



Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire

Júlia Silveira Matos¹

Resumo: No presente texto objetivamos debater sobre o papel do Ensino de História enquanto campo de formação de sujeitos pensantes, críticos e capazes de interpretar o presente a partir de saberes do passado, capaz de perceber sua condição no mundo e romper com as amarras ideológicas. Ainda, visamos demonstrar que o Ensino de História também é um campo científico. Entretanto, o foco principal deste texto é demonstrar como a proposta de um Ensino de História voltado para o desenvolvimento da consciência histórica dialoga diretamente com o pensamento do intelectual e professor Paulo Freire. Assim, pensar o ensino de História é também recorrer as obras e pensamento de Freire.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Paulo Freire

Teaching History and historical learning: Dialogues with Paulo Freire

Abstract: In the present text we aim to discuss the role of History Teaching as a training ground for thinking, critical subjects capable of interpreting the present from the knowledge of the past, able to perceive its condition in the world and to break with the ideological ties. Still, we aim to demonstrate that History Teaching is also a scientific field. However, the main focus of this text is to demonstrate how the proposal of a History Teaching aimed at the development of historical consciousness dialogues directly with the thinking of the intellectual and professor Paulo Freire. Thus, to think of the teaching of History is also to resort to Freire's works and thought.

Key-words: History teaching; Historical learning; Paulo Freire

“a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exige um esforço inter-estrutural, quer dizer, um trabalho de transformação a nível da infra-estrutura e uma ação simultânea a nível de ideologia. A reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho” (FREIRE, Paulo, 1980, p.21).

¹ Doutora em História pela PUCRS e Professora do Programa de Pós-graduação em História da FURG. E-mail: jul_matos@hotmail.com

O Ensino de História possui em sua historicidade algumas peculiaridades. A primeira é sua característica híbrida, pois se constitui como uma área de saber e também enquanto um campo de atuação no mundo prático do trabalho docente. Ainda pode ser considerado híbrido por apresentar em sua composição, enquanto área de saber, características epistemológicas da ciência da História, da Sociologia, da Antropologia e da Educação entre outras. Na mesma direção, como campo de atuação profissional, se transforma em uma metodologia de ação do professor, pois soma saberes teóricos a prática diária, de forma híbrida reuni saberes provenientes dos livros aos elencados na vida prática pelos estudantes no mundo da escola. Assim, em ambos os espaços, tanto na ciência, como na escola, o Ensino de História não se sustenta unicamente nos documentos históricos e métodos científicos, mas transcende, busca ir além das fronteiras do conhecimento da História, através dos debates epistemológicos de seu campo dialoga com diversos saberes e assim, cria o novo cotidianamente, produz conhecimento tanto em sua esfera científica, quanto em sua face didática. Nesse sentido, o centro do debate sobre o papel do Ensino de História é a formação de sujeitos críticos capazes de interpretar o mundo presente a partir de saberes do passado.

Em tal caminhada, o ensino de história nessas últimas quatro décadas se consolidou como campo a ser estudando e analisado. Hoje tem como segunda característica o questionamento, a relação com educação e o mundo da escola, a sociedade e a contemporaneidade. No momento atual, em que somos marcados por tantos debates sobre a profissionalização do Historiador, por leis que incluem ou excluem conteúdos do currículo de história na escola, projetos de leis que buscam cercear a ação docente, além dos movimentos que evidenciam na política brasileira em seus níveis estaduais, municipais e até federais, a desvalorização dos professores, é fundamental refletirmos sobre o campo do ensino. Mas, que campo é esse? Ensino? Não, Ensino de História, ambos com letra maiúscula, indicando sua face de nome próprio, de área, de campo, de Ciência. Sim, uma Ciência que busca na epistemologia da História suas bases, para assim, a partir de conceitos colhidos nas mais diversas áreas do saber científico, criar um espaço de reflexão capaz de contribuir para a mudança social do tempo presente. O Ensino de História é um campo científico de saber que tem uma tarefa prática de transformação, não está e não deve estar enclausurado nos livros, nas teses, nas dissertações ou nos artigos, precisa estar comprometido com reflexões capazes de municiar os sujeitos a se pensarem e repensarem seu espaço e assim, muda-lo. Aqui vemos que o foco central do campo de pesquisa em Ensino de História dialoga de forma direta com o pensamento do intelectual de Paulo

