

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Francielle Alves Difante

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS INTER-RELAÇÕES NO ENSINO DE
HISTÓRIA: METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA ATRAVÉS
DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Santa Maria, RS
2023

Francielle Alves Difante

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS INTER-RELAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA:
METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa LP2: Políticas Públicas Educacionais, práticas educativas e suas interfaces, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria/RS
2023

Difante, Francielle Alves
PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS INTER-RELAÇÕES NO ENSINO DE
HISTÓRIA: METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO HISTÓRICA / Francielle Alves Difante.- 2023.
121 p. ; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Metodologias Ativas 2. Educação Histórica 3. Ensino
de História I. da Cunha, Jorge Luiz II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, FRANCIELLE ALVES DIFANTE, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Francielle Alves Difante

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS INTER-RELAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA:
METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa LP2: Políticas Públicas Educacionais, práticas educativas e suas interfaces, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de abril de 2023

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha (PPGE - UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof.^a. Dra. Cristiane Medianeira da Silva Reis (UFSM)

Prof. Dr. Cristiano Nicolini (UFG)

Prof.^a. Dra. Daiane Rossi (FIOCRUZ/RJ)
Suplente

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer todas as pessoas que estiveram comigo ao longo da produção desta pesquisa, foram dias intensos e difíceis, que ao longo desse processo construí sonhos para a educação.

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha família, especialmente a minha mãe, Maria Geni, por todo o apoio, incentivo e colaboração nesta jornada formativa. Você é a minha grande inspiração como Educadora, como profissional e principalmente na luta que durante grande parte da tua vida foi voltada para a educação. Também gostaria de agradecer meus filhos, Frederico e Helena, que foram pacientes comigo, e meu companheiro Anderson, pelo apoio, incentivo e compreensão durante o período de escrita dessa pesquisa.

Ao meu orientador. Professor Jorge Luiz da Cunha, pelo incentivo e auxílio na construção desse trabalho. Por transferir parte de seu conhecimento nas vezes que discutimos esta produção, por ser empático e humano em relação às diversas restrições que possuí nestes 2 anos e 6 meses de Mestrado.

Aos meus amigos e colegas de caminhada na educação, que ao longo destes 10 anos de sala de aula, me incentivaram a buscar a pesquisa e a qualificação. Em especial, a minha grande amiga e professora Laí Souza (*in memoriam*), por ter sido a docente mais competente que conheci, e mesmo não estando no mundo físico, através de todos os livros de Paulo Freire que me presenteou anteriormente, esteve tão viva nesse processo de minha formação profissional.

Agradeço aos meus amigos, Anderson e Sandiara, pelo apoio, compreensão e paciência nos momentos de dúvidas e incertezas no decorrer da construção dessa pesquisa. E aos integrantes da banca Dr. Cristiano Nicolini, Dra Cristiane Reis e Dra Daiane Rossi, pelas observações e indicações para que fosse possível dar continuidade nessa dissertação.

Muito obrigado a todos vocês, que entenderam que esse sonho não conquistei sozinha!

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com discurso “bancário”, meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido em sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos”(FREIRE, 1996, p. 28-29).

RESUMO

PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS INTER-RELAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA: METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

AUTORA: Francielle Alves Difante

ORIENTADOR: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

A presente dissertação de mestrado refere-se a uma pesquisa desenvolvida junto ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo objetivo é realizar uma análise sobre o Ensino de História na educação básica e a construção da memória e da consciência histórica durante o processo ensino-aprendizagem, vinculada às práticas pedagógicas interligadas com o uso das metodologias ativas. As Metodologias Ativas constituem em alternativas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, carregadas de benefícios e desafios para os professores. Assim, objetiva-se compreender como o Ensino de História na educação básica, especificamente nos anos finais do ensino fundamental II, tem acentuando a necessidade de problematizar a educação histórica, a memória e a consciência histórica por meio da valorização do componente curricular através de práticas pedagógicas associadas às Metodologias Ativas. Considera-se que as práticas educativas vinculadas às Metodologias Ativas favorecem o processo de ensino aprendizagem do aluno visto que é de suma importância conectar o aluno a aula, e vice versa, porém a educação brasileira vem sofrendo sérias alterações, sendo a última a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na qual se percebe uma negação às políticas públicas educacionais, alterando o formato na educação emancipatória. A problemática central desta pesquisa está na questão: Como as Metodologias Ativas são utilizadas no Ensino de História e podem influenciar na construção da memória e consciência histórica dentro da educação básica? A metodologia da pesquisa possui caráter de investigação teórica e qualitativa, pautada na corrente da Educação Histórica, por meio do uso de questionário para levantamento de dados empíricos como instrumento de pesquisa, assim analisando a práxis dos docentes e da aplicação de Metodologias Ativas, com suas possibilidades e fragilidades. Dessa forma, esta pesquisa, enquadrada na Linha de Pesquisa “LP2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces“, do PPGE/UFSM, possibilita uma reflexão sobre o processo de construção do Ensino de História e das metodologias utilizadas em sala de aula que visam construir um educando consciente e crítico, contextualizando os conteúdos desenvolvidos com a realidade escolar e de sua comunidade. A análise do questionário permitiu compreender a inter-relação entre a prática em sala de aula e a relação comunidade escolar e o meio em que vive. A importância do processo de ensino-aprendizagem relaciona-se, assim, com a prática docente, viabilizando a valorização do Ensino de História e aproximando a realidade da educação no Brasil a todos os sujeitos envolvidos, não apenas para as camadas sociais ainda capazes de romper com o desmonte da educação e a alteração nas políticas públicas.

Palavras-chave: Ensino de História. Metodologias Ativas. Consciência Histórica. Práticas Educativas.

ABSTRACT

EDUCATIONAL PRACTICES AND INTERRELATIONS IN HISTORY TEACHING: ACTIVE METHODOLOGIES IN THE CLASSROOM THROUGH EDUCATION HISTORICAL

AUTHOR: Francielle Alves Difante

ADVISOR: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

This master's thesis refers to a research developed in the Graduate Program in Education at the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), whose objective is to carry out an analysis on the Teaching of History in basic education and the construction of memory and of historical consciousness during the teaching-learning process, linked to pedagogical practices interconnected with the use of Active Methodologies. Those methodologies are alternatives for the development of the teaching-learning process, with benefits and challenges for teachers. Thus, the objective is to understand how the teaching of History in basic education, specifically in the final years of Elementary School, has increased the need to problematize historical education, memory and historical consciousness through the enhancement of the curricular component and pedagogical practices associated with active methodologies. It is considered that educational practices linked to active methodologies favor the student's teaching-learning process since it is extremely important to connect the student to the classroom, and vice versa, but Brazilian education has been undergoing serious changes, the last being the implementation of the Base Nacional Curricular Comum (BNCC), where a denial of educational public policies is perceived, changing the format of emancipatory education. The central issue of this research is the question: How are Active Methodologies used in history teaching and how can they influence the construction of memory and historical consciousness within basic education? The research methodology has a character of theoretical and qualitative investigation, based on the current of Historical Education, through the use of a questionnaire to collect empirical data as a research instrument, thus analyzing the praxis of teachers and the application of Active Methodologies, their possibilities and weaknesses. In this way, this research, framed in the Line of Research "LP2: Educational public policies, educational practices and their interfaces", of the PPGE/UFSM, allows a reflection on the process of construction of the Teaching of History and the methodologies used in the classroom that aim to build a conscious and critical student, contextualizing the contents developed with the school reality and its community. The analysis of the questionnaire made it possible to understand the interrelationship between practice in the classroom and the relationship between the school community and the environment in which it lives. The importance of the teaching-learning process, related to the teaching practice, enables the appreciation of the Teaching of History, approaching the reality of education in Brazil, in a way that makes sense for all the subjects involved, not just for the social layers that may still break with the dismantling of education and changes in public policies.

Key-words: Teaching of History. Active Methodologies. Historical Consciousness. Educational Practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Cinco fatores do pensamento histórico.....	45
FIGURA 2 – Razões para que a História seja considerada contraintuitiva no dia a dia..	47
FIGURA 3 – Diferenças entre o modelo tradicional e sala de aula invertida.....	69
FIGURA 4 – Primeira Matriz da “Aula Histórica”.....	74
FIGURA 5 – Segunda Matriz da “Aula Histórica”.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Formação Profissional.....	79
GRÁFICO 2 – Cargo que ocupa.....	79
GRÁFICO 3 – Tempo de atuação na Educação Básica.....	80
GRÁFICO 4 – Níveis de ensino que atuam.....	80
GRÁFICO 5 – Uso das fontes históricas em sala de aula.....	87
GRÁFICO 6 – Conceito de Consciência Histórica.....	89
GRÁFICO 7 – Conhecimento do conceito de metodologia ativa	91
GRÁFICO 8 – Recursos ofertados pela(s) escola(s).....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados quantitativos do Estado do Conhecimento (2018 a 2022).....	26
TABELA 2 – Dissertações selecionadas do Descritor Ensino de História.....	27
TABELA 3 – Dissertações selecionadas do Descritor Educação Histórica.....	29
TABELA 4 – Dissertações selecionadas do Descritor Metodologias Ativas.....	31
TABELA 5 – Dissertações selecionadas dos Descritores Ensino de História, Educação Histórica e Metodologias Ativas - Área: Educação e História.....	33

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Competências específicas do componente curricular de História de acordo com a BNCC.....	66
QUADRO 2 – Respostas da questão: Poderia comentar um pouco mais sobre seus planejamentos?.....	82
QUADRO 3 – Respostas da questão: Questiona os educandos sobre a importância de aprender História?.....	84
QUADRO 4 – Respostas da questão: Como utiliza as fontes históricas em aula?.....	85
QUADRO 5 – Respostas da questão: Como contextualizar a história social e política com a realidade do aluno?.....	88
QUADRO 6 – Respostas da questão: Se respondeu sim na questão anterior, comente brevemente o que conhece sobre o conceito de consciência histórica?.....	90
QUADRO 7 – Respostas da questão: Quais as metodologias que utiliza para chamar atenção dos alunos durante as aulas?.....	94
QUADRO 8 – Respostas da questão: As tecnologias digitais são o motor e a expressão do dinamismo transformador, afirma José Moran e Lilian Bacich em “Metodologias ativas para uma educação transformadora”. Quais as condições reais, em sala de aula, para a implementação das tecnologias?.....	98
QUADRO 9 – Respostas da questão: O sucateamento da educação e as desigualdades sociais influenciam diretamente no ensino e no processo de aprendizagem. Isso faz parte da sua realidade escolar? Comente.....	100
QUADRO 10 – Respostas da questão: O Ensino de História tradicional, principalmente a memorização, ainda estão presentes na sala de aula. Quais as formas mais fáceis de romper com esse método?.....	101
QUADRO 11 – Respostas da questão: Nesta questão, conte suas experiências positivas e negativas com projetos ativos.....	103

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABInv	Aprendizagem Baseada na Investigação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CE/UFSM	Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria
EC	Estado do Conhecimento
FIOCRUZ/RJ	Fundação Oswaldo Cruz - Rio de Janeiro
IFC	Instituto Federal Catarinense
Mas	Metodologias Ativas
PPGE/UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFN	Universidade Franciscana
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	ESTADO DO CONHECIMENTO: CONCEITO, DESCRITORES E O LEVANTAMENTO DOS DADOS	23
2	A SALA DE AULA COMO FONTE DE PESQUISA: O EIXO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
2.1	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	40
2.2	MEMÓRIA: A ARTICULAÇÃO DA MEMÓRIA NAS AULAS DE HISTÓRIA	51
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
4	AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	61
5	ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA – A TEORIA APLICADA NA PRÁXIS – A ANÁLISE DOS DADOS.....	77
5.1	CONHECENDO OS DOCENTES.....	78
5.2	A SALA DE AULA E OS PROCESSOS DE ENSINO.....	83
5.3	AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA.....	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE – QUESTIONÁRIO (INSTRUMENTO DE PESQUISA).....	118

1. INTRODUÇÃO

“mudar é difícil, mas é possível”.

(Paulo Freire)

A epígrafe de Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, que em seus textos propunha uma educação transformadora, libertadora, sob o emblema de que é necessário “aprender para transformar”, compreende a necessidade do aprender para humanizar-se, do aprender como complemento do sujeito como humano. Nesse sentido, a mudança também parte de nós, educadores-transformadores que lutam por uma educação de qualidade, que rebatem o sistema que privilegia, que exclui e que desmonta cada vez mais a educação no Brasil.

