

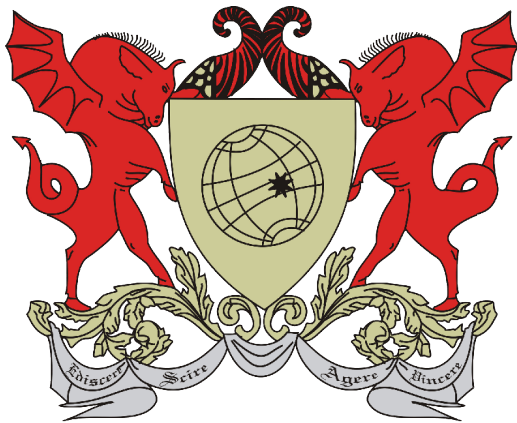
# METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA I

Keila Carvalho



Curso de Licenciatura  
**em História**





## **Universidade Federal de Viçosa**

### **Reitora**

Nilda de Fátima Ferreira Soares

### **Vice-Reitor**

Demetrius David da Silva



cead

Coordenadoria de  
Educação Aberta e a Distância

**Diretor**

Frederico Vieira Passos

*Prédio CEE, Avenida PH Rolfs s/n  
Campus Universitário, 36570-000, Viçosa/MG  
Telefone: (31) 3899 2858 | Fax: (31) 3899 3352*



**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

C331m  
2012

Carvalho, Keila Auxiliadora de, 1981-  
Metodologia do ensino de história [recurso eletrônico] /  
Keila Auxiliadora de Carvalho. – Viçosa, MG : UFV/CEAD  
2012.  
38p. : il. (algumas col.) ; 29cm. (Conhecimento, ISSN  
2179-1732 ; n.9)

Livro eletrônico.  
Bibliografia: p. 38.

1. História - Estudo e ensino - Metodologia.  
I. Universidade Federal de Viçosa. Coordenadoria de  
Educação Aberta e a Distância. II. Título.

CDD 22. ed. 907

CARVALHO, Keila - **Metodologia do Ensino de História I**. Viçosa, 2012.

**Layout: Diogo Rodrigues**

**Editoração Eletrônica: Diogo Rodrigues**

**Capa: Diogo Rodrigues**

**Revisão Final: João Batista Mota**



# SUMÁRIO

- 6 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA?**
- 9 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**
- 13 A LDB, OS PCN E O ENSINO DE HISTÓRIA**
- 16 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA  
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**
- 20 NOVAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**
- 24 ENSINO E PESQUISA: A MEMÓRIA COLETIVA E A APROPRIAÇÃO DO  
CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR**
- 27 A REALIDADE DO ENSINO NO BRASIL: PRÁTICAS DOCENTES E CONDIÇÕES  
DE ENSINO**
- 30 A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES**
- 33 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
- 35 QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO OU FIXAÇÃO DO APRENDIZADO**
- 40 REFERÊNCIA COMPLEMENTAR**

## A História Como Disciplina Escolar: Por Que Estudar História?

Bem-vindos à nossa primeira aula de Metodologia do Ensino de História I. Nesta aula, discutiremos temas relacionados à História como disciplina escolar. Sendo assim, trataremos das seguintes questões:

- *Para que aprender História?*
- *O que ensinar em História?*
- *Como ensinar História?*

São tópicos relevantes dentro do contexto da aula:

- O estigma de “matéria decorativa”.
- A perspectiva do “decorar” em detrimento do “compreender” esteve presente no ensino de História ministrado no Brasil durante certo período.
  - Embora tenha havido mudanças que permitiram romper com o ensino de História baseado na memorização, surgem outros problemas.
    - “Muitos professores procurando acompanhar as mudanças dos novos tempos, acabam comprando a ideia de que tudo que não é muito veloz é chato”. (KARNAL, 2010:17)
    - “É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia”. (KARNAL, 2010:19)
    - E quais seriam as abordagens mais adequadas à prática de ensino de História?
      - Não existe uma fórmula pronta. Entretanto, já se sabe que quanto mais o aluno sente a História como algo que lhe é próximo, mais ele se interessa por ela.
        - Portanto, o professor precisa de perspicácia para escolher um recorte para sua disciplina, de modo a permitir ao aluno a ampliação de seus horizontes, levando-o a acolher, inicialmente, sua curiosidade, depois, sua análise e, finalmente, sua identificação com a construção do processo histórico.

\*\*\*\*\*

Os professores lidam constantemente com questões referentes tanto à aplicabilidade do conteúdo de História, quanto àquelas que se referem à melhor forma de ensinar tal conteúdo, isto é: como selecionar os temas importantes para determinada turma? Ou ainda: quais os recursos metodológicos que se pode lançar mão para facilitar o entendimento e, conseqüentemente a aprendizagem?

Essas questões, além de refletirem uma perspectiva utilitarista da sociedade contemporânea, denotam certa desvalorização da disciplina no contexto escolar, que muitas vezes é entendida sob o estigma de “matéria decorativa”.

Parte significativa desse estigma origina-se na maneira como a História era ensinada nas escolas. Durante muito tempo, imperou nos currículos escolares o ensino de uma História factual, centrada na memorização, o que fez com que a disciplina se tornasse estigmatizada como matéria chata, decorativa e, até mesmo, inútil.



Para compreendermos melhor este “estigma”, bem como romper com ele, é de fundamental importância analisar a trajetória do ensino de História no Brasil (Por isto, este será o tema de nossa segunda aula).

Hoje, em primeiro lugar, precisamos saber que o ensino de História tem sofrido mudanças significativas nas últimas décadas: nos conteúdos, na orientação teórica e nas técnicas pedagógicas. E se a sua visão como algo factual e decorativo ainda permanece, é, em grande medida, graças à falta de habilidade e de conhecimento dos próprios professores da disciplina para lidarem com questões de conteúdo e método. Se o professor não estiver bem preparado, de fato, não conseguirá trabalhar com o conteúdo que valoriza o passado em sua relação com o presente, ou seja, com a História enquanto processo. Ele ficará preso ao passado e, no mundo atual marcado pelo imediatismo, pela efemeridade das coisas e dos fatos, dificilmente esse professor conseguirá despertar o interesse do aluno pela História.

Embora tenha havido mudanças profícuas no ensino da disciplina, como a valorização da formação do indivíduo em detrimento do mero acúmulo de informações por parte dele, há ainda um processo contrário, de certo “esvaziamento” do conteúdo humanista da disciplina. Segundo Leandro Karnal, muitos professores que *embarcam* nesse imediatismo do mundo contemporâneo têm cometido erros enormes ao desprezarem o caráter analítico da disciplina, a pesquisa bibliográfica, e começarem a admitir o passado como algo superado, ao invés de pensá-lo enquanto processo.

Mas o que devemos entender é que as aulas de História constituem-se como instrumentos preciosos para formação integral do aluno. A importância do ensino de História é tão real quanto atual. O historiador Eric Hobsbawm explica a importância do conhecimento histórico, ao considerar que: “Ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado”, passado este que “é uma dimensão permanente da consciência humana, componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade”.

Por isso, o ensino de História tem de ser revalorizado, e os professores desta disciplina precisam conscientizar-se de que possuem uma responsabilidade social perante os alunos, à medida que precisam ajudá-los a compreender e a melhorar o mundo em que vivem.

Leandro Karnal nos traz uma reflexão interessante para começarmos a pensar numa prática de ensino que seja mais profícua, tanto quanto mais adequada aos novos tempos. Para esse autor, “se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro”. Outro fator destacado pelo autor é o cuidado que devemos ter com o “desconstrutivismo”, que não deve ser supervalorizado. Embora a desconstrução tenha sido um avanço importante, só desconstruir não basta, pois, para alunos de ensino fundamental e médio, além desse artifício provocar um vazio, deixa um gostinho de insatisfação e niilismo no ar – no limite, supervaloriza o relativismo e tira o poder de ação das mãos dos sujeitos históricos.

Por isso, podemos pensar numa prática de ensino em que o passado seja interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, fica sem sentido estudá-lo). Portanto, como propõe Leandro Karnal, “as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e com o presente”.

O compromisso com o passado e presente somente poderá se estabelecer se o professor estiver preparado para fazê-lo. Isso implica em compromisso, em primeiro lugar, com sua formação e, em seguida, com sua prática docente. Portanto, nesta disciplina, travaremos discussões que nos levarão para a realidade do ensino no nosso país: começando pela formação do professor de História até a maneira como ele atua no dia-a-dia da sala de aula. Pois um professor bem preparado consegue levar o aluno a compreender que a História não é um co-



nhecimento estático ou mero exercício de erudição, mas sim um processo em permanente construção.

Alunos, nesta aula, discutimos um pouco sobre a História como conteúdo escolar: seus problemas e desafios. Vimos que o professor possui uma grande responsabilidade no processo de ressignificar o ensino de História, a fim de conseguir envolver os alunos e levá-los a ampliar sua capacidade de perceber a História como processo.

Sugiro a vocês que leiam o texto indicado na bibliografia como leitura básica, para um aprofundamento da discussão.

Em nossa próxima aula trataremos da trajetória do ensino de História no Brasil, e perceberemos os pontos de ruptura e continuidade nesse processo.

## ATIVIDADE - Fórum 1



**“A História é uma matéria decorativa, centrada na memorização de datas, fatos e nomes. Como tal, não apresenta grandes dificuldades e requer dos alunos apenas estudo!”**

(MARTINS, Ana Rita. *O ontem e o hoje, juntos, para ensinar*. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fundação Vitor Civita, edição especial nº23, maio de 2009. p.50.)

A autora da frase acima afirma que esse entendimento sobre a História é bastante recorrente no meio escolar e revela certa desvalorização da disciplina. Na segunda aula, veremos os fundamentos deste estigma de matéria decorativa que envolve o conteúdo História. Portanto, após ouvir a áudio-aula e ler o texto indicado na bibliografia, faça um relato sucinto sobre o seguinte tópico:

**- Como era o ensino de História quando você estudou? A disciplina fazia jus à característica de matéria decorativa ou não?**

### Textos-referências:

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

KARNAL, Leandro (org.). **O Que e Como Ensinar: Por uma história prazerosa e consequente**. In: *História na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-36. (Leitura Básica)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



# A Trajetória do Ensino de História no Brasil

Bem-vindos à nossa segunda aula de Metodologia do Ensino de História I. Seu objetivo é nos levar a compreender um pouco acerca da trajetória do ensino de História em nosso país.

Os pontos relevantes de nossa discussão e reflexão são:

- **Período Imperial** (séc. XIX): a História como uma disciplina de caráter ordenador e civilizador, com exaltação da nação, da religião católica e do Império. Predomínio da História Sagrada.

- Criação do Colégio Pedro II em 1837, marco da autonomia da disciplina.

