Tratava-se de renovar o campo da História, estimulado pelas reflexões propostas pela História Social. A pesquisa e ensino de História incorporam em suas práticas escolares outros sujeitos sociais, temas e abordagens. O trabalho escravo nas fábricas e oficinas, as mulheres, dentre outros personagens, passam a tomar à cena nas pautas das pesquisas e estudos históricos.

Tendo como principal aporte a História Social, São Paulo, através da coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação, constrói uma proposta curricular para ser objeto de discussão com os professores. O currículo representava uma experiência pioneira na forma de organização dos conteúdos históricos. A temática do

trabalho perpassava o ensino das diversas séries do então 1º grau – 1ª a 8ª séries. A forma de organização dos conteúdos escolares e os métodos de ensino/aprendizagem em História passam por profundos questionamentos na proposta do CENP. Segundo essa proposta, o Ensino/aprendizagem em História não significava aluno passivo diante de um professor reprodutor de conhecimentos, feito por outro, sem levar em conta as experiências sociais de professores e alunos. A perspectiva partia do princípio de que todo conhecimento histórico é uma construção social, portanto, produzido por professores e alunos, como sujeitos de sua história e de seu conhecimento.

Na cultura histórica escolar da tradição do positivismo, professores e alunos tinham nos manuais escolares “toda História da humanidade”, o que era considerado importante para se conhecer a História. A partir desse momento, professores e alunos, sem negarem o legado histórico construído por homens e mulheres, tinham que se relacionar com este passado a partir das perguntas do presente, das lutas e embates que estavam vivendo.

Quanto ao movimento de renovação historiográfica e educacional, que vinha ocorrendo a partir dos anos de 1980, a historiadora Selva Guimarães (2007) se expressa nos seguintes termos:

É possível apreender uma nova configuração do ensino de História. (...) as referências teórico-metodológicas são diversificados, questões até então debatidas apenas na universidade chegam à educação básica mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam mais com o papel de reprodução dos velhos manuais! (P. 147)

Os aportes teóricos da História social propiciam um repensar do ensino de História e sua prática em sala de aula. A produção do conhecimento histórico na perspectiva da História Social, os acontecimentos históricos são vistos como processo de construção coletiva, no qual participam diversos sujeitos sociais, antes silenciados pelos currículos e livros didáticos. É o caso no Brasil dos negros, índios, mulheres, crianças, idosos, dentre outros. Também novas temáticas são objetos do conhecimento, como os modos de vida das populações, ressaltando diversidades étnico-culturais, as formas de moradia, os hábitos e costumes, as manifestações e crenças religiosas.

Dessa forma, as práticas pedagógicas dos professores são enriquecidas com a diversidade de temas e abordagens colocadas como motivação de estudo e pesquisa, e que vão se incorporando no saber fazer de professores e alunos como salienta o historiador Peter Burk (1992) sobre esta renovação

no campo historiográfico.

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se constituíam enquanto uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo, a feminilidade, a leitura, a fala e mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como “construção social” sujeito a variações, tanto no tempo quanto no espaço (p. 11).

A História social, promovendo a incorporação na pesquisa histórica de novos temas e abordagens para expressar as manifestações humanas, não ficou somente nos espaços da academia, pois, as propostas curriculares da década de 1980, ao incorporar seus aportes teórico-metodológicos, propiciaram mudanças significativas nos currículos escolares, livros didáticos e nas práticas pedagógicas dos professores de História e áreas afins.

Embora a História Social embase as reformas curriculares ocorridas no Brasil por inúmeras instituições, proporcionando o repensar do ensino de História, essa disciplina ainda sofre os percalços que contribuem para desqualificar o profissional de História como diminuição da carga horária de história, falta de condições de trabalho, de equipamentos de mídia e multimídia, de bibliotecas e o não cumprimento do aumento de horas para o planejamento escolar. As reformas curriculares muitas vezes vêm na contramão do esperado pelos professores, alunos e especialistas em educação, é o que esclarece Reis (2001):

Esse processo brutal também vem se manifestando há décadas no setor educacional, na tentativa de impor, através das reformas curriculares, a pulverização do conhecimento histórico, sua pretensa despolitização, em nome do “respeito às individualidades”, “formação da cidadania”, ou mesmo aos “processos histórico-culturais”. Contribuindo ainda mais para anular as contradições e diferenças dentro de uma ordem social cada vez mais autoritária e desigual (p. 21).

Dessa forma, transformar o conhecimento histórico acadêmico em um conteúdo didático constitui grande desafio para o professor, pois, coloca diversas problemáticas, dentre elas, as diferenças que existem entre os elementos do saber historiográfico da academia e o conhecimento a ser apreendido, o saber histórico escolar. E, no contexto de um mundo em constantes transformações a exigir novos paradigmas para os processos de ensino-aprendizagem, nós nos deparamos ante aos dilemas e impasses que

precisam ser enfrentados para a adequação do saber histórico escolar à realidade das crianças e jovens da educação básica. Diante do exposto, faz-se necessário refletirmos sobre a realidade do ensino de história, analisando limites, possibilidades e perspectivas para efetivação do conhecimento histórico na sala de aula.

