



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
COLEGIADO DE HISTÓRIA

MISLENE MARCIONÍLIA DO CARMO SIMÕES

**FRAGMENTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: MUDANÇAS OU PERMANÊNCIAS?**

Conceição do Coité
2019

MISLENE MARCIONÍLIA DO CARMO SIMÕES

**FRAGMENTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: MUDANÇAS OU PERMANÊNCIAS?**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial de avaliação para obtenção do grau de licenciado em História, do Curso de Licenciatura em História, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV/Conceição do Coité-Ba.

Orientador: Ms. Antônio Vilas Boas

Conceição de Coité
2019

TERMO DE APROVAÇÃO

MISLENE MARCIONÍLIA DO CARMO SIMÕES

FRAGMENTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: MUDANÇAS OU PERMANÊNCIAS?

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado (a) em História, pelo Departamento de Educação – DEDC, Campus XIV – Conceição do Coité-Ba, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pela seguinte banca examinadora:

Conceição do Coité, ____ de setembro de 2019

Banca Examinadora:

Profº. Ms. Antonio Vilas Boas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Orientador)

Prof. Dr. José Ernane Carneiro Carvalho Filho
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Ms. Maria Cezarela Carvalho
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dedico esta monografia a minha mãe Marivalda Alves do Carmo, ao meu avô Antônio Lopes (in memoriam) e a minha irmã Ramires Alves por serem os alicerces da minha vida por terem contribuído para minha formação acadêmica e acreditarem na minha capacidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um dos sentimentos mais nobres que existe, pois nos torna mais humanos e nos ensina a valorizar as nossas conquistas, lembrando da participação do outro nas caminhadas. Comigo não foi diferente. Ao término de mais essa jornada, reconheço a colaboração de inúmeras pessoas nesse processo.

Primeiramente quero agradecer a Deus, em nome de seu filho Jesus Cristo, por ter me dado o dom da vida e me proporcionado às oportunidades de realizar os meus desejos, como ingressar na Universidade, o que sem a ajuda dele seria impossível.

A minha família, especialmente a minha mãe e o meu avô materno, por terem velado pela minha segurança. Eles que fizeram e fazem de tudo para que eu esteja bem e alcance aquilo que desejo. No caso da UNEB, contribuíram não somente para o meu ingresso, como para a permanência no Curso.

As amigas, que de uma maneira muito especial participam da minha vida e me deram o apoio moral, torcendo por minhas vitórias e me ajudando nas dificuldades. Destaco, entre essas, Rayla Roberta, Gilmária Simões e Lucir Santos, amigas que a UNEB me deu e que farei questão de cultivar. Agradeço também a Maiane Viana e Adriane Lima pelos conselhos e estímulos para a minha permanência no Curso.

Nossa formação acadêmica depende muito da nossa força de vontade e de debruçar nos estudos, mas e também, dos professores que com seus trabalhos árduos nos ajudam a construí-la, nos tornando os profissionais que desejamos. Agradeço ao meu professor e orientador Antônio Vilas Boas por ter participado da minha formação acadêmica e ter aceitado ser meu orientador neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Estendo os agradecimentos aos demais professores da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, que deram o seu melhor para que minha formação acadêmica pudesse acontecer.

RESUMO

A prática docente tem fundamental importância para a aprendizagem dos alunos e a produção do conhecimento histórico. Nesse processo, o que se busca é a formação de alunos enquanto sujeitos históricos reflexivos e transformadores dos ambientes nos quais estão inseridos. Neste sentido, esta pesquisa foi norteada pelo seguinte questionamento: quais práticas de ensino os professores de História estão utilizando em sala de aula, ajudando na construção das aprendizagens dos alunos? A investigação foi realizada em duas escolas públicas, do ensino médio, do município de Valente-Bahia. Privilegiou-se o enfoque qualitativo na área da educação e o método do estudo de caso. Como recurso, foi utilizado entrevistas e aplicação de questionários, que foram respondidos por quatro professores. A observação participante também se constitui noutro instrumento para coleta de dados. Este trabalho embasou-se nos estudos de Maria Auxiliadora Schmitd (2004); Selva Guimarães Fonseca (1993); Maurice Tardif (2012); Murilo Mendes (1935); André Wagner Rodrigues (2011); Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011), entre outros. A análise dos dados obtidos permitiu concluir que existe uma grande distância entre o discurso dos professores, quando acenam com novas práticas e o trabalho realizado nas salas de aulas. Enfim, entende-se que há distâncias que precisam ser superadas para se chegar de fato nas práticas o que é dito nos discursos.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Ensino de História. Conhecimento Histórico.

SUMMARY

Teaching practice is of fundamental importance for students' learning and the production of historical knowledge. In this process, what is sought is the formation of students as reflective historical subjects and transformers of the environments in which they are inserted. In this sense, this research was guided by the following question: what teaching practices are history teachers using in the classroom, helping to build students' learning? The investigation was carried out in two public high schools in the municipality of Valente-Bahia. The qualitative approach in the area of education and the case study method were privileged. As a resource, interviews and questionnaires were used, which were answered by four teachers. Participant observation is also another instrument for data collection. This work was based on the studies of Maria Auxiliadora Schmitd (2004); Jungle Guimarães Fonseca (1993); Maurice Tardif (2012); Murilo Mendes (1935); André Wagner Rodrigues (2011); Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011), among others. The analysis of the data obtained allowed us to conclude that there is a great distance between the teachers' discourse, when they point to new practices and the work done in the classroom. Finally, it is understood that there are distances that need to be overcome in order to actually reach what is said in the speeches in practice.

Keywords: Pedagogical Practices. History teaching. Historical knowledge.

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1- Mapa do Território do Sisal, incluindo a cidade de Valente-Bahia

Figura 2- Quantitativo de matrículas nas escolas de Valente-Ba, de 2005 a 2018.

FIGURA 3 - Gráfico com indicadores de professores atuando em áreas para as quais não foi formado.

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1- Sentido de estudar História segundo professores de Valente

TABELA 2- Concepções historiográficas que embasam atuação dos professores das escolas estaduais de Valente-Ba.

LISTAS DE SIGLAS

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	COMPREENDENDO UM POUCO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS POR PROFESSORES A PARTIR AGIR/FAZER DA CIA DE JESUS	14
2.1	QUAL O PAPEL DA HISTÓRIA NO BRASIL IMPERIAL E REPUBLICANO?	16
2.2	O QUE MUDOU NO ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XX E SEU PROGRESSO COM A CRIAÇÃO DOS PCNS.	18
3	FRAGMENTOS DE PÁRTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO TERRITÓRIO DO SISAL.	24
3.1	CONHECENDO VALENTE	24
3.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: CONHECENDO-AS.	26
	CONCLUSÃO	44
	REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “Fragmentos de práticas pedagógicas de professores de história no ensino médio: mudanças ou permanências?”, tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas de professores de História, do Ensino Médio, de duas escolas da rede pública estadual do município de Valente-Ba.

Um dos movimentos de renovação da historiografia pode ser creditado às investidas de Burke, Febvre e Bloch que criariam, nas décadas iniciais do século XX, a tão propalada e conhecida Escola dos Annales. Esta surge como uma oposição às narrativas até então existentes e que na sua grande maioria privilegiava os grandes fatos, heróis considerados de envergadura e os pomposos acontecimentos. Outras preferiam valorizar, nas suas análises e escritos, as questões de natureza econômica, deixando de lado outros e diferentes fenômenos que também são constituintes de uma história e, como tal, devem ser objetos de narrativas. Desde então, a história começa a ser vista a partir de outro viés ‘de baixo para cima, observando aqueles que eram ‘esquecidos’ da história’. (BURKE, 2001).

Essa outra concepção historiográfica, traz consequências que extrapolam o universo das narrativas e, assim, reivindicam, também outra forma de pensar o ensino nas salas de aulas, passando a considerar-se nesse processo outras fontes, linguagens e objetos de estudo.

Isso poderia ou pode implicar numa outra forma de atuação do professor nas diversas salas de aulas espalhadas por todo o território nacional? O mais adequado é pensar que sim, mas para que se possa comprovar ou não tal pensamento, nada melhor do que nos debruçar numa investigação que tenha como foco o trabalho dos professores em sala de aula e, neste trabalho, os procedimentos metodológicos utilizados por esses personagens para dar conta do ensino de História.

Dessa forma, neste trabalho buscou-se: a) Discutir o ensino de História ao longo dos tempos, nos períodos que o ensino de história começou com os jesuítas até o período republicano. b) Observar aulas de professores de História, do ensino médio, de duas escolas públicas da rede estadual de ensino, no município de Valente-Ba; c) Analisar as práticas pedagógicas dos professores de História selecionados para a investigação. Para tal, foi utilizado para esta discussão autores que discutem o ensino de História, tais como Bittencourt, Fonseca, dentre outros.

Tendo como objeto de estudo, as práticas de ensino que os professores de história estão utilizando em sala de aula que vêm refletir a história e seu ensino, e como estas práticas pedagógicas contribuem para a aprendizagem dos alunos no conhecimento histórico, optou-se pela metodologia qualitativa na área da educação que, de acordo com Creswell, “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p.26), e o estudo de caso que é a micro história da pesquisa educacional (LUDKE, 1986), sendo que para compreender as diferentes concepções pedagógicas dos professores de história, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista através de questionamentos escritos.