- **Primeira República** (1889-1930): ruptura com a História Sagrada, que foi substituída pela História da Pátria.

- O objetivo do ensino da História Pátria era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. Era entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional.

- Durante o **governo de Getúlio Vargas** (1930-1945): nacionalização dos estudos de História.

- A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a *Reforma Francisco Campos*, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo o país, dando ênfase ao enaltecimento do governo e aos estudos de História Geral.

- Período da **Ditadura Civil-Militar** (1964-1985): substituição das disciplinas História e Geografia por Estudos Sociais.

- Com a substituição por Estudos Sociais, os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964.

- **Década de 1990 aos dias atuais**: momento marcado por maior vinculação entre as discussões historiográficas e o ensino de História. Ou seja, reforçaram-se os diálogos entre pesquisadores e professores.

- Introdução da chamada História Crítica.

- Ampliação dos currículos.

Desde a formação do estado brasileiro, no início do século XIX, a História tem sido um conteúdo constante nos currículos escolares. Contudo, seus objetivos, propostas e metodologia de ensino nem sempre foram os mesmos.

Isto porque, como campo de pesquisa e produção de saber, a História não possui uma abordagem unificada. Logo, no campo de ensino, as abordagens teóricas e metodológicas também variam. Podemos, então, situar a inclusão da História no currículo escolar no ano de 1827, pelo “Decreto das Escolas de Primeiras Letras”, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil. Segundo o texto desse decreto, a escola elementar (ou básica) deveria fornecer aos educandos noções básicas de política e moral cristã. A História a ser ensinada compreendia, pois, a História Civil articulada à História Sagrada.

Dez anos após esse Decreto, em 1837, a História seria constituída como disciplina escolar autônoma, ganhando uma cadeira específica no primeiro colégio



secundário do país, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Seguindo o modelo de ensino francês, a História Universal acabou predominando no currículo, embora a História Sagrada não tenha sido desconsiderada.

Do ponto de vista teórico, os programas de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e figuras eclesiásticas.

Já em relação à metodologia de ensino, era predominantemente baseada na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender história reduzia-se a saber repetir as lições recebidas.

No final do século XIX, podemos ver algumas modificações no panorama geral do ensino de história, pois, com a abolição da escravatura e a implantação da República, principalmente, novos desafios políticos se impuseram. Nesse contexto, ganharam força as propostas que apontavam a educação, em especial a elementar, como forma de realizar a transformação do país. O regime republicano, sob a égide de um nacionalismo patriótico, buscava inserir a nação num espírito cívico.

A História passou a ocupar um duplo papel no currículo: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. A História da Civilização substituiu a História Universal.

A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. A História era entendida como uma sucessão de fatos lineares. Os métodos de ensino permaneciam alicerçados na memorização.

A década de 1930 é outro momento importante para pensarmos na trajetória do ensino de História, tendo em vista que passou-se a dar ênfase ao estudo de História Geral, considerando o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Nesse momento, refletia-se na educação a influência das propostas do movimento *escolanovista*, inspirado na pedagogia norte-americana e que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais no currículo escolar, em substituição à História e à Geografia, especialmente para o ensino elementar.

Apesar das propostas dos *escolanovistas* de substituição dos métodos mnemônicos pelos ativos, o que predominava era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar.

Ao longo das décadas de 1950 e 1960, a temática econômica ganhou espaço na disciplina com o estudo dos ciclos econômicos. A História era entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos da cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. Paralelamente, introduzia-se nos cursos das escolas experimentais e vocacionais, os programas de Estudos Sociais.

Da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 1970, tivemos um período de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. A consolidação dos Estudos Sociais, em substituição à História e à Geografia, ocorreu a partir da lei 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se, ao lado da Educação Moral e Cívica, em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia.

A organização das propostas curriculares de Estudos Sociais em círculos concêntricos tinha como pressuposto que os estudos sobre a sociedade deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, devendo, pois, partir do concreto ao abstrato em etapas sucessivas. Assim, iniciava-se o estudo do mais próximo, a comunidade ou o bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o



município, o estado, o país, o mundo. Os conteúdos ordenados hierarquicamente deveriam respeitar a faixa etária do aluno: por isso, a história do mundo não deveria ser ensinada na escola primária, por ser considerada distante e abstrata.

No decorrer dos anos 1970, as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB), que se abriram aos docentes, e seu engajamento na batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais.

No processo de redemocratização dos anos 1980, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares. Com a promulgação da LDB, em 1996, a História voltou a constituir o currículo escolar das séries iniciais, com novas propostas para o ensino da disciplina.

Por fim, na década de 1990, as propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Sinalizando a ampliação do objeto de estudo da História que passou a englobar todas as dimensões da atividade humana, bem como reconhecendo a influência da subjetividade na produção do conhecimento histórico.

No ensino da História introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo. Os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Paralelamente às análises historiográficas, ocorreram novos estudos no âmbito das ciências pedagógicas. Difundiram-se estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem, nos quais os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento.

Embora essas discussões tenham se colocado no âmbito da história como conhecimento escolar, percebe-se, muitas vezes, que o seu ensino tem continuado distante dos interesses do aluno, preso às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos.

Alunos, nesta aula, procurei pontuar algumas etapas que marcaram o ensino de história em nosso país. Ceio que o conhecimento acerca da maneira como a história se constituiu como disciplina escolar é importante para que possamos nos situar em relação à forma como o seu ensino vem sendo ministrado, e quais são os pontos que precisam ser repensados nesse processo.

Sugiro então, que vocês leiam o texto-referência, para que aprofundem um pouco mais nessa discussão.

### **ATIVIDADE – Parcial do Relatório**

A proposta de atividade tem como objetivo coletar dados para iniciar o relatório que deverá ser entregue ao final da disciplina. Portanto, a tarefa desta semana é muito simples e consiste em:

\*Se organizarem em grupos de até 4 alunos (O grupo deve ser o mesmo ao longo de todo o desenvolvimento do relatório).

\*Realizar um levantamento do número de escolas públicas existentes no seu município – ou em seu bairro, para aqueles que moram na grande Belo Horizonte. Sobre cada uma dessas escolas obtenha: endereço completo, nome do diretor, número de professores e número de alunos.

Esse levantamento facilitará à coordenação do Curso de História EaD realizar o contato com as instituições de ensino, a fim de que os recebam para desenvolverem as atividades do curso de licenciatura.



## Instruções:

- 1) As informações obtidas devem ser detalhadas em um texto com a seguinte formatação: fonte times new roman, tamanho 12, espaço entre linhas 1,5, margens: 3 (superior), 3 (esquerda), 2 (inferior) e 2 (direita); página A4. Justificado. Em PDF, com identificação completa dos integrantes do grupo: nome, matrícula, polo, etc.
- 2) O texto deverá ser entregue pelo PVAnet. (Somente ao final da disciplina vocês entregarão o relatório impresso).
- 3) Prazo limite para entrega: **final da disciplina.**

## Referências Básicas para a aula:

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. **Exaltar a Pátria ou Formar o Cidadão.** In: *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.37-89. **(Leitura Básica)**

MARTINS, Ana Rita. **O ontem e o hoje, juntos, para ensinar.** In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fundação Vitor Civita, edição especial nº23, maio de 2009. p.46-51.

NADAI, Elza. **“O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”**, *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, São Paulo, 1993. p.143-160.

# A LDB, os PCN e o Ensino de História

Nesta nossa terceira aula de Metodologia do Ensino de História I, o objetivo é discutir questões relacionadas às leis que organizam e regulamentam a educação brasileira, dando destaque a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os principais pontos da discussão são:

- Constituição de 1988: ampliação do acesso à escola pública.
- Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), concretiza a regulamentação da proposta educacional brasileira.
- Conforme proposto pela LDB, *“a educação básica tem como finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.”* (Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. artigo 2º).
- Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, fornece orientações teóricas e pedagógicas com o objetivo de organizar o cenário educacional brasileiro.
- Juntos, estes documentos citados até aqui (Constituição de 1988, LDB e PCN) organizam e regulamentam a educação brasileira.
- PCN: *“um estímulo e apoio à reflexão e ao planejamento de suas aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, o que contribuiria assim para o aperfeiçoamento profissional dos mesmos”.*(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). Brasília, MEC/SEF, 1996. Introdução)
- O campo da educação se abre a questões ligadas ao multiculturalismo, à cidadania e à ética, entre outros.

**“A universalização do direito à educação escolar e a ampliação do acesso à escola pública no Brasil provocaram a passagem de um sistema de elite para uma escola de massas, o que acentuou as desigualdades de desempenho escolar segundo a origem social.” (FONSECA, 2003:31)**

**“Que conteúdos seriam adequados e aceitos numa escolaridade comum destinada a uma base social tão heterogênea?” (SACRISTÁN, 1996:47 Apud FONSECA, 2003)**

Na aula anterior vimos um pouco da trajetória do ensino de história no Brasil, percebemos que, em contextos distintos, a disciplina recebeu diferentes orientações no que se referia à abordagem teórica. Já do ponto de vista do método, ou seja, “o como ensinar”, a orientação baseada na memorização e no modelo linear imperou na maioria das fases.

Hoje, discutiremos questões relacionadas às leis que organizam e regulamentam a educação brasileira, dando destaque à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Bem, alunos, podemos afirmar que, no Brasil, a Constituição de 1988 deu destaque à educação, sinalizando a universalização desse direito. Embora o acesso à educação de forma ampla não tenha sido garantido nesse momento, foi muito importante considerar a educação gratuita como um direito de todo cidadão.

E se pensarmos na questão como um processo, é possível identificar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), em 1996, como a iniciativa que concretizou a regulamentação da proposta educacional no país. Até aquele momento não havia uma legislação que contemplasse de forma tão minuciosa a organização do sistema educacional do país, público e privado.



Conforme proposto pela Lei de Diretrizes e Bases, “a educação básica tem como finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.” Portanto, a partir da promulgação da LDB, o eixo norteador do ensino básico passou a ser a educação para a cidadania e a capacitação para a educação permanente.

Além da LDB, também foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que tinham como objetivos orientar os professores quanto aos conteúdos a serem ministrados, bem como em relação às perspectivas teórico-pedagógicas a serem consideradas para o exercício das disciplinas.

Portanto, somados, esses documentos foram responsáveis por regulamentar e orientar os princípios que norteariam a educação brasileira.

O ministro da Educação em exercício, em 1997, apresentou os PCNs aos professores como “um estímulo e apoio à reflexão e ao planejamento de suas aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, o que contribuiria assim para o aperfeiçoamento profissional dos mesmos”.

Bem, mas especificamente para o campo da história, se as propostas trazidas pelos PCN, de fato, apontavam para perspectivas interessantes, ao aliar as inovações no campo da historiografia às práticas pedagógicas mais eficientes, as mudanças ficaram no campo do discurso. Isso porque, na realidade, não foram dadas aos professores as condições de aperfeiçoamento, a fim de reelaborarem suas práticas profissionais, conforme proposto pelos parâmetros.