Freire. Sendo assim, percebemos que conforme proposto pelo professor Paulo Freire no final dos anos de 1950, através da educação como um todo “é preciso aumentar o grau de consciência (do povo) dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É (preciso) dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (1959, p.28). Tal afirmativa corrobora com a proposta de um ensino de história engajado com a formação crítica dos estudantes para instrumentaliza-los a compreender seu tempo e espaço.

Ainda nessa direção, não se pode negar que o saber histórico é a matéria prima do historiador-docente para a constituição de uma educação para a diversidade, seja ela, religiosa, econômica, de gênero ou étnica, pois, de acordo com Marc Ferro, “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para toda a vida” (1983, p.11). Um ensino de História que vise o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizador e engajado com as realidades do presente depende das formas como esses conhecimentos históricos serão trabalhados em sala de aula. Ao encontro dessa afirmação, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanzi Pinsky, “queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. (...) A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada” (2010, p.19). Nessa citação, os autores chamam a atenção de que o conhecimento histórico não se faz por ele mesmo, não é a disciplina de História que contribui para a formação do sujeito pensante, mas o professor de História que apresenta, reelabora e propõe os saberes Históricos de forma que estes instrumentalizem seus alunos na arte de pensar. Novamente, o papel de instrumentalizar os estudantes na competência interpretativa do mundo é fundamental para o ensino de História, assim como deve ser o compromisso da educação e da pedagogia como um todo, pois, segundo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se referará (1984[b], p.32)” deve ser o foco do fazer docente.

Ainda segundo Ferro (1983), é preciso se levar em conta que o conhecimento do passado não é apreendido de forma uníssona por todos, para cada sujeito ele promoverá múltiplas significações e se transformará no mesmo ritmo das mudanças vivenciadas pela sociedade. Nesse sentido, a terceira peculiaridade do ensino de história é sua “dependência” científica, pois, conforme discorreu George Snyders (1995), o professor é o responsável pelo fornecimento de uma espécie de matéria prima, nesse caso o conhecimento histórico, para o desenvolvimento de habilidades para o raciocínio, da crítica

e da reflexão e mais importante que isso, o docente ensina ao educando que existe a possibilidade concreta de se raciocinar. Ainda nessa linha, afirmou Jean Vogler que, a História enquanto disciplina tinha, no passado, como objetivo a construção de uma memória social. Mas, essa característica de promoção do pensamento histórico é marcada pela dependência da aquisição dos saberes históricos, seja na sala de aula ou no cotidiano social. No entanto, essa capacidade de influência e contribuição para a formação das memórias coletivas da disciplina de História não ficou no passado. Para o autor, “a escola e, mais precisamente, o ensino de História têm um papel importante neste domínio. Toda a questão está em saber qual a memória social deve-se desenvolver hoje” (VOGLER, 1999, p. 6). O papel formativo dos saberes históricos, conforme apontado por Vogler, devem ser trabalhados de forma consciente pelo historiador-docente, ou seja, esse deve projetar os temas e valores que poderão ser apreendidos dos conhecimentos históricos ensinados. O Ensino de História tanto quanto ciência, quanto área de ensino-aprendizagem se constitui em campo de produção de saberes e essa produção se desenvolve num campo de lutas entre a reflexão, a crítica e a alienação. Freire em sua reflexão sobre o papel da educação no processo de libertação intelectual dos sujeitos aprendentes afirmou:

sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo... A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos (1984[b], p.36).

O professor de História é o profissional que possui os saberes para propiciar aos educandos condições, ou mesmo um espaço de reflexão, que o possibilite adquirir as ferramentas necessárias para o trabalho, ou para possibilitar que os educandos alcancem seu status de “novo homem” conforme as palavras de Freire. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt,

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (2010, p.67).