O desejo em investigar a prática dos professores de História começou a ser construído a partir do ingresso na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV, Conceição do Coité-Bahia e das discussões de textos nos componentes curriculares de Laboratório de Ensino de História. Associado a tais atividades, outro fator que fez amadurecer tal proposta foi a atuação como regente nas salas de aulas, ministrando a disciplina História, em razão da necessidade de cumprimento da carga horária dos Estágios Supervisionados.

Esta Monografia encontra-se estruturada em dois capítulos. No primeiro, intitulado *Compreendendo um pouco dos procedimentos metodológicos adotados por professores a partir agir/fazer da cia de Jesus*, faz-se uma discussão da disciplina História ao longo dos tempos, procurando perceber o papel da mesma a depender de cada contexto de atuação. No segundo e último capítulo, intitulado *Fragmentos de práticas metodológicas no ensino de história no território do sisal*, com a ajuda dos autores já citados e dos dados obtidos durante o processo da pesquisa de campo, é exposto e analisado as práticas dos professores de História em duas unidades escolares do município de Valente-Bahia.

2 COMPREENDENDO UM POUCO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS POR PROFESSORES A PARTIR AGIR/FAZER DA CIA DE JESUS.

Tomando como marco referencial a chegada dos europeus às terras americanas, temos, a partir daí, a implantação de uma educação que estava em consonância com os interesses, não somente da Coroa Portuguesa, como e também, da Igreja Católica, afinal, dentro da lógica mercantil inaugurada nos princípios do século XVI, era preciso não somente amealhar riquezas, mas combater os “hereges” e estancar o esvaziamento dos santuários.

Assim, a história da educação brasileira não pode, desde a sua origem, ser desassociada da educação europeia. Ela é fruto, diretamente, das ações econômicas desencadeadas pela burguesia mercantil, das grandes navegações e, como já foi dito, das reformas religiosas. A missão catequética jesuítica empreendida em relação aos ameríndios, por exemplo, estava tanto relacionada com as disputas religiosas que se processavam entre os cidadãos como também mantinha vínculos orgânicos com a própria lógica econômica que cobiçavam as terras ocupadas pelos povos brasílicos. Assim sendo, a educação brasileira nasceu como uma consequência direta da história da educação europeia ocidental. (FERREIRA Jr, 2010, p. 17).

Para concretizar os seus planos, o governo português contaria com os préstimos da Companhia de Jesus, uma Ordem fundada em 1534, por Inácio de Loyola e que chegaria em terras brasileiras através das missões capitaneadas pelos navegadores lusitanos e a bordo das esquadras que conduziram a delegação do governador Tomé de Souza a essa outra parte do Atlântico.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (NETO e MACIEL, 2008, p. 171, apud RAYMUNDO, 1998, p. 43).

Mesmo considerando os objetivos de aculturação dos povos nativos e seu interesse em melhor controlá-los afim de garantir o êxito da empreitada mercantil, não há como não reconhecer o papel fundamental dos jesuítas na promoção da educação no Brasil, nos idos do período conhecido como colonial.

As primeiras tentativas dos inacianos, como também ficariam conhecidos os membros da Companhia de Jesus, tiveram como foco os nativos adultos, mas diante

da resistência destes, os religiosos voltaram-se para as crianças ou curumins e isso se dava com dois objetivos traçados pelos padres católicos.

Nessa nova estratégia missionária, as crianças indígenas eram tidas como portadoras de um duplo potencial: primeiro, elas ainda não estavam totalmente 'contaminadas' pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais praticados pelos próprios pais. (FERREIRA Jr, 2010, p. 20).

Baseado nesse propósito inicial de cristianizar a população local, os jesuítas adotaram métodos e programas de ensino que partiam das características locais, indo em direção ao universo que desejavam: o europeu. Em razão disso, eles resolveram elaborar “[...] um catecismo bilíngue, português e tupi, na forma de perguntas e respostas, que acentuava negativamente os hábitos indígenas considerados pecaminosos, e positivamente os valores cristãos [...]”. (FERREIRA Jr, 2010, p. 20).

Pedagogicamente, os europeus entendiam que, ao elaborar um catecismo bilíngue como material didático, eles conseguiriam aproximar-se do universo dos considerados gentios, propagariam a fé católica, combateriam as supostas heresias, educando, os filhos dos nativos, nas chamadas escolas do be-á-bá, onde se aprendiam as operações matemáticas elementares e as primeiras letras, reservando-se o direito aos filhos dos senhores de engenho o prosseguimento dos estudos, principalmente àqueles que desejavam cursar Direito ou Medicina, nas universidades lusitanas.

Metodologicamente, a aprendizagem era entendida como a capacidade dos alunos em memorizar os conteúdos ministrados nas salas de aulas. Essa forma de atuação era predominantemente aplicada nas áreas das conhecidas ciências humanas modernas, fato que talvez possa explicar, porque durante tanto tempo perdurou entre nós essa concepção de aprendizagem, inclusive e principalmente na disciplina de História.

Para a historiadora Bittencourt (2011), o método que se destacava nas escolas no século de XIX era o da memorização, e para aprender história era necessário saber de cor nomes e fatos com suas respectivas datas.

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. [...] Os métodos de ensino baseados na memorização

correspondiam a um entendimento de que 'saber história' era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional (BITTENCOURT, 2011, p. 68, 69).

Essa forma de atuação por parte dos professores tornou-se predominante nos estabelecimentos de ensino e, nalgumas disciplinas, principalmente em História, ainda é muito comum esse tipo de prática, mesmo com as discussões e concepções que sugerem outras formas de atuação por parte do professor.

Com o passar dos tempos, as críticas foram se tornando cada vez mais constantes em relação ao uso de tal procedimento, fragilizando com o mesmo. Acompanhado das críticas era sugerida metodologias mais ativas, que envolvessem a participação do aluno no processo de aprendizagem, como o Montessori, por exemplo. (BITTENCOURT, 2011).

A autora ressalva, contudo, que é preciso ter cuidado quando se faz tantas críticas à memorização, devendo a mesma ser reduzida a "um tipo de memorização mecânica de 'saber de cor', de pura repetição, e não contra ao desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar" (BITTENCOURT, 2011, p.71). Para a autora, a simples memorização não situa o aluno historicamente, empurrando-o para o anacronismo. (BITTENCOURT, 2011).

O anacronismo torna um problema na aprendizagem do aluno, por que quando o aluno não consegue entender a temporalidade do assunto que está sendo exposto, ele fica com dificuldade de compreensão e de fazer uma análise precisa dos acontecimentos históricos para poder relacionar com a atualidade e entender o processo histórico socioeconômico, político e cultural que está acontecendo no presente.

2.1 QUAL O PAPEL DA HISTÓRIA NO BRASIL IMPERIAL E REPUBLICANO?

Se for estabelecer um marco temporal para a presença do ensino de História no Brasil, esse momento pode ser o da própria chegada da Companhia de Jesus às terras americanas. É claro que quando assim referindo não está se afirmando que a História ensinada correspondia aos temas locais ou mesmo à história europeia. Jamais. Nesse momento, em consonância com os interesses religiosos, o ensino de

História estava voltado para colaborar no processo de catequização dos povos nativos. Para Fonseca (2006, p.39) “a História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela”.

Concordando com Fonseca (2006), Souza e Pires (2010) afirmam que a história ensinada era quase unicamente história bíblica ou hagiográfica. Era na verdade uma matéria encarregada de ajudar na catequese e na formação de uma moral católica (SOUZA E PIRES, 2010, p.1).

A partir da inauguração da nossa independência, nas décadas iniciais do século XIX, o papel do ensino de História foi se adequando às necessidades imediatas do momento vivido, afinal, livre dos colonizadores europeus era necessário construir uma identidade que legitimasse o nosso status de país independente.

Assim, a história se torna responsável por construir uma identidade nacional. Aproveitando-se da criação do Instituto Historiográfico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, inspirado no *Institut Historique de Parish*, fundado em Paris, o imperador D. Pedro II, em 1840, incentivou essa instituição a selecionar os melhores historiadores para contar a História do Brasil. O trabalho vencedor foi do austríaco Carlos Frederico Felipe de Martius, um estudante da Baviera e que, a pedido do seu governo, foi incorporado à comissão de naturalistas que viria ao Brasil fazer um estudo da nossa fauna e flora.

Mesmo sem ser historiador, Martius foi o responsável pela obra “Como deve se escrever a história do Brasil”, publicada em 1945, tornando-se dessa maneira o grande vencedor do prêmio instituído pelo IHGB e que teve como objetivo selecionar trabalhos que apontassem caminhos acerca da elaboração da nossa história. No seu trabalho, Martius chama a atenção sobre a importância da contribuição das três raças na história brasileira, destacando a indígena e a europeia.

Como disciplina, a História surge a partir da década de 1837, no contexto de criação do Colégio Dom Pedro II, na capital federal. Pensada a partir do modelo francês, os conteúdos escolhidos privilegiavam a Europa, que era tomada como referência nos currículos. As menções feitas à História do Brasil ainda eram carregadas do teor religioso, mas o papel de afirmação de um Estado Nacional já aparecia nos currículos.

Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição da idéia de Estado Nacional laico, mas articulado à Igreja Católica. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa . a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos . e, na seqüência, introduziase a história brasileira . as capitânicas hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos. da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação (BRASIL, 1998, p.20).

A mudança de regime, nas últimas décadas do século XIX, resultou na criação de outros objetivos para o ensino de História e esses que estivessem em consonância com a República que ora se instaurara. A educação passou a ser vista como o pilar que poderia possibilitar o desenvolvimento do país e a História daria a sua contribuição no sentido de “modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico”. (BRASIL, 1997, p.20).

2.2 O QUE MUDOU NO ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XX E SEU PROGRESSO COM A CRIAÇÃO DOS PCNS.

A instauração da República no Brasil não provoca mudanças significativas no papel a ser desempenhado pela História. Os objetivos primavam pela construção de um cidadão cívico e que pudesse contribuir para o desenvolvimento econômico e moral da nossa sociedade. Conforme os PCNS “o regime republicano, sob a égide de um nacionalismo patriótico, buscava inserir a nação num espírito cívico”. (BRASIL, 1998, p.22). Percebe-se assim que o pensamento existente partia da necessidade de formar um cidadão patriótico capaz de manifestar o seu entusiasmo por aqueles que ajudaram a construir o atual regime político, desvincilhando-se da Monarquia.

A Reforma Francisco Campos, por volta da terceira década do século XX, implementa algumas mudanças no ensino de História, como por exemplo, o desmembramento da História Geral da História do Brasil, que até então constituíam uma única. Essa mudança, entretanto, não significaria a retirada da condição de apêndice da História do Brasil e da História da América, ou seja, a História da Civilização continuaria predominante nos currículos escolares.

As mudanças históricas eram consequência de ações de governantes e de heróis moldados pela República para legitimá-la. A periodização obedecia a uma cronologia política marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas ou descontinuidades. O ensino de História era um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação (BRASIL, 1998, p.22).

A Reforma Gustavo Capanema, de 1942, restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma e confirmou como seu objetivo fundamental a formação moral e patriótica” (FONSECA, 2011, p. 53), Amarildo JR. conclui essas reformas, afirmando que mesmo com as mudanças continua elitista.

A reforma de Capanema, no tocante ao ensino secundário, diferia da reforma de Francisco Campos na medida em que subdividiu o ensino médio de segundo ciclo somente em científico e clássico, pois o ensino médio, que anteriormente era de três cursos (complementares para medicina, Direito e Engenharia), passou a ser de dois com apenas três séries cada um. “Além disso, Otaiza Romanelli, a reforma de Capanema não rompeu com ‘a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico, e aristocrático, isto é, a escola de ensino básico continuava sendo elitista e para poucos porque era a antessala dos cursos universitários”. (ROMANELLI, 1986, p. 157, apud FERREIRA JR. 2010, p.74).

Em todos esses momentos, as práticas dos professores de História em sala de aula privilegiam o memorizar dos considerados fatos de grande envergadura, datas vistas como importantes, além de personagens concebidos como responsáveis pelas transformações existentes no país. Portanto, para ser bem sucedido, bastava o estudante “decorar” todo o conteúdo proposto e, quando cobrado nas avaliações realizadas, transcrever o que foi memorizado.

O fim da Segunda Guerra Mundial, evento catastrófico para todo o mundo, possibilita um repensar das ações do homem em relação, principalmente, às suas formas de atuação. Nesse contexto, a História é vista “como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais”. Os cuidados aos quais se referem o autor são especificados logo em seguida e deveriam contemplar, não somente uma “organização curricular quanto a produção dos materiais didáticos”. (BRASIL, 1997).

A década de 50 e 60 ainda são caracterizadas pela inserção nos espaços escolares dos primeiros professores formados pelas universidades, ou seja, a partir de então, começava a ser introduzida nas escolas profissionais com experiência na área de História, diferente do que até então acontecia, pois, a maioria dos professores era formada por profissionais do Direito.

A chegada dos profissionais de História, associada à influência norte-americana, provoca mudanças significativas na configuração da disciplina, pois passa a existir uma predominância de conteúdos relacionados à História da América e de temas voltados para a economia, com destaque para os modos de produção.

A ocorrência do Golpe Militar no Brasil, por volta da década de 1964 – durando 21 anos – provocaria uma mudança drástica na formação e no ensino da História. As concepções existentes dão conta da necessidade da Segurança Nacional. Nesse contexto, a LDB 5692/71 provoca um dos grandes males à História, quando cria os Estudos Sociais em substituição a História e a Geografia.

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. (BRSIL, 1997, p. 23)

Com o regime de exceção, o papel da educação passa a ser o de colaborar para o desenvolvimento econômico do país, mas esse objetivo, aliado ao da segurança nacional, entram em rota de colisão com a autonomia dos professores, portanto e para frear esta, o governo resolve investir pesadamente no processo de desqualificação do professor.

Essa forma de atuação empreendida pelo Governo Federal atinge duramente os professores de História, pois com a fusão das disciplinas História e Geografia em Estudos Sociais e com a criação das Licenciaturas Curtas, somente poderão ensinar a nova disciplina quem foi habilitado nas Licenciaturas Curtas. Isso exclui das salas de aulas de Geografia e História os profissionais formados nessas áreas específicas.

Fonseca (1993) salienta que:

Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional oriundo da licenciatura curta está muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar das limitações deste. (FONSECA, 1993, p.28).

A fusão da Geografia e da História minimiza o ensino das duas disciplinas e no caso da História o seu ensino vai aos poucos perdendo seu propósito educacional de formação de um sujeito, porque o intento da criação de Estudos Sociais pelo Regime Militar seria ‘conciliar o aluno ao seu meio, ajestando-o para as

responsabilidades cidadãos no cumprimento das leis e deveres para com a comunidade, o Estado e a Nação', (FONSECA, 2011).

Doutrinário, o ensino de História na ditadura militar cria outros objetivos que diferem completamente daquele de proporcionar ao cidadão uma formação politizada, crítica e capaz de alça-los à condição de protagonistas e, assim, autores de sua própria história dentro dos seus mais variados espaços de convivência e de estabelecimento de relações.

O trabalho em sala de aula seguia uma concepção linear da história e os objetos, temas fruto de estudos eram os grandes acontecimentos existentes no país, bem como os seus personagens responsáveis. Nesse universo, os professores mantinham-se na posição de centro do conhecimento, bem como os alunos no lugar de ouvintes, receptores e também reprodutores dos discursos e das narrativas.

Os métodos pedagógicos e os programas de ensino estavam marcados pelo despotismo da ditadura militar, e Fonseca pontua em sua obra que:

Os métodos pedagógicos e a relação professor/aluno seriam geralmente marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno, ausentando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos no processo de ensino/aprendizagem". A organização dos conteúdos obedecia primeiramente à periodização mais usual da História Geral (a divisão quadripartite nas idades antigas, Média, Moderna e Contemporânea), e da História do Brasil (as divisões de Brasil Colônia, Império e República) e cada uma dessas partes estaria organizada cronologicamente, tendo como principais marcos divisórios episódios da história política considerados de grande significação", (FONSECA, 2011, p.58).

As ações de coerção patrocinadas pelos militares não ficavam imune às resistências patrocinadas pelos grupos que se opunham ao militarismo e às mais variadas formas de violências. Profissionais da educação, como os professores, historiadores e outros envolvidos com a educação e o ensino de história buscavam maneiras de minar com a atuação repressora e com "a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou clara a necessidade de promover mudanças no ensino de história" (FONSECA, 2011, P.59).

Transformações na educação e no ensino de história tornaram-se a bandeira de luta dos movimentos sociais e, mais especificadamente, mudanças no ensino de História e Geografia. "A década de 1980 é também expressiva no que se refere à

luta encetada em universidades, associações e entidades profissionais com o objetivo de combater a proposta de Estudos Sociais” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 11).

A retomada da disciplina nos anos 1980, os seguidos debates acerca de qual currículo adotar e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação são fatos significativos para a educação e mais especificadamente para o ensino de História.

A década de 1990 é marcada pela pelas polêmicas, debates, tensões e críticas, mas e posteriormente elaboração e introdução nos ambientes escolares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que surgem com a proposta de “refletir e debater sobre a importância dessa área curricular na formação dos estudantes, como referências aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento”. (BRASIL, 1997).

A área à qual a citação acima faz referência é a de História e as propostas que devem servir como um parâmetro visam dar uma outra conotação ao ensino de História, como por exemplo, uma visão plural acerca dos personagens que constroem as tramas históricas e não aquela que privilegiava os considerados grandes personagens da história e na maioria das vezes representantes dos poderes político, econômico e ou social. Ao tempo que combate essa concepção, os PCNs entendem como protagonistas da história

[...] todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (BRASIL, 1997, p. 29).

Uma outra concepção é a relativa ao tempo histórico e esse não é mais o tempo cronológico, cronometrado, quantificado. Essa noção de tempo sugere uma linearidade dos acontecimentos, como se os fatos se dessem dentro desse tempo estabelecido. Isso implicaria pensar em situações homogêneas, bem como em sociedades que atrasadas e evoluídas.