Para a historiadora Selva Guimarães Fonseca, os PCNs, tal qual a LDB, são mecanismos de controle e regulação dos sistemas educativos que se configuraram no território da chamada crise da educação.

Tendo em vista que “a universalização do direito à educação escolar e a ampliação do acesso à escola pública no Brasil provocaram a passagem de um sistema de elite para uma escola de massas, o que acentuou as desigualdades de desempenho escolar segundo a origem social.” E, nesse novo contexto escolar, marcado pela heterogeneidade da clientela, que não se constituía mais apenas pelas elites, se impôs uma série de questionamentos no que se referia ao processo de ensino-aprendizagem.

Sobretudo, a grande questão era justamente descobrir uma forma de redimensionar a relação do ensino-aprendizagem, ou seja, “que conteúdos seriam adequados e aceitos numa escolaridade comum destinada a uma base social tão heterogênea?”.

Segundo as análises de Selva Guimarães, os PCNs surgiram como alternativa para amenizar a crise na educação. Por isso, procuravam fornecer subsídios para que os profissionais da educação pudessem lidar com os dilemas surgidos a partir da ampliação do acesso à escola pública. E, nesse sentido, os PCNs trouxeram consigo propostas de ampliação no conceito de “educar”, sendo que o respeito às diferenças e à formação cidadã eram questões que permeavam todas as suas propostas.

No que se refere especificamente ao ensino de história, os PCNs sugerem que no ato de transposição do conhecimento histórico, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas, e também do presente.

Enfim, uma proposta de abordagem que considere a história como processo constituído pelas ações e realizações de todos os homens, e não apenas pelos feitos das figuras heroicas. Portanto, significa dizer que os PCNs trazem propostas para o ensino de história que visam superar aquela perspectiva tradicional da memorização, da linearidade, da causalidade. Propondo ao professor uma abordagem que valorize o contexto sócio-histórico do aluno, que o leve a pensar a história como uma disciplina capaz de contribuir para que ele compreenda o mundo à sua volta, e o habilite a atuar como cidadão nesse processo em perma-



nente construção, que é a história.

Por último, cabe deixar claro que estas orientações estabelecidas para o ensino são elementos constitutivos de políticas educacionais e, como tal, funcionam como veiculadores de ideologias e propostas pedagógicas. Portanto, como já deixei claro, existem intenções claras para a sua elaboração, Selva Guimarães identificou a “crise da educação” como o grande agente motivador da formulação dessas propostas. Mas, não obstante à intencionalidade, precisamos estar atentos aos conteúdos dessas políticas, bem como a maneira como estão ou não sendo assumidas como prática docente no dia-a-dia da sala de aula.

Aqui, cabe uma reflexão: será que após mais de uma década da implantação dessas propostas (vigentes na LDB e nos PCNs), elas correspondem às práticas efetivas na sala de aula, especificamente para o conteúdo de história?

Bem, deixo vocês pensarem na formulação de uma resposta. Sugiro ainda que vocês leiam a LDB, leiam os PCNs e, claro, o texto indicado na bibliografia como leitura básica.

#### ATIVIDADE - Fórum 2

Na terceira aula da disciplina Metodologia do Ensino de História, discutimos um pouco acerca das leis que regulamentam e orientam a Educação Brasileira. Agora, daremos continuidade à discussão dessas leis, com o estudo das diretrizes que propõem a educação das relações étnico-raciais e o Ensino de História da África e dos afro-descendentes. Portanto, o fórum 2\* tem como objetivo fomentar as análises sobre estes temas. Proponho então, que leiam as informações a seguir, para fazer seu comentário.

Sobre a Lei 10.639/03 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o pesquisador Luiz Fernandes de Oliveira afirma que há uma série de dificuldades para colocar em prática as orientações destas diretrizes, dentre estas:

“As péssimas condições de trabalho, ou seja, a falta de recursos e de tempo (tomados por uma carga altíssima de trabalhos) intimamente relacionadas às condições acadêmicas objetivas, isto é, o não hábito de pesquisa e de leituras permanentes”.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Concepções Docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639. In: *Anais da 30ª Reunião anual da ANPED*, 2007, Caxambu.p.4.

E, para você, quais seriam os principais entraves impostos à aplicação no cotidiano escolar, das propostas da LDB, dos PCNs - particularmente as orientações para o ensino de História – e, finalmente, das diretrizes presentes na Lei 10.639?

\*Os critérios de avaliação permanecem os mesmos do fórum passado, fique atento

### Referências Básicas para a aula:

FONSECA, Selva Guimarães. **A Nova LDB, os PCNs e o Ensino de História**. In: *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: São Paulo, Papirus, 2003. p. 29-38. **(Leitura Básica)**

KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 57-73.

Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). Brasília, MEC/SEF, 1996. (Introdução e Ensino de História)

## As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

sua capacidade de trazer à tona uma história da África que supere a perspectiva tradicionalmente abordada, na qual esse continente constituiu-se como mero fornecedor de mão-de-obra escrava para o Brasil, bem como ser mão-de-obra tenha sido a única contribuição dos afrodescendentes para a construção da nação brasileira.

Talvez esteja sendo tão complicado colocar em prática as propostas das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, justamente porque existe



**“A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores.” (Parecer CNE/CP nº 3, de 10/03/2004. p.8)**

certa dificuldade em se estabelecer um diálogo entre pesquisa histórica e ensino de história. Diversas questões que estão sendo estabelecidas por lei para o ensino de história, sobretudo, história da África e dos afrodescendentes, há tempos, já estão sendo discutidas e revisitadas pela historiografia. Hoje, não se sustenta mais o argumento de que a escrita da história dos iletrados é inviável, ou menos coerente. Não! Ao contrário, os historiadores lidam com um universo de possibilidades de fontes que não se restringem às fontes escritas. As pesquisas têm sido realizadas, com resultados muito interessantes. Agora, o grande desafio tem sido fazer com que essas interpretações cheguem até as salas de aula.

Por isso, ainda que com conotações políticas e ideológicas, tendo em vista que não se pode mais ignorar a presença e a contribuição do afrodescendente na sociedade brasileira, esse documento traz um grande desafio para os professores de história. Qual seja: fazer uma mudança de abordagem e permitir que o aluno compreenda a história dos afrodescendentes para além das relações do mundo do trabalho (escravistas), numa perspectiva que valorize a identidade, pelo apontamento do papel social desempenhado por estes indivíduos em todos os âmbitos da sociedade brasileira.

Quanto ao foco do ensino de história, o documento deixa claro que a intenção não é “mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” Portanto, o documento pretende trazer para a sala de aula discussões que permitam aos alunos pensar a África e os afrodescendentes de uma perspectiva menos maniqueísta.



**“Grande parte dos docentes já acumularam saberes pedagógicos, práticos e étnico-raciais que são marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos formados a partir do mito da democracia racial.” (OLIVEIRA, 2007:3)**





Assim, em termos político-ideológicos, pretende-se, ainda que a longo prazo, contribuir para a formação de indivíduos conscientes, autônomos, orgulhosos de sua identidade, dotados de referenciais para realizar opções e superar preconceitos de qualquer origem e natureza.

Como se percebe, os propósitos que envolvem o documento são muito complexos. E complexidade maior tem configurado no plano da prática docente frente a essas questões, conforme constatou Luiz Fernandes de Oliveira, por meio de pesquisa realizada em escolas do Rio de Janeiro, mas que podemos compreender como um problema recorrente em grande parte das instituições de ensino dos níveis básico, fundamental e médio de todo o país. O autor afirma:

Na verdade, imprime-se um sentido distorcido à discussão, tendo em vista que igualdade não é o oposto de diferença; o oposto de igualdade é desigualdade. A incapacidade subjetiva à qual o autor faz referência, de fato, se mostra muito frequente e acaba sendo o “caminho mais fácil” para o professor se posicionar na discussão. Somado a isso, ainda há o fato de que grande parte dos docentes “acumularam saberes pedagógicos, práticos e étnico-raciais que, em grande parte são marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos formados a partir do mito da democracia racial.” Ou seja, eles assumem a ideia de que o Brasil é um país onde não há preconceitos, nem tensões étnico-raciais, ignorando qualquer discussão mais profunda sobre o tema.

Bem, alunos, as discussões sobre esse tema não param por aqui. Proponho que vocês leiam o artigo do Luiz Fernandes Oliveira, bem como o texto das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que pode ser acessado através do link indicado na bibliografia. A partir dessas leituras, vocês poderão compreender melhor as propostas e dilemas que dizem respeito a esse documento, as quais serão extremamente importantes para a prática docente de vocês.

#### ATIVIDADE 4 – Parcial do Relatório

A proposta de atividade tem como objetivo o desenvolvimento de mais uma etapa do relatório que deverá ser entregue ao final da disciplina. Portanto, a tarefa consiste em escolher **uma (apenas uma)** das escolas entre aquelas que vocês listaram na 1ª parcial do relatório para:

**1) Fazer uma análise do Projeto Pedagógico** dessa escola (para isso, vocês podem pedir ao diretor para fazer uma cópia do documento), procurando respostas para as seguintes questões:

- Quais seriam as metas definidas no Projeto Pedagógico da escola pesquisada?

- Qual a metodologia proposta para atingi-las? Quais os princípios filosóficos, socioantropológicos e psicopedagógicos nos quais se baseia?

- Há um planejamento proposto? Em caso afirmativo, qual?

- Quais são os métodos de avaliação? Como propõe a organização da Escola?

- Há orientações sobre o espaço físico da escola? Em caso afirmativo, quais?

- O projeto descreve e estabelece funções para a equipe que nela trabalha?

Em caso afirmativo, quais seriam as equipes e suas funções?

**2) Realizar uma análise descritiva da estrutura física da escola**, a qual deverá conter os seguintes dados:

- **Identificação:** Nome da escola, localização, nome e formação do diretor, há quanto tempo o mesmo está no estabelecimento, número de funcionários.

- **Região onde se encontra a escola:** A via é asfaltada? Servida com água e esgoto? Possui serviço de transporte público próximo?

- **Identificação da estrutura física da escola:** Quantas salas de aula possui? Há biblioteca? Qual a sua frequência de uso (estimativa – média diária)? Possui laboratório de informática? E sala com recursos audiovisuais? Qual o número de sanitários? Tem quadra de esportes?



3) Finalizar com observações sobre a utilização do espaço da escola pelos alunos, caso julguem necessário.

### Instruções:

1) As informações obtidas devem ser detalhadas em um **texto** (atentem-se para o fato de que é um texto corrido, dividido em parágrafos e **nunca** tópicos) com a seguinte formatação: fonte times *new roman*, tamanho 12; espaço entre-linhas 1,5; margens: 3 (superior), 3 (esquerda), 2 (inferior) e 2 (direita); página A4. Justificado.