Destarte, na busca por compreender a importância de entender o processo de ensino aprendizagem, recorro ao historiador Jörn Rüsen, para quem aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada (2010, p.82). Sob essa ideia, de transformar, apresento a dissertação de Mestrado em Educação, intitulado **Práticas Educativas e as Inter-relações no Ensino de História: Metodologias Ativas em sala de aula através da Educação Histórica**, vinculada à Linha de Pesquisa “LP2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces“, a partir da temática de pesquisa “Ensino de História, Consciência Histórica e Metodologias Ativas“, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), orientado pelo Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha. Essa pesquisa surge com o objetivo de buscar compreender o Ensino de História na educação básica, especificamente, nos Anos Finais do ensino fundamental II, acentuando a necessidade de problematizar a Educação Histórica, a memória e a consciência histórica por meio da valorização do componente curricular, a partir da utilização das MAs na prática escolar, por meio de seus benefícios e possibilidades, mas também das limitações impostas pelo sucateamento da educação.

Durante o curso de graduação em História (Licenciatura pela UFN), comecei a interessar-me intensamente pela temática da memória na historiografia e também pelas práticas pedagógicas, especialmente na disciplina de Produção Didática, na qual eram desenvolvidos projetos de Ensino de História direcionados aos estágios curriculares e à formação profissional. Nessa disciplina, conheci a obra de autores como Jaime Pinsky e Circe Bittencourt. A produção didática em História é um dos poucos elementos que aparecem na graduação para a formação de professores, uma estrutura ainda bastante convencional nas

graduações das licenciaturas, que inviabiliza muitas vezes o interesse em sair da graduação e adentrar no mundo da educação básica.

A memória foi o tema de pesquisa escolhido para meu trabalho de final de graduação (TFG). Minha monografia, intitulada “A memória construída sobre os desaparecidos políticos na Ditadura Civil-Militar Argentina”,¹ defendida em 2012, busca analisar a articulação da memória e a luta contra o esquecimento a partir de movimentos sociais surgidos na Argentina durante a Ditadura Civil-Militar (1976-1983), partindo de grupos de mães e avós que buscavam encontrar seus filhos e netos que haviam sido sequestrados pelos grupos militares que estavam no poder. Conforme evidencia a historiografia oficial, essas crianças foram inseridas nas famílias de seus sequestradores. Nesse período, entrei em contato com textos de Michel Pollak (1989; 1992), Maurice Halbwachs (2006) e Pierre Nora (1993), que abordaram a memória coletiva e individual e a relação com a afirmação do processo histórico, inter-relacionando-as com a disseminação da busca pela verdade histórica. Segundo Difante (2012),

A análise de Michel Pollak para entender a memória coletiva, individual e oficial parte da necessidade de haver uma negociação entre as três. Dessa forma, elas acabarão se tornando uma lembrança disseminada, resultando em uma única interpretação. Neste sentido, o autor cita que uma memória considerada “proibida”, e no momento em que ela toma o espaço público, promove-se uma série de reivindicações para que aconteça uma revisão crítica do passado. São essas disputas por estas reminiscências que acabam trazendo modificações dentro da história oficial (DIFANTE, 2012, p.45-46).

Desse modo, minha monografia busca compreender a relação entre a memória e o Ensino de História, embora pouco problematizada e analisada pela historiografia. Embora a noção de memória possa induzir a uma abstração, Monteiro (2007) afirma que a relação entre a memória e o ensino coloca o Ensino de História como “lugar”:

Lugar teórico, de produção e transmissão de saberes; “lugar de fronteira”: entre História e Educação, de confluência de e com outros múltiplos saberes, o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos alunos, cidadãos atuantes na sociedade em que vivem; “lugar de memória”, na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias. Relação estrutural que gera conflitos, resistências, negações. Relação que põe em confronto diferentes culturas, visões de mundo. Cabe indagar: É possível ensinar história? (MONTEIRO, 2007, p. 3).

¹ A monografia está disponível em: <https://sites.google.com/site/bancodedadosIunifra/monografias>. Acesso em: 26 set. 2020.

Após sair da graduação, iniciei, em 2014, minha atuação como professora da Educação Básica, nesse período que antecede meu início profissional, já com um filho, decidi que não ingressaria na pesquisa; uma escolha difícil, porém necessária naquele momento. Ao sair da graduação, estava determinada em “*ser professora*”, e foi na atuação em sala de aula que encontrei o significado da docência, o fazer em sala de aula, as particularidades que encontra e a demanda para atingir os diferentes alunos com propostas diferenciadas fazem que o processo de formação continuada não termine na defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, pois se segue estudando na atuação escolar. Em verdade, seguimos aprendendo constante e intensamente.

A fim de qualificar o processo de ensino-aprendizagem, passei a trabalhar a temática da memória e a consciência histórica, apontando as formas pelas quais a memória evoca sempre um espaço-tempo, recuperando-o mentalmente. Enquanto docente, via-me dentro de um quadrado conectada ao currículo, livro didático e o famoso “dar conta” do ano letivo. Isso me inquietava, na verdade me incomodava, pois saí da graduação com um objetivo claro – atuar na educação básica. Essa inquietação, aliás, é corroborada por Monteiro (2007):

Professores de História mostram-se angustiados com a dificuldade em abordar os conteúdos definidos para serem ensinados. Uma frustração toma conta de nós quando percebemos que o tempo disponível será insuficiente para abordarmos tudo que é importante. Mas o que é importante? Muitas aulas são desenvolvidas com pressa, docentes explicando e ouvindo alunos, mais ou menos quietos e calados. O que é aprendido? Que representações são reconstruídas? Que apropriações são realizadas? Que memórias são construídas? Frequentemente, temos a sensação de que pouco foi assimilado. Saberes que se chocam com crenças e representações, que muitas vezes são ignoradas, são apenas objeto de estudo porque caem na prova, sendo logo esquecidos depois (MONTEIRO, 2007, p. 11).

A partir dessa realidade e da necessidade de fortalecer o Ensino de História como componente curricular, além de primar para que os educandos também valorizassem, comecei a desenvolver diversas ações em sala de aula, ações que pudessem fazer o aluno atuar enquanto protagonista desse processo. As atividades que propunha em sala de aula ainda não recebiam o nome de Metodologias Ativas. Essas atividades como produção de maquetes, mapas mentais, seminários, dicionários históricos, jogos didáticos, lapbooks², participação em mostras pedagógicas, viagens de estudo³, entre outras, buscavam trazer aquele adolescente muitas vezes alienado da importância da História, para “dentro” daquela aula.

² LapBook são espécies de livros interativos, onde os próprios alunos constroem através de uma temática pré-estabelecida.

³ Experiência relatada em publicação: <https://drive.google.com/file/d/1oxjBMiKYi6dw2mAQ9m63iw29bZpNdTCB/view>. Acesso: 20 jan.2022.

Obviamente, essas ações são planejadas e organizadas, e algumas vezes repensadas, pois em muito depende da realidade contextual da turma e da escola, e também das propostas da escola perante a comunidade escolar. Importante também evidenciar que não são em todas as aulas que ocorrem essas ações, o método tradicional permanece sendo o mais utilizado, visto que ainda se está em uma sociedade que considera o sistema avaliativo a única forma de validação do processo de ensino-aprendizagem.

Ensinar História de forma coerente e coesa, com responsabilidade social e cultural, é uma preocupação que se renova a cada ano letivo na vida de nós docentes. Conscientizar os jovens e adolescentes de seus papéis na sociedade e que possam compreender a História para dar significado em suas vidas, e, assim, não ficarem suscetíveis a influências negacionistas ou relativistas que possam pôr em dúvida a compreensão da história, é um papel fundamental no ato de ensinar. É necessário que estejamos atentos à relação da memória com o Ensino de História, pois, através do ensino, novos conhecimentos, quando adquiridos, se incorporam às memórias individuais na forma de consciência histórica (MONTEIRO, 2007, p. 11).

Para que seja possível ensinar História de forma dinâmica e lúdica, tenho realizado viagens de estudos, saídas de campo, atividades ativas e aplicado estratégias de ensino frequentemente com o corpo discente em formato diversificado. Essas ações em “locais de memórias”, a meu ver, tornam oportuno o trabalho com memórias individuais e/ou memórias esquecidas de excluídos da historiografia oficial, na medida em que são possíveis recortes de ideologia, classe, gênero, etnia etc., sublinhando, assim, a pluralidade sociocultural no percurso da História e na contemporaneidade. Contatos que não tive durante minha passagem pela educação básica, contatos com que considero importantes para a formação do sujeito e que se opõem à repetição e à memorização que o senso comum influencia no componente curricular de História.

As atividades práticas acabam despertando nos educandos um interesse maior pela disciplina, a fim de romper parcialmente com o ensino tradicional⁴. Parcialmente porque esse rompimento ainda está longe de acontecer, ainda que com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sugere aulas mais interativas. Acredito que seja uma utopia aplicar em toda a educação básica no Brasil, principalmente pela desigualdade social existente, que ficou explícita durante o isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19. Circe Bittencourt (2018, p. 190) salienta, ao referir-se ao “método tradicional”, que

⁴ Método tradicional ou educação formal onde o aluno recebe de forma passiva uma carga de informações, que passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou escrita com base no que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios do livro (BITTENCOURT, 2018, p. 190).

estamos associando o uso do material pedagógico a aulas expositivas, de modo a criar uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático. Nesse sentido, é importante ressaltar que o método tradicional ou a educação formal ainda acontece e não isola a necessidade do fazer ativo, pelo contrário, corrobora para que isso aconteça, existindo, assim, uma conexão entre ambos. O que não é errado, porém diante da diversidade do alunado, das altas tecnologias, da facilidade de pesquisa, a formação continuada e a busca por inovação entram em cena.

Posteriormente, após sete anos de experiência na educação básica, em 2020, no ano em que mais uma vez os professores do Brasil e do mundo tiveram que se reinventar perante o isolamento domiciliar causada pela pandemia do Covid-19, decidi que estava no momento de aprender mais um pouco. Sim, aprender mais, saindo da minha zona de conforto, buscando na pesquisa algumas respostas que ecoam dentro do meu “*ser professora*”. E no primeiro contato com meu orientador, que aceitou o desafio e me trouxe até aqui, comentei que havia muito tempo que não tinha contato com a pesquisa; e nesse momento, de uma forma acolhedora, disse que na verdade eu estava estudando e aprendendo a educação básica, e que seria a minha experiência o fruto da minha pesquisa. Volta-se, assim, aos ensinamentos de Freire (1996), “[...] aprender para transformar, aprender para dialogar”.

E a partir do ingresso no Mestrado em Educação, busco compreender através da pesquisa a relação existente entre a educação básica e as pesquisas acadêmicas em torno do Ensino de História, bem como as ações em torno da prática escolar na educação básica, analisando as inter-relações da educação histórica com a práxis e a introdução das MAs. Nessa perspectiva, é imprescindível porque a prática docente na educação básica é a vertente mais ampla da construção do conhecimento histórico, e é a prática o resultado da teoria. Por meio das considerações de Luis Fernando Cerri (2011), pode-se entender que

As discussões sobre o papel da história ensinada a partir dos conceitos da consciência histórica e competência narrativa estão intimamente relacionadas ao debate sobre o que estudar em história, quais conteúdos, que é um dos debates centrais dos currículos escolares. Como argumentamos acima, o ponto de partida para o estudo disciplinar da história é a experiência vivida, de modo que uma coisa não seja oposta da outra. É enganoso, todavia, pensar que a história ensinada pode reduzir-se apenas ao estudo dos fatores imediatos que formam o cotidiano do aluno, embora isso seja absolutamente indispensável para a sua emancipação (CERRI, 2011, p. 124-125).

Recentemente, aliás, em 2019, 6.753 alunos de todo o Brasil, através da Olimpíada de História do Brasil, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, na qual já participei com equipes de alunos dos anos finais e ensino médio,

criaram o dicionário biográfico *Excluídos da História*⁵, que inclui 2.251 verbetes sobre personagens raramente estudados na historiografia tradicional. Trata-se de um projeto que, sem dúvidas, reforça a importância da reiteração da memória de personagens fulcrais em nossa historiografia. Acredito que iniciativas como essas devem se tornar mais frequentes e seus resultados socializados amplamente. Nesse sentido, torna-se imperativo evocar a importância da interpretação sobre aprendizagem histórica, conforme esclarece Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009):

Uma das principais finalidades da aprendizagem histórica é a formação da consciência histórica. Esse pressuposto põe em relevo o fato de que o ensino de história deve ter por objetivo a formação de uma consciência que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como as visões de que a história é a mestra da vida. Ao mesmo tempo busca-se também evitar a formação de consciências críticas pautadas em narrativas que rompem com qualquer possibilidade de rever o passado. O objetivo é uma consciência crítico genética, cuja relação presente-passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios, como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 69).