O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança).

O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a ideia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais. (BRASIL, 1997, p. 30).

No trato com as fontes, o professor de História não deve privilegiar tão somente aquelas vistas como prova do fato, tais quais eram compreendidos os documentos históricos, etc, mas com a inserção de novos e diferentes sujeitos, objetos, temáticas, não há porque considerar somente a fonte escrita.

Existe uma grande diversidade cultural e histórica no País, explicada por sua extensão territorial e pela história de seu povoamento. As diferenças sociais e econômicas da população brasileira acarretaram formas diversas de registros históricos. Assim, há um grande número de pessoas que não fazem uso da escrita, tanto porque não tiveram acesso a processos formais de alfabetização como porque pertencem a culturas ágrafas, como no caso de populações indígenas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar. (BRASIL, 1997, p. 31).

O privilégio dado a outras fontes, diferentes sujeitos e procedimentos metodológicos diversificados, possibilita se pensar não somente a história como seu ensino a partir da pluralidade existente no nosso país e é para esta contribuição que os PCNs chama atenção. Mas, como às vezes, existe uma lacuna entre o que pensarmos e o que fazemos não causa espanto, ainda nos dias atuais, observarmos posturas, práticas e concepções que não se desraigaram dos modelos conservadores.

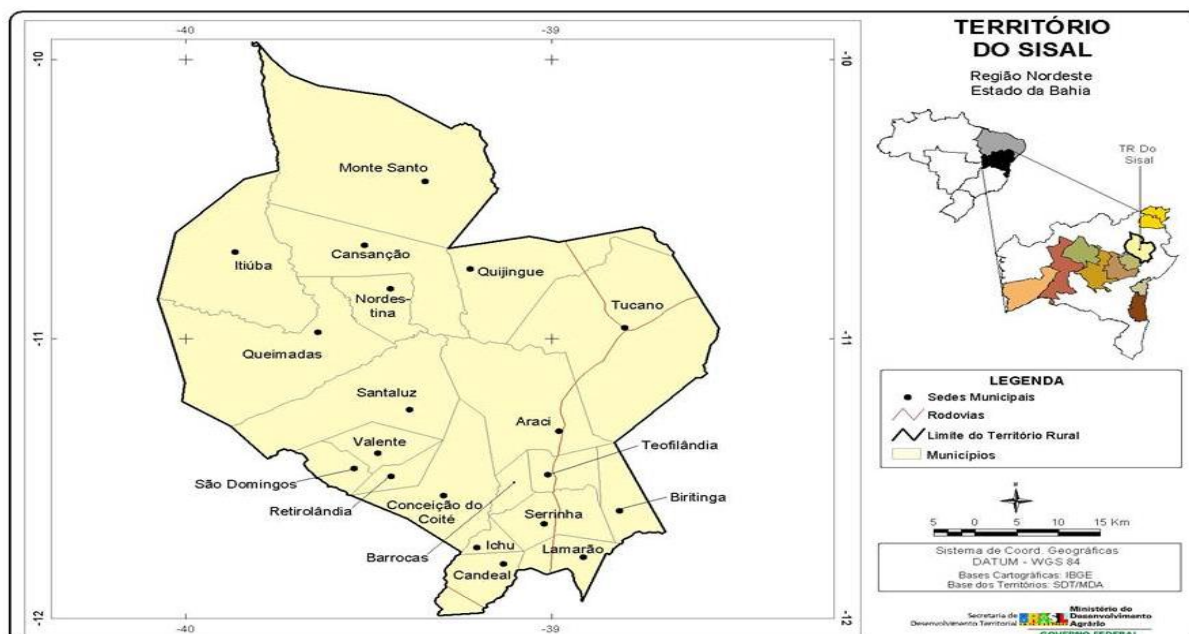
3 FRAGMENTOS DE PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO TERRITÓRIO DO SISAL.

Para entender as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de História no Território do Sisal foram selecionadas duas escolas do município de Valente/BA, município distante 253,7km da capital baiana. Para tanto, é relevante conhecer um pouco sobre este município e, principalmente, alguns dos aspectos que apresentam uma relação direta com o objeto de pesquisa.

3.1 CONHECENDO VALENTE

Valente é um dos 417 municípios que compõem o estado da Bahia. Fica localizado no Território de Identidades do Sisal, entre as cidades de Retiroândia, Conceição do Coité, Santa Luz e Araci. Tem uma população estimada de 28.130 pessoas, sendo o 122º município baiano com maior densidade populacional e o 6º na sua região de abrangência. (IBGE, 2019).

FIGURA 1- Mapa do Território do Sisal, incluindo a cidade de Valente-Bahia



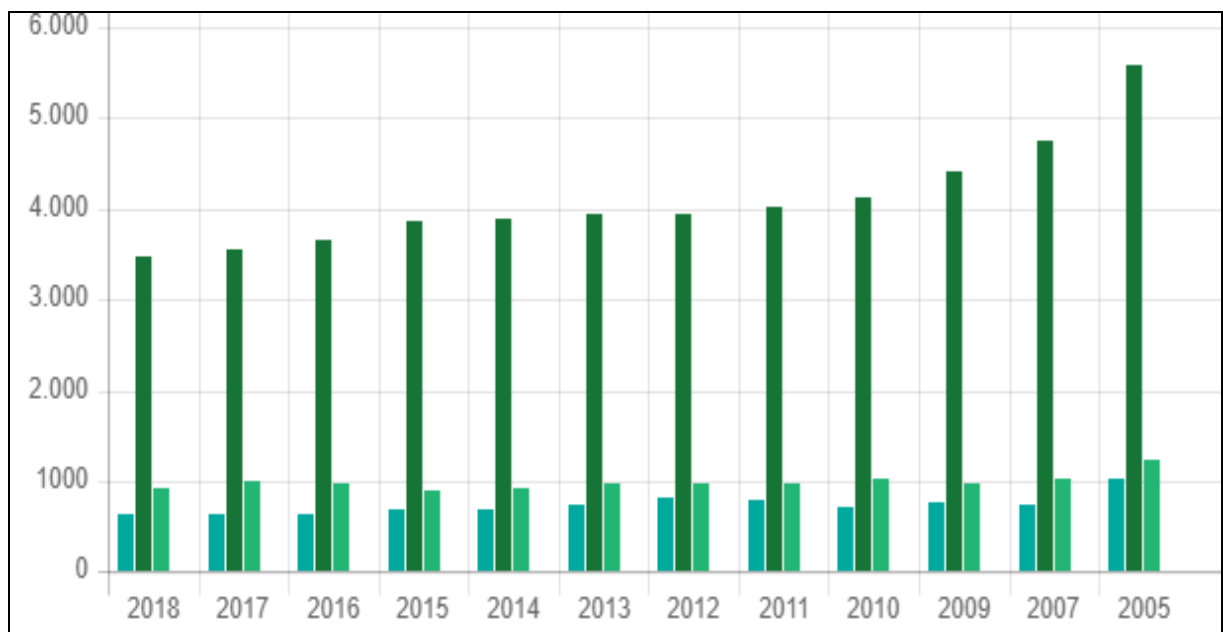
Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Valente tem uma renda per capita de cerca de 7.453,19 (sete mil, quatrocentos e

cinquenta e três reais e dezenove centavos), o que o coloca na 270ª posição no estado e como o 9º numa região composta por 18 municípios.(IBGE, 2019).

Os índices relativos à educação posicionam Valente, em todo o estado da Bahia, como o 37º mais bem colocado em termos de taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade. Quando comparado com os municípios que integram a sua região, no total de 18, Valente aparece como o 2º na lista de classificação.

Figura 2- Quantitativo de matrículas nas escolas de Valente-Ba, de 2005 a 2018.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE).

Em 2018, Valente apresentou um quantitativo de 5.040 estudantes matriculados, divididos entre o pré-escolar (635); ensino fundamental (3483) e ensino médio (922). Esses alunos frequentam as 22 escolas do ensino infantil, 28 do ensino fundamental e 04 do ensino médio. Nessas unidades escolares trabalham cerca de 371 docentes. (IBGE, 2019).

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: CONHECENDO-AS.