2) O texto deverá ser entregue pelo PVAnet, apenas **um trabalho por gru-**



**“Nas falas docentes se expressam tensões e dilemas sobre a precariedade formativa e profissional, certa incapacidade subjetiva sobre a forma de enfrentar a discussão de um tema gerador de conflitos entre estudantes e entre professores, e uma tensão entre o ato de educar para a igualdade posta em contraposição ao ato de educar para/na diferença”.**

**po**, devendo ser mantido o mesmo grupo da atividade anterior.

3) Resumindo: a atividade semanal será apresentar **um texto** (mínimo de 3 páginas, máximo de 6) contendo a **descrição do Projeto Pedagógico e detalhamento da estrutura física da escola**, conforme dados propostos acima.

4) Data final para entrega: **26/09/2011**

### Referências básicas para a aula:

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções Docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639**. In: *Anais da 30ª Reunião anual da ANPED*, 2007, Caxambu. **(Leitura Básica)**

Parecer CNE/CP nº 3, de 10/03/2004. Disponível para consulta em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)



Vamos dar início à nossa quinta aula de Metodologia do Ensino de História I. Vimos que os métodos tradicionais de ensino de História começam a ser questionados e novas propostas surgem. Entretanto, ainda se percebe certa continuidade na maneira como o conhecimento histórico escolar é compreendido. Portanto, nesta aula, nosso objetivo é o de discutir porque a disciplina continua sendo compreendida sob o estigma de matéria decorativa, tendo em vista que novas propostas para o ensino de história têm sido elaboradas continuamente.

Nesse contexto, nossos tópicos centrais são:

- Método tradicional: um dos vilões do ensino de História:

*“Fundado numa relação professor-aluno autoritária, que por sua vez está inserida numa hierarquia de saber mais ampla que vai desde a Universidade (local por excelência da produção de conhecimento), passando pelo livro didático e pelo professor de 1º e 2º graus, até chegar ao aluno, mero receptor de um conhecimento que aparece para ele já pronto e acabado. (Cordeiro, 2000, p.60)*

- A associação entre conteúdo e método leva a história a ser compreendida como “matéria decorativa”:

*“A identificação do ensino tradicional caracterizava-se pela ligação entre o conteúdo e o método, ambos associados a uma relação autoritária entre professor e aluno e entre a hierarquia de saberes.” (BITTENCOURT, 2011:227)*

- A relação entre conteúdo e método existe, mas não se deve confundir-los.

- Qual seria a melhor alternativa: romper com o método tradicional?

*“Uma das críticas mais pertinentes sobre os métodos tradicionais focaliza a insuficiência deles na formação intelectual ou no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.” (BITTENCOURT, 2011:230)*

- Novos métodos propostos:

- ✓ Método dialético.

*“O professor, no método dialógico, conhece mais sobre o objeto de estudo quando o curso começa, mas reaprende o conteúdo mediante o processo de estudá-lo com os alunos.” (BITTENCOURT, 2011:235)*

- ✓ As representações sociais como propulsoras da criação de métodos no cotidiano da sala de aula.

*“O conceito de representação social permite repensar o conteúdo escolar e identificar o que “os alunos já sabem” de maneira positiva e útil. Definidos os temas de estudo, as representações sociais podem servir como instrumento importante para a problematização de conceitos, além de desempenhar um papel avaliador no processo de aprendizagem dos alunos.” (BITTENCOURT, 2011:239)*

\*\*\*\*\*

Em nossa segunda aula, vimos que ao longo da trajetória da história como disciplina escolar no Brasil, os métodos de ensino permaneceram por muito tempo, inalterados, baseando-se na memorização e sequencialidade dos fatos chamados históricos. Vimos ainda que a partir de década de 1990, no contexto marcado por uma maior vinculação entre as discussões historiográficas e o ensino de história, tais métodos começam a ser questionados, propondo-se novas metodologias de ensino.

Entretanto, embora haja essa tendência em se transformar os métodos tradicionais de ensino, percebe-se certa continuidade na maneira como o conhecimento histórico escolar é compreendido pelos alunos e pelos próprios profissionais da educação, que o reconhece como “matéria decorativa”.

Portanto, nesta aula, nosso objetivo será justamente discutir porque a disciplina continua sendo compreendida sob o estigma de matéria decorativa, tendo em vista que novas propostas para o ensino de história têm sido elaboradas continuamente.

Quando falamos em “método tradicional”, a tendência é sempre querermos nos afastar dele, já que a princípio denota certo retrocesso, um “atraso” em rela-

## Novas Propostas para o Ensino de História

ção ao novo. Mas o que significa tal método? Será que precisamos aboli-lo por completo, a fim de introduzir novos métodos?

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que o método tradicional é considerado o grande vilão do ensino de história porque, conforme esclareceu Jaime Cordeiro, “é fundado numa relação professor-aluno autoritária, que por sua vez está inserida numa hierarquia de saber mais ampla que vai desde a Universidade (local por excelência da produção de conhecimento), passando pelo livro didático e pelo professor de 1º e 2º graus, até chegar ao aluno, mero receptor de um conhecimento que aparece para ele já pronto e acabado. (Cordeiro, 2000, p.60)

Ou seja, a grande crítica direcionada ao método relaciona-se ao fato de tentar conduzir o aluno a simplesmente aprender de cor os conteúdos, por meio de uma relação professor- transmissor/aluno-receptor.

Embora criticado desde o final do século XIX, o método tradicional continuou sendo empregado ao longo do século XX. Mas cabe compreendermos que esse entendimento acerca do método tradicional, comumente difundido entre alunos, refere-se, na verdade, à associação entre método e conteúdo, e até mesmo a certa confusão. Já que o entendimento do método tradicional não é traduzido, simplesmente, a partir da ideia da relação autoritária entre professor e aluno, bem como da hierarquia dos saberes.

Mas também se associa a ele questões de natureza teórica sobre o significado mesmo do conhecimento histórico, ao referir-se à determinada narrativa histórica – que chamamos positivista – que se ocupava dos feitos dos grandes heróis. Com isso, sedimentou-se uma compreensão da história como matéria decorativa, que exigia do aluno apenas “saber de cor” nomes e datas de fatos e personagens ilustres.

Portanto, no senso comum, o “método tradicional” relaciona-se também a uma perspectiva de história política tradicional: grandes homens, grandes feitos, encadeados numa sequência cronológica linear, permeada por causas e consequências, e nunca contingências, rupturas ou continuidades.

Entendido dessa forma, romper com o método tradicional, de fato, faz-se necessário. Entretanto, em relação ao conteúdo, sabemos que não se compreende mais – ou pelo menos não deveria compreender - o conhecimento histórico de uma perspectiva reduzida à política e aos personagens destaques desse plano. A história hoje é a história dos sujeitos comuns, como diziam os historiadores sociais “dos homens de carne e osso”. Sendo assim, sob esse ponto de vista, a história não exige mais que o aluno saiba simplesmente nomes de personagens ilustres e a data de seus feitos.

E quanto ao método tradicional, propriamente dito, devemos romper definitivamente com ele? Bem, se estamos falando de uma postura autoritária e hierarquizada diante do conhecimento, de fato, precisamos romper, sim. Mas se falamos de recursos didáticos, como o uso de lousa, giz, livro didático, aulas expositivas, etc., precisamos ter cuidado. Tendo em vista que nem sempre o tradicional precisa ser necessariamente abolido, para que novos métodos sejam introduzidos.



De fato, uma prática docente que desconsidere a importância da experiência do aluno no processo de ensino-aprendizagem, levando-o simplesmente a receber informações, muitas vezes transmitidas mecanicamente pelo professor, não é capaz de contribuir adequadamente para sua formação intelectual, crítica, social, etc.

A fim de superar essa perspectiva reducionista do processo de ensino-aprendizagem, calcada no princípio transmissor-receptor. Os estudiosos do campo de ensino de história, auxiliados pelas reflexões das ciências pedagógicas, elaboraram métodos alternativos ao método tradicional, procurando trazer o aluno para o centro do processo.

No chamado método dialético, a proposta é identificar o objeto de estudo para os alunos e situá-lo como um problema para ser desvendado por eles pela análise, sendo que, ao final desse processo de análise, o objeto volte a ser entendido como um todo.

Do ponto de vista pedagógico, esse método também se ensaia por meio do que Paulo Freire define como *dialogismo*. Isto é, o professor considera o conhecimento empírico do aluno e fornece-lhe outro *status* (ajuda os alunos a organizarem seu conhecimento de forma mais sistemática). Com isto, o professor deixa de ser o detentor absoluto do conhecimento, uma vez que conhece mais sobre o objeto de estudo quando o curso começa, mas *reaprende* o conteúdo mediante o processo de estudá-lo com os alunos.

Nessa mesma esteira que propõem a construção de um conhecimento escolar no âmbito da prática docente, encontram-se os fundamentos dos métodos alicerçados na perspectiva da representação social.

Pois, para os idealizadores dessa perspectiva, “a representação social não pode ser ignorada e deve estar inserida na construção do saber escolar criado e definido no contexto da aprendizagem”. “Representação social” entendida como os elementos envolvidos na vivência dos alunos. Sendo assim, o conceito de representação social permite repensar o conteúdo escolar e identificar o que “os alunos já sabem” de maneira positiva e útil. Definidos os temas de estudo, as representações sociais podem servir como instrumento importante para a problematização de conceitos, além de desempenhar um papel avaliador no processo de aprendizagem dos alunos.

Para finalizar essa discussão, gostaria de deixar claro que não podemos perder de vista que o universo da sala de aula é muito peculiar, e o professor precisa desenvolver certa “habilidade” para transitar nesse universo, principalmente porque “métodos inovadores” não vão substituir a necessidade de que ele tenha domínio dos aspectos teóricos de sua disciplina. Particularmente, no caso do professor de história, jamais poderá ignorar o fato de que ele é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, por isso precisa conhecer a ambos.

Bem, alunos, como vocês puderam perceber, nesta aula realizamos uma discussão sobre a permanência de determinado entendimento sobre a história, que a considera uma disciplina decorativa, cujos alunos assumem uma postura passiva diante de uma suposta “transmissão” de conhecimentos. Vimos porque esse “estigma” permanece presente até os dias atuais, bem como novas possibilidades metodológicas para ministrar o conteúdo de história.

Sugiro que leiam o texto indicado como leitura básica, para aprofundamento das discussões.

### Referências Básicas para a aula:

BITTENCOURT, Circe. **Procedimentos Metodológicos no Ensino de História**. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p.225-242. **(Leitura básica)**

CORDEIRO, Jaime. **A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.



“Uma das críticas mais pertinentes sobre os métodos tradicionais focaliza a insuficiência deles na formação intelectual ou no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos”.