Contemporaneamente, acredita-se que o maior desafio do educador é motivar os educandos durante as aulas. A geração conhecida como *nativos digitais*⁶ está cada vez mais acostumada a encontrar as respostas para suas dúvidas de forma quase imediata e se entedia de forma quase instantânea. Dessa forma, no decorrer da pesquisa, as inquietudes sobre as ações na educação básica, sobre o processo de Ensino de História e os anseios dos docentes ficam afloradas, evidenciando, nesse contexto, as ligações e as rupturas entre a teoria e a prática.

A escolha do tema de pesquisa está vinculada a minha trajetória como professora desde 2014 na rede privada de ensino, na qual acompanhei e analisei as metodologias aplicadas por professores de diferentes componentes curriculares. Na prática, ainda ficam restritos aos instrumentos habituais como quadro, giz e os livros didáticos, que podem ser consideradas normais pelos professores, porém ultrapassadas pelos alunos. Conforme aponta

⁵ O dicionário biográfico *Excluídos da História* está disponível no endereço a seguir: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia>. Acesso: 25 set. 2020.

⁶ Porque os alunos contemporâneos já nasceram cercados pelas novas tecnologias, por isso foram denominados por Prensky (2001) de nativos digitais. Segundo o autor, diferentemente das mudanças ocorridas nas gerações anteriores (roupas, gírias e/ou estilos), os Nativos Digitais mudaram a maneira de pensar e de processar a informação. Para essa nova geração, as informações se transmitem de forma rápida, bastando apenas um clique na Web para que tenha acesso à informação antes de procurarem em livros ou na mídia impressa (SILVA, p. 20-21).

Helfer (2021), na prática escolar, esse modo de aula simplesmente não chama atenção se não do tema com a realidade do aluno, oratória, carisma e postura.

A delimitação do tema, **Práticas Educativas e as Inter-relações no Ensino de História: Metodologias Ativas em sala de aula através da Educação Histórica**, baseia-se na investigação teórica-qualitativa acerca da inter-relação entre o Ensino de História, a Educação e as práticas de ensino na educação básica. Essa investigação deu-se por meio da análise de experiências coletadas a partir da aplicação do questionário elaborado para professores de História atuantes, sobre o Ensino de História, o conhecimento sobre MAs e a relevância da consciência histórica nas aulas de História, sob a perspectiva da corrente teórico-prática da Educação Histórica.

O questionário foi aplicado em grupos de docentes voltados a trocas de experiências e enviado a professores convidados entre os meses de dezembro de 2021 e novembro de 2022, circulando em diversas regiões do Brasil, com realidades distintas, de rede pública e privada. Por sua vez, a análise teórica baseia-se a partir da corrente teórica da Educação Histórica, de modo a entender alguns conceitos pertinentes à Educação e ao Ensino de História, como educação histórica, consciência histórica e as práticas educativas. No viés das MAs em sala de aula, a análise dar-se-á através das MAs que favoreçam o Ensino de História e as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado perante a educação brasileira, buscando compreender as práticas dos docentes de diferentes situações e realidades escolares.

Dessa forma, a pesquisa encontra sua justificativa e seus objetivos relacionados à problemática, pois como cita Minayo (2016, p.16), “*é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo [...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática.*” (grifo da autora). É por estar vinculada ao questionamento ou problema na vida prática, como menciona a autora, que a pesquisa desenvolvida traz a seguinte pergunta como base central da problematização ligada a temática: **como as metodologias ativas são utilizadas no Ensino de História e podem influenciar na construção da memória e consciência histórica dentro da educação básica?**

Para responder esse questionamento, tem-se como objetivo geral, analisar as MAs empregadas no Ensino de História, visando as práticas educativas e a inter-relação na construção do processo de ensino-aprendizagem para formação da memória e consciência histórica a partir da educação básica, investigando as práticas docentes na atual realidade escolar. Derivados desse objetivo, são estabelecidos os objetivos específicos:

- Analisar os conceitos de Educação Histórica, Consciência Histórica e Memória a fim de entender a interligação com o Ensino de História e o processo de ensino aprendizagem.
- Compreender a construção atual do Ensino de História e a aplicação/definição das metodologias ativas em sala de aula, por meio da experiência dos docentes atuantes na educação básica.
- Verificar se ocorre a tentativa de implementação das metodologias ativas através de prática docente, compreendendo o processo de ensino aprendizagem através das ações dos docentes do componente curricular estudado, qualificando o processo de ensino-aprendizagem por meio das ações pedagógicas.

Dessa forma, a partir da análise e investigação das práticas educativas realizadas pelos docentes em sala de aula na educação básica, buscou-se desenvolver a análise através da aplicação das MAs no Ensino de História, especialmente aquelas que pudessem contribuir com o processo de ensino aprendizagem e a construção da consciência histórica. Ao se ter em questão a construção da consciência histórica na formação do sujeito, pode-se entender que compreender a História e relacioná-la com a sua realidade possibilita que o sujeito já utilize a sua consciência histórica, conforme apontam Rosanelli, Cunha e Machado (2021):

Nas diversas perspectivas acerca da formação do sujeito ao fazer escolhas ele baseia-se em suas experiências e interpretações de sua realidade e sociedade, ao realizar esse exercício o sujeito está usando sua consciência histórica. [...] A Consciência Histórica é vista como parte fundamental do processo de construção identitária e de construção do conhecimento, vinculada também à formação histórica do sujeito. Nesse sentido, as pesquisas e perspectivas de Jörn Rüsen vinculadas a Educação Histórica, trazem um interessante diálogo entre a formação do sujeito em relação a História e a aprendizagem que parte do ensino de história que vamos adquirindo ao longo de nossas trajetórias de vida (ROSANELLI; MACHADO; CUNHA, 2021, p. 49651-49652).

Ante isso, acredito que compreender a realidade escolar, a formação pedagógica e o Ensino de História, será a ligação entre a teoria e a prática objetivada nesta pesquisa. Rosanelli (2022, p.19) afirma que “[...] podemos analisar como o Ensino de História contribui na construção de identidades de professores a partir da reflexão sobre os conceitos utilizados para pensar o próprio Ensino de História”. No campo docente, tornar o aluno atraído pela aula é um dos maiores desafios no ensino básico atualmente, visto que estamos na *era da informação*⁷, na qual o público dos anos finais já possui acesso fácil e rápido aos meios de

⁷ Os métodos tradicionais de ensino, onde o professor prioriza a transmissão de conhecimento, eram relevantes quando o acesso à informação era limitado. No mundo atual, onde a tecnologia disponibiliza informação a qualquer hora e em qualquer lugar, integrando o espaço escolar com o espaço fora dela, faz-se necessário a forma de ensino e aprendizagem em uma sociedade altamente conectada (MORAN, 2015; DE ALMEIDA; VALENTE, 2012).

consultas instantâneos, contexto no qual tudo a todo tempo pode ser confrontado. E a partir desse cenário que a importância de entender que tipo de aluno o docente encontra atualmente que é necessário o revisionismo na formação docente, visto que existe uma emergência na atualização formativa dos docentes para que os discentes se interessem pelo processo de ensino-aprendizagem.

Buscou-se compreender a aplicação de MAs diante da realidade escolar brasileira através da experiência dos docentes, tanto na busca pela interpretação do conceito em torno das MAs e também da viabilidade de sua utilização, uma vez que “[...] a questão central aponta a necessidade de o processo ensino-aprendizagem sair da figura do professor como detentor do conhecimento, assumindo o aluno como protagonista do aprender” (CAMARGO; SOUZA; JARDIM, 2020, p. 11). O educando demonstrando interesse e participação nas aulas auxilia na construção do ensino e promove relações interdisciplinares mais complexas e mais próximas da realidade sociocultural. Ademais, será mesmo possível aplicar essas práticas em sala de aula durante as aulas de História? Em face do cenário atual da educação básica no Brasil, essa pesquisa propõe compreender esse processo, analisando a teoria em torno do Ensino de História, pautada na corrente teórica da Educação Histórica e na análise das práticas docente e ações pedagógicas diante da implementação da BNCC.

Assim, a estruturação da pesquisa dá-se em forma de dissertação, haja vista que “[...] os pesquisadores narrativos incentivam outros pesquisadores a escreverem estudos que experimentam outras formas” (CRESWELL, 2014, p. 176). Desse modo, optei em organizar a presente dissertação de mestrado da seguinte forma: no primeiro capítulo denominado “**Introdução**”, dividida em duas partes, no item 1, trago a proposta, bem como a narrativa contextualizada acerca das reflexões que me trouxeram até aqui, a delimitação da pesquisa, os objetivos específicos e gerais, além da problematização que embasa a pesquisa. No item 1.1, intitulado “**Estado do conhecimento: conceitos, descritores e o levantamento de dados**”, organizo as pesquisas produzidas em torno da temática “Ensino de História, Educação Histórica e Metodologias Ativas”, a fim de mapear as últimas produções acadêmicas vinculadas aos descritores – Ensino de História, Educação Histórica e as Metodologias Ativas.

No segundo capítulo, intitulado “**A sala de aula como fonte de pesquisa: o eixo da fundamentação teórica**”, apresento os elementos teóricos que embasam a pesquisa, divididos em duas partes, na seção 2.1, se discorre sobre consciência histórica, educação histórica e literacia histórica, e na seção 2.2 abordo sobre a articulação da memória em aulas de História. No terceiro capítulo, intitulado “**Procedimentos metodológicos**”, explica-se a natureza

qualitativa da pesquisa, apresento a metodologia escolhida a fim de demonstrar como se pretende alcançar os objetivos traçados na pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado “**As Metodologias Ativas e suas possibilidades no Ensino de História**”, discute-se o impacto e a relação entre as MAs e a Teoria da Didática da História defendida por Peter Lee e Jörn Rüsen. A seguir, no quinto capítulo, intitulado “**Atuação pedagógica no Ensino de História – a teoria aplicada na práxis**”, apresento os dados coletados e a análise das narrativas dos professores, no intuito de saber as percepções sobre o Ensino de História e as práticas educativas direcionadas às MAs.

Por fim, no último capítulo são concebidas as **Considerações Finais**, com base nos dados coletados do questionário, a inter-relação entre o Ensino de História e as MAs, ressaltando alguns resultados e perspectivas. A título de conhecimento, o questionário utilizado com os educadores está anexado na seção **Apêndice – Questionário (Instrumento de Pesquisa)**.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: CONCEITO, DESCRITORES E O LEVANTAMENTO DOS DADOS

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.158).

Como base introdutória da presente dissertação de mestrado, optei em trazer o estado do conhecimento no início da pesquisa, a fim de que se possa conhecer as produções acadêmicas em torno dos temas. Acerca da importância do EC, Morosini e Fernandes (2014) destacam que

[...] nessa perspectiva, temos trabalhado com o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação às aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Ademais, as pesquisas conhecidas como estado da arte ou estado do conhecimento vêm sendo utilizadas para mapeamento de produções acadêmicas acerca de contribuir para revisões bibliográficas, discutindo variados temas. Segundo Rosanelli (2022, p. 33), a pesquisa começa com a definição dos conceitos que delimitam esse levantamento, e mediante a essa definição, torna-se fundamental que as particularidades dos conceitos escolhidos sejam abordados. Também, conforme Norma Ferreira (2002, p. 257), essas pesquisas “[...] são

reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. Dessa forma, como descritores e conceitos para levantamento de produção acadêmica, escolhi os descritores que embasam a pesquisa: **Ensino de História, Educação Histórica e Metodologias Ativas**.

O descritor de Ensino de História foi escolhido por ser fundamental na pesquisa, pois se trata da análise da prática pedagógica no campo educacional da educação básica no Brasil, visando abordar o tema como eixo central na aplicação da Educação Histórica dentro da sala de aula e a aplicação das MAs. Segundo Schmidt, que pontua dois aspectos importantes sobre a discussão sobre a necessidade de aprender História, “[...] o segundo, mais específico de um determinado campo do Ensino de História, diz respeito à necessidade de que a aprendizagem histórica seja fundamentada em perspectivas e conceitos da própria ciência” (2020, p. 63).

O descritor Educação Histórica aborda a corrente teórica-prática que propõe a legitimação da História enquanto disciplina de conhecimento e de explicação das ações humanas, tanto do mundo, quanto do próprio ser humano enquanto indivíduo e sujeito, cujo eixo teórico norteador encontra-se nas matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen. O historiador defende que “os historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagens” (RÜSEN, 2006, p. 8). Além disso, considera que o “[...] melhor ponto de partida parece ser aquele que, na vida corrente, surge como consciência histórica [...] e o pensamento histórico constitui-se como uma ciência” (RÜSEN, 2001, p. 30).