A escolha das duas unidades escolares pesquisadas se deu pelo fato de ambas pertencerem à rede pública de ensino, trabalharem com ensino médio, última etapa da educação básica, e a presença de professores com formação em nível

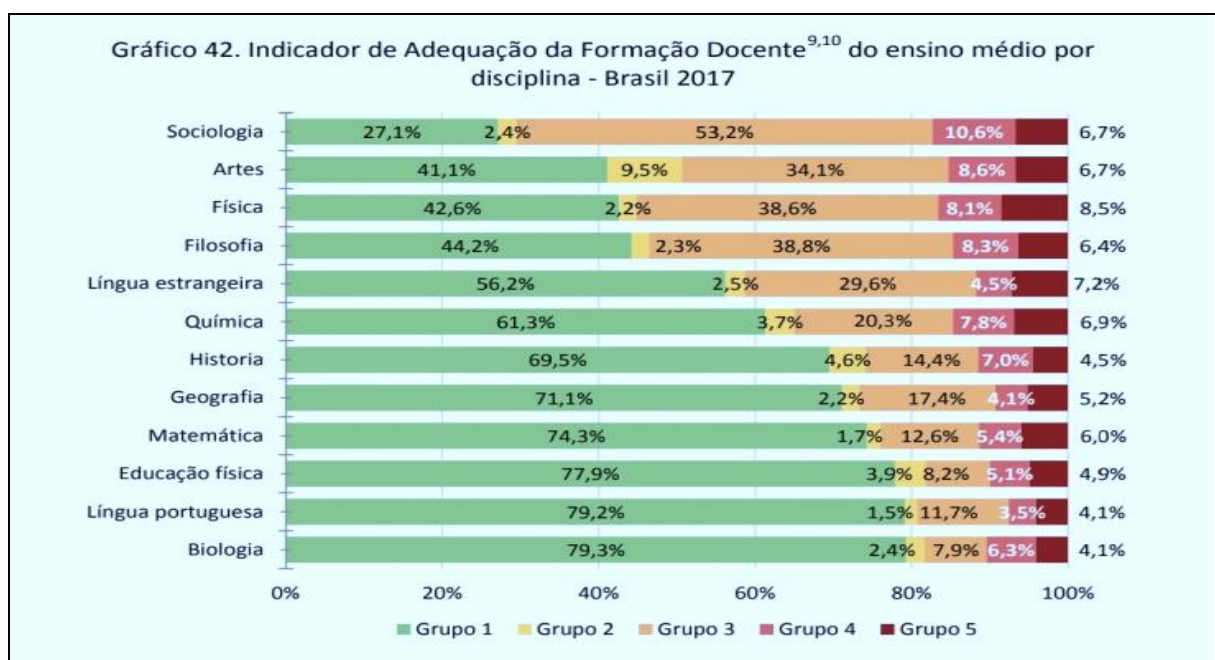
superior. Além das entrevistas, realizadas através de questionários, foram realizadas algumas observações das aulas dos professores entrevistados.

Todos os professores selecionados têm formação superior. Três deles são egressos de universidades públicas e um tem formação em universidade privada. Três deles são graduados em História e o quarto é formado em Letras vernáculas, mas ensina há oito anos o componente curricular História.

É importante destacar os momentos iniciais da formação do professor, pois são nesses espaços que, muitos deles, dão os primeiros passos em direção à construção de uma identidade profissional. Fonseca (2003, p.60) destaca que “[...] é, sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados e incorporados à experiência da construção do saber docente”.

Os professores entrevistados lecionam nas três séries do ensino médio e, além de História, complementam a carga horária com outro componente curricular, como Filosofia, por exemplo. Essa realidade, ensinar um componente curricular diferente da sua área de formação, não se constitui exceção no Brasil. Estudos apontam a reincidência de tal prática justificada pela carência de professores ou de professores sem nenhum curso superior para atuar.

FIGURA 3 - Gráfico com indicadores de professores atuando em áreas para as quais não foram formados-2017.



Fonte: <https://jovempan.uol.com.br/noticias/brasil/um-quarto-dos-professores-no-brasil-nao-tem-licenciatura.html>./google.

Analisando as legendas com os dados informados no Gráfico percebe-se que, na disciplina História, 69,5% são formados ou tem complementação no componente curricular; 4,6% dos que ensinam História têm curso superior em bacharelado, mas não possuem complementação pedagógica no componente para atuar; 14,4% ensinam História, tem formação superior, mas a complementação pedagógica é numa área diferente daquela com a qual atua; 7,0% dos que lecionam a disciplina são formados em áreas totalmente diferentes das licenciaturas e 4,5 daqueles que trabalham com o componente curricular História não possuem formação superior.

Mesmo considerando que os dados acima não fazem parte, especificamente de Valente, é relevante trazê-los para ilustrar o quão não estamos excluídos – infelizmente – deste quadro de inadequações de professores em relação ao componente curricular ministrado. Na Bahia, a justificativa para essa situação seria uma carga horária de 13 horas/aulas, situação que exige uma complementação com disciplinas que tenham apenas 01 hora/aula por semana.

Dentre os professores entrevistados, percebe-se que a experiência é uma variável presente no cotidiano dos mesmos. Dois deles trabalham com o magistério há mais de trinta anos e os demais há mais de dez, portanto, tempo suficiente para acumular saberes e fazeres.

Tardifi (2012) salienta que:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de *habilidades*, de saber fazer e de saber ser. Podemos chama-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIFI, pp.38- 39).

As experiências contribuem para o desenvolvimento das práticas dos profissionais da educação. No seu dia a dia o professor vai construindo um arcabouço de saberes advindos das relações estabelecidas com os colegas, das leituras de determinados textos, dos processos de formações continuadas, dentre outros.

Nesse processo de construção dos saberes escolares, surge uma inquietação em perceber o sentido de estudar História nos dias atuais, visto que, muitos dos

nossos jovens e adolescentes não veem a disciplina com bons olhos, achando-a por demais mnemônicas, decoreba, etc.

Para o professor “D” a História tem sentido, pois permite-nos, “compreender o papel do ser humano, enquanto cidadão, tentando transformar o meio ambiente onde ele se insere, dando e recebendo conhecimento” (Professor D). O professor “A” considera que o sentido de estudar História é poder compreender o presente, à luz do passado. “Tudo que acontece hoje tem uma raiz, uma origem e a história é a chave para esse entendimento e essa compreensão” (Professor A). Já o professor “C” diz que o sentido de estudar história é descobrir e apropriar-se do resultado ação humana no tempo, que se transforma em realidade concreta individual e social. Como essa realidade configura o passado, o seu conhecimento é de grande relevância para se ter uma compreensão adequada da realidade presente, e partir dessa, projetar a ação futura (professor C).

O sentido de estudar história para o professor “B” é de grande importância já que o homem é um ser pensante, curioso e ativo. Se ele faz a história, natural se faz interessar-se por ela. Apesar disso, esse sentido tem se perdido devido às mudanças constantes nas quais o ser humano tem sido envolvido. O imediatismo, o surgimento das mídias e redes sociais entre outros fatores comportamentais tem levado ao descarte de tudo aquilo que exige das pessoas, tempo, dedicação, silêncio e certo poder de atenção e concentração. (professor B).

Para tornar mais visível as falas dos professores em relação ao sentido em estudar a História, as respostas foram sintetizadas abaixo:

TABELA 1- Sentido de estudar História segundo professores de Valente

	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Sentido de estudar História	Compreender o presente à luz do passado.	Curiosidade	Descobrir e apropriar-se do resultado da ação humana no tempo.	Compreender o papel do homem enquanto cidadão.

Fonte: Mislene Simoes

Para os professores de História, os sentidos em estudar esta ciência são os mais variados, indo desde a curiosidade até a compreensão do presente à luz do

passado. São essas concepções que irão, com certeza, nortear as práticas desses profissionais no exercício da docência e, como consequência fomentar determinadas aprendizagens.

Não é de hoje que se questiona o sentido de estudar a História. A professora Elza Nadai cita a fala do professor Murilo Mendes, em 1935 em relação a não existência de sentido em estudar História para a maioria dos nossos alunos.

Para Mendes (1935, p.41):

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o 'ponto' exige ou se valendo levemente da 'cola' para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa. (MENDES, 1935, p.41).

Para o professor Murilo Mendes, os estudantes não veem nenhum sentido em estudar a História e somente estudam-na em razão da cobrança feita pelas instituições escolares nos processos avaliativos, fazendo questão de esquecer posteriormente, tudo o que supostamente foi memorizado. Supostamente, pois ainda existe a possibilidade da 'cola' o que implicaria em afirmar que nem o método decoreba teria sido utilizado.

A quem se deve atribuir o desinteresse dos alunos pelas aulas de História? Se pensar que todo o processo de formação é também de auto formação, então não há porque culpar somente os professores por esta situação, mesmo eles tendo um grande teor de responsabilidade no desenvolvimento do aluno, o estudante também tem que ser responsável por suas aprendizagens.

A prática de qualquer professor de História traz consigo concepções, não somente acerca da disciplina como a História enquanto conhecimento, por isso, ao assumir uma determinada postura dentro da sala de aula, o professor deixa patente em qual corrente historiográfica e pedagógica está pautada a sua atuação.

Rodrigues (2011) ressalta que:

Para a produção de conhecimento em História, há a necessidade, por parte dos historiadores, de um olhar específico, uma concepção teórica que envolve métodos, objetos, técnicas e abordagens. Dessa concepção estruturam-se novos enfoques e perspectivas para se recuperar a memória do passado da humanidade, bem como construir entendimentos para o tempo presente e analisar possíveis progressões para o futuro. (RODRIGUES, 2011, p. 17).

Quando questionados em qual corrente historiográfica fundamentavam as suas práticas, quando do exercício da atividade docente, o professor “A” respondeu que “não segue nenhuma corrente historiográfica”. Estuda, analisa e trabalha a história como um todo. (Professor A). Isso não é fácil pois, qualquer prática encontra-se assentada em uma determinada visão de mundo, de história e de educação. Geralmente, quando assim se posiciona, tais profissionais adotam uma postura conservadora diante do seu atuar.