Bem-vindos à nossa sexta aula da disciplina de Metodologia do Ensino de História I. Nesta aula, discutiremos a formação da memória coletiva e suas implicações. Nossos pontos centrais são:

- Pesquisa Historiográfica e Ensino de História: se repelem ou se complementam?
- Embora o saber historiográfico e o saber histórico escolar possuam especificidades, eles têm uma relação de complementaridade.
- O fato de não ser pesquisador não absolve o professor de ter que estar atento aos conhecimentos que são produzidos sobre sua disciplina.
- A pesquisa na sala de aula constitui-se como um instrumento importante de aproximar o aluno do processo de construção do conhecimento.
- As pesquisas também contribuem para dissolução das chamadas “verdades históricas”.
- Para cada tema ou evento histórico existe uma explicação considerada “a versão verdadeira”: desde o “descobrimento” do Brasil, passando pela independência, a escravidão dos negros e tantos outros exemplos que poderiam ser citados.
- “O ensino de História, no entanto, tem incorporado de forma muito limitada esse revisionismo, não obstante as recentes propostas curriculares que defendem maior sintonia entre este ensino e as tendências da historiografia contemporânea”(FONSECA, 2003: 92) .
- Especificamente, para o caso da escravidão no Brasil, ThaisNivia Fonseca chama atenção para o fato de que a imagem dos “três pês – pau, pano e pão” -, muito recorrente no ensino de História da década de 1980, e presente na memória coletiva até os dias atuais, desconsidera uma série de experiências desses sujeitos históricos.

Na aula anterior discutimos questões referentes às metodologias empregadas no ensino de história. Vimos que, graças a uma compreensão da disciplina atrelada a princípios da história positivista, bem como a métodos de ensino calcados na memorização e na hierarquização dos saberes, a história carrega o estigma de matéria decorativa.

Nesta aula, discutiremos como a memória coletiva se apropria de determinadas interpretações sobre alguns temas e acaba reconhecendo-os como “verdades históricas” irrefutáveis. Veremos que isso pode ser extremamente complicado, pois leva a certa resistência em aceitar que o conhecimento histórico está em permanente construção e, portanto, que as pesquisas e análises historiográficas promovem revisões nas interpretações dos fatos históricos, sempre que se deparam com novas evidências e novas ferramentas teóricas.

De modo geral, podemos afirmar que há um descompasso entre pesquisa historiográfica e ensino de história. Por vezes, ouvimos certos profissionais se orgulharem de não pertencer e – mais problemático – de não se interessar por assuntos relativos à pesquisa, ao chamado saber acadêmico.

Tal ideia chega a sugerir que ensino e pesquisa são áreas estanques, havendo um abismo intransponível entre elas. Essa é uma forma extremamente equivocada de entender a história, pois se existe especificidades nos campos de pesquisa e ensino, isso não quer dizer que eles não se relacionem, aliás, há uma relação intrínseca entre eles.

Nesse sentido, o saber produzido no âmbito da sala de aula se apropria de partes dos resultados da pesquisa acadêmica. E a pesquisa acadêmica, por sua vez, precisa de um público receptivo que faça valer sua necessidade social de buscar o novo. Mesmo porque, se pensarmos no contexto do país, veremos que dificilmente um pesquisador em história não seja também professor, ou seja, pesquisa e ensino caminham juntos, até mesmo sob o ponto de vista profissional.

Não estou sugerindo que todo professor tenha que desenvolver pesquisas – até que seria ótimo! Mas sabemos dos muitos desafios enfrentados na prática

## Ensino e Pesquisa: a Memória coletiva e a apropriação do conhecimento histórico escolar

docente, os quais, muitas vezes, acabam dominando todo o tempo do profissional. Mas, sem dúvida, o professor precisa, minimamente, compreender como é produzido o conhecimento do qual ele é interlocutor, as tendências e transformações que ocorrem no processo de produção desse saber.

Além disso, o desenvolvimento de pesquisa no âmbito da sala de aula, junto aos alunos, não apenas se constitui como uma possibilidade, como também é um recurso metodológico muito viável. Uma pesquisa sem os requintes acadêmicos, mas extremamente construtiva do ponto de vista da produção do saber histórico escolar, porque pode contribuir, em algum grau, para o encontro das preocupações do cotidiano da escola com o conhecimento histórico mais sistematizado.

Assim, além de poder ampliar o universo cultural do aluno, a pesquisa pode também aproximá-lo do processo de construção do conhecimento histórico e, com isso, fazê-lo não aceitar tão facilmente as explicações simplistas que são veiculadas pela memória coletiva sobre determinados temas. Tais explicações, reconhecidas muitas vezes como “verdades históricas”, são amplamente difundidas tanto no meio social, quanto, lamentavelmente, no meio escolar.

Por exemplo, se é para falar do processo de povoamento do território pelos europeus, logo vem a pergunta: quem descobriu o Brasil? Para tratar do processo de emancipação do país, a questão é: quem proclamou a independência? E a escravidão? A explicação para esse evento histórico, conforme relata Thais Nívia, perpassa a vitimização e a submissão absoluta dos negros e, claro, a redenção dos mesmos pela nobre Princesa Izabel. Para cada evento histórico existe uma explicação considerada “a versão verdadeira”, a qual, além de ser difundida na sala de aula, permanece viva na memória coletiva, que se ocupa em divulgá-la nos meios de comunicação em geral.



**“As abordagens recentes mostram como sujeitos atuantes na vida cotidiana do Brasil, para além do trabalho compulsório, se relacionavam com outros segmentos da população, procurando controlar suas próprias vidas, tentando traçar seus destinos.”(FONSECA, 2003: 92)**

Particularmente no caso da escravidão, Thais Nívia observa que a permanência desse tipo de interpretação mostra como “o ensino de História, tem incorporado de forma muito limitada esse revisionismo, não obstante as recentes propostas curriculares que defendem uma maior sintonia entre esse ensino e as tendências da historiografia contemporânea”.

Thais Nívia Fonseca define como análises reducionistas algumas interpretações tomadas como “verdades históricas” sobre o tema da escravidão no Brasil. Por exemplo, a imagem dos “três pés”, assim como afirmações do tipo “o negro entrou na sociedade brasileira como cultura dominada, esmagada”, excluem importantes formas de inserção dessa população na sociedade brasileira desde o período colonial. E de tão enraizadas, essas interpretações dificultam a aceitação no ensino de História de outras abordagens já presentes na historiografia.





Essas abordagens, de caráter revisionista, “mostram como sujeitos atuantes na vida cotidiana do Brasil, para além do trabalho compulsório, se relacionavam com outros segmentos da população, procurando controlar suas próprias vidas, tentando traçar seus destinos”. Ou seja, são análises que procuram lidar com as evidências sem se preocupar em estabelecer estereótipos e utilizá-los como modelos explicativos. Por isso mesmo, os professores de história precisam estar atentos a essas análises. Não apenas no que diz respeito ao tema da escravidão, mas para todos os temas que são trabalhados na sala de aula.

Sabemos que as mudanças no ensino de uma disciplina com consolidada tradição na vida escolar, como é o caso da História, constituem sempre tarefa complexa. A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas os professores. Por isso, o desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos deve ser uma preocupação do professor. Portanto, é preciso entender que ser professor de história significa se dedicar não apenas ao ensino, mas também a tudo que é produzido no campo dessa disciplina. Sem dúvida, esse é um primeiro passo para mudar aspectos referentes a métodos e conteúdos que, construídos historicamente, fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade.

Não deixem de ler o texto indicado na bibliografia como leitura básica, pois ele os auxiliará a compreender a importância em se associar ensino e pesquisa na prática docente.

### Referências Básicas para a aula:

BITTENCOURT, Circe. **Procedimentos Metodológicos no Ensino de História**. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. **Procurando pistas, construindo conexões: a difusão do conhecimento**. In: *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.91-104. **(Leitura básica)**

SHALOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Na sétima aula da disciplina Metodologia do Ensino de História I, nosso foco de discussão será as práticas docentes e as condições de ensino no Brasil. Nesse contexto, nosso estudo será focalizado em:

- O quadro geral da educação de 1º e 2º graus denota certo descaso governamental.
- As consequências resultam na desvalorização do professor.
- Necessidade do professor não perder de vista a importância de seu ofício.
- Necessidade de mudanças na relação entre a formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.
- A renovação do ensino de história, a fim de superar o ensino tradicional condiciona-se, principalmente, à duas ações: modernização nos currículos escolares e qualificação e atualização dos professores.
- A identidade construída para o professor de história, oscila entre: a de transmissor e produtor de conhecimento.
- Identidade ampla para um ofício grandioso.

“O professor de História pode ajudar os alunos a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico”. (BITTENCOURT, 1998: 57)

“Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História”. (BITTENCOURT, 1998: 57)

- Cabe, portanto, ao professor, realizar a transposição didática dos conteúdos e procedimentos históricos.



*“(Transposição didática) designa o processo de transformação científica, didática social, que afeta os objetos de conhecimento até a sua tradução no campo escolar”.* (BITTENCOURT, 1998: 58)

*“Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico”.*(BITTENCOURT, 1998: 59)

- Abordagem da História como processo.
- Utilização de documentos históricos na sala de aula.
- Conhecimento x informação.

\*\*\*\*\*

Há algum tempo, a educação básica no nosso país, vem passando por um processo de desvalorização, o que conseqüentemente gera uma desvalorização do próprio professor. O qual não encontra estímulo nem condições para se aperfeiçoar.

Mas devemos saber que o descaso governamental em relação à educação não pode levar ao descaso do professor em relação ao seu ofício. Isso porque a perda do interesse em desempenhar bem o seu trabalho, além de conduzir o indivíduo a um processo de perda de autoestima, depressão e tantos outros problemas de origem emocional, provoca ainda uma maior degradação no sistema educacional.

Não estou sugerindo que o professor deva se dedicar como num “sacerdócio” ao seu trabalho, mesmo que não esteja sendo devidamente valorizado. O que estou dizendo é que existem instâncias onde é possível lutar pelas melhorias nas condições de trabalho, e se opor aos desmandos e ingerências no campo da educação. O que não se pode fazer é assumir a desvalorização como algo contra o qual não se pode lutar. É assim, não tem jeito, os professores são “sofredores”. Professores são, na verdade, profissionais muito nobres, que trazem consigo uma responsabilidade sem limites, a de contribuir na formação de indivíduos aptos a exercer a cidadania. Por isso, para além dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, que são inúmeros, há desafios intelectuais que também precisam ser considerados.