Esse prisma associa-se ao entendimento sobre Educação e História, fomentando a necessidade de compreender o processo de aprendizagem histórica, bem como o uso de conceitos sobre consciência histórica. A consciência histórica embasa a Educação Histórica, de modo que serve de fundamento tanto para pensar o Ensino de História e sua aprendizagem, quanto para pensar a formação do sujeito histórico e a construção do conhecimento histórico como um todo (ROSANELLI, 2022, p. 24). Como destaca Cunha (2019, p. 95) “[...] o conceito central da contribuição humanista da educação histórica se associa politicamente à consciência histórica, como uma questão básica para a construção de sujeitos a partir da autonomia e não da reprodução”.

E por fim, o descritor Metodologias Ativas foi escolhido para elucidar o uso de métodos na ação pedagógica, especificamente na disciplina de História na educação básica e por ser o cerne da pesquisa, objetivando compreender a aplicação em sala de aula e a relevância na construção da aprendizagem histórica. O desafio da escola, e enquanto instituição

de ensino de educação formal⁸ vem sendo a aquisição do conhecimento, ou seja, encontrar meios de ensino e instrução cada vez mais adequados à apropriação desse bem cultural por todos os indivíduos (SAMPAIO, 2020, p. 30). As MAs são pontos de partida para avançar para a diversidade de estratégias de ensino ativo, haja vista que procuram trazer o aluno para o protagonismo, deslocando o professor para uma papel de mediador e facilitador da aprendizagem. Desse modo, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2020, p. 63), faz-se necessário “[...] conhecer a concepção de aprendizagem, bem como as maneiras de aprender, com o intuito de definir os métodos de ensino”.

Os descritores abordam, de maneira geral e particular, a problemática da pesquisa. Dessa forma, é possível refletir e analisar o uso das MAs no Ensino de História e a construção do processo ensino-aprendizagem na formação da consciência histórica no processo de aprendizagem histórica na educação básica, especificamente nas aulas de História do ensino fundamental II.

Os dados encontrados na pesquisa do Estado do Conhecimento foram realizados no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes⁹, delimitando especificamente as dissertações produzidas no período entre 2018 e 2022, aplicando-se os filtros - Mestrado (Dissertação), Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas, Área de Conhecimento: Educação e História. Optou-se em não selecionar uma região ou universidades, pois o recorte da pesquisa não se delimita em áreas específicas.

Empregando as especificações citadas, no descritor Ensino de História, em pesquisa realizada no dia 06 de janeiro de 2023, foram encontradas 16360 dissertações, sendo destas 13092 da área da Educação e 4134 da área de História. Na pesquisa do descritor Educação Histórica, realizada no dia 10 de janeiro de 2023, as dissertações encontradas abrangendo todos os filtros foram 13611, e especificamente em Educação 13241 trabalhos, e em História 370 trabalhos. E por fim, na pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes realizada em 21 de janeiro de 2023, no descritor Metodologias Ativas, foram encontrados 25556 trabalhos, e aplicando os subcritérios, na área da Educação foram encontrados 226 trabalhos, e especificamente em História apenas 6 trabalhos.

⁸ A educação formal é a educação sistematizada, que ocorre em geral na escola - espaço físico organizado e planejado para os processos educativos e formativos. Ela tem toda sua estrutura voltada para o ensino e para a aprendizagem e envolve métodos, recursos e características específicas da cultura escolar. Além disso, possui uma condição mais diretiva por parte dos professores (OGAWA, 2019, p. 100).

⁹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Conforme pesquisa realizada, apresento na Tabela 1 os dados quantitativos encontrados desse EC. É importante ressaltar que na pesquisa individual dos descritores diversos trabalhos se repetiram, principalmente nos descritores Ensino de História e Educação Histórica. Interessante destacar que no descritor Metodologias Ativas, juntamente com os filtros já mencionados, a busca apresentou um número baixo de produções acadêmicas, com um número maior de repetições. Posteriormente, a busca com os três descritores de forma conjunta, apresentou um número elevado de trabalhos repetidos.

Tabela 1 – Dados quantitativos do Estado do Conhecimento (2018 a 2022)

DESCRITORES	Dados Encontrados- Número de Dissertações	Filtro específico - Área: EDUCAÇÃO	Filtro específico - Área: HISTÓRIA
Ensino de História	16360	13092	4134
Educação Histórica	13611	13241	370
Metodologias Ativas	2556	226	6
Ensino de História Educação Histórica Metodologias Ativas	17375	13241	4124

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Após o levantamento dos dados quantitativos, realizou-se uma análise dos trabalhos encontrados em cada um dos temas, selecionando apenas os trabalhos que possuem relação com a pesquisa e/ou com a fundamentação teórica. Embora exista um número grande de dissertações vinculada aos descritores escolhidos, não existe inter-relação entre as pesquisas encontradas. Inclusive, dos dados pesquisados utilizando o filtro “História” e os demais filtros no descritor Metodologias Ativas, dos seis trabalhos encontrados, dois eram pesquisas repetidas. Ademais, as pesquisas vinculadas aos descritores, na área do conhecimento de História, em torno das Metodologias Ativas de aprendizagem interligadas ao Ensino de História ainda são baixas.

Desse modo, do descritor do Ensino de História, sob a área de Educação e História, selecionei cinco dissertações, conforme a Tabela 2. A primeira apresentada aqui intitula-se “A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina História: análise das três versões da BNCC e a História a ser ensinada nos anos finais do ensino fundamental” (2021), de autoria de Carla Cristina da Silva Lavinias, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), dissertação que aborda as políticas curriculares sobre a disciplina de História e a História

recente. Lavinias (2021) aborda as discussões sobre as três versões da BNCC, em relação à disciplina de História no ensino fundamental II, analisando as permanências e/ ou rupturas no currículo das instituições educacionais.

Tabela 2 – Dissertações selecionadas do Descritor Ensino de História
Área: Educação e História

Título	Autor(a)	Instituição/Ano
A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina História: análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do ensino fundamental	Carla Cristina da Silva Lavinias	UERJ/ 2021
O fazer-se professor de escolas básicas: propostas metodológicas e experiências na formação de professores por meio do PIBID de História da UEPB Guarabira-PB (2012-2016)	Sandeilson Beserra Nunes	UFPB/ 2021
Cidadania e ensino de História: o caso da coleção Historiar: Fazendo, contando e narrando	Patricia Rogéria de Matos Rodrigues Torres	UFPR/ 2020
Fontes históricas propostas no livro didático: interpretações de alunos do sexto ano do ensino fundamental – Londrina, 2017	Heloisa Pires Fazon	UEL/ 2018
Jovens e games: a construção do conhecimento em História no Ensino Fundamental II com os jogos “ <i>Call of Duty</i> ”	Kauan Pessanha Soares	UNESA/ 2018

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A segunda dissertação elencada, intitulada “O fazer-se professor de escolas básicas: propostas metodológicas e experiências na formação de professores por meio do PIBID de História da UEPB Guarabira-PB (2012-2016)” (2021), de Sandeilson Beserra Nunes, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), discorre sobre os saberes históricos operados em a partir da formação de professores. Nunes (2021) apresenta uma abordagem investigativa sobre o fazer do professor na educação básica a partir da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), destacando a ideia de que o

programa amplificou os debates sobre o Ensino de História e a formação docente, bem como a produção de materiais didáticos e as atividades em sala de aula.

Na sequência, a terceira dissertação, “Cidadania e ensino de História: o caso da coleção Historiar: Fazendo, contando e narrando” (2020), de autoria de Patricia Rogéria de Matos Rodrigues Torres, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), embora utilize os mesmos referenciais teóricos escolhidos para minha pesquisa, como Jörn Rüsen (2001, 2007, 2010, 2012, 2015) e Maria Auxiliadora Schmidt (2001, 2010, 2012), ancorando-se na corrente teórico-prática Educação Histórica, buscou perceber a ideia de cidadania na cultura escolar analisando a coletânea ‘Historiar’, bem como a importância e a contribuição do Ensino de História na aprendizagem histórica, visando possibilitar a orientação dos educandos em seus cotidianos.

A quarta dissertação elencada aqui “Fontes históricas propostas no livro didático: interpretações de alunos do sexto ano do ensino fundamental – Londrina, 2017” (2018), de Heloisa Pires Fazon, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisa de Fazon (2018) preocupa-se em debater como os alunos interpretam as fontes históricas presentes em livros didáticos, de caráter qualitativo a partir dos alunos do sexto ano do ensino fundamental, com a base teórica na Educação Histórica, buscando compreender a aprendizagem histórica através dos livros didáticos e as fontes históricas.

E por fim, a última pesquisa apresentada a partir do descritor Ensino de História, “Jovens e games: a construção do conhecimento em História no ensino fundamental II com os jogos “*Call of Duty*” (2018), de autoria de Kauan Pessanha Soares, da Universidade Estácio de Sá (UNESA). A dissertação de Soares (2018) analisa as habilidades pedagógicas de games que possuem como enredo temas da Segunda Guerra Mundial e de conflitos contemporâneos. O autor buscou investigar a contribuição dos jogos digitais, *Call of Duty-World at War* e *Call of Duty 4-Modern Warfare*, na compreensão dos conteúdos de História no nono ano do ensino fundamental II. Soares (2018) utilizou, também, o método qualitativo com uso de grupo focal, totalizando treze participantes, objetivando analisar e observar o processo de ensino-aprendizagem através da experiência dos educandos com a gamificação no contexto escolar.

As pesquisas destacadas no descritor Ensino de História salientam a prática docente, ligadas diretamente ao trabalho com alunos da educação básica, por outro lado, ainda são baixas as pesquisas que analisam a formação docente. Interessante destacar que algumas dessas pesquisas selecionadas no descritor, de alguma forma, conversam com os demais descritores, seja na proposta da dissertação ou na fundamentação teórica. Assim, vale

evidenciar que na busca no campo da Educação e da História, os temas se relacionam com a proposta desta dissertação, de compreender a práxis a partir da experiência docente.

Após, selecionei quatro dissertações que compreendessem o descritor, Educação Histórica, conforme podemos observar na Tabela 3. A primeira, “A Aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira a partir das Narrativas de Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Rondonópolis – MT” (2018), de Luzinete Santos da Silva, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A segunda dissertação selecionada, “Aprendizagem como essência da educação histórica: um percurso a partir da análise de teses e dissertações - 1985 a 2015” (2018), de Carla Gomes da Silva, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na sequência, a terceira dissertação, “O vlogueiro e o educador: pensando a consciência histórica dos jovens alunos em sites de compartilhamento de vídeos” (2018), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de Cássio Pereira Oliveira. E por fim, “Concepções de sujeito em pesquisas no campo da educação histórica: estudo de um caso” (2022), de Marcos da Silva de Oliveira, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Tabela 3 – Dissertações selecionadas do Descritor Educação Histórica
Área: Educação e História

Título	Autor(a)	Instituição/Ano
A Aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira a partir das Narrativas de Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Rondonópolis – MT	Luzinete Santos da Silva	UFMT/ 2018
Aprendizagem como essência da educação histórica: um percurso a partir da análise de teses e dissertações - 1985 a 2015	Carla Gomes da Silva	UFPR/ 2018
O vlogueiro e o educador: pensando a consciência histórica dos jovens alunos em sites de compartilhamento de vídeos	Cássio Pereira Oliveira	UFSM/ 2018
Concepções de sujeito em pesquisas no campo da educação histórica: estudo de um caso	Marcos da Silva de Oliveira	UFPR/ 2022

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A pesquisa de Luzinete Silva (2018) utiliza como aporte teórico e metodológico a Educação Histórica alinhada à Educação das Relações Étnico- Raciais, aliada a pesquisa

qualitativa. A autora buscou construir, a partir da experiência e interpretação dos alunos ao ensino médio, quais eram as ideias, concepções, conceitos prévios do conhecimento histórico que estão presentes na aprendizagem histórica vinculadas às lutas da cultura afro-brasileira e sua trajetória no Ensino de História.

Silva (2018) analisou pesquisas acadêmicas entre os anos de 1985 a 2015, teses e dissertações, sobre o ensino e a aprendizagem histórica, buscando compreender as teorias de aprendizagem ligadas à ciência histórica, baseando-se na Educação Histórica, Pedagogia e Psicologia da Educação, utilizando como referencial Rüsen (2001, 2010, 2011, 2012), Schmidt (2011, 2012, 2016, 2017), Peter Lee (2006, 2016), Vygotsky (1991), entre outros autores que abordam a temática. Já a dissertação de Oliveira (2018) utiliza a Educação Histórica como aporte teórico para entender como é construída a consciência histórica dos alunos do ensino médio, de como interpretam a História, a partir dos vlogs publicados na internet.