A disciplina de História não é informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, de ensinar aos educandos a relação entre o passado e presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e principalmente a criar novas problemáticas de reflexão que os possibilitem intervir no campo social, transformando, como discorreu nossa autora na citação acima, temas da história e do cotidiano em problemáticas a serem pensadas. Portanto, ainda segundo Schimidt,

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (2010, p.57).

Constituir condições para a emancipação do aluno de forma que esse possa se perceber como um sujeito histórico, conforme discorreu Schmidt, é o próprio ato de oferecer instrumentos de empoderamento aos educandos. Esse se configura como uma ação coletiva desenvolvida entre o historiador-docente e sua turma de alunos, que transformam a sala de aula em um espaço privilegiado de decisões, de reflexão e de consciência social dos seus direitos como cidadãos. De acordo com Paulo Freyre (1992), essa consciência promovida pelo ato e ação de empoderamento do sujeito, transcende a simples tomada individual de iniciativa, resolução e superação de situações reais e pontuais de suas vidas e os possibilita compreender as complexas teias das relações sociais próprias de cada contexto econômico e político, de forma a instrumentaliza-los a um olhar mais abrangente dos processos históricos no qual se insere. Nessa direção, de acordo com Schmidt, “A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (2010, p.57). É o espaço do público, do coletivo, mas também do fazer-se individual, como afirma a autora. No entanto, sabemos que esse é um processo de depende da emancipação e empoderamento do próprio professor de História. Isso porque conforme afirmou Olavo Pereira Soares, “Para ensinar, são necessárias determinadas habilidades, métodos, procedimentos de trabalho que possibilitem ao professor uma docência que resulte na compreensão e incorporação do aprendizado da História pelos seus alunos” (2008, p.11). Entretanto, para o desenvolvimento dessas habilidades, elencadas pelo autor, o professor de História precisa compreender que deve ser mais do que um simples eco das

produções de outrem, e seguir para o seu próprio entendimento como produtor e partícipe do conhecimento histórico. Afinal, para Schmidt, na sala de aula, diariamente o historiador-docente, ciente de seu papel como sujeito histórico, trava “um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa” (2010, p.57).

Recentes pesquisas no campo do Ensino de História partem do princípio teórico proposto por Jörn Rüsen de que os sujeitos humanos a partir de suas experiências, vivências e aprendizagens da História desenvolvem suas consciências históricas, pois segundo o autor, “... se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p.57). Essa proposta nos possibilita pensar que o conhecimento histórico não deve ser analisado como um saber científico pronto e separado da vida prática, ao contrário, como apontou o autor, os homens ao interpretarem sua experiência temporal e sua vida prática desenvolvem uma consciência histórica própria. Nessa direção devemos perceber que “... o resultado obtido pela ciência da história, isto é, o conhecimento histórico, é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano” (RÜSEN, 2010, p.55). A partir dessa afirmação do autor, podemos inferir que o saber histórico constituído não é apenas resultado do emprego metodológico da pesquisa histórica, mas, sim, dos processos de orientação e pensamento humanos. Isso porque, de acordo com Rüsen, a produção do conhecimento histórico é: “...resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência da história, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a consciência histórica: todo o pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história -, é uma articulação da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 56). Ou seja, o produto da pesquisa histórica, que é o próprio conhecimento que temos do passado, é antes de tudo dirigido e mediado pela articulação da consciência histórica.