No caso do ensino de história, de maneira particular, a prática docente tem

# A Realidade do ensino no Brasil: Práticas docentes e condições de ensino

mostrado que é necessário realizar mudanças desde a formação do professor até a maneira como a disciplina é ministrada na sala de aula. No campo do ensino de história, ainda há muito o que ser feito, a fim de superar a perspectiva de um ensino baseado em métodos tradicionais: memorização, linearidade, hierarquização dos saberes, entre outras práticas.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt a transformação dessa perspectiva de ensino passa por duas questões básicas: a modernização dos currículos e a atualização dos professores. No que tange à modernização dos currículos, por meio das análises dos documentos que regulamentam e orientam a educação brasileira e, particularmente, o ensino de história, percebemos que eles já incorporaram muitas propostas inovadoras. Entretanto, o maior desafio tem sido promover a mudança na prática docente.

Embora as competências que o professor de história tenha que desenvolver

ver não

se res-

trinjam

**“Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem dinheiro para investir em sua qualificação profissional”. (BITTENCOURT, 1998: 55)**

a um

curso

de his-

tória,

pois

precisa

conhecer um pouco de filosofia, artes, ciências sociais, entre outros, sua formação acaba se restringindo ao curso de graduação. Conforme destacou Maria Auxiliadora Schmidt, “formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem dinheiro para investir em sua qualificação profissional”.

Por outro lado, a imagem que se delineia do professor de história está repleta de exigências, pois se espera que ele promova a união entre competência acadêmica, competência pedagógica e competências ideológicas.

E as múltiplas competências fazem parte mesmo do universo do professor de história, tendo em vista que a tarefa que ele realiza exige muitos conhecimentos. Ele é o responsável por ensinar ao aluno que é possível raciocinar, a entender que os pontos de vista são variados e devem ser valorizados. Ao professor de história cabe, então, ensinar aos alunos a transformar temas em problemas.

Se ensinar história é dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir esse conhecimento. Logo, a sala de aula não é apenas um espaço no qual as informações são transmitidas, mas onde são construídos novos significados para os temas trabalhados. Por isso, os estudiosos do processo de ensino-aprendizagem, compreendem que na sala de aula deva ocorrer muito mais que transmissão de informações. Para isso, o professor precisa estar apto a realizar o processo que eles conceituam como “transposição didática”.

Em linhas gerais, a transposição didática pode ser compreendida como um processo no qual o professor reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores, articulando-os de acordo com seus objetivos.





Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. Tais “representações sociais” devem ser consideradas como elementos importantes do processo de ensino-aprendizagem ou - se preferirmos - do processo de “construção de um novo tipo de conhecimento”, qual seja, o saber histórico escolar.

Conforme destacou Maria Auxiliadora Schmidt, “em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico”. Desse modo, criam-se condições para que o professor trabalhe com o aluno a compreensão e a explicação da história, de uma perspectiva mais ampla. Ensinando os alunos a problematizar, a construir conceitos, a analisar, a entender o contexto temporal e, acima de tudo, a explorar documentos históricos.

Para finalizar, quero destacar que trabalhar a história como processo, preocupando-se com a construção da interpretação sobre o fato, a historicidade dos conceitos e a contextualização temporal, torna-se mais instigante para os alunos. Assim como a utilização de documentos na sala de aula contribui para que os alunos se sintam participantes da produção do saber sobre o tema estudado.

E, certamente, guiar nosso aluno para o caminho do conhecimento contribuirá para que ele saiba lidar melhor com as informações, articulando-as e refletindo sobre elas. Embora esse aluno viva a era da informação, as quais chegam a ele pelos mais variados meios, ele carece de conhecimento.

As discussões sobre a prática docente não encerram por aqui. Recomendo que vocês leiam o texto indicado na bibliografia, pois contribuirá para que compreendam melhor algumas questões.

## ATIVIDADE 5 - Fórum

As aulas 6 e 7 da disciplina suscitam uma discussão importante: a necessidade de o professor de História se dedicar à profissão. Essa dedicação pode contribuir para a mudança da realidade da educação brasileira, que atualmente passa por um processo de estagnação. Dedicar-se significa investir continuamente no processo de formação, no caso específico do ensino de História, ultrapassar os limites dos discursos prontos, que se perpetuam na memória social.

Nesse sentido, gostaria de chamar atenção essa semana para a relação entre ensino e pesquisa. Thaís Nivea Fonseca, afirmou que para o caso da revisão historiográfica pela qual passou o tema da escravidão no Brasil, “o ensino de História tem incorporado de forma muito limitada esse revisionismo, não obstante as recentes propostas curriculares que defendem uma maior sintonia entre este ensino e as tendências da historiografia contemporânea”.

(FONSECA, Thaís Nivea de Lima. Procurando pistas, construindo conexões: a difusão do conhecimento. In: *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.91-92.)

Diante dessas considerações, **comente sobre a importância de o professor de História estar atento às pesquisas** que são desenvolvidas no campo da historiografia.

## Referências Básicas para a aula:

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula**. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: 2ª Ed. Contexto, 1998. p. 54-66. **(Leitura básica)**

BORDIEU, Pierre. **Propostas para o ensino no futuro**. In: *Cadernos de Ciências Sociais*. College de France. Liboa: Afrontamento, 1987.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos Temas nas Aulas de História*. São Paulo:



Ed. Contexto, 2009.

Na oitava aula de Metodologia do Ensino de História I, trataremos de questões relacionadas à utilização do livro didático pelos professores de História no cotidiano da prática escolar. Vamos nos orientar pela busca de respostas às seguintes questões:

- Qual o papel do livro didático no ensino de história?
- Por que o livro didático de história é tão utilizado no Brasil?

*“(A partir da década de 1970) houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivada pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão, por meio dos incentivos estatais. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas escolas”.* (FONSECA, 2003: 50)

▪ Mas será que, de fato, o livro didático cumpre o papel de difusor dos saberes históricos?

*“O processo de simplificação (do conhecimento histórico) no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas”.* (FONSECA, 2003: 50)

- Deveríamos abolir a utilização do livro didático?
- Ou será que o problema reside na maneira como ele é usado?

*“A nosso ver isso (abolir o livro didático) exige cuidado, pois não é possível conduzir o ensino dessas disciplinas sem texto escrito, a principal fonte e ferramenta do processo de ensino e aprendizagem de história”.*(FONSECA, 2003: 55)

▪ Qual seria, então, uma relação adequada a se estabelecer entre o professor de história e o livro didático?

*“Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o maior desafio dos professores de história na atualidade. O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única”.* (FONSECA, 2003: 56)

\*\*\*\*\*

Em primeiro lugar, precisamos entender que atribuir ao livro didático o caráter de vilão do ensino de história não é a maneira mais adequada de compreender sua utilização no contexto escolar. Na verdade, como qualquer outro recurso didático utilizado pelo professor, o livro pode contribuir para o enriquecimento das aulas de História. Entretanto, o que é preciso ser compreendido é que a utilização desse recurso deve obedecer a certos limites, já que o conteúdo do livro deve se constituir como ponto de referência e, nunca, como única abordagem possível dentro do conhecimento histórico.

Mas, lamentavelmente, o que se observa no dia-a-dia da sala de aula, sobretudo, no ensino fundamental, é a adoção do livro didático como o grande orientador das aulas de história.

O livro didático é, de fato, o principal veículo de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Segundo Selva Guimarães, essa ampla divulgação do livro didático resulta de um crescente apoio do Estado à indústria editorial e à massificação do ensino no Brasil.

Mas é, por ser amplamente difundido, que o professor deve ter alguns cuidados ao utilizá-lo na sala de aula, porque o conhecimento histórico que ele difunde, na maioria das vezes, é extremamente simplificado. A simplificação é uma tentativa de condensar o conhecimento histórico para que o aluno tenha uma visão de “toda” a história da humanidade - como se isso fosse possível! Mas, seguindo os princípios impostos nos currículos escolares, a história como outros conteúdos é ensinada com um objetivo propedêutico, ou seja, vale trabalhar os temas que serão exigidos nos exames de vestibulares.

Quando nos deparamos com situações em que o professor se vale unicamente do livro didático como fonte para ministrar suas aulas e pior, que ele se dispõe a repetir todo o conteúdo contido no mesmo como se fosse a “história verdadeira”, chegamos a pensar que aboli-lo fosse a melhor saída. Entretanto, se

# A utilização do livro didático pelos professores

sugeríssemos isso, estaríamos usando-o como “bode expiatório” para um problema que é muito mais complexo.

O grande erro, na verdade, consiste na maneira como ele é utilizado. Nada tem de mal se informamos ao nosso aluno que as visões presentes no livro didático adotado na escola são interpretações possíveis dentro de um universo de outras interpretações sobre aqueles mesmos temas, porém analisados por outros historiadores, sob outras perspectivas teóricas e metodológicas.

Enfim, concordo com Selva Guimarães, quando ela afirma que a atitude de abolir o uso do livro didático nas aulas de história “exige cuidado, pois não é possível conduzir o ensino dessas disciplinas sem texto escrito, a principal fonte e ferramenta do processo de ensino e aprendizagem de história”. A única ressalva a fazer é que o texto escrito é a fonte “mais utilizada” no ensino de história. Por isso, é a principal, e não por uma questão de maior importância da fonte escrita em detrimento das demais.

Sabemos que a história pode ser trabalhada a partir das mais variadas fontes. No caso das séries iniciais, quando os alunos ainda não desenvolveram a capacidade leitora e escritora, os professores de história lançam mão de fontes históricas não escritas para ministrar suas aulas. No caso do ensino fundamental e médio, a fonte escrita é mais adequada por uma questão de operacionalidade do texto. Qual seria, então, a relação adequada a se estabelecer entre o professor de história e o livro didático?

Para começo de conversa, devemos saber que usar uma única fonte para ministrar uma aula de história gera uma simplificação do conhecimento, a qual leva os alunos a uma concepção de “história como verdade” e o livro como fonte inquestionável. O maior problema disso é criar nos alunos certa passividade diante das informações que lhes são transmitidas, uma incapacidade de problematizar e uma ausência de postura crítica.

Portanto, uma boa possibilidade quando se adota o livro didático – caso da maioria das escolas brasileiras – é complementá-lo com outras fontes históricas. A diversificação das fontes enriquece as aulas e ainda, ao considerar o livro como fonte, fazê-lo passível de questionamentos. Afinal, a crítica das fontes é um procedimento básico para a produção do conhecimento histórico.

## ATIVIDADE 6 – Parcial do Relatório

A proposta de atividade tem como objetivo o desenvolvimento da última etapa parcial do relatório que deverá ser entregue ao final da disciplina de His261D. Portanto, a tarefa consiste em:

- Aplicar os questionários que seguirão em **anexo no e-mail de vocês** aos professores e alunos da escola na qual estão desenvolvendo o relatório. Obviamente, é inviável aplicar o questionário para todos os professores e alunos da escola. Assim, vocês devem aplicá-lo a **dois alunos e seu respectivo professor de História** das seguintes séries: 6º, 7º, 8º, 9º e 1º, 2º e 3º do Ensino Médio (caso a escola tenha). Exemplo: 6º ano, aplicar o questionário a dois alunos e ao professor de história dessa classe.