A quarta dissertação, de Marcos Oliveira (2022), investiga as concepções de sujeito em espaço de escolarização, analisando teses e dissertações, entre 2002 e 2009, vinculadas ao campo da Educação Histórica, apoia-se na pesquisa qualitativa, com uso de questionários e narrativas. Oliveira (2022) concluiu que existe uma predominância de pesquisas com os sujeitos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Os quatro trabalhos selecionados que abordam a Educação Histórica, defendidas na área da Educação e História, apresentam a aplicação da Educação Histórica na escola, analisando o contexto dos alunos da educação básica na formação da consciência histórica e no o processo de ensino-aprendizagem alinhada a aprendizagem histórica na prática do Ensino de História. Desta forma, as dissertações selecionadas se relacionam tanto com o descritor citado quanto com o descritor Ensino de História, pois de forma que colaboram com a minha pesquisa de mestrado, trazem a ideia de conceituar a Educação Histórica com as mudanças metodológicas em sala de aula a fim de construir a consciência histórica dos educandos.

Por fim, o terceiro descritor, Metodologias Ativas, compreende quatro dissertações, embora exista um número elevado de pesquisas na atualidade relacionadas às MAs, é importante ressaltar que na área da Educação, especificamente na História, a produção é baixa, visto que outros temas são vinculados ao método, como gamificação, ludicidade, aprendizagem ativa, entre outros. Conforme a Tabela 4, a primeira pesquisa elencada intitula-se “Metodologias Ativas no ensino fundamental anos finais e ensino médio: teóricos e estratégias” (2018), de Tayana Cacia Emilio, da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

A segunda dissertação, “Metodologias Ativas de ensino: novas práticas, antigas reproduções? Uma análise à luz da crítica marxista” (2020), de Marla Rubya Ferreira Paiva, da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A terceira dissertação selecionada, “Apropriações de metodologias ativas na formação em Pedagogia para o ensino de História e as interconexões com a consciência histórica” (2021), de Ana Paula dos Santos Prado, da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), da Unidade Universitária de Paranaíba. Por fim, a quarta pesquisa relacionada ao descritor Metodologias Ativas é “Metodologias ativas na educação básica: balanço das teses e dissertações no contexto dos anos finais do ensino fundamental - um estado do conhecimento” (2022), de Thiago Jovane Nascimento, do Instituto Federal Catarinense (IFC).

Tabela 4 – Dissertações selecionadas do Descritor Metodologias Ativas
Área: Educação e História

Título	Autor(a)	Instituição/Ano
Metodologias Ativas no ensino fundamental anos finais e ensino médio: teóricos e estratégias	Tayana Cacia Emilio	UNIVALI/ 2018
Metodologias Ativas de ensino: novas práticas, antigas reproduções? Uma análise à luz da crítica marxista	Marlla Rúbya Ferreira Paiva	UECE/ 2020
Apropriações de metodologias ativas na formação em Pedagogia para o ensino de História e as interconexões com a consciência histórica	Ana Paula dos Santos Prado	UEMT/2021
Metodologias ativas na educação básica: balanço das teses e dissertações no contexto dos anos finais do ensino fundamental - um estado do conhecimento	Thiago Jovane Nascimento	IFC/ 2022

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A dissertação de Emílio (2018) problematizou o embasamento teórico da prática docente, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, no uso das MAs. A autora coloca como resultados que as pesquisas publicadas têm os estudos voltados ao ensino médio, em que as estratégias metodológicas estão vinculadas à aprendizagem ativa, como gamificação, abordagem exploratória, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, investigação escolar e sala de aula invertida.

Ainda destaca que embora o termo Metodologias Ativas tenha sido mencionado nos 2421 documentos bibliográficos analisados na pesquisa, pouco se encontrou acerca de fundamentações teóricas, interpretando apenas como estratégias desta metodologia. A pesquisa de Marlla Paiva (2020) analisou criticamente o uso das MAs de ensino a partir da perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana. A autora realizou, a partir da literatura oficial, a caracterização das MAs e resgatou elementos essenciais da filosofia citada, possibilitando contextualizar os métodos ativos e os elementos históricos que os viabilizem.

Prado (2021) buscou compreender na linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação”, como os graduandos de Pedagogia interpretam a importância das MAs para o Ensino de História e como estas alcançam o desenvolvimento da consciência histórica nas séries iniciais do ensino fundamental. Visto que, o primeiro contato com o componente ocorre neste nível de ensino, sendo importante estimular o desenvolvimento da consciência histórica.

Assim, ainda acerca do descritor Metodologias Ativas, selecionei a dissertação de Thiago Nascimento (2022), que constitui em um estado do conhecimento sobre a produção acadêmica acerca das MAs nos anos finais do ensino fundamental, na concepção de aprendizagem ativa na História da Educação. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, a partir da análise de 42 dissertações ou teses. Essa dissertação apresenta que as pesquisas, em suma maioria, são oriundas da prática docente. Nascimento (2022) ressalta que a partir da análise foi possível organizar as MAs em 8 eixos, caracterizando-as em recorrentes, despontantes e lacunares. Destaca também, que o uso das metodologias ativas são uma gama imensa de técnicas, métodos e metodologias de ensino, que por vezes são aplicadas isoladamente e por prazo determinado.

Em síntese, a partir do descritor Metodologias Ativas, notou-se que existe um número elevado de pesquisas voltadas ao tema, que de forma heterogênea abordam temas relacionados à prática docente e/ou técnicas vinculadas ao método. Em relação ao uso das metodologias ativas na educação básica, especificamente no Ensino de História, encontram-se pesquisas novamente apenas destacando técnicas, como gamificação.

Na busca pelos descritores de modo conjunto, Ensino de História, Educação Histórica e Metodologias Ativas, apesar de apresentarem um número elevado de pesquisas, aparecem de modo repetido, da mesma forma que aparecem na busca individual dos descritores. Dessa forma, conforme Tabela 5, destaco três trabalhos que convergem em si, no âmbito dos três descritores. Também destaco que de forma integrada não foi possível encontrar os três descritores na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, apenas na ideia de método analítico e/ou de prática docente.

Os trabalhos selecionados na busca conjunta são, “Empatia Histórica e jogos digitais: Uma proposta para o ensino de História” (2018), de Helyom Viana Telles, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), “Youtube para o ensino de História: tutorial para a relação e a utilização de audiovisuais” (2021), de Arioli Domingos Helfer, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ambas vinculadas ao Programa de pós-graduação em História (PROFHIS) e por fim, trago novamente a dissertação de Ana Paula dos Santos Prado (2021) intitulada “Apropriações de metodologias ativas na formação em Pedagogia para o ensino de História e as interconexões com a consciência histórica”, de Ana Paula dos Santos Prado, da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), já identificada no descritor Metodologias Ativas.

Tabela 5 – Dissertações selecionadas dos Descritores Ensino de História, Educação Histórica e Metodologias Ativas – Área: Educação e História

Título	Autor(a)	Instituição/Ano
Empatia Histórica e jogos digitais: Uma proposta para o ensino de História	Helyom Viana Telles	UNEB/2018
Youtube para o ensino de História: tutorial para a relação e a utilização de audiovisuais	Arioli Domingos dos Reis Helfer	UFSM/ 2021
Apropriações de metodologias ativas na formação em Pedagogia para o ensino de História e as interconexões com a consciência histórica	Ana Paula dos Santos Prado	UEMT/2021

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Telles (2018) discutiu o potencial do uso de jogos digitais enquanto instância mediadora para o Ensino de História a partir do referencial da Educação Histórica. O autor realiza uma relação muito interessante entre a aprendizagem histórica e a empatia histórica, vinculadas a uma investigação-ação com educandos do terceiro ano do ensino médio. O uso de jogos digitais está vinculada à uma prática metodológica ativa, e sendo usada no componente curricular de História, fica intrinsecamente ligada à busca por mudanças na prática docente.

A pesquisa de Helfer (2021) objetivou reconhecer a plataforma Youtube como recurso didático para o Ensino de História, diante da grande produção de conteúdos relacionados à

História na internet. O autor analisou através de questionário a opinião dos professores da educação básica, quanto ao uso do Youtube e seus entendimentos sobre a formação continuada. Ainda destaca que a utilização de vídeos produzidos para a internet no ensino escolar, foi orientado pelo panorama da História Pública, criando critérios para a seleção de vídeos comprometidos com a divulgação científica. Dessa forma, orientando na busca pela aproximação de conteúdos produzidos para divulgação informal com o ambiente escolar formal, favorecendo o trabalho docente.

Destaco novamente a dissertação de Ana Paula Prado (2021), que interligou o Ensino de História, as MAs e a Educação Histórica, porém nos Anos Iniciais, e não nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como nesta dissertação. A autora, que se pautou nas análises de Jörn Rüsen (2001, 2011, 2012, 2020) e Paulo Freire (1977, 1992, 2011, 2012), alinhando a consciência histórica e a ação pedagógica, destacou também que, a partir da pesquisa, foi possível verificar que os estudantes da graduação tem pouco domínio das técnicas utilizadas pelas MAs de aprendizagem, mas reconhecem a importância da consciência histórica, a fim de que o aprendizado da História, além desenvolver a capacidade do entendimento crítico da realidade, torne o educando elemento central de uma aprendizagem dinâmica e capaz de compreender sua realidade concreta.

Saliento que a busca dos descritores, tanto na busca individual quanto na conjunta, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, além de apresentar um número elevado de repetições, também apresentou dados básicos, dificultando a seleção de trabalhos. Os trabalhos indicados ao longo do Estado do Conhecimento corroboram para a fundamentação dessa pesquisa, permitindo verificar que existem produções acadêmicas significativas na área da Educação e da História, interligando as temáticas dos descritores pesquisados. Contudo, no que tange especificamente entre as relações entre Ensino de História e Metodologias Ativas fundamentadas a partir da perspectiva da Educação Histórica ainda se fazem necessárias novas reflexões, bem como novas pesquisas em desenvolvimento.

2. A SALA DE AULA COMO FONTE DE PESQUISA: O EIXO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A experiência humana é um saber em si, que precisa ser considerado no ensino de História”.

(NICOLINI, 2020, p.126)

Questionamentos acerca da prática educativa vinculada ao Ensino de História têm sido realizados em diversos grupos de pesquisa espalhados pelo Brasil. Nesses debates, é interessante ressaltar que a tentativa de compreender as lacunas da aprendizagem e o processo de construção do pensamento histórico está ligada diretamente a esses questionamentos. Organizar uma pesquisa sobre as metodologias aplicadas na educação básica, especificamente em História, gera uma complexidade maior. Nesse sentido, faz-se necessário pensar sobre o Ensino de História vinculado à teoria rüseniana no Brasil, bem como os estudiosos ligados à Educação Histórica¹⁰ e as novas metodologias de aprendizagem.

Do mesmo modo, “aprender história deve incluir também como é esse conhecimento do passado [...] mas sobretudo a utilizá-los para **pensar e compreender** a realidade social [...] isso equivale a adquirir um *pensamento* e uma *consciência histórica*” (SCHMIDT, SILVA, CAINELLI, 2019, p. 11). Assim, a partir de 2003, durante o *VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, Isabel Barca destacou “as investigações acerca de cognição e Ensino de História, também chamada de Educação Histórica” (SCHMIDT, SILVA, CAINELLI, 2019, p. 10). Seguindo a essa linha de estudos, existem conhecimentos históricos na aprendizagem escolar que podem ser diferenciados, os

Conteúdos substantivos ou de primeira ordem, *conteúdos de história*, é dizer o que conhecemos do passado em forma de dados, datas, personagens, conceitos e conhecimentos. Conceitos estratégicos, de segunda ordem ou metaconceitos, *conteúdos sobre história* que podemos denominar *metodológicos*, pois tem a forma como se investiga e constrói o passado e o significado que lhes outorgamos, categorias vinculadas ao trabalho do historiador, e que se tornam habilidades (SCHMIDT, SILVA, CAINELLI, 2019, p. 10-11, grifo do autor).

O que as autoras nos sugerem e discutem é a necessidade de romper com o ensino enfadonho de História, [...] desta perspectiva, a aprendizagem histórica não pode limitar-se somente a aprender e memorizar conhecimentos acadêmicos ou narrativas do passado” (SCHMIDT, SILVA, CAINELLI, 2019, p. 11). Pois para a construção do pensamento ou

¹⁰ Os estudos acerca da Educação Histórica no Brasil estão em evidência no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) vinculado a Universidade Federal do Paraná (UFPR), outros grupos de estudos, como o Povo de Clio coordenado pelo Prof^o Jorge Luiz da Cunha, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) também pesquisam o tema.

consciência histórica requerem um processo gradual de instrução, para que se possa conhecer e compreender os metaconceitos da História. No atual sistema de ensino, a Base Nacional Curricular Comum¹¹ (2017), ao elencar as competências específicas de História para o Ensino Fundamental, destaca a necessidade de o ensino primar pela compreensão da

[...] *historicidade* no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica (BNCC, 2017, p. 402).