## 1.2 Saber histórico na sala de aula

Que história ensinar na escola da educação básica no contexto do mundo global e multicultural em que vivemos? Que significado tem a história para uma geração marcada pelos valores da sociedade informática e tecnológica deste terceiro milênio? Imbuído dessa preocupação, o historiador Eric Hobsbawm sentencia:

A destruição do passado é um dos fenômenos mais lúgubres do final do nosso século XX. Quase todos os jovens crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio (1995, p. 13).

Na perspectiva historiográfica de Hobsbawm, o historiador assume, no final do século XX, importante papel na sociedade, já que seu ofício é “lembrar” o que foi esquecido pelos sujeitos de uma história que, hoje, mais do que nunca, só vislumbra o tempo presente. Nesta mesma direção, a professora e pesquisadora Selva Guimarães Fonseca (2005, p.46) apresenta suas inquietações quanto aos novos rumos da história ensinada em nosso país, assinalando que:

Nós, os historiadores e, sobretudo professores de história, temos que nos despertar para, a partir daí, penetrar nos sonhos, interrompê-los e “salvar” a história. Salvar a história é fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana. Trata-se de uma tarefa de natureza técnica, teórica e política.

Neste sentido, no mundo atual, caracterizado pela sociedade do conhecimento, dominado pela tecnologia e pela incorporação da idéia de um tempo contínuo e sem vinculação com o passado, há de se questionar sobre o sentido da história escolar e o papel do professor de história frente aos inúmeros desafios que se impõem quanto ao entendimento de nossa relação com o passado, o que pressupõe o constante repensar as práticas do ensino

de história nas escolas do ensino fundamental e médio, nestes primeiros anos do século XXI.

É possível constatar que ainda persiste, em pleno século XXI, um dos aspectos mais criticados na forma tradicional de ensinar história: a desvinculação dos conteúdos com a realidade e a vida dos alunos, bem como a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática educativas. Portanto, a metodologia utilizada pelos professores quase sempre não é condizente com a teoria de História por eles defendida e essa dicotomia acaba por levá-los à prática tradicional do ensino de História. Envolvido nas malhas desse tradicionalismo, o aluno não compreende qual a finalidade da história escolar para sua vida, ou seja, não consegue vislumbrar as possibilidades de construção de sua identidade por meio do pensar histórico, criando sua própria historicidade e desenvolvendo uma visão crítica e cidadã sobre si mesmo, sobre sua realidade e sobre outras realidades.

O complexo mundo da sala de aula desvela um contexto ainda marcado pela presença de práticas que não se coadunam com as mudanças ocorridas na pesquisa e produções historiográficas das últimas décadas do século XX. Neste sentido, é possível a identificação de práticas ou experiências diversas nos caminhos da História ensinada. Entretanto, a utilização de metodologias “tradicionais” não é, por si só, indicativo para que as práticas pedagógicas em História sejam rotulados em um único “modelo” de ensino, cujo principal referencial é a simples e pura transmissão de conteúdos.

Nas últimas décadas, sobretudo em finais dos anos de 1980, ocorrera a emergência no repensar os caminhos da História ensinada, já que ainda são constatados os resquícios do desmonte provocado pela introdução, no período pós-1964, de um modelo educacional nos moldes da ideologia da “segurança nacional”, expresso na Lei 5.692/71 e que traz em seu bojo a descaracterização e desvalorização da História nos níveis do então ensino de 1º e 2º graus. O momento foi marcado pela proposição de propostas curriculares com o fito de promover mudanças efetivas na história escolar, conforme mencionado anteriormente.

Nos anos de 1990, o debate que marcou a década anterior é diluído. As questões em voga são as relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, sobre as formas de aprender, sobre avaliação, sobre ciclos, dentre outras. Enfim, questões essas que constituíam a pauta das reformas que se processavam em nível da Educação Básica, cujo ponto de partida é a Constituição

de 1988, resultando no advento da LDB de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997.

Mas, afinal o que é possível vislumbrar enquanto práticas pedagógicas da história escolar nos dias atuais? Uma primeira assertiva diz respeito à postura do professor frente ao processo ensino-aprendizagem. Assim, apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, é perceptível a permanência de um cenário caracterizado por aulas centradas naquilo que o professor expõe que, por sua vez, fundamenta-se no manual didático adotado ou indicado.

As exposições didáticas são alternadas pelos espaços concedidos aos alunos para os “questionamentos” ou intervenções. Mas, na verdade, ao aluno não é dada a oportunidade de buscar, por ele mesmo, as respostas que o inquietam, não chegando sequer a ser motivado para formulá-las. Pois, encontra-se no professor e/ou no livro didático, praticamente, as únicas fontes do saber histórico. Disso decorre que nesse espaço das coisas feitas, ditas e pensadas não há lugar para o aluno, porque nesse modo de conceber a aprendizagem de História, ele não é capaz de construir a sua própria aprendizagem e, por isso, não é visto como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento a partir de sua própria experiência social.