Resumindo, o mínimo de questionários aplicados devem ser 14 de alunos e 7 de professores. Se sua escola não tiver Ensino Médio, aplique os questionários a professores e alunos de séries diferentes do Ensino Fundamental - importante é atender a esse mínimo.



Depois de aplicado os questionários, eles devem ser guardados para que sejam anexados ao relatório final. Nessa etapa, **vocês entregarão apenas um texto contendo uma análise qualitativa dos dados obtidos**. Peçam aos professores para que falem sobre a realidade dos discentes da escola.

### Instruções:

1) As informações obtidas devem ser detalhadas em um **texto** (atentem-se para o fato de que é um texto corrido, dividido em parágrafos e **nunca** tópicos) com a seguinte formatação: fonte *times new roman*, tamanho 12; espaço entre-linhas 1,5, margens: 3 (superior), 3 (esquerda), 2(inferior) e 2 (direita); página A4. Justificado.

2) O texto deverá ser entregue pelo PVAnet, apenas **um trabalho por grupo**, devendo ser mantido o mesmo grupo da atividade anterior.

3) Resumindo: a atividade semanal será apresentar **um texto**(mínimo de 3páginas, máximo de 6) contendo a **análise dos questionários de identificação de alunos e professores**, conforme dados propostos acima.

4) Data final para entrega: **10/10/2011**

### Informações Complementares:

a) Lembrem-se: não quero receber e-mail perguntando sobre casos em que não há uma série ou outra, vocês foram orientados desde o princípio a procurar escolas com Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, se fizeram diferente, é porque não prestaram atenção nas orientações. Portanto, caso sua escola não tenha Ensino Médio, pode fazer a análise apenas do Ensino Fundamental 2, pois ensino Fundamental 1 e EJA, por exemplo, está fora de cogitação.

b) Se tiverem qualquer dificuldade em obter os questionários no e-mail de vocês, por exemplo, a caixa está lotada e voltou, procure rapidamente as tutoras para que elas disponibilizem-nos, pois eles terão que ser impressos e levados à escola.

### Referências Básicas para a aula:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo: USP, 1993. (Tese de Doutorado).

FONSECA, Selva Guimarães. **Livros Didáticos e Paradidáticos de História**. In: *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 49-57. (Leitura Básica)



Na nossa nona aula de Metodologia do Ensino de História I, faremos uma discussão sobre os desafios e possibilidades que se apresentam para o ensino de história no Brasil. Sobretudo, vamos refletir um pouco sobre a prática do professor de história. Pois, se temos que promover mudanças no ensino, é bom que elas comecem por aqueles que são os responsáveis pelo ensino de história, qual seja, os professores.

Especificamente, procuraremos nos pautar pelos seguintes pontos relevantes:

- A delimitação do papel do professor responsável pelo ensino de história *“Em primeiro lugar, convém lembrar que não é apenas a escola – e nela o professor de História – a responsável pela educação dos cidadãos, pois as bases dessa formação já são trazidas à sala de aula pelos estudantes”*. (PINSKY, 2009: 38)

- A busca pelo conhecimento é o primeiro requisito que compõe a identidade do professor de História.

- O engajamento político e a ausência de neutralidade na composição dessa identidade.

*“Ensinar História também significa comprometer-se com uma estética de mundo, onde guerras, massacres e outras formas de violência precisam ser tratados de modo crítico”*.(PINSKY, 2009: 38)

- Para ensinar História é preciso, antes de tudo, gostar de História.

- A prática constante da leitura deve ser característica marcante do professor dessa disciplina.

*“Não se pode discutir algo que se desconhece e nem é possível “produzir conhecimento” a partir do vazio de informações”*. (PINSKY, 2009: 38)

*“Sem querer produzir mandamentos ou regras de conduta recomendável, parece necessário ter coragem de jogar no lixo a comodidade emburrecedora de anotações amarelecidas, repetidas dia após dia, classe após classe, ano após ano. (...) É necessário ter coragem de lutar de todas as formas para que, na voz de seus profissionais, a História ganhe respeito e importância, mesmo quando isso pareça impossível”*.(PINSKY, 2009: 51)

\*\*\*\*\*

Muitas vezes, o papel do professor de história torna-se confuso, pois atribui-se a ele uma série de responsabilidades no que diz respeito à “formação de indivíduos aptos a exercer a cidadania”. Na verdade, as responsabilidades são tantas que o professor acaba tendo dificuldade para estabelecer os limites de função. Nesse sentido, Paulo Miceli, traz reflexões que são importantes para compreender o que é ou não função do professor de história. E, dessa forma, afirma que esse sentido de uma educação cidadã não é tarefa exclusiva da escola; na verdade, a escola contribui nesse processo, o qual se inicia na família e é ampliada nos espaços sociais que os alunos frequentam.

Um foco importante para o professor de história delimitar o seu papel, constituir sua identidade, consiste em saber que ele precisa, antes de tudo, possuir conhecimento. Isso porque, sem saber, é impossível produzir, ampliar ou mesmo transmitir conhecimento histórico. Mas o caso do ensino de história exige ainda mais do professor, pois, para além de possuir conhecimento, ele não consegue se manter isento - a neutralidade, ensina a História, é quase impossível. Os próprios alunos exigem do professor um posicionamento.

Portanto, notamos que diferente da pesquisa histórica, o conhecimento histórico escolar carrega consigo uma série de representações sociais, dentre as quais, a do professor, que o impedem de operar objetivando uma neutralidade. E, se na pesquisa histórica a subjetividade se faz presente, no ensino de história ela se intensifica. Assim, podemos dizer que o papel do professor de história consiste em possuir conhecimento, posicionar-se criticamente frente a esse saber. E, ainda, ensinar!

Nesse sentido, ensinar história exige do professor que ele tenha clareza so-



# O ensino de História no Brasil: Desafios e possibilidades

bre o sentido e a aplicação de conceitos básicos e que ele goste de História! O gosto pelo conhecimento histórico levará o professor a querer superar ou aprimorar métodos tradicionais de ensino, substituindo-os pela reflexão crítica e pelo debate. Sob esse ponto de vista, uma característica marcante do professor de história é o hábito da leitura constante - já que não se pode discutir algo que se desconhece, nem é possível “produzir conhecimento” a partir do vazio de informações.

Portanto, leitura e o interesse por bens culturais (teatro, música, arte, literatura) devem fazer parte do cotidiano do professor de História, para que ele possa compartilhar esse universo cultural com seus alunos e, desse modo incentivá-los a construir sua própria cultura histórica.

Para finalizar essas reflexões, gostaria de dizer que, embora os desafios impostos ao ensino de história no Brasil sejam inúmeros, as possibilidades são inesgotáveis. Basta que nós, professores, retomemos o nosso papel de produzir, ampliar e transmitir conhecimentos. Como bem destacou Paulo Miceli, “qualquer esforço de renovação do ensino de História depende de uma prática corajosa”.

E não há uma receita de como agir corretamente; o caminho mais provável é mesmo aquele que aponta para a busca pelo conhecimento e a superação do comodismo.

Alunos, com essa aula encerramos a etapa teórica de nossa disciplina. Espero que as reflexões trazidas auxiliem vocês a delinear o perfil de profissionais que desejam ser. Faço votos de que sejam professores de história orgulhosos de sua profissão e dedicados ao ofício de aprender e ensinar. Afinal, a busca pelo conhecimento é um caminho sem fim, e sem volta...Ainda bem!

Sugiro que vocês leiam o texto do Paulo Miceli, indicado como bibliografia básica, para aprofundamento destas discussões.

## Referências Básicas para a aula:

DAVIES, Nicholas (Org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro: Access, 2001.

KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

MICELI, Paulo. **Uma Pedagogia da História?**. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Cortez, 2009. p.37-52. **(Leitura Básica)**

### 1 - Leia com atenção o fragmento citado para desenvolver a questão.

“Pode-se afirmar que vivemos ainda uma conjuntura de “crise da história historicista”, mas que as diversas propostas de ensino e as práticas docentes tem ajudado a viabilizar outras concepções de História, mais comprometidas com a libertação e a emancipação do homem.”

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História*, v.13, nº25/26. São Paulo: set.1992/ago.1993. p.160.

O fragmento citado acima se refere à História como disciplina escolar. E,



Como bem propôs Paulo Miceli, “ensinar História também significa comprometer-se com uma estética de mundo, onde guerras, massacres e outras formas de violência precisam ser tratados de modo crítico”. Ou seja, “é possível ser neutro frente ao trabalho escravo?” Ou, “frente aos campos de extermínio nazistas?” Ou ainda, manter-se isento em relação ao bombardeio de Hiroshima e Nagasaki? A resposta, sem dúvida, é não.

segundo a autora do texto, no início da década de 1990, o método de ensino baseado no historicismo, ou seja, naquela “história verdade” que os alunos precisavam “saber de cor”, dava mostra de esgotamento. Com base na bibliografia que trata da trajetória do ensino de história no Brasil, bem como na discussão realizada no Fórum da disciplina, desenvolva as seguintes questões:

- a) Apresente algumas características desse ensino de história ao qual Elza Nadai se refere.
- b) Apresente argumentos para concordar ou não com Elza Nadai, sobre o fato de que a “história verdade” entrou em crise e não está mais sendo ensinada nas salas de aula do Brasil.

## 2- Leia com atenção o fragmento citado para em seguida desenvolver a questão.

“Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar.”

Parecer do Conselho Nacional de Educação referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 (DOU nº 118, 22/6/2004, Seção 1, p. 11).

Tendo em vista o fragmento acima, bem como a discussão realizada no fórum da disciplina:

- a) Indique e explique duas das principais contribuições desse documento no âmbito do ensino de História.
- b) Aponte pelo menos dois elementos que têm dificultado a realização prática das propostas referentes ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

## 3 - Leia com atenção o fragmento citado para desenvolver a questão.

“Quais elementos da cultura devem ser transmitidos? Como realizar uma seleção de conhecimentos “representativa” dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? O que vale a pena ser transmitido da cultura comum? Quais conteúdos e práticas as escolas devem desenvolver para que as minorias culturais se sintam acolhidas?”

FONSECA, Selva Guimarães. A Nova LDB, os PCNs e o Ensino de História. In: *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: São Paulo, Papius, 2003. p.31

A autora do fragmento acima aponta algumas das demandas recorrentes no contexto que ela reconhece como “crise da educação”. Sabendo que a LDB e os PCNs foram formulados com o objetivo de superar este momento crítico, desen-

# Questões para avaliação ou fixação do aprendizado

volva as questões:

**a)** Explique de que maneira essa legislação contribuiria para uma mudança do cenário educacional, a fim de superar a crise.