E a BNCC, ainda coloca em seu texto introdutório a ideia de que “[...] um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que os **indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem** [...]” (BNCC, 2017, p. 400, grifo nosso). Em contrapartida, os PCNs (1997) já diziam que

[...] o saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de **fato histórico**, de **sujeito histórico** e de **tempo histórico**. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações (BRASIL, 1997, p. 29, grifo do autor).

Em suma, qual seria a diferença entre a BNCC (2017) e os PCNS (1997) em relação a teoria? E em relação ao currículo, quais são as distinções? E a atuação do professor? E a realidade escolar em distintas regiões? Quais as possibilidades para o Ensino de História nas escolas? Sendo a BNCC um dispositivo regulador da Educação, ela somente regula, amarra e constrange a História que deve ser ensinada nas escolas? Ou a BNCC também deixa em aberto espaços onde o Ensino de História pode se tornar potente e tocar as realidades vividas e experimentadas nas escolas?

Em 2016, Flávia Caimi sublinha que se faz necessário ainda o estabelecimento de uma base curricular que contemple um projeto de nação, indicando os objetivos de aprendizagem e as competências para o século XX. De acordo com a autora, todos os cidadãos possuem o direito de viver e participar ativamente na construção de uma sociedade da informação e do conhecimento. Essa participação coletiva, segundo Caimi, é imprescindível porque a História

¹¹ A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b) é um documento curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica. Previsto no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), esse documento começou a ser desenvolvido a partir do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014 (BRASIL, 2014), sendo apresentado ao público pela primeira vez em setembro de 2015, gerando um imenso debate sobre a necessidade ou não de um currículo nacional para o país (RALEJO; MELO; AMORIM, 2021, p. 2).

é um *locus* de contradição, de pluralismo de ideias, de provisoriidade explicativa e de dinâmica interpretativa.

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriidade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo (CAIMI, 2016, p. 87).

Assim como na epígrafe, Caimi também traz a experiência humana como objeto de estudo, e a partir do proposto pela Base Nacional Curricular Comum, portanto, verifica-se que o Ensino de História contemporaneamente trava *fronteiras*¹² com o discurso teórico de outras áreas, a vida prática docente e a diferença dos conceitos de competências entre a BNCC e a teoria da Educação Histórica. O educador de História do século XXI tem a ciência do quanto as fronteiras do conhecimento tornaram-se mais estreitas e às vezes borradas. Sua imagem é geralmente marcada pela ambigüidade “[...] ora é visto como sacerdote, ora como um profissional da ciência, parteiro da nação, da revolução” (SCHMIDT, 1998, p. 55).

Conforme assinala Schmidt (1998), ao promover a discussão muito antes da implementação da BNCC, e ao realizar uma crítica acentuada à prática docente, a formação do professor de História “não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc.”. Schmidt discorre ainda a respeito do caráter deficitário do Ensino de História no 1º e 2º graus¹³:

[...] Mudanças foram sentidas e devemos nos congratular com todos os que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias (SCHMIDT, 1998, p. 55).

¹² Pesquisar o ensino de história considerado como lugar de fronteira é uma perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão (MONTEIRO, PENNA, 2011, p. 192).

¹³ O termo 1º e 2º graus está mencionado no artigo “A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula” escrito pela Prof.^a Maria Auxiliadora Schmidt e publicado no livro “O saber histórico na sala de aula” organizado pela Prof.^a Circe Bittencourt.

Passados 20 anos¹⁴, o sistema educacional, o Ensino de História e a prática docente ainda são discutidos, revisitados e permanecem “semelhantes” em diversas características. Na concepção do ensino tradicional, ainda persiste a ideia que o professor ora seja o promotor da união entre a competência acadêmica (domínio dos saberes) e a competência pedagógica (domínio da transmissão do saber) aliando competências, convicções e experiências (SCHMIDT, 2020, p. 56), e dentro dessa fronteira que as concepções pedagógicas e as renovações teórico-metodológicas da História têm levado o aluno a construir o sentido da história. Dessa forma, entende-se que o Ensino de História tradicional, marcado apenas pela memorização de datas registradas documentalmente pela História oficial, não se fundamenta mais contemporaneamente. Essa ideia, aliás, é corroborada por Schmidt (1998):

[...] Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir que os educandos tenham uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração o fato de que a História suscita questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Nesse caso, a problematização é um procedimento fundamental para a educação histórica (SCHMIDT, 1998, p. 60).

Por conseguinte, então, a problematização emerge como a centralidade da aula histórica. Segundo Schmidt, “a aula histórica é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente [...]” (SCHMIDT, 1998, p. 57)¹⁵. Conforme assinala Pinsky (2010), ante os movimentos sociais de minorias, que se erigiram durante o final do século XIX e início do XX, aquela “velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural” (PINSKY, 2010, p. 09).

Dessa forma, o Ensino de História não pode se furtar a abordar temas como meio ambiente, corpo, gênero e direitos humanos, revisitando fatos históricos, de modo a problematizá-los a partir do prisma contemporâneo. Ao debater os usos da memória em sala de aula, Ramos (2010) destaca a importância de reconhecer a pluralidade cultural e os substratos dos momentos históricos, a camada residual de afetivo e simbólico que a memória é incitada a sempre representar no presente.

[...] Ao assumir compromisso com a pluralidade cultural, o ensino de História abre espaço para um tempo instável e apto a perceber a unidade que já não há. Não mais a recordação comum, mas uma tensão sobre o que fazer com o passado; ou, ainda, a

¹⁴ Entre as abordagens dos PCNs e a implementação da BNCC.

¹⁵ O conceito “Aula Histórica” será analisado e debatido no decorrer do capítulo 4.

angústia em torno do que o passado pode fazer para ausentar o presente (RAMOS, 2010, p. 399).

O Ensino, pautado por MAs e projetos interdisciplinares, aspira cada vez mais a experiências fora da sala de aula, em pontos turísticos, museus, monumentos e arquivos, conforme pontuam Schmidt e Cainelli (2009):

Ensinar história visitando arquivos ajuda as crianças e jovens a perceberem a materialidade das fontes e do trabalho do historiador, bem como a questão da produção do conhecimento histórico. Um dos objetivos do trabalho em arquivo de documentos históricos é tentar recriar nos alunos “as ideias de segunda ordem”, isto é, como os sujeitos concebem o conhecimento histórico (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 151-152).

Contemporaneamente, o historiador Jörn Rüsen tem aprofundado bastante o debate acerca da Didática da História. Segundo o historiador, a história se expandiu socialmente:

[...] as perspectivas da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos (RÜSEN, 2006, p. 12).

Essa expansão social das discussões sobre História, seja na escola, em coletivos, em movimentos sociais, em redes sociais e na comunicação midiática, intensifica o debate sobre o passado, evocando memórias à sombra, e, revisitando, portanto, o passado. Dessa forma, questiona-se a oficialidade dos livros, sublinhando injustiças sociais ainda reinantes, conforme aponta Pinsky (1994).

Os nossos livros de história apresentam uma ideia de um Brasil sem preconceito racial, onde cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral. O negro com a pimenta, o carnaval e o futebol; o imigrante com sua tenacidade; o índio com sua valentia. Negando o preconceito, guarda-se o fantasma no armário ao invés de lutar contra ele. O menino negro pobre, duplamente segregado, aprende que além da unidade nacional formamos uma unidade racial. A história que aprendemos não lhe diz respeito, é a de um Brasil construído na cabeça dos ideólogos e não na prática histórica, dentro da qual, afinal, ele vive (PINSKY, 1994, p. 17).

Dessa forma, o debate constante sobre a memória no Ensino de História permite apontar, conforme sugere Félix (2002), *memórias esquecidas*, *memórias silenciadas*, *memórias reprimidas* e *memórias subterrâneas*. O registro e a valoração dessas memórias enriquecem a consciência histórica e revelam elementos geográficos, artístico-culturais, linguísticos etc. que acentuam a dinâmica da vida e o imaginário humano no curso da História.

Dessa forma, mais do que nunca, foi necessário introduzir no Ensino de História e sua percepção contextualizada, que transforma o docente em conscientizador, e projeta uma análise social relacionando as ações do passado com o presente, projetando o futuro. A **sala de aula é um espaço social** na qual os alunos trazem suas impressões sociais que vivem cotidianamente e os professores, por sua vez, também compartilham de experiências. É buscando compreender esse espaço social, que Schmidt em sua obra “Didática Construtivista da história” publicada em 2020, afirma que

[...] ao utilizar a metodologia da “aula histórica”, o professor poderá, juntamente com seus alunos, realizar o percurso da produção do conhecimento histórico em suas aulas. Isto não significa que o objetivo é transformar os alunos em historiadores, mas contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica (SCHMIDT, 2020, p. 133).

Nessa perspectiva, de discutir sobre a sala de aula e as abordagens metodológicas no Ensino de História, conectando com as *fronteiras* na práxis escolar no decorrer da narrativa visando a [...] necessidade de compreender a função da escola no séc. XXI remete à busca dos significados e dos sentidos que o sistema educativo tem – ou deveria ter – diante da formação das novas gerações. (CUNHA, 2020, p. 68) Logo, nesse capítulo discorro sobre os elementos conceituais e teóricos que alicerçam essa dissertação de mestrado, e para uma melhor compreensão, organizei-o em duas seções. A seção 2.1 aborda a Educação Histórica e a Literacia Histórica, bem como os conceitos e suas delimitações. Por sua vez, na seção 2.2 discorro sobre a Memória e o Ensino de História e a inter-relação na prática docente.

2.1. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

"Vantagens e desvantagens da História". "Precisamos de história. Mas de maneira diferente daquela que o passeante mimado no jardim do conhecimento está acostumado a usá-la. Não importa o quão elegantemente ele possa olhar para suas necessidades grosseiras e angústias. Ou seja, nós precisamos da história para a vida e para a ação, e não para virarmos as costas da vida e da ação confortavelmente, mascarando nossa vida egoísta e nossas más e covardes ações. Nós desejamos usar a história unicamente na medida em que ela nos serve para viver. Mas existe um degrau entre fazer história e valorizá-la em uma vida que atrofia e degenera-se. Trazer este fenômeno para a luz como sintomas de destaque de nosso tempo, é tão necessário quanto doloroso."

(Friedrich Nietzsche)

Contemporaneamente, o Ensino de História, a fim de superar as limitações da educação formal tradicional, tem sido intensamente influenciado pela perspectiva da Educação Histórica. A partir da segunda metade do século XX, na Inglaterra e na Alemanha, através dos estudos de Peter Lee e Jörn Rüsen, respectivamente. No Brasil, essas discussões

chegaram mais tarde, com Isabel Barca em 2003, de modo que, como coloca Schmidt (2019, p. 37), “pode-se afirmar que o campo da educação histórica tem uma tradição historicamente constituída, que remonta à década de 1970 na Europa e à década de 1990 no Brasil”.

Entende-se que a Educação Histórica, mais do que uma tentativa de pensar a relação ensino-aprendizagem, é uma corrente teórica-prática que propõe a legitimação da História enquanto disciplina de conhecimento e de explicação das ações humanas, tanto no mundo, quanto do próprio ser humano enquanto indivíduo e sujeito. A Educação Histórica, por meio da Didática da História, busca refletir sobre o ensinar História com sentido e significado, tanto para o docente quanto para o discente. Segundo Rosanelli (2022),

A Educação Histórica procura debater também a relação de ensino e aprendizagem em meio a esse processo formativo, de modo que o conhecimento em cada sujeito não é apenas formado e construído na trajetória de formação escolar e acadêmica deste sujeito, mas sim na (e em) relação com o mundo em que ele está inserido. A compreensão acerca do passado em relação ao presente do sujeito, por exemplo, não está limitada a essa compreensão restrita de ensino ligada à escola, pois o conhecimento histórico de cada sujeito é construído conjuntamente com sua trajetória de vida e formações identitárias pessoais (ROSANELLI, 2022, p. 25).