Portanto, as escolhas metodológicas estão inseridas numa concepção de história e de educação. A pedagogia, por sua vez, é mediadora no processo de elaboração e produção do conhecimento. “Ela é um esforço deliberado para influenciar os tipos e processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles” (GIROUX et SIMON, 1995, p. 98). É indispensável que todo e qualquer projeto educativo seja mediado por objetivos a serem alcançados, determinados de acordo com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais.

Uma segunda premissa diz respeito às influências de vários fatores que se tornam incisivos para definição dos caminhos da história ensinada e que, portanto, são fundamentais para a constatação de que no ensino de História (ou de qualquer outra disciplina), essa aprendizagem não começa nem acaba no espaço da sala de aula; aqui concebida não somente como espaço físico da instituição escolar, mas, principalmente, como um lugar abstrato, subjetivo; o lugar das relações humanas, da reconstrução e produção de saberes.

Dessa forma, não é possível compreender a constituição e o percurso de uma disciplina escolar sem situá-la no “lugar social” de sua produção e de sua prática, ou seja, na perspectiva da construção social do conhecimento escolar, o que supõe situar histórica e culturalmente questões inerentes ao ensino, quais sejam: currículo, saberes e práticas educativas. Nesta perspectiva, emerge um conceito-chave para o entendimento dos meandros da educação escolar e, intrínseco a ele, ao das práticas das disciplinas escolares, qual seja o conceito de cultura escolar. Para Jean-Claude Forquin (1993), essa expressão refere-se ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que: “selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (p. 167). Neste sentido, concordando com Gasparello (2007, p. 75):

O amplo conceito de cultura escolar parece então englobar os elementos associados ao que se entende por currículo e disciplinas escolares que, nessa perspectiva, seriam constituintes da densa rede de cultura engendrada no processo de escolarização. Trata-se de uma noção importante, porque contribui para um olhar mais atento à escola como lugar de produção e reconstrução de saberes e práticas, mas sem perder de vista sua autonomia relativa, ou seja, de seu caráter social e histórico.

Segundo Chervel, autor francês que traz contribuições inusitadas sobre o conceito de disciplina escolar, a instituição escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais que explicitam sua finalidade educativa e os resultados efetivos da ação da escola que, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Assim, a cultura escolar é a cultura adquirida na escola, nela se encontrando não somente seu modo de difusão, mas também sua origem (Cf. BITTENCOURT, 2004).

Neste momento de efervescentes mudanças, cujo foco é o processo ensino aprendizagem, instigamos os profissionais das áreas das Ciências Humanas, em particular aos professores e pesquisadores da área de História, para uma discussão sobre o que ensinar e como ensinar história. Tal discussão nos conduz à reflexão sobre a natureza da disciplina escolar, conteúdos, métodos e abordagens, concepções e usos de materiais, dentre outras questões essenciais à compreensão da importância da história escolar no currículo da educação básica brasileira. Para esse intento torna-se imprescindível o entendimento do conceito de disciplina escolar, reflexão que faremos no tópico a seguir.

### 1.3 Procedimentos metodológicos no ensino de História

A História escolar integra o conjunto de disciplinas que compõem o currículo obrigatório da educação básica no Brasil. A partir de sua constituição enquanto disciplina no século XIX, percorreu caminhos diversos em uma trajetória plural e marcada por diferentes concepções, tendo por foco a formação para a cidadania. Segundo Circe Bittencourt (2004, p. 61):

Desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para a formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma idéia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissociáveis.

No século XIX, quando de sua criação, a História disciplina passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar à atual configuração curricular. A presença da história no currículo da antiga escola primária e do ensino secundário vai assumindo novos contornos e finalidades no decurso do século XX, passando por significativas transformações principalmente a partir de meados dos anos 1980 e, notadamente nos anos 1990, como já enfatizado anteriormente.

Entretanto, analisar as finalidades e a importância do saber de uma área específica do conhecimento na formação de crianças e jovens da educação básica, que assume a configuração de uma “matéria” escolar, implica a necessidade de entendermos o próprio conceito do que vem a ser disciplina escolar, qual sua especificidade, qual a sua relação com o saber produzido na academia e qual a participação do professor na constituição desse saber específico na sala de aula.

Trazendo para a realidade do ensino de História, alguns questionamentos se fazem necessários. Neste sentido, como ocorre o processo de mediação didática nas aulas de história? Quais são, para os professores, os critérios determinantes da qualidade dos conteúdos e dos processos didáticos? Quais os conteúdos significativos para o ensino fundamental e médio na área de História? Que visões de homem, mundo, educação e história norteiam a escolha dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos, dos materiais didáticos e dos processos avaliativos?