**b)** E ainda as propostas desses documentos foram colocadas, de fato, em prática do ensino de História na sala de aula? Justifique.

## 4- Leia com atenção o fragmento citado para em seguida desenvolver a questão.

“Muito tem se discutido sobre a possibilidade de renovação do ensino de História, seja nas escolas ou universidades. Um dos grandes desafios é como transmitir as mudanças historiográficas, a incorporação e inovação no uso das fontes, a realização de projetos e atividades que levem o ensino básico e as licenciaturas a aplicarem no seu cotidiano os princípios que constituem a construção do conhecimento histórico.”

FERREIRA, Marieta & Franco, Renato. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. (Apresentação)

O ensino de História impõe uma série de desafios aos professores, um deles é a superação de uma perspectiva de ensino comumente reconhecida como “método tradicional”. Mas, muitas vezes, essa definição de método tradicional refere-se mais ao conteúdo teórico do que propriamente ao método de ensino. Tendo em vista as discussões empreendidas:

**a)** Explique porque ocorre esta “confusão”.

**b)** E, considerando que “métodos inovadores” não substituem a necessidade de que o professor tenha domínio dos aspectos teóricos de sua disciplina, pondere a respeito da necessidade de romper ou não com esse chamado “método tradicional”.

## 5 - Leia o trecho do texto da autora Thaís Nívia Fonseca, e em seguida responda às questões:

“As referências à escravidão no ensino de História eram apenas pontuais, sendo ela apresentada, sobretudo, como elemento constituinte e necessário da organização da produção açucareira no Brasil, efeito quase inevitável da montagem da colonização portuguesa na América. Os autores dos livros didáticos não deixavam, contudo, de mencionar o triste destino dos negros tornados escravos no Brasil. O tom dado aos textos aproximava-se muito mais de um discurso piedoso de fundo cristão (...). Deve-se mencionar, também, as esperadas palavras de louvor à princesa Isabel como responsável pela abolição da escravidão no Brasil, a redentora do sofrimento dos infelizes escravos. Nesses livros, a responsabilidade pela existência da escravidão era, muitas vezes, atribuída sutilmente aos próprios africanos, pois já teriam o costume de escravizar seus próprios irmãos da África (...). Mais raramente apareciam referências às lutas no quilombo de Palmares como única lembrança das ações protagonizadas pelos negros fora do mundo do trabalho escravo. Isso significa que, efetivamente, não se valorizavam outras dimensões de suas vidas, ligando-os, necessariamente, ao trabalho pesado, aos castigos físicos e à violência.”

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.93-94.



O fragmento citado acima trata de uma crítica que a autora faz à maneira pela qual o tema da escravidão foi (e, muitas vezes, continua sendo) veiculado nos livros didáticos. Sabendo-se que há uma ampla discussão em torno da necessidade de o ensino de História ultrapassar os limites dos discursos prontos, que se perpetuam na memória social, responda:

**a)** Quais são os problemas decorrentes desse tipo de abordagem que desconsidera aspectos já revisitados pela historiografia sobre a temática da escravidão?

**b)** Sabendo que o conceito de “transposição didática”, tal como foi proposto pela autora Maria Auxiliadora Schmidt, corresponde ao ato de transformar um saber acadêmico em um saber compreensível ao universo dos alunos. Justifique a importância do professor de história estar atento às pesquisas que são produzidas no campo historiográfico.

**c)** Thaís Nívea Fonseca se refere às deficiências de alguns livros didáticos quando veiculam o tema da escravidão. Em nossas aulas, a utilização desse recurso didático foi problematizada pela historiadora Selva Guimarães Fonseca. Assim, com base nas discussões empreendidas, como o professor deve proceder frente a livros didáticos que trazem análises reducionistas, como essas apontados por Thaís Nívea Fonseca?

## 6 – Leia o trecho abaixo e em seguida responda ao que se pede:

“Se o professor não tiver clareza sobre o sentido e aplicação de conceitos como *cidadania, diferença, semelhança, permanência, transformação, questionamento, convivência* e outros que compõem o vocabulário dos programas e materiais de ensino, como será possível conduzir ou mesmo participar de um projeto de aprendizagem?”

MICELI, Paulo. Uma Pedagogia da História?. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Cortez, 2009. p.41.

O autor Paulo Miceli empreendeu uma discussão interessante acerca da responsabilidade do professor de História frente a seu ofício. Quais foram os principais elementos constitutivos da identidade do professor de história destacados pelo autor? Aponte pelo menos três e explique.

## 7 - Com base na leitura do fragmento abaixo, bem como nas discussões empreendidas nas aulas, responda ao que se pede:

“A transposição didática do fazer histórico pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Podem ser priorizados alguns pontos da explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e compõem o que se denominaria a Educação Histórica.”

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: 2ª Ed. Contexto, 1998.p.59.

É possível que o professor de história realize a “transposição didática”, se ele não se interessar pelas pesquisas produzidas no campo do conhecimento histórico? Justifique com argumentos embasados nas discussões teóricas.

## 8 - Sobre a utilização do livro didático no ensino de história, a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca realiza a seguinte reflexão:

“Abolir, completamente e/ou diversificar o uso de livros didáticos no processo de ensino?”

FONSECA, Selva Guimarães. Livros Didáticos e Paradidáticos de História. In: *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 49.



Com base no que foi discutido, elabore uma resposta para essa pergunta da autora, apresentando argumentos elaborados teoricamente.

**9 - O autor Paulo Miceli faz uma reflexão sobre o papel do professor de história e, com isso, acaba por elencar elementos que constituem a identidade desse profissional. Destaca-se, entre tais elementos, o interesse pela leitura, de acordo com o autor,**

“No caso da História, ensinar e aprender também depende, fundamentalmente, da capacidade de leitura e compreensão, o que leva a uma consideração não muito elegante: antes de afirmar que os alunos não leem, os professores poderiam pôr a questão a si mesmos, perguntando-se sobre seus próprios hábitos de leitura”.

MICELI, Paulo. Uma Pedagogia da História?. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Cortez, 2009. p.43.

Destaque outras características que compõem essa identidade do professor de história e comente a assertiva do autor citada acima.

#### **10 – Leia e responda ao que se pede:**

“A História é uma *matéria decorativa*, centrada na memorização de datas, fatos e nomes. Como tal, não apresenta grandes dificuldades e requer dos alunos apenas estudo!”

(MARTINS, Ana Rita. O ontem e o hoje, juntos, para ensinar. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fundação Vitor Civita, edição especial nº23, maio de 2009. p.50.)

A autora da frase afirma que este entendimento sobre a História é bastante recorrente no meio escolar e revela certa desvalorização da disciplina. Com base na leitura do fragmento, bem como nas discussões empreendidas nas aulas, responda:

**a)** Qual a origem desse estigma de “matéria decorativa” atribuído à História?

#### **11- Leia com atenção:**

“A transposição didática do fazer histórico pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Podem ser priorizados alguns pontos da explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e compõem o que se denominaria a Educação Histórica.”

(SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: 2ª Ed. Contexto, 1998. p.59)

Com base na leitura do fragmento, bem como nas discussões empreendidas nas aulas, responda:

**a)** É possível que o professor de história realize a “transposição didática” se ele não se interessar pelas pesquisas produzidas no campo do conhecimento histórico? Justifique com argumentos embasados nas discussões teóricas.

#### **12 – Leia e responda ao que se pede:**

“Quais elementos da cultura devem ser transmitidos? Como realizar uma seleção de conhecimentos “representativa” dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? O que vale a pena ser transmitido da cultura comum? Quais conteúdos e práticas as escolas devem desenvolver para que as minorias culturais se sintam acolhidas?”



(FONSECA, Selva Guimarães. A Nova LDB, os PCNs e o Ensino de História. In: *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: São Paulo, Papyrus, 2003. p.31)

A autora desse fragmento aponta algumas das demandas recorrentes no contexto que ela reconhece como “crise da educação”. Sabendo que a LDB e os PCNs foram formulados com o objetivo de superar este momento crítico, desenvolva as questões:

**a)** Explique de que maneira essa legislação contribuiria para uma mudança do cenário educacional a fim de superar a crise.

**b)** E ainda as propostas desses documentos foram colocadas, de fato, em prática do ensino de História na sala de aula? Justifique.

**13- Sobre a utilização do livro didático no ensino de história, a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca realiza a seguinte reflexão:**

“Abolir, completamente e/ou diversificar o uso de livros didáticos no processo de ensino?”

(FONSECA, Selva Guimarães. Livros Didáticos e Paradidáticos de História. In: *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 49).

Com base no que foi discutido, elabore uma resposta para essa pergunta da autora, apresentando argumentos elaborados teoricamente.



CANCLINI, Nestor. **O porvir do passado.** In: ----- . Culturas híbridas. 4ª ed. SP: Edusp, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHALHOUB, Sidney. Costumes Senhoriais. **Escravidão ilegal e precarização da liberdade no Brasil Império.** In: AZEVEDO, Elciene. et. alii. **Trabalhadores na cidade: cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX.** Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2009.

CHALOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, Emilia Viottida. **Coroas de Glória, Lágrimas de Sangue.** A rebelião dos Escravos de Demerara em 1823. SP: Companhia das Letras, 1998.

FERREIRA, Marieta. **Aprendendo História: reflexão e ensino.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FONTANA, Josep. **Reflexões sobre a História, do além do fim da História.** In: ----- . *História: análise do passado e projeto social.* Bauru, SP: EDUSC, 1998.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **O sonho da transformação social: como começar segunda-feira de manhã? Temos direito de mudar a consciência dos alunos?** In: ----- . *Medo e ousadia - O cotidiano do professor.* 5ª ed., RJ: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** RJ: Paz e Terra, 2001.

IOKOI, Zilda. **A escola entre o passado e o futuro: contos históricos, um caminho para muitas leituras.** In: TELES, Teresa Cristina; IOKOI, Zilda M. Gricoli (orgs.). **A Escola está em crise no mundo contemporâneo? Estudos de história local e cidadania.** SP, FFLCH/USP, 2010.

MARQUESE, Rafael de Bivar. **História, Antropologia e a cultura afro-americana: o legado da escravidão.** *Estudos Avançados.* SP, 18(50): 303-308, 2004.

MARTINS, Ana Rita. **O ontem e o hoje, juntos, para ensinar.** In: *Revista Nova Escola.* São Paulo: Fundação Vitor Civita, edição especial nº23, maio de 2009. p.46-51.

MARTINS, José de Souza. **História e memória.** In: ----- . *A sociabilidade do homem simples.* SP: Hucitec, 2000.

MATOS, Olgária. **A Rosa de Paracelso.** In: NOVAES, Aduino (org.). **Tempo e História.** SP: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos Temas nas Aulas de História.** São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum. Estudos sobre cultura popular tradicional.** SP: Companhia das Letras, 1998.

# Referência Complementar