Para o professor “B”, de um modo geral, os atuais professores de história têm seguido a História Nova (Escola das Annales). Para essa corrente, o estudo da história “é o estudo do cotidiano de um povo, como viviam e se organizavam política e socialmente”. (Professor B).

A Nova História é uma corrente advinda da Escola dos Annales e é vista como a terceira geração dos Annales. Tem como expoentes, o Pierre Nora, Jacques Le Goff Marc ferro, dentre outros. Propõe-se a pensar uma história problema com “novas abordagens e novos objetos”. (FERREIRA; FRANCO, p.61.)

O professor “C”, diz que, “por não ter formação específica na área de História, mas analisando minha prática, acredito que a corrente que predominantemente subjaz ao ensino da disciplina no cotidiano de minha prática esteja atrelada ao positivismo” (Professor C). O professor fez questão de exemplificar a sua fala citando os procedimentos metodológicos adotados durante as suas aulas. Segundo ele, predomina, nas suas aulas, um enfoque maior aos conteúdos considerados como marcos históricos ligados às grandes realizações das sociedades e dos personagens que protagonizam essas realizações.

Concluindo, o professor “D” diz que já foi adepto de todas e, por isso, utilizava os conceitos e métodos para desenvolver seu trabalho de acordo com o que ia estudando. “Mas, penso hoje nortear meu trabalho com um pouco de cada ideia, e embora com o pé no marxismo, sou estudante e uma espécie de adepto das ideias da Escola dos Annales”. “Li muito Le Goff, Burke Bloch etc”. (Professor D)

TABELA 2- Concepções historiográficas que embasam atuação dos professores das escolas estaduais de Valente-Ba.

	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Concepções historiográficas	Nenhuma	Nova História	Positivismo	“Pé no Marxismo”

Fonte: Mislene Santos

Percebe-se pela síntese da tabela acima, que não existe a predominância de uma determinada corrente historiográfica em detrimento de outras. As falas, contudo, mostram uma postura bem mais positivista do que necessariamente ligada as mudanças ocorridas nas escolas de pensamento ao longo dos tempos.

Os discursos produzidos na sala de aula pelo professor resultam das experiências vividas e das interpretações de leituras que fazem de determinados autores e do mundo e isso, é claro, produz consequências no seu atuar em sala de aula, resvalando na construção do conhecimento dos educandos que passam, muitas das vezes, a reproduzir o que foi aprendido, construindo realidades.

No processo de ensino-aprendizagem, o docente utiliza de várias ferramentas para desenvolver o seu trabalho e o livro didático é o recurso predominante, quando não o único. Esse instrumento de trabalho carrega representações de seus autores, que são muitas das vezes reproduzidas em sala sem nenhuma análise crítica. A partir dessa inferência, questionou-se aos entrevistados quais representações são feitas da nossa realidade e transmitidas via livro didático.

O professor “A” comenta que quando observamos a nossa realidade social, política e econômica, por exemplo, não temos como nos dissociar da nossa própria história, das nossas origens. Só assim seremos capazes de compreender o país em que vivemos (Professor A).

Para o professor “B”, a história representa a sociedade, desde os fatos e eventos históricos ocorridos tanto na história vivida quanto na história contada ou escrita. Mesmo sendo passível de interferências por parte de seus agentes historiográficos, a história permanece e promove mudanças ou continuidades, no modo de viver e ver a sociedade ou comunidade, nas quais estejam inseridos seus agentes (Professor B).

Para o professor “C”, o estudo da história do Brasil tradicionalmente se utiliza da cronologia tradicional, Colônia, Império, e República, com a seleção excessiva de conteúdos, priorizando dessa forma uma perspectiva cronológica da história nacional. A fala do professor deixa crer que as representações traduzidas nos livros didáticos tomam como ponto de partida uma história eurocêntrica, branca e cristã.

O professor D, fala que a história atual inovou, principalmente depois dos PCNs, buscando valorizar o homem e suas culturas multivariadas, mas didaticamente, ainda se sobressai a história feita ou contada pelos brancos, ricos e

poderosos. Mas a quantidade de pesquisa, nas áreas de mestrado e outras, vêm demonstrando que a vida do povo brasileiro tem sido uma caixa de surpresa, muito assunto interessante e informações concisas, para por fim a inúmeros conceitos bárbaros antes não discutidos (professor D).

Os professores de história reconhecem que mudanças no ensino desse componente curricular podem contribuir de maneira significativa para quebrar concepções homogêneas antes construídas e que não se sustentavam diante de sociedades e realidades heterogêneas, culturalmente diversas. Isso se deve, para muitos dos professores, a publicação dos PCNs e aos processos formativos exigidos, não somente pelas secretarias mas e principalmente pelos contextos que nos rodeiam.

Segundo Fonseca (2008):

As mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX ocorreram articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma mais ampla, bem como àquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolas e na indústria cultural [...] discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades" (FONSECA, 2008, p. 15).

Essas mudanças foram frutos dos movimentos realizados por professores e das cobranças de outros setores da sociedade, como o Movimento Negro, LGBT, dentre outros. As atuações desses atores sociais implicaram em mudanças significativas não somente no conteúdo dos livros didáticos mas também na formação dos profissionais de História e nos processos de pesquisas desencadeados dentro das academias e escolas.

Para realizar os trabalhos de construção do conhecimento, o historiador assume a sua face de "detetive", de um investigador que em suas pesquisas buscam rastros históricos, sinais que propiciam o esclarecimento dos fatos históricos e traz ao público representações de um passado construído por homens.

O trabalho do historiador se dá através das fontes que servem como ferramentas fundamentais, como documentos, livros, imagens, revistas, vestígios arqueológicos, bem como tudo aquilo que dá pistas acerca do passado dos homens. Para os professores entrevistados, os historiadores têm um papel relevante na preservação da nossa memória.

Para o professor “A”, o ofício do historiador é desempenhar um papel de relevância na preservação e busca do conhecimento, auxiliando na reconstrução da identidade humana e ajudando a lidar com os crescentes desafios na produção do saber histórico (Professor A).

Para o professor “B”, o ofício do historiador é deter-se sobre a pesquisa histórica, analisando as fontes, os fatos históricos, buscando interpretar o que ocorreu na história, contribuindo assim, com a construção da historiografia dentro desta ciência complexa e rica área é a história (Professor B).

O ofício do historiador, para o professor C, entendendo a História como ciência que estuda o passado para compreender a configuração do presente e, partir desse, projetar de alguma forma o entendimento do futuro, com o compromisso e disposição de buscar a verdade dos fatos sabendo que não existe verdade absoluta, o ofício do historiador é, portanto, de pesquisador que trabalha, meticulosamente, com esta ciência complexa e rica.

Ao olhar para o passado, ele colhe as informações que restaram desse, e dá sua interpretação, podendo informar e até conjecturar o que ocorrerá no futuro. Para chegar a uma compreensão e interpretação do passado e suas relações que esse poderá ter com a configuração do presente, o historiador deverá fazer uma pesquisa histórica rica, ancorada em variadas fontes, construindo a sua verdade (Professor C).

O professor “D” afirma que, “o historiador pode ser definido como tanta coisa, mas um que lhe cai bem é o de investigador. O poeta da memória esquecida” (Professor D).

Nota-se que os professores concordam que o ofício do historiador é pesquisar para que haja a interpretação e compreensão do que está sendo analisado. Citam ainda que ser investigador é fazer uso dos diversos tipos de fontes para correlacionar o presente com o passado e assim criar sua representação da história. Marc Bloch (2001) fala que não basta fazer leitura das fontes, tem que falar com ela questioná-las, problematizando-as.

Mas, como se constrói o conhecimento histórico? Selva Guimarães diz que a “história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva”. (FONSECA, 2003, p. 89). Cabe ao professor

como mediador da construção do conhecimento criar possibilidades de aprendizagens.

O conhecimento histórico, para o professor “A”, se constrói pelo estudo e análise dos acontecimentos ao longo do tempo, podendo os mesmos serem de curta, média ou longa duração (Professor A).

Para o professor “B”, o conhecimento histórico se constrói por meio da interação entre os fatos, os tempos e os agentes históricos, por meio da pesquisa atenta aos sítios, as culturas, aos povos e aos vestígios ou fontes históricos por eles deixados como legados (Professor B).

O professor “C” diz que a produção do conhecimento histórico é feita no presente, porém, relata acontecimentos ocorridos no passado, sendo este próximo ou distante do historiador. Nessa produção, geralmente se valoriza a descrição ou registro de movimentos marcantes, sejam na esfera política ou econômica, etc., fatos esses que se processaram a médio ou em longo prazo. Podem-se destacar, entre eles: o declínio do sistema feudal, o fortalecimento das monarquias absolutistas, o desenvolvimento do sistema capitalista, a elevação da burguesia, o liberalismo e, nos dias atuais, o neoliberalismo.