Antes de nos atermos à tentativa de responder a todos esses questionamentos, faz-se indispensável uma breve reflexão sobre os conceitos de dis-



ciplina escolar para, posteriormente, elaborarmos nossa concepção concernente à temática. É muito corriqueira, hoje, a discussão em torno dos termos transposição didática e mediação didática. Qual é nossa postura quanto à relação que estabelecemos com os saberes escolares produzidos na dinâmica da sala de aula? Enfim, como ensinar história?

Os debates em torno da concepção de disciplina escolar trazem a polêmica entre as idéias dos teóricos franceses Yves Chevallard e André Chervel. Chevallard propõe o termo transposição didática para designar o conjunto das transformações que um saber recebe para se transformar em um saber escolar, ou seja:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, *apud* MONTEIRO, 2007, p. 85).

Nesta perspectiva, a disciplina escolar é considerada dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual para chegar à escola e vulgarizar-se necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Como assinala Sacristan (1996, p. 42), a idéia de que existe um conhecimento escolar característico não é certamente nova. Pois, uma das razões de ser do saber-fazer pedagógico “tem sido a de propiciar a elaboração da cultura transmissível para que seja assimilável por determinados receptores, desde que Comenius pensou a didática como a arte de ensinar todas as coisas a todos.

A concepção de Chevallard coloca em destaque o papel do professor em sua atividade didática, haja vista ser ele o responsável por promover a aprendizagem dos conteúdos apropriando-os à realidade do aluno por meio de procedimentos didáticos adequados.

André Chervel se contrapõe à noção de transposição didática. Suas idéias são incisivas ao conceber as disciplinas escolares como resultados de processos, relativamente, autônomos dos saberes científicos no interior de uma cultura escolar. Dessa forma, a disciplina escolar não se constitui pela simples “transposição didática” do saber erudito, mas antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar (BITTENCOURT, 2004, p. 37). Nesse aspecto, a disciplina escolar é vista como entidade es-

pecífica que se desenvolve de forma relativamente autônoma à disciplina acadêmica.

As críticas em torno do conceito de “transposição didática” se relacionam ao fato de tal perspectiva não levar em consideração o caráter histórico-social da produção na sociedade, e por enfatizar a concepção de que a disciplina escolar é legitimada pelo conhecimento científico, promovendo, pois, uma hierarquização dos saberes, a partir da qual se conclui que a disciplina escolar assume uma posição de inferioridade em relação ao saber erudito.

É fundamental o entendimento de que não podemos pensar a disciplina escolar sem inseri-la no conceito mais amplo de cultura escolar. Essa concepção contribui para concebermos a escola como lugar de produção e reconstrução de saberes e práticas. Situar o ensino de história nesse paradigma implica em análises e reflexões sobre conteúdos, métodos e materiais didáticos, presentes no fazer cotidiano da sala de aula. Começamos pela questão concernente aos conteúdos. Emerge, neste primeiro ponto, o questionamento: que conteúdos são significativos para o aprendizado na área de História? Como proceder no momento da escolha dos conteúdos históricos?

Construção do conhecimento histórico, eis o ponto nevrálgico do processo ensino/aprendizagem da História. Constrói-se conhecimento no espaço da História escolarizada? Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, ainda é expressiva a concepção de um ensino moldado na transmissão e difusão de um saber histórico pronto e acabado; exposto de forma sistemática, reduzida e fragmentária pelos livros didáticos de História.

Sob a égide das novas políticas educacionais e de novas propostas curriculares, o ensino de História não se desvincula dos interesses e necessidades das políticas e estratégias pedagógicas das instituições de ensino, nas quais se vincula. Essas estratégias legitimam formas de pedagogia “que negam as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo e, assim procedendo, costumam reduzir a aprendizagem à dinâmica da transmissão e imposição” (GIROUX *et* SIMON, 1995, p. 95).

Transmissão e imposição não condizem com as finalidades do ensino de História. A dimensão crítica e ética da história ensinada deverá implicar em uma postura pedagógica que, realmente, conduza o aluno para a cons-

cientização de seu papel como agente da história. Não pode ocorrer a castração das possibilidades de torná-lo um cidadão crítico e participativo.

Ao abordar a questão sobre como ensinar e o que ensinar história, nós nos deparamos com escolhas que são e deverão ser elencadas pelo professor. Tais escolhas são norteadas pelos aportes teórico-metodológicos que dão suporte à prática docente do professor de história. Porém, o professor é um ser historicamente situado e suas experiências estão eivadas de influências diversas, advindas dos sistemas educacionais, das orientações curriculares, das filosofias pedagógicas assumidas pelas instituições escolares, dos manuais didáticos, via mercado editorial, com a chancela, hoje, da Política Nacional do livro Didático, dentre outros fatores.

Enfim, no exercício do ser e do fazer-se professor, os sujeitos vão construindo saberes e experiências que se manifestam na mediação didática, fruto da conciliação do amálgama de saberes constitutivos da cultura docente e dos fatores externos à sala de aula, intrínsecos ao contexto da cultura escolar. Neste sentido, não é possível pensar o ensino de história, ou de qualquer outra disciplina, como mera “transposição didática” do saber científico de forma simplificada e vulgarizada por meio da adequação à realidade do educando. O processo ensino-aprendizagem ocorre na mediação de um saber que assume certa autonomia em virtude de sua especificidade e objetivos no interior da escola.