Além disso, essa corrente teórico-prática busca aproximar a teoria da História com a prática docente em sala de aula, visando um Ensino de História voltado ao pensar historicamente e com sentido, aproximando o passado histórico às realidades presentes do estudante, a fim de orientá-lo temporalmente para que, partindo de inquietações do presente, esse sujeito busque no passado significações que possam significar o presente e esperar o futuro (RÜSEN, 2010, 2016, 2020; SCHMIDT, 2019, 2020; MARTINS, 2017, 2020; CUNHA, 2020). Nesse processo de significação e orientação, um conceito que merece destaque é o de consciência histórica, pois, como destaca Rüsen (2020),

A consciência histórica abre o leque de questões tanto acerca de um passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro, afirmativa ou crítica. Essa consciência se enraíza no presente e é portadora de experiências de sua própria evolução temporal, ao pôr questões ao passado e a nutrir expectativas para o futuro (RÜSEN, 2020, p. 18).

Nesse sentido, busca-se refletir acerca dos principais conceitos da Educação Histórica enquanto corrente teórico-prática, como consciência histórica e literacia histórica, de modo a pensar a teoria de modo relacional com a prática docente no campo do Ensino de História. Desse modo, acredita-se que docentes e discentes podem pensar a formação histórica de modo complexo e crítico, interconectando presente, passado e futuro. Nesse processo, o sujeito experiencia e se pergunta sobre seu lugar no tempo, arrolado em um contexto em que a “consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória

esfácelada, mas onde o esfácelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação” (NORA, 1993, p. 7).

Pensar o Ensino de História a partir da perspectiva da Educação Histórica exige uma metodologia de ensino-aprendizagem que, conforme esclarece Peter Lee, evite os dualismos "tradicional versus progressista", "centrado na criança *versus* centrado na matéria" e "habilidades versus o conteúdo". A fim de que estudante pense historicamente e tenha compreensão da formação histórica da vida humana e de suas ações no mundo, é necessário que os processos históricos sejam refletidos, reinterpretados e ressignificados de forma relacional, de modo a destacar a memória, o imaginário, o simbólico, o afetivo das múltiplas identidades socioculturais que constituíram e/ou constituem a História e que interpelam o sujeito sobremaneira. Esse contexto da Educação Histórica, obviamente, convida a inauguração de outra perspectiva de espaço; um espaço fronteiriço, de predisposição às experiências que entrecruzam o sujeito, conforme assinala Bondía (2002):

[...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (BONDÍA, 2002, p. 24).

Sob essa ótica, cumpre assinalar que a memória possui os seus espaços, os seus lugares, conforme aponta Pierre Nora (1993). Sejam simples ou ambíguos, naturais ou artificiais, esses lugares da memória constituem materiais, funcionais e simbólicos.

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança (NORA, 1993, p. 21-22).

A respeito da importância desses lugares da memória, pode-se recorrer ao apontado Isabel Barca (2006). Barca (2006) entende que na contemporaneidade, em uma sociedade aberta, a ideia de uma História com passado fixo não se coaduna mais com perspectivas divergentes de outros autores, povos e identidades.

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem

produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. E esta realidade é constatada cada vez mais claramente quando os pontos de vista de outros autores, de outros povos, nos são desvendados nesta sociedade de contactos cada vez mais fáceis e rápidos (BARCA, 2006, p. 95-96).

A Educação Histórica, dessa forma, na perspectiva de Jörn Rüsen (2001), compreende uma aprendizagem histórica que se dá a partir das demandas da vida prática (presente) para dar sentido ao passado histórico e, simultaneamente, conjecturar o porvir. Essa aprendizagem é oriunda do que o historiador entende por consciência histórica, um fenômeno do mundo vital, uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. Essa consciência histórica funciona como uma “[...] instância de verificação da validade de tradições e costumes, expandindo o horizonte temporal da percepção e da compreensão do presente” (RÜSEN, 2020, p. 18).

Nesse sentido, Rüsen (2001) define a consciência histórica como “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 57). Essa definição de Rüsen (2001), é corroborada pela definição de Martins (2019), no verbete “Consciência Histórica” do “Dicionário de Ensino de História”, onde ele afirma que a

Consciência Histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo (MARTINS, 2019, p. 55).

Ao que Martins (2019) complementa, ao colocar a consciência histórica como “[...] uma categoria básica da didática da história, abrangendo suas cinco operações básicas de constituição histórica de sentido: perguntar, experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar” (MARTINS, 2019, p. 58). Essa colocação interliga-se a compreensão da Didática da História proposta por Rüsen (2020) e sua interligação com o desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento histórico em meio ao Ensino de História.

Essa inter-relação, segundo Rüsen (2020), dá-se a partir da Didática da História, um discurso autônomo da ciência da História, ligado ao ensinar, que engloba aspectos da Pedagogia e da Psicologia. Essa didática, por sua vez, possui três vertentes: a empírica, a normativa e a pragmática.

Empiricamente, ela analisa os processos de ensino e aprendizagem da História. *Normativamente*, ela reflete os objetivos do conteúdo e da apropriação dos conhecimentos históricos. *Pragmaticamente*, ela elucida as competências do ensino de História e seus efeitos sobre a consciência histórica dos alunos (RÜSEN, 2020, p. 19, grifo do autor).

A vida é mais do que um mero processo biológico, é também um processo social no qual se denota o agir humano, as conquistas e os fracassos das ações humanas, o que Rösen (2001) denomina *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo* (grifo nosso). Consciente ou inconscientemente, a marcha humana cria a vida sociocultural e se banha nesse processo que interpela sentidos e significados ante o que é experienciado. E, desse modo, “[...] o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa [...]” (RÜSEN, 2001, p. 54).

De acordo com Rösen (2001), quando se pergunta o que é “história” frequentemente se evoca uma teoria subjetivista ou uma teoria objetivista: “o subjetivismo leva em conta as intenções determinantes do agir com relação ao tempo, e o objetivismo, as experiências do tempo determinantes do agir” (RÜSEN, 2001, p. 71). Para o autor, o risco do *subjetivismo* está em tender para o decisionismo, e, conseqüentemente, para interesses de dominação. Em relação ao *objetivismo*, o risco recairia no dogmatismo, sem possibilidade de espaços para elaborar, de modo interpretativo, a experiência do tempo; também aqui prevaleceriam os interesses de dominação. Desse modo, Rösen (2001) sugere uma posição mediana, não arbitrária, que designa por *pluralismo*. Essa posição estabeleceria uma relação equilibrada entre memória e experiência, de modo que o sujeito “[...] projetaria o futuro, como ocasião de novas constelações temporais para além das do agir humano passado, e assegura, empiricamente, orientações para o agir referidas ao futuro [...]” (RÜSEN, 2001, p. 72).

O esquema proposto por Rösen (2001) (Figura 1), demonstra o trajeto a fim de que a vida prática configure-se como tema imprescindível, tanto para o sujeito quanto para a ciência especializada em História. De acordo com o autor, “a interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro” (RÜSEN, 2001, p. 35). Esse processo interdependente e dinâmico também é definido por Rösen como uma matriz disciplinar que indicaria as etapas de desenvolvimento do pensamento histórico e a própria constituição da História enquanto ciência (MARTINS, 2017, p. 321-325).

Figura 1 – Cinco fatores do pensamento histórico



Fonte: (RÜSEN, 2001, p. 35).

Através do exercício do pensamento, a consciência histórica erige-se, constituída de narrativas, memórias, lembranças. Firma-se uma relação determinante com a experiência do tempo, uma relação que, segundo Rüsen, cria uma íntima interdependência entre passado, presente e futuro, *uma representação da continuidade* que orienta a vida humana prática, especialmente na contemporaneidade. O ser humano é, assim, metaforicamente, uma criatura na floresta do passado, com seus clamores presentes, e conjecturando o futuro:

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência de tempo (mais precisamente: o que mexe com eles), e poderem esperar e projetar um futuro com sentido (RÜSEN, 2001, p. 62).

Nesse sentido, a consciência histórica é parte fundamental do processo de construção do sujeito humano, de modo que, como coloca Schmidt (2019, p. 49), “a formação da consciência histórica [...]”, enquanto “[...] finalidade principal do Ensino de história leva em consideração que tanto os professores quanto os alunos fazem parte de um coletivo e de um tempo social”. Dessa forma, a orientação temporal é parte interligada da construção do conhecimento histórico e do próprio aprender História. Isso está diretamente ligado a significação da própria realidade e experiência do sujeito, pois, “[...] o conhecimento histórico que é apenas apreendido como algo dado, não desenvolve a capacidade de dar significados para história e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica” (SCHMIDT, 2019, p. 49).

Além disso, no campo da Educação Histórica, merece também destaque o conceito de literacia histórica empreendido por Peter Lee, citando que “a história é uma conquista frágil, e o Ensino de história (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil” (LEE, 2016, p. 111). Segundo o autor, a literacia histórica consiste em um conjunto de competências que melhor instrumentalizam os alunos durante o processo de aprendizagem histórica, estimulando a consciência crítica. Desse modo, o Ensino de História não se limitaria a um conhecimento linear dos fatos históricos, pois exige uma interpretação e uma compreensão do passado:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas idéias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante” (LEE, 2006, p. 136).

Nesse sentido, como coloca Schmidt (2019), a literacia histórica de Peter Lee está interligada a consciência histórica, de modo que ela se torna o “[...] ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica[...]”, no sentido de que “[...] aprender história significa transformar informações em conhecimentos [...]” (SCHMIDT, 2019, p. 48). Dessa forma, a autora destaca a relação entre o aprendizado histórico e o pensar historicamente ao afirmar que,

O conceito de literacia histórica entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente (SCHMIDT, 2019, p. 48).

A importância de uma literacia histórica estaria, de acordo com Lee (2016, p. 138), em “abandonar hábitos de pensar com base em um presente instantâneo, em que uma forma de *apartheid* temporal separa o passado do presente e do futuro”. Lee (2016) entende que esses hábitos fazem com que a História se torne inteligível em termos de ensino, dando ao aluno a impressão de existir um “cronista ideal”, “que observa como o rio do tempo conduz eventos do futuro para o presente e registra tudo, enquanto o rio verte sobre o penhasco para dentro do passado” (LEE, 2016, p. 139). Nesse sentido, Lee (2016) elabora um esquema (Figura 2) de elementos que fazem com que a História seja, no dia a dia, contraintuitiva:

Figura 2 – Razões para que a História seja considerada contraintuitiva no dia a dia



Fonte: (LEE, 2006, p. 139).

Segundo Lee (2016, p. 139-140), “[...] o passado em história nunca pode ser assim, primeiro porque pode ser descrito por um infinito número de formas, e segundo porque também é dinâmico, mudando com eventos subsequentes”. Essa dinamicidade que o passado exige ao presente propicia, assim, a possibilidade de considerações históricas: “A gama de descrições válidas aplicáveis ao passado muda com a ocorrência de novos eventos e processos. As considerações históricas são construções, *não* cópias do passado” (2016, p. 140). A título de exemplificação, o autor cita dois exemplos: a expansão nazista e a invasão ao Iraque pelos EUA.

Em 1920 não podíamos – logicamente não podíamos – dizer “O Tratado de Versailles lançou as sementes para regras nazistas na Alemanha”, enquanto que em 1940 tal descrição era ao menos uma das possíveis. A invasão do Iraque não pode agora ser descrita como uma abertura de um longo período de estabilidade no meio-leste ou o início do declínio do poder mundial dos EUA, mas ambas poderão ser uma descrição válida daqui a 100 anos (LEE, 2016, p. 140).

Dessa forma, a literacia histórica defendida por Lee prima por construir “uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações” (LEE, 2016, p. 148). Segundo o autor, “[...] é difícil para os alunos das escolas entenderem que o estado atual de alguns assuntos (econômicos, sociais ou políticos) no mundo é temporário e representam um ponto em um processo contínuo de mudança” (LEE, 2016, p. 138).

Nesse sentido, Lee (2016) cita a dificuldade de entendimento dos alunos acerca de como uma série de complexidades econômicas fizeram com que pessoas que viviam de caça e

coleta, um dia, pudessem criar culturas urbanas. Outra dificuldade, como cita o autor, diz respeito a uma conjectura do futuro, na qual apenas aspectos tecnológicos e econômicos são pensados, excluindo a emancipação de identidades, como a da mulher:

É muito difícil descobrir como serão as mudanças revolucionárias sendo que você pode afirmar que irá ocorrer uma evolução na tecnologia. Se você olhar, por exemplo, a visão da década de 1950 de como seria o ano de 2000, você tinha todas essas imagens iluminadas, casas futuristas, mas ainda com a mulher em casa fazendo a comida, com a ajuda de todos estes dispositivos fantásticos. Eles nunca anteciparam as mudanças sociais que mudariam o papel das mulheres na sociedade (LEE, 2016, p. 139).