Nessa perspectiva, o historiador deve relatar o ocorrido entre as relações sociais de cada época citada, procurando descrever ou explicar as condições ou condicionantes que influíram numa determinada configuração, seja ela política, econômica, religiosa, etc., destacando que nos movimentos ou processos produzidos socialmente sempre existiu a hierarquização, sendo ela a responsável por elaborar diversos tipos de valores, estes que acabavam por determinar a posição do homem e seu lugar na sociedade, sem que o mesmo questionasse a tais valores, lugares e, até mesmo, sua classe social.

Somado a isso, no processo produção do conhecimento, o historiador deve lançar mão da base teórica que fundamenta e procurar dar caráter científico ao seu trabalho, o que conduzirá, inevitavelmente, a análise de diversas fontes, sejam de um passado mais distante ou mais próximo, buscando cruzar tais fontes e submetendo-as a um exame mais plural, sob prismas diversos, num trabalho constante de construção e desconstrução de hipóteses no afã de construir novos conhecimentos, procurando manter uma postura de imparcialidade na problematização dos conceitos (Professor C)

O professor “D” relata que o conhecimento histórico se dá a partir da indagação do homem sobre determinado fato. Então, o investigador lança mão de inúmeros questionamentos sobre a natureza do fato buscando respostas, e disso se propondo a investigação de temas antes esquecidos’ (Professor D).

Para Bittencourt (2011),

[...] o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios’. (BITTENCOURT, 2011, p.183).

O conhecimento histórico é feito por processos mais variados possíveis, cabendo apenas, que se observe o rigor e a crítica, evitando assim, distorções na interpretação dos dados.

Com a criação dos PCNs, incluindo-se os do ensino médio, o currículo escolar tornou-se mais produtivo e atrativo dado às sugestões e propostas contidas em tal documento, orientações não somente de conteúdos, como de caráter metodológico. Concernente aos PCNs, os docentes entrevistados expressaram-se enfatizando o documento como orientador das suas práticas.

O professor “A” diz que toma os PCNs como referência, pois o objetivo maior deste foi proporcionar uma educação contextualizada, acabando com a compartimentalização do conhecimento. O professor afirma que não consegue trabalhar de uma outra forma, que não a orientada por eles, destacando que a formação do aluno não se restringe unicamente à aquisição de conteúdos, salientando a necessidade de formar alunos que sejam pesquisadores, busquem informações e sejam capazes analisa-las e selecioná-las, ou seja, aprender, criar e formular, ao invés de simplesmente memorizar ou decorar (Professor A).

O professor “B” afirma que se baseia nos PCNs, na medida do possível, pois o documento é muito extenso e nem sempre há tempo para cumprir as suas propostas. Ainda segundo o professor, é na Jornada Pedagógica que há uma maior interação com as propostas dos PCNs, momento no qual as atividades são planejadas, tomando como base o documento do Ministério da Educação.

Para o professor “C” considerando que, de acordo com a proposta dos PCNs, o ensino de história é “possibilitar ao aluno a estabelecer relações e produzir

reflexões sobre culturas, e realidades diversas através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo” (BRASIL), ele tem procurado, na medida do possível, seguir essa orientação e aos poucos tem assumido uma outra postura diante do conhecimento, a qual é a de problematizar e discutir a existência da perspectiva da história crítica e da história interiorizada, de forma a conduzir o aluno a perceber as suas especificidades.

Na construção da identidade individual e coletiva, outro parâmetro vinculado aos PCNs para o estudo da história, faz-se necessário implementar uma perspectiva de estudo das sociedades de outros tempos e lugares com o objetivo de “possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual se insere o cidadão comum, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do outro, de uma outra sociedade outros valores e mitos, de diferentes momentos históricos (BRASIL). Portanto, ao propor uma abordagem dos conteúdos de história nas turmas de ensino médio, com um olhar crítico e reflexivo, o professor afirma que tenta ir além da mera transmissão de informações, procurando instigar nos alunos a disposição e o estímulo do estudo e da análise da realidade global e da própria realidade social, através de ações de leitura e de pesquisa dos conteúdos trabalhados em sala, tanto a nível individual como em trabalhos realizados em grupo (Professor C).

O professor “D” afirma que toma como base os referenciais propostos pelos PCNs, pois de certo modo contribuem com um processo de valorar conhecimentos, ideias e atitudes de alunos e professores, valorizando povos e suas diferenças, e isso veio renovar os meios de ensinar e aprender (Professor D).

Pelas falas, infere-se que o documento do MEC vem sendo utilizado pelos professores em sala de aula, possibilitando dessa forma, maior espaço para a pesquisa e o acesso a diversas leituras de bibliografias sobre os temas de estudo. Bittencourt (2011, p.118) acrescenta que os “PCNs não tem o objetivo de formar historiadores, mas visa dar maiores condições de autonomia intelectual ante os diversos registros humanos e aprofundar o conhecimento histórico contemporâneo”. Contudo, acredita-se que associar as propostas dos PCNs a práticas pedagógicas inovadoras possa ser um dos caminhos para superar os excessivos discursos dos professores nas aulas.

As discussões em torno de práticas pedagógicas no ensino de História remontam a década de 1970 quando, segundo Bittencourt (2000), vem passando

por inovações e renovações, com a introdução de outras linguagens até então pouco utilizadas.

Procurou-se saber dos professores que colaboram com a nossa pesquisa acerca das suas práticas nas aulas de História. O professor “A” disse que sua prática consiste em aulas teóricas, buscando estimular a participação do estudante principalmente e para isso procura fazer relações com os dias atuais. Utiliza, segundo ele, filmes, vídeos, textos variados, notícias de jornais, dentre outros.

Já para o professor “B”, a História enquanto ciência permite uma elasticidade e assim uma possibilidade enorme de utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, mas isso depende muito da formação do professor, da receptividade dos alunos e das condições estruturais da escola. Mesmo com todas as dificuldades, principalmente no tocante à estrutura, o professor “B” diz usar da pesquisa, leitura de textos, estudos voltados para a própria história (presente, passado), mídias, produções coletivas ou individualizadas, fotografias, seminários, mapas históricos, avaliações orais e escritas.

O professor “C” afirmou que, a partir da elaboração do plano de aula como instrumento para abordagem dos conteúdos, procura selecionar as estratégias e instrumentos necessários para alcançar os objetivos traçados no plano de aula. Geralmente para isto utiliza leituras de textos diversos (escritos, imagéticos, visuais, etc.), de forma participativa e dialogada, com explanação e discussão dos mesmos, aulas expositivas, debates, seminários, organização de painéis explicativos, exibição de documentários, de vídeos, utilização de recursos digitais como projeção de slides, uso da internet, etc., de forma interativa visando à assimilação, à reflexão crítica, apropriação e ressignificação do conhecimento por parte do estudante enquanto sujeito do processo do ensino e de aprendizagem (Professor C).

Para o professor “D”, qualquer prática que leve a uma interação bem-sucedida entre alunos e professores é válida. Segundo ele, quando se consegue confiança mútua já é sinal que o trabalho poderá ser proveitoso. Faz-se necessário dar confiança e fazer com que os aprendizes percebam. “O aluno me percebendo como necessário, o restante soa fácil. Costumo dá aulas explicativas que não sejam extensas para ambos” (Professor D).

Os docentes declaram que em suas aulas usam bastantes métodos que possibilitam melhor aprendizagem para os educandos e o uso de tecnologias que

facilitam o acesso a uma quantidade extensa de informações, informações essas que, com a mediação do professor, são transformadas em conhecimento.

Independente da utilização de quaisquer práticas pedagógicas nas aulas de História, elas devem privilegiar o diálogo com os estudantes, instrumento que possibilita entendermos se os alunos aprendem ou apenas memorizam.

Para Freire (1986):

[...] o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto'. (FREIRE, 1986, p. 124.).

É necessário que a metodologia de ensino utilizada pelo docente em sala de aula seja discutida, pois não basta usar dos meios tecnológicos, de documentários, filmes, revistas, livros e outros, se o professor não abre espaço para aquilo que é ensinado seja aguçado e questionado, contribuindo para que a aprendizagem ocorra.

A escolha das práticas, dos conteúdos e a atuação do professor em sala de aula é condicionada, ainda que ele não compreenda isso, a uma visão de educação e a uma concepção de História, portanto, serão mais alicerçados os seus saberes e fazeres quando estes encontram correspondência com um campo teórico.

No tocante ao campo teórico no qual os professores buscam inspiração, o professor "B" afirmou se inspirar nas ideias de Hobsbawn, Le Goff, dentre outros. O professor "C" disse que ao ter como foco uma visão crítica dos fatos e da realidade, bem como a de que não existe uma verdade única, tenta assentar a sua atuação em abordagens interacionistas pautadas pelos ensinamentos de Vygotsky, Piaget, que veem o homem como sujeito e responsável pelo seu conhecimento.

O professor "D" diz que são inúmeros, bastando ver a sua estante de livros, mas consulta com mais frequência os escritos de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Rousseau, Montaigne, Circe Bittencourt, Leandro Karnal, entre outros.

O aporte teórico que os professores usam contribui para que tenham uma visão do conhecimento histórico e das ideias pedagógicas, mas tudo isso deve refletir na sua atuação em sala de aula, algo que na maioria das vezes se mantém distante, reduzindo as aulas a um transmitir e ouvir, determinando lugares específicos para professores e alunos.