Um exemplo plausível da presença da concepção de “transposição didática” na História ensinada pode ser observado na forma mais comum das abordagens de significativa parcela dos livros didáticos adotados em nossas escolas nas décadas de 1970 e 1980. Numa perspectiva da História linear e eurocêntrica, os conhecimentos emergiam nas páginas desses manuais de forma fragmentada, simplificada e vulgarizada, constituindo verdadeiras sínteses extraídas dos saberes científicos, geralmente embasados na concepção da História ciência, enquanto conhecimento respaldado e cristalizado nas “verdades” incontestáveis dos fatos históricos.

Nos anos 1990, a produção dos livros didáticos deixou de se dedicar quase que exclusivamente aos fatos da política institucional e alargou o campo de conhecimento histórico, introduzindo novos temas, ligados aos novos referenciais historiográficos da nova história francesa e da história social inglesa. Mas, a despeito das inovações, as publicações ainda incorrem nas armadilhas da simplificação e fragmentação do saber histórico. Disso

decorre a necessidade de “rebeldia e ousadia contra a submissão ao livro didático. O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única” (FONSECA, 2005, p. 56).

Nos procedimentos metodológicos presentes na sala de aula, o professor de história se manifesta como “porta voz” nesse processo de “transmissão” do conhecimento histórico acadêmico, transpondo-o a partir da adequação aos níveis de cognição do aluno. Pensando numa perspectiva que extrapola a mera transmissão do saber histórico na sala de aula, advogamos em favor do conceito de disciplina escolar defendido por Chervel, já que reconhecemos não só a importância do professor, mas, também, de outros elementos internos e externos à instituição escolar na definição de um determinado perfil da História disciplina no âmbito da cultura escolar.

Trabalhando com a abordagem da história social, paradigma que responde de forma satisfatória aos reclamos de um ensino de história que busca incluir, no cerne da discussão histórica, as pessoas comuns (crianças, mulheres, operários, etc.). O professor reelabora o saber produzido na academia (Ciência Histórica), transformando-o em um saber significativo para o seu aluno. Esta (re)construção e (re)elaboração pressupõem a necessidade de levar em consideração fatores inerentes à realidade pessoal e social do aluno, bem como os elementos intrínsecos aos referenciais político e filosófico do projeto pedagógico da escola.

Para melhorar a compreensão da argumentação acima explicitada, imaginemos uma situação ilustrativa do processo ensino-aprendizagem de história: um professor de História do 6º ano do ensino fundamental, ao preparar sua primeira aula do ano letivo, resolve fazer uma enquete sobre a concepção de história que o aluno já traz *a priori*. Descobre, por meio dos depoimentos, a total ausência da consciência desses alunos quanto ao papel que eles têm enquanto agentes da história, membros de uma sociedade marcada por mudanças e permanências. Apoiando-se na definição de Marc Bloch de que a “História é a ciência do homem no tempo”, a preocupação do professor se volta para desenvolver junto ao aluno as noções temporais. Mas que tempo é este para a criança e jovem? Com este desafio, o professor resolve desenvolver um projeto com os alunos, denominando-o: “Meu tempo e o tempo de meus avós: o significado da infância hoje e outrora”.

Levando em consideração tais inquietações, passa à definição das fontes e dos caminhos a serem percorridos para atingir os objetivos propostos

pelo projeto. Entrevistas orais aos avós, pais, tios, amigos, vizinhos; fotografias de família e outras fontes que apresentem indícios dos tempos idos (cartas, cadernos escolares, brinquedos, objetos diversos). Na culminância do projeto, os alunos, sob a orientação do professor, constroem um álbum ou livro artesanal com a utilização da linguagem iconográfica (fotos, desenhos, figuras diversas) e da escrita de um texto narrativo, apresentando suas visões sobre o ontem, representado pelos avós e os pais e o hoje, tempo vivido por eles. O texto possibilita às crianças se reconhecerem, enquanto sujeitos que fazem parte de um tempo histórico, seres detentores de uma historicidade, fortemente ligada a um tempo passado (distante e/ou recente), no qual identificam seus familiares e outras pessoas cujas vidas se entrelaçam na trama da vida real, concreta, de um determinado lugar e em dado tempo. Neste exercício que utiliza a história local como “lugar” do aprendizado em História, há múltiplas possibilidades de fontes que estão ao alcance desses sujeitos, dentre elas, destaca-se a fonte oral.

Ao desenvolver um projeto de tal natureza, o(a) professor(a) de História estará possibilitando ao aluno a construção de sua identidade e de sua cidadania, pois o trabalho com a história local permite que o aluno se situe no momento histórico em que vive. Na íntima relação entre passado e presente, é possível perceber a História se confundindo com a própria vida, influenciando incisivamente o tempo presente. Assim:

O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertença (ZAMBONI, 1993, p. 7).