Portanto, pensar historicamente, para Rüsen é: “... analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p.55). Todo sujeito humano, como afirma o autor, desenvolve em sua trajetória interpretações do seu mundo, mediadas pelas experiências da vida e também pelo acesso ao conhecimento histórico. Portanto, a capacidade e modos de interpretação da vida, orientadas temporalmente, dependem diretamente do acesso não apenas às experiências, mas também

ao saber histórico. Então, o ensino da História deve fornecer, como analisou Maria Auxiliadora Schmidt (2009), elementos para os sujeitos do aprendizado conseguirem desenvolver competências de orientação e interpretação, na mesma esteira da proposta de Rüsen, que os subsidiem para dar sentido a “ação a vida prática”. Nessa direção, em diálogo com Rüsen, Schmidt aponta a necessidade de um ensino de História que forneça condições para a formação do que autora chamou de “contra-consciência”. Essa deve abranger, de acordo com Schmidt, “... a situação objetiva e a reação subjetiva das pessoas envolvidas” (2009, p. 36). Entretanto, a constituição de uma situação que propicie o desenvolvimento dessa contra-consciência, como chamou a autora, necessita de um ensino que visualize tal missão e se posicione nessa direção. Como enfatiza a autora:

Nesse sentido, os princípios orientadores de uma contraconsciência histórica devem ser absolutamente desatados da lógica do capital e da imposição da conformidade, incorporando, também o pressuposto inegociável de que qualquer aprendizagem é autoeducação e inseparável da prática significativa da autogestão, em que os jovens e crianças sejam agentes ativos de sua própria educação. Para isso, é preciso também que se pensem as crianças e jovens como categorias historicamente construídas, determinadas socialmente e culturalmente, o que aponta a importante relação entre escolarização, condição infantil e condição juvenil (SCHMIDT, 2009, p.36).

Como discorreu a autora, vemos o quanto estão ligados o desenvolvimento do pensamento histórico, de uma contraconsciência histórica, com as situações de aprendizado. A necessidade apontada por Schmidt, de uma educação que proporcione aos jovens e crianças uma autoeducação e a habilidade de uma autogestão, não depende apenas da escola, da família e dos materiais didáticos, mas principalmente da relação entre docente e discente. Antes de mais nada, uma escola desatada da lógica do capital, como afirmou a autora, necessita de um docente formado e preparado para o ensino dentro dessa proposta. Aqui, nossa pesquisa se situa, pois, partimos da problematização de que a formação docente necessita ser calcada também na autogestão e na formação dessa contraconsciência.

A proposta dos historiadores Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt de constituição de um ensino que proporcione aos educandos uma contraconsciência histórica que os instrumentalize a pensar e interpretar seu presente dialoga diretamente com o pensamento de Freire ao afirmar que: “Somente sua solidariedade (objetividade-subjetividade), em que o objetivo constitui com o subjetivo uma unidade dialética é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens no mundo

para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação opressor-oprimido” (1984[b], p.40). Assim, sendo, a partir de uma educação engajada com a formação crítica os educandos poderiam constituir uma práxis para a vida.

Portanto, antes de querer ensinar história de forma significativa, o docente-historiador precisa aprender História, se segundo Schmidt “... significa contar a História, isto é, significa narrar o passado a partir da vida no presente” (2009, p.37). A significação do conhecimento histórico é o fundamento para a compreensão do presente e da própria identidade. A partir dessa lógica, o docente-historiador seria capaz de se orientar no tempo, organizar suas ações e lutas no presente e a partir disso substanciar sua própria prática enquanto professor, de maneira a dar sentidos para que os alunos possam consumir os saberes históricos com vistas a uma nova postura frente a sua vida e a orientação temporal. Esse cenário chama a atenção para o fato de que devemos nos perguntar que tipo de aprendizagem queremos tanto para a formação de professores quanto para a educação básica, pois ambas estão intrinsecamente atreladas. Conforme apontado por Rüsen e por Schmidt, existem três dimensões da aprendizagem histórica que são a Experiência, a Orientação e a Interpretação. Entretanto, segundo a autora, devemos perceber que “... não existe experiência histórica sem significado, ou orientação histórica sem experiência, o que implica algumas consequências” (2009, p.40). As consequências citadas pela autora são inúmeros, ainda de acordo com Schmidt, e para perceber-las primeiro se faz necessário atentar para o fato de que a aprendizagem histórica é indissociável do sujeito aprendente, portanto, saber história não é igual a pensar historicamente. Isso porque saber os conteúdos históricos é apenas uma capacidade ditada pelo artifício da memorização que proporciona ao sujeito narrar o passado sem qualquer ligação com o presente, enquanto que pensar historicamente é perceber o presente enquanto um desdobramento do passado que ambos estão interligados. Novamente, notemos que não é possível formar sujeitos que pensem historicamente a partir de um ensino que, ainda segundo Schmidt, apresenta a História como algo pronto, estático e dado. O Ensino de História precisa se dedicar a uma pedagogia da libertação e em concordância com o que afirmou Freire, podemos pensar que:

a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (1984[b], p.44).

Assim, o docente-historiador em formação ao ter consciência histórica se tornaria capaz de argumentar racionalmente, em “processo de libertação” como afirmou Freire, ou como discorreu Isabel Barca (2009), a respeitar a evidência com vistas a se posicionar e decidir entre

... respostas mais ou menos válidas” (p. 54). Mas, essa capacidade ainda não é o fundamento para o desenvolvimento de uma consciência histórica avançada, como afirmou a autora e na mesma perspectiva de Jörn Rüsen (2010), pois sua formação depende de “adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa (não a narrativa) da condição humana (e não apenas de seu país) e refletir (e agir, intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando (BARCA, 2009, p.54).

Como demonstrou a autora a formação de uma consciência histórica avançada é consequência de um ensino-aprendizagem da História, enquanto disciplina acadêmica, delineado pelo fim da “grande narrativa” (BARCA, 2009, p.55). Esse foco de ensino tem sido amplamente defendido pelas propostas de didática da História e pela Educação Histórica. Nesse sentido, o ensino deve focar no aprendizado dos alunos de forma a estimular uma formação que possibilite, como apontou Rüsen, um “... processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente” (2010, p.95) e se o mesmo for proposto em tal direção, poderá oferecer uma “... contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico” (RÜSEN, 2010, p.94). Para tanto, o docente-historiador precisa atentar para um ensino que estimule a orientação, experiência e a interpretação. Mas, para isso, sua formação deve ter sido oposta ao criticamente a unilateralidade, como apontou Rüsen, e principalmente a distante da especialização centrada no conteúdismo restrito e distante da vida prática. Entretanto, tais propostas de ensino-aprendizagem exigem estratégias e metodologias diferentes, pois como afirmou Barca

Para os jovens darem sentidos genuínos ao passado, e entendê-lo numa relação com as suas próprias vidas, não basta aprenderem a reproduzir uma dada narrativa substantiva, com as suas descrições explicações ‘completas’ sobre temas estipulados pelos conteúdos curriculares. É necessário que os jovens aprendam, sim, narrativas substantivas para a formação de um quadro de ideias válidas sobre o passado; mas é necessário que desenvolvam também, em simultâneo, ideias cada vez mais elaboradas sobre a História – ideias metahistóricas ou ‘de segunda ordem’ – que lhes forneçam um aparato conceptual mais sofisticado, uma literacia mais avançada, em suma, um equipamento intelectual para uma

acção mais sustentada e criativa (BARCA, 2009, p.60).

Novamente precisamos fazer uma consideração sobre a afirmativa de Barca, pois, para um docente-historiador promover um ensino voltado para narrativas substantivas que proporcionem aos alunos condições de avaliação da História, desenvolvendo, assim, uma literacia histórica mais avançada, antes se faz necessário que a própria formação do docente-historiador também seja focada no desenvolvimento de um quadro de ideias válidas sobre o passado histórico, como afirmou a autora.

Portanto, nessa perspectiva teórica voltada a proporcionar o desenvolvimento de ideias de segunda ordem que substanciam a formação de uma consciência histórica elaborada em jovens historiadores em formação universitária, ou da educação básica, vemos os diálogos com o pensamento do intelectual Paulo Freire.