Muitas vezes, as indisposições e os conflitos em sala de aula envolvendo professores e alunos, surgem da pouca importância que os últimos fazem da disciplina, aproveitando o tempo da aula para o desenvolvimento de outras atividades e estas sem nenhuma consonância com as competências estabelecidas para serem perseguidas naquele momento. Atualmente, situações como essas têm desembocado em violência, mas não se pode ser simplistas a ponto de defender que este é o único motivo. Pensando nisso, foi perguntado aos entrevistados como eles veem os alunos de hoje.

O professor "A" afirmou que os alunos dos dias atuais se mostram totalmente desinteressado, não somente os de História, mas de qualquer outro componente curricular. Salaria que mesmo a escola fazendo um esforço para mostrar a importância da educação, os mesmos ainda resistem bastante e em muitos casos, a tecnologia tem contribuído para fomentar esse desinteresse.

O aluno de História para o professor "B", tem se tornado disperso. Segundo ele, é uma raridade encontrar um deles que dê o devido valor ao ensino da disciplina. Os estudantes acham desnecessário estudar o passado e são muito apressados para com tudo e todas as coisas.

Em relação aos alunos de hoje, o professor "C" afirmou que a maioria deles não mostra nenhum interesse pelas aulas da disciplina, pois considera-a de pouca importância o seu conhecimento, principalmente a inserção dos mesmos no mercado de trabalho. Somado a essa visão pragmática do ensino, é notável, segundo o professor "C", o problema da falta de leitura da maioria dos alunos, o que dificulta ainda mais o processo pedagógico em sala de aula, visto que a leitura de textos em suas variadas formas é imprescindível ao trabalho com o ensino da disciplina.

Concluindo, o professor "D" acredita diferentemente dos demais, que temos alunos ansiosos por conhecer, mas que necessitam muito de orientações.

Esse desinteresse teria relação com as práticas dos professores em sala de aula, principalmente pelo fato de todos eles já ensinarem há bastante tempo e não terem se adequados às mudanças?

O professor "A" respondeu que leciona no mesmo colégio há dezoito anos e afirma que de lá para cá muita coisa mudou, inclusive a sua prática pedagógica, pois se não se transformasse com certeza ficaria excluído. Essa mesma opinião é compartilhada pelo professor "B".

Para o professor “C”, quando percebe que não conseguiu alcançar um resultado satisfatório em relação ao seu trabalho e à aprendizagem de sua clientela, ele se sente, de certo modo, frustrado e, conseqüentemente, começa a se perguntar o porquê do insucesso de seu trabalho e do rendimento dos alunos. Frente a isso, em alguns momentos, sente a necessidade de repensar o método e as estratégias do seu trabalho em sala de aula, tendo em vista a busca de novos procedimentos que sejam capazes de tornar o estudo da história algo mais significativo, dinâmico e interessante para o aluno.

O professor “D” encara as mudanças como necessárias e acha que elas devem partir, principalmente, do professor.

As mudanças no ensino e nas metodologias que estão ocorrendo são reflexos dos movimentos por novos currículos, com diferentes temas e abordagens, mas e também, reflexos das questões tecnológicas.

No processo de construção das diferentes aprendizagens, os alunos precisam ser ativos e participarem conjuntamente desse processo. Deverá não somente ser questionado, mas questionar, também. A fim de entendermos o grau de participação dos alunos nas aulas de História, questionamos aos professores se os alunos costumam interferir nas aulas com perguntas e indagações acerca dos conteúdos explanados.

Neste aspecto, o professor “A” diz que já teve e ainda tem alunos bastante participativos, questionadores e que procura sempre sanar as dúvidas dos mesmos, atendendo aos seus questionamentos. O professor “B” afirmou que os alunos interferem nas aulas quando as discussões giram em torno de questões bastante polêmicas, como política, religião, etc. Entende como natural essa interferência e até gostaria que existissem mais participações.

O professor “C” disse que as interferências nas suas falas já ocorreram várias vezes, principalmente no tocante a utilidade de determinado conteúdo de História. Ressalta que tais indagações acabaram produzindo certa inquietação, que lhe fez pensar se realmente tal conteúdo faria sentido para o estudante em termos objetivos bem como de valor para a sua formação e inserção social.

O professor “D” afirmou que os alunos reagem a determinada ideia e isso é muito saudável pois faz parte do processo das aulas e do ensino da disciplina. Para ele, é importante que o aluno saia da discussão como um ser que pensa, e por isso

ele tem que ser respeitado. Às vezes alguns temas dessa disciplina são complicados e fazer os adolescentes compreenderem é papel do profissional.

Visto que há questionamentos quanto a determinados conteúdos, foi perguntado como os professores selecionam os conteúdos. O professor “A” afirmou que mesmo tendo os conteúdos já relacionados pelo livro didático, ele analisa e define o que é e o que não é prioridade. Para os que são prioridade, o enfoque é maior. Salaria que como trabalha com o ensino médio e o foco ainda são os vestibulares e o ENEM, busca trabalhar aqueles conteúdos que mais são cobrados nestes sistemas.

O professor “B” disse que procura estabelecer uma correlação entre os conteúdos pois, isso ajuda a continuar aprendendo mesmo quando já passamos por eles, depois procura ser fiel ao programa estabelecido e ao material que lhe é oferecido e tem acesso.

Para o professor “C”, devido à grande quantidade de conteúdos prevista na disciplina de história e à extensão deles para serem trabalhados em três unidades durante o ano letivo, procura selecioná-los considerando seu grau de relevância em cada unidade e a correlação e sua importância em relação aos outros, em termos cronológicos e temáticos. Após a seleção dos conteúdos e considerando a sua abordagem, procura seguir a ordem cronológica, buscando sua contextualização, fazendo um paralelo com a história presente, na medida do possível. No processo de ensino e abordagem procura, segundo ele, utilizar algumas estratégias que visem à assimilação dos mesmos de forma dinâmica e interativa, utilizando como intermediação a discussão, o diálogo e a análise dos conteúdos propostos, através de leituras individuais e em grupos, e orientação para pesquisas em diversas fontes sejam elas escritas, impressas, visuais, digitais, etc.

O professor “D” disse que a seleção dos conteúdos depende das séries, turmas, idades, etc, pois, às vezes, um mesmo conteúdo para uma mesma série pode ser de fácil apreensão, mas para outra turma da mesma série, existem dificuldades imensas de assimilação.

Para concluir, foi perguntado aos professores como eles avaliam a aprendizagem dos alunos. O professor “A” disse que os resultados estão sempre dentro da média, mas que ele gostaria que o desempenho fosse melhor, mas isso é reflexo da concepção da disciplina pelos alunos que ainda a veem como decoreba (Professor A).

O professor “B” disse que avalia os alunos de maneira processual (formativo, cumulativa, diagnóstica, somativa e auto avaliação), sempre buscando favorecer ao desenvolvimento integral do educando e que este desenvolvimento provoque a reflexão e estimule a responsabilidade diante dos desafios que lhes são propostos ou impostos. Considera que ser professor de História requer uma disposição firme e permanente de se reinventar (Professor B).

Para o professor “C”, na medida do possível, ele escolhe as formas e procedimentos de avaliação em função das próprias atividades desenvolvidas em sala de aula, considerando o modo e as condições em que vão sendo operadas. Frequentemente utiliza como procedimentos debates, reflexões, apresentação de seminários, elaboração de painéis, acompanhamento de exercícios e atividades propostas individuais e em grupo orais e escritos, testes, avaliações, etc. (Professor C).

Já o professor “D” afirma que avalia como a Secretaria da Educação do Estado da Bahia orienta, mas que isso também não é seguido à risca, pois existe a possibilidade de utilizar várias formas de avaliação (Professor D).

CONCLUSÃO

Os alunos são os sujeitos da educação e sua formação escolar é construída por meio das relações aluno-professor, professor-aluno. Para promover esse processo, os professores utilizam-se de diferentes metodologias, desenvolvimento de competências, seleção de conteúdos e concepções acerca da educação e da ciência de referência.

As entrevistas mostraram que há um interesse em mudar as práticas, com a utilização dos meios tecnológicos dentre outros recursos, garantindo uma melhor aprendizagem dos alunos, algo que ainda não é possível perceber no “chão” das salas de aulas.

Por outro lado, as falas dos professores remetem a visões nas quais parecem predominar as interações entre os alunos, bem como uma concepção de História que se distancia e muito do historicismo alemão. Noutras falas, entretanto, essas visões parecem dar lugar a um ensino pautado no privilégio das grandes narrativas e em um agir conservador. Desta forma, fica claro que há distâncias que precisam ser superadas para que de fato consigamos observar nas práticas o que é dito nos discursos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ª edição. São Paulo: editora Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : história, geografia / . Brasília: MEC / SEF, 1997.

BLOCH, Marcos. **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2001.

BURKE, Peter. **A escrita da história: Novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CRESWELL, John W. Seleção de um projeto de pesquisa. In: CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3ªEd. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA Jr. Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MENDES, Murilo. **A História no Curso Secundário**. São Paulo: Gráfica Paulista, 1935.

RODRIGUES, André Wagner. **História, historiografia e ensino de História em relação dialógica com a Teoria da Complexidade**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

SCHMIDT. Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.