Ao utilizarmos a história oral, poderemos registrar a voz, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós, pois de acordo com Ecléa Bosi (1999, p. 37) este registro “alcança uma memória pessoal que, como se buscará mostrar, é também uma memória social, familiar e grupal (...)”. Ademais:

(...) o oral nos revela o indescritível, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes” - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita (...) (JOUTARD, 2000, p. 33 ).

A História local recuperada por meio da História oral desvela as nuances da vida cotidiana. A História do cotidiano está ligada à História social, bem como à história cultural. A vida do cotidiano é a vida do homem inteiro, daí sua importância, conforme expressão de Agnes Heller (*apud* BITTENCOURT, Op. Cit, p. 167):

(...) O homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (...).

Dessa forma, a utilização da história do cotidiano como objetivo de estudos da história escolar deve ser explorada pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por pessoas comuns. Constitui rico campo para a compreensão da história em sua dinamicidade, buscando recuperar relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, donde emergem conflitos diários, lutas, conquistas, mudanças e permanências. Possibilita, ainda, a penetração em uma história de longa duração por meio do estudo das mentalidades (costumes, crenças, religiosidade, formas de trabalho, cultura popular, dentre outras temáticas).

Apresentamos de forma sucinta procedimentos teórico-metodológicos para a História ensinada no ensino fundamental. Uma questão crucial diz respeito às realidades específicas das salas de aulas do Ensino Médio. Como se dá o processo de mobilização de saberes e até que ponto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio influenciam as construções da História ensinada? Buscando imprimir um novo perfil para a História no Ensino Médio, os PCNEM sentenciam que:

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio (1999, p. 14).

O ensino de História, em tempos de efervescentes mudanças sociais, passa a ocupar lugar de destaque para a compreensão de uma realidade histórica marcada por mudanças rápidas e profundas, fruto da globaliza-

ção econômica e transformações tecnológicas. Nesse sentido, entendemos que o ensino de História passa a deter um papel relevante na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos. Em tal perspectiva, o currículo do Ensino Médio não poderá se restringir a simples transmissão de conteúdos essenciais ao vestibular ou como saber a ser absorvido como algo distante e indiferente à realidade do jovem em processo formativo e preparação para o mundo do trabalho, pois vai muito além dessa visão restrita de saber histórico.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (PCNEM, 1999, p. 16).

Na concretização de sujeitos aptos a viverem na e pela sociedade, é fundamental o discernimento que o professor deve ter no momento da definição dos conteúdos a serem priorizados nesta etapa final da educação básica. Na visão de Circe Bittencourt (2004, p. 101):

A história proposta para o Ensino Médio pelo PCN mantém a organização dos conteúdos por temas sem elencá-los ou apresentar sugestões, como foi feito para os demais níveis. Tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de diferentes naturezas. Não inclui entre seus objetivos, a formação de “um historiador”, mas visa dar condições de maior autonomia intelectual ante os diversos registros humanos, assim como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea.

Assim, a História na sala de aula do Ensino Médio deverá propiciar a preparação intelectual que dê ao indivíduo a capacidade de compreender o mundo no qual está inserido como sujeito histórico. A concretização deste objetivo pode ser plenamente atingida por meio da pesquisa, como enfatiza Bittencourt (Op.cit.): “a partir da capacidade do educando para o domínio de métodos de pesquisa histórica escolar”, o mesmo se torna um sujeito que

produz saberes e, conseqüentemente, um ser com autonomia intelectual e ciente de sua capacidade para compreender o seu papel enquanto ser repleto de historicidade.

Portanto, tanto no nível de ensino fundamental quanto no ensino médio, inúmeras possibilidades se abrem para o fazer histórico na sala de aula. Na íntima relação do ensino com a pesquisa, novas fontes e linguagens enriquecem os procedimentos metodológicos da História escolar, em que o manuseio de documentos e de fontes de diversas naturezas possibilita colocar a História como algo vivo e significativo para o educando.

#### 1.4 Novas fontes e linguagens no ensino de História

Assim, a discussão sobre metodologias de ensino passa pela reflexão sobre “métodos tradicionais” e “métodos renovados”, bem como pela necessidade de entendermos a postura do(a) professor(a) no momento de suas escolhas. É importante ressaltar que não podemos confundir método com técnica de ensino ou utilização de recursos tecnológicos. A definição de um método ocorre a partir da concepção de História, de ensino e de aprendizagem do professor. A orientação teórica do professor norteia as suas escolhas quanto aos conteúdos ensinados, aos recortes feitos nos mesmos, a forma como são trabalhados em sala de aula e, por fim, as fontes e instrumentais utilizados para tal fim. Um aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é:

(...) o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar (BITTENCOURT, Idem, p. 229).