E por fim, sua quarta característica é a marca de um espaço de tensões, como bem aponta Maria Auxiliadora Schmidt. Esse espetáculo de tensões como a autora se refere, ou seja, as relações professor-aluno, se estabelecem diariamente em grande parte das salas de aula e somente a partir de uma reflexão sobre a prática do historiador-docente e da própria prática docente, se consegue pensar a sociedade. Desta forma, para se poder analisar, mesmo que de forma superficial, determinada sociedade e sua educação, tem-se que entender a ideologia desta sociedade, sua visão de mundo. A visão de mundo de cada sociedade, seus dogmas, e tabus são elementos pertencentes à ideologia. O Brasil neste caso não pode ser enquadrado em uma única ideologia. Assim, em uma mesma cidade, seus bairros possuem realidades diferentes e maneiras diferentes de encarar o mundo. Essa realidade nada uniforme, precisa ser compreendida para ser superada pelo historiador-docente todos os dias.

Como vemos, os caminhos adotados pela pesquisa em ensino de História dialogam diretamente com o pensamento pedagógico de Paulo Freire, o que demonstra ainda a atualidade de suas propostas, críticas e reflexões.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, pp. 107-117.

AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In. AISENBERG, B. (org.) Didáctica de las ciencias

sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994, p.137-162.

ALLIEU, N. De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In: DEVELAY, M. Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESF Editeur, 1995.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In. BARCA, I. (org.) Educação histórica e museus. Braga: Uminho, 2003, p.37-57.

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

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) Para uma educação histórica com qualidade. Braga: Uminho, 2004, p.131-144.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e Memória: o que se ensina na escola? In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. A memória e o ensino de história. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 39-51.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O saber histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BLOCH, Marc. Apologia a História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In. CHARLOT, B. (org.). Os jovens e o saber. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-31.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDWARDS, Verônica. Las formas del conocimiento em el aula. In. ROCWELL, Elsie (coord.). La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica, 1995, p.145-172.

FABREGAT, Clemente Herrero. La formación Del profesorado em ciências sociales. Ijuí: Ed.Unijuí, 2005.

FERRO, Marc. A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: Ibrasa, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 1992.

FREIRE, Paulo 1984 [a] Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo 1984 [b] Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo 1980 [a] Conscientização. São Paulo: Moraes.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. O ensino de história e seu currículo: teoria e método. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

JANINE RIBEIRO, Renato. Ainda sobre o mestrado profissional. RBPG, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

JANINE RIBEIRO, Renato. O mestrado profissional na política atual da Capes. RBPG, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Seção Debates. Disponível em: http://www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/Debates_Artigo_1_n4.pdf. Acesso em: 20 dez. 2006, as 13:45.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2.ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. O ensino de história e a criação do fato. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 93-120.

NETO, Antônio Simplício de Almeida. Dimensões utópicas nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores. Tese de doutorado: FEUSP, 2002.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 17-36.

PINSKY, Jaime. O ensino de história e a criação do fato. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSAMAI, Zita Rosane. Museu e arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. A memória e o ensino de história. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 98-106.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Gabriela & PADRÓS, Enrique Serra. História Imediata e pensamento único: reflexões sobre a História e o ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. A memória e o ensino de história. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 123-139.

RODRIGUES, Maria Rocha. Os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Os meios de comunicação de massa nas aulas de história. IN Revista comunicação e educação. São Paulo: USP/Moderna, 1995, p. 81-87.

RÜSEN, Jörn. História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. Tarefa e função de uma teoria da história. In: Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O saber histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 54-66.

SILVA, Marcos A. da. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. A memória e o ensino de história. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

SCHAFF, Adam. “Descrição –Explicação - Avaliação” In: SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOARES, Olavo Pereira. A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL, Graziela Macuglia; ORTH, Miguel Alfredo; GUTIERREZ, Suzana de Souza. A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

VOGLER, Jean. Pourquoi enseigner l’histoire à l’école? Paris: Hachette, 1999.

Submetido em: 20-05-2017.

Publicado em: 01-06-2017.