Nesse sentido, a Educação Histórica possui também uma dimensão humanista, capaz de permitir “[...] aos sujeitos ter acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica libertadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do *outro*” (FRONZA, 2020, p. 83). Dessa forma, a História pode ser pensada não apenas como uma sucessão de período, mas um processo no qual os sujeitos produzem cultura a todo instante.

[...] entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se, não somente aos artefatos, mas também às ideias, aos signos e aos símbolos, às linguagens e a tudo o que permite e realiza as mediações *dos* e *entre* sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, nas quais esses sujeitos são produto e também produtores de cultura (SCHMIDT, 2020, p. 29).

Nesse processo de alteridade, o tempo assume-se em várias perspectivas. De acordo com Jörn Rüsen, há três formas de articular o tempo: a partir do meu tempo, a partir do tempo do outro e a partir do tempo do outro que inclui a mim (2016, p. 27). Uma articulação assim concebida permite um processo de aprendizagem histórica no qual despontam desafios: 1) Desafio da experiência histórica: O que eu percebi do que ocorreu?; 2) Desafio de compreender o passado alheio: O que isso significa?; 3) Desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida. Onde é meu lugar no tempo?; 4) Desafio de escolher suas próprias motivações. O que eu posso fazer no futuro? Esses desafios, segundo Rüsen (2016), possuem quatro funções durante o processo de aprendizagem histórica.

- Aumentar o campo da experiência histórica.
- Desenvolver a habilidade de compreender o passado.
- Desenvolver a habilidade de temporalizar seu mundo e sua identidade.
- Construir a habilidade de conformar as aspirações de cada um a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal (RÜSEN, 2016, p. 28).

Posterior a esse processo de desafios, pode-se, daí, pontuar os objetivos da aprendizagem histórica a partir de quatro competências:

1. Competência de realizar uma experiência histórica.
2. Competência de interpretar uma experiência histórica vivida.
3. Competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) na orientação de si próprio e no quadro geral de uma ideia empírica do curso da humanidade no tempo. (Identidade histórica).
4. Competência de motivar outros a fazerem suas próprias atividades de acordo com a ideia do lugar de cada um e seu lugar no processo de mudança do tempo (RÜSEN, 2016, p. 28).

Essas competências são imprescindíveis a fim de que se possa alcançar as quatro possibilidades de geração de sentido propostas por Rüsen (2016), interligadas aos vários estágios de desenvolvimento da consciência histórica propostos por ele. Como destaca Martins (2017, p. 324) para Rüsen, “[...] a constituição histórica de sentido é uma função originária do pensamento histórico, cuja especialização desemboca, pelo caminho da investigação metódica, na narrativa historiográfica”. Dessa forma a construção de sentidos efetiva-se na interligação e interdependência entre as quatro possibilidades de geração de sentidos propostas por Rüsen (2016) em sua matriz disciplinar.

Assim, essas quatro possibilidades de geração de sentido são definidas por Rüsen (2016, p. 29-30), como: 1. Tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); 2. Exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal da conduta humana); 3. Crítica (permite formular pontos de vista históricos, em geral pós-modernos, por negação de outras posições); e 4. Genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, de forma que a vida social é vista em toda sua complexidade).

Portanto, seja a partir do prisma de Jörn Rüsen ou do prisma de Peter Lee, a Educação Histórica visa estabelecer um Ensino que entenda o passado não como um processo fixo, datado, sobre o qual não é possível questionar e construir novos sentidos. Em um presente, a partir de interpretação e compreensão, erige-se uma reflexão em que o passado é revisitado, no objetivo de erigir um futuro em que o verbo esperar possa ter a tônica da vida prática humana. Como destaca Cunha (2020),

Na Educação Histórica, conteúdos históricos são matérias-primas para o desenvolvimento de *práxis* educacionais (nos diferentes níveis escolares) associadas ao exercício de questionamentos, críticas, interpretação de memórias e registros sobre acontecimentos do passado vinculados a questões do presente. Portanto, na Educação Histórica a História é ciência do presente [...] (CUNHA, 2020, p. 76 – grifos do autor).

Dessa forma, a Educação Histórica permite a significação e ressignificação do conhecimento histórico aprendido e também construído na escola, de modo que esse processo

amplo de ensino-aprendizagem tenha sentido para o discente, mas também para o docente. Como destaca Cunha (2020, p. 70), a Educação Histórica “[...] se apresenta como a ressignificação da memória histórica e o reconhecimento de suas possibilidades transformadoras na constituição de uma consciência histórica de si e dos coletivos diversos em que cada sujeito está inserido”.

Nessa perspectiva, a Educação e o Ensino de História aprofundam as possibilidades de compreensão da memória, de modo que, como lembra Nora (1993), o espaço da memória é um lugar duplo, “[...] um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações [...]” (NORA, 1993, p. 27). Essa dualidade da memória permite que o sujeito crie, recrie e transforme suas vivências e experiências por meio de ressignificações realizadas a partir de seu presente sobre o passado, de modo que sua identidade seja maleável às reconsiderações de outros tempos presentes.

Ademais, a memória interpretada pelo sujeito está ligada também a subjetividade que o envolve, de modo que as permanências e mudanças conversem na constituição da memória. Dessa forma, como enfatiza Martins (2020, p. 51), “lembrar e esquecer são dois atos humanos que constituem um dos procedimentos mais elementares do conhecimento. Ambos se referem a atos presentes de cada agente racional humano”. Nesse sentido, a memória, mesmo que signifique o passado, é subjetiva, pois a lembrança e o esquecimento carregam consigo percepções e significações presentes do sujeito (ROSANELLI, 2018). Assim, em um presente, a partir de interpretação e compreensão erige-se uma reflexão em que o passado é revisitado, no objetivo de erigir um futuro em que o verbo esperar possa ter a tônica da vida prática humana e, por conseguinte, do ensino.

A reflexão sobre a consciência histórica enquanto uma parte fundamental do processo de construção do conhecimento e da própria identidade e formação histórica do sujeito, utilizando dos pressupostos da Educação Histórica. A vida sociocultural humana em suas dimensões simbólica, afetiva, onírica, etc., também deve orientar o Ensino de História, aproximando-o, assim, da vida prática humana e da construção de sentidos sobre o passado vivenciado e aprendido. Segundo Lee (2016),

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual ajudá-los a ver a importância das formas de argumentação e conhecimento, e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível o aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. A história pode ser entendida, como outras formas públicas

de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, no qual pessoas têm lutado há tempos para torná-la uma prática possível. Como a ciência natural ou social, é uma conquista precária. Ela deve ser tratada com respeito e cuidado nas escolas (LEE, 2016, p. 140).

Dessa forma, entende-se que a construção do Ensino de História com sentido e significado contribui não apenas para a valorização da área de História enquanto campo do conhecimento, mas também para a formação de sujeitos críticos e conscientes de si mesmos e dos outros, a fim de valorizar o viés humano dos sujeitos, de suas formações e da própria formação do conhecimento. A Educação Histórica permite repensar o Ensino de História a fim de vê-lo ‘fora da caixa’ da educação formal tradicional. Ao reafirmar a necessidade de repensar esse processo, Schmidt (2017, p. 64) argumenta que “Jörn Rüsen tem mostrado que o trabalho com o conhecimento histórico na escola é fundamental para a formação da consciência histórica, ou seja, para o processo de interiorização das formas de organizar e dar sentidos às experiências temporais individuais e coletivas dos alunos” (2017, p. 64). E a memória, seja ela coletiva ou individual, possui papel fundamental na construção da aprendizagem histórica.

2.2. MEMÓRIA: A ARTICULAÇÃO DA MEMÓRIA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos pareçam obscuras. [...] Tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos.

(Maurice Halbwachs)

Com o advento do discurso da globalização e do neoliberalismo, pensar a memória tornou-se imperativo no discurso da historiografia. A vida sociocultural, cada vez mais instantânea, fluida, fez irromper uma era de comunicação generalizada, na qual as informações, notícias, fatos sofrem uma socialização e dispersão imediatas. Desse modo, o sujeito contemporâneo é constantemente interpelado a pensar a sua identidade a partir da complexidade dos tempos sociais, conforme aponta Catroga (2001), um dos grandes estudiosos acerca da memória:

A memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais, etc.) em permanente construção devido à incessante mudança do presente em passado e as consequentes alterações ocorridas no campo das *representações* do pretérito (CATROGA, 2001, p. 16).

Ou seja, segundo Catroga, a discussão acerca da memória não pode ser assumida a partir de uma perspectiva datada e hegemônica. Pelo contrário, ela precisa sempre estar em debate, rediscutida; entende, academicamente, que o Ensino de História é imprescindível. Socialmente, de acordo com Barca (2004), esse prisma ainda não se verifica, ainda que a disciplina de História seja considerada essencial para o desenvolvimento da cidadania:

E ainda hoje o Ensino da História continua a ser considerado como um contributo para a cidadania. Contudo, este contributo assume propostas concretas diferenciadas já que tem sido intenso o debate entre diversas correntes filosóficas, políticas, historiográficas e educacionais acerca do que é a História e o que se pretende socialmente com o seu ensino (BARCA, 2004, p. 382).

Barca (2004) entende que o Ensino de História foi influenciado por várias vertentes marxistas, estruturalistas, e mesmo pós-estruturalistas. Contudo, lança advertências em aplicações. A crítica de Barca é oportuna, uma vez que o Ensino de História não deveria ser ou estar encastelado academicamente.

Sob qualquer um destes modelos e numa perspectiva de ensino convencional, pressupõe-se que bastará transmitir correctamente e com clareza as mensagens – por vezes com o recurso de episódios de vida de heróis ou de povos – para que, em função do contacto com as ‘lições da História’, as dimensões cognitiva e formativa dos alunos fiquem garantidas. A preocupação com o ‘como’ ensinar esgota-se aí (BARCA, 2004, p. 382).

Para esse entendimento é importante destacar as contribuições de Maurice Halbwachs sobre as articulações possíveis entre a memória individual e coletiva, bem como a abordagem de Michel Pollak sobre o enquadramento da memória coletiva. Igualmente importante é a contribuição de Pierre Nora quando fala dos lugares de memória e de Elisabeth Jelin quando discute as tensões que existem quando se pergunta sobre a construção da memória, os processos de construção de memória e entre outras, sua legitimidade social e a sua pretensão sobre a verdade. Nesse sentido, é imprescindível aludir também a Edgar Morin, pensador da complexidade, quando afirma que a memória, ainda que fonte insubstituível da verdade, pode estar sujeita a erros e a ilusões:

A própria memória é também fonte de erros inúmeros. A memória, não-regenerada pela rememoração, tende a degradar-se, mas cada rememoração pode embelezá-la ou desfigurá-la. Nossa mente, inconscientemente, tende a seleccionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis, e cada qual pode atribuir-se um papel vantajoso. Tende a deformar as recordações por projecções ou confusões inconscientes. Existem, às vezes, falsas lembranças que julgamos ter vivido, assim como recordações recalçadas a tal ponto que acreditamos jamais as ter vivido. Assim, a memória, fonte insubstituível de verdade, pode ela própria estar sujeita aos erros e às ilusões (MORIN, 2000, p. 21-22).

Para Maurice Halbwachs, a memória coletiva é o processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo (compartilhamento da memória), comunidade ou sociedade. Esse passado vivido é distinto da História, a qual se refere mais aos fatos e eventos registrados, como dados e feitos, independentemente destes terem sido sentidos e experimentados por alguém. Nas palavras de Halbwachs:

Admitamos, contudo, que as lembranças pudessem se organizar de duas maneiras: tanto se agrupando em torno de uma determinada pessoa, que se vê de seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais. Portanto, existiriam memórias individuais e, por assim dizer, memórias coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria de dois tipos de memórias (HALBWACHS, 2006, p. 71).

O indivíduo que participa tanto da memória coletiva quanto da individual, adotaria duas atitudes diferentes ou até opostas. Sendo que, de um lado apareceriam suas lembranças em contexto da sua personalidade ou de sua vida pessoal (as mesmas que lhes são comuns com outras só seriam vistas por ele apenas no aspecto que o interessa enquanto se distingue dos outros) (HALBWACHS, 2006, p. 71). Seguindo a perspectiva da memória coletiva, o indivíduo se comportaria como membro de um determinado grupo, evocando e contribuindo para manter somente as reminiscências pessoais que interessassem para o grupo. Sendo assim, a memória individual é utilizada para confirmar algumas lembranças (para torná-las mais exatas), e para preencher lacunas existentes na memória coletiva. Pode-se, então, apoiar-se na memória coletiva, mesmo havendo algumas confusões psíquicas, não deixa de seguir no seu próprio sentido: compartilhamento de reminiscências. Conclui-se que, segundo Halbwachs