Pensando na perspectiva de um ensino renovado da História, o que ensinar aos nossos alunos da educação básica e por meio de que fontes e linguagens? Notadamente a partir dos últimos 20 anos, as principais discussões sobre metodologia do ensino de História são as referentes ao uso de diferentes linguagens e fontes no estudo da disciplina. Como assinala Selva Guimarães Fonseca (2005, p. 163):

Esse debate faz parte do processo de crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, da difusão dos livros paradidáticos, do avanço



tecnológico da indústria cultural brasileira e, sobretudo, do movimento historiográfico que se caracterizou pela ampliação documental e temática das pesquisas.

As inovações no ensino de história são introduzidas a partir da utilização das novas linguagens que, por sua vez, surgem como instrumentos inusitados, promovendo o destronamento dos métodos e técnicas arcaicas de ensino, denunciadores da presença dos parâmetros positivistas como principal inspiração no fazer cotidiano das aulas de História. Mas, muito mais do que isso, as novas linguagens pressupõem alargamento da concepção de documento histórico, implicando em uma nova e ampliada visão sobre o conhecimento histórico.

Além do mais, uma reflexão acerca do tema História e Linguagens suscita, entre outras questões, considerações sobre a introdução de novos objetos no seio da pesquisa historiográfica. E é por isso que final do Século XX, as reflexões sobre a construção da tradição historiográfica, as contribuições da Escola de Annales, o questionamento dos critérios que separam as “fontes históricas” das “fontes não-históricas” possibilitaram ao historiador, condições para pesquisar um instrumental teórico-metodológico que abarcasse novos objetos.

Esse novo procedimento, quando adaptado ao ensino de História, faz emergir no seio das práticas pedagógicas novos elementos, que tentam potencializar o interesse pelo conhecimento histórico. Por conseguinte, as fontes jornalísticas e literárias, revistas, filmes, teatro, o museu e a história oral passam a ser utilizados no ensino, proporcionando o surgimento de novas perspectivas para a história ensinada.

Todavia, a utilização dessas novas fontes e linguagens deve surgir por meio de mudanças significativas nos processos metodológicos. Não adianta a introdução desses documentos, escritos e não escritos, apenas como ilustração do programa curricular a ser cumprido. Precisamos dialogar com as fontes/documentos utilizados na sala de aula, fazendo as devidas análises sobre a natureza, características próprias, quando, por que e por quem foram produzidos. Sobre como utilizar o documento histórico em sala, Schmidt & Cainelli (2004, p. 96) advertem:

O primeiro passo em sala de aula é fazer o aluno saber identificar o documento que está sendo trabalhado, se é uma fonte primária ou uma fonte secundária, e como ele se apresenta: de forma escrita, oral, icono-

gráfica, material, arqueológica, por exemplo. Algumas fontes apresentam-se com múltiplas formas, como um mapa histórico, que é, ao mesmo tempo, registro escrito e visual. O segundo passo é fazer o aluno formular questões como estas: “O que esta fonte me informa?”, “O que posso deduzir dessas informações?”, “Até que ponto posso acreditar no que ela diz?” “E de que outra fonte necessito para complementá-la ou confirmar o que está sendo apresentado?”.

Assim, ao se utilizar o filme, o texto literário, a letra de música ou a fotografia, o professor deverá propiciar uma articulação das temáticas trabalhadas com os conteúdos historiográficos, levando em conta a própria concepção de documento histórico. Na realidade, deverá concretizar o diálogo necessário entre teoria e método. Neste sentido:

Ao incorporarmos diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva (FONSECA, 2005, p. 165).

É precisamente nos tempos de hoje que essas questões pedagógicas precisam ser levadas mais a sério, passando a ocupar a pauta de discussões de todos os segmentos do contexto educacional. Urge que uma nova postura seja assumida em relação à construção coletiva de um currículo de História, pelo menos em nível local (rede pública Estadual/Municipal) que personifique as reais necessidades do educando e dê respostas às imposições de um mundo em constante transformação.

Diante desses novos desafios, é importante inquirir sobre o papel das instituições escolares em relação ao saber e aos processos didáticos que têm à frente os educadores, mediadores e facilitadores desse processo. E, no que concerne primordialmente ao ensino de História, questionar, até que ponto o professor de História tem a garantia de um espaço onde ele possa de-

envolver, de forma autônoma e consciente, o seu trabalho de transmissão, difusão e produção do conhecimento histórico.

## Bibliografia

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC – Secretária de Educação Médio e Tecnológica (Semtec), 1999.

BURKE, P. *A escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1992.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. *Didática e Prática de Ensino de História*. 5ª. edição. São Paulo: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas-São Paulo: Papirus, 2007.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GIROUX & SIMON . *Cultura Popular e Pedagogia Crítica*. A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIA & SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São paulo: Cortez, 1995.

HOBSBAWN, E. *Era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)*, 2ª. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

JOUTARD, P. *Desafios à história oral do século XXI*. In: FERREIRA, et al. (orgs.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

LE GOFF, J. *História e Memória*. 3ª ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1994.

MONTEIRO, A. M., GASPARELLO, A. M., MAGALHÃES, M.S. (Orgs). *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, A. M. *Professores de História: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

REIS, C. E. *História social e ensino*. Chapecó: Argos 2000.

SACRISTAN, J. G. *Currículo e diversidade cultural*. In SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Ed. Scipione, 2004.

ZAMBONI, E. *O ensino de história e a construção da identidade*. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

O ENSINO DE  
HISTÓRIA  
Epistemologias e  
Tecnologias para o  
ensino das  
Humanidades

“35”

## PARA SABER MAIS

### Bibliografia Complementar

- ABREU, M. & SOIHET, R. (org.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ALBERTI, V. *História dentro da História*. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BARROS, J. *O campo da história. Especialidades e Abordagens*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BITTENCOURT, C. M. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BOUTIER, J.; DOMINIQUE, J. *Passados recompostos. Cantos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998.
- BUNKE, P. *A escola dos Annales. A revolução francesa da historiografia (1929-1989)*. São Paulo: Unesp, 1997.
- CAINI, F. E. *Conversas e controvérsias. O ensino de história do Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da História. Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARRETERO, M. et. al. *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CERRI, L. F. *Ensino de História e educação: olhares em convergência*. Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares. Teoria e Educação*. Porto Alegre: Panorâmica, 1990.
- CITRON, S. *Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- COLL, C.; TEBEROSKY, A. *Aprendendo Arte, Conteúdos Essenciais para o Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*, Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAVIES, N. (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Rio de Janeiro: Acess, 2001.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FERRAZ, F. C. A. *Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas*. In: III Encontro: *Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos quatro ventos, 1999.
- FERREIRA, L. S. *Educação & História*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001..
- \_\_\_\_\_. *Didática e Prática de Ensino de História*: São Paulo: Papirus, 2003.

- FONSECA, T. N. L. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, J. R. B. *História Ensinada x História Real: onde fica o aluno nessa história?* In.: Davies, Nicholas (org.). *Para Além dos Conteúdos no Ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, 2001.
- HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- KARNAL, L. (org.). *História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas*. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LEITE, M. M. *Retratos de família*. São Paulo: Edusp, 1993.
- LUCINI, M. *Tempo, narrativa e ensino de História*. Porto Alegre: mediação, 2000.
- MALERBA, J. *A História escrita. Teoria e história da historiografia*, São Paulo: Contexto, 2006.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ª. ed. Porto Alegre: Artemed, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Multiculturalismo Revolucionário- pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2000.
- NEVES, F. C. *Para Futuros Historiadores: Teoria e História na Música de Chico Buarque de Holanda*. In.: VASCONCELOS, J. G. & MAGALHÃES, A. G. (orgs.) *Linguagens da História*. Fortaleza: Impreco, 2003.
- NIKITIUK, S. L. (org.) *Repensando o ensino de História*. São Paulo; Cortez, 1996.
- PENTEADO, D. H. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1991.
- PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- PINSKY, J. (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 10ª. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- PERRENOUD, P. *Avaliação- da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *História em quadro negro: escola, ensino e aprendizagem*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.9, n. 19. Setembro de 1989/Fevereiro de 1990.
- ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. (orgs.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- SAMUEL, R. *História Local e História Oral*. In. *História em Quadro-Negro*. Revista Brasileira de História. N. 19. São Paulo: ANPUH, 1990.
- SILVA, M. A. *O Prazer em História*. In.: *História: o prazer em ensino e pesquisa*. SILVA. M. A. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Anpuh-SP/Marco Zero, 1994.

\_\_\_\_\_. *O prazer em ensinar e pesquisar*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SOIHET, R. et. al. (Org.). *Culturas política: Ensaios de História Cultural, História Política e Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZARTH, P. A. et. al. (Orgs.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Editora UNI-JUÍ, 2004.

## Filmes

### Sobre História do Brasil:

1. Abolição, 1988. Direção: Zózimo Bulbui.
2. Atlântico Negro- na rota dos orixás, 1998. Direção: Renato Barbieri.
3. Bye Bye Brasil, 1979. Direção: Carlos Diegues.
4. Central do Brasil. França/Brasil, 1998. Direção de Walter Salles.
5. Independência ou Morte, 1972. Direção: Carlos Coimbra.
6. Independência..., 1986. Direção: Cláudio barosso e Nilton Pereira.
7. Narradores de Javé. Brasil, 2003. Direção: Eliane Caffé.
8. Os Inconfidentes, 1972. Direção: Joaquim Pedro de Andrade.
9. Rondon- o sentimento da terra, 1994. Direção: Eduardo Scorel.

### Sobre Escola e professores

1. Escola da Vida Canadá, 2005/ EUA. Direção: William Dear.
2. O Clube do Imperador. 2002/EUA. Direção: Michael Hoffman.
3. Ao Mestre com Carinho. 1967/Inglaterra. Direção: James Clavell.
4. Sociedade dos Poetas Mortos. 1989/EUA. Direção: Peter Weir.

O ENSINO DE  
HISTÓRIA  
Epistemologias e  
Tecnologias para o  
ensino das  
Humanidades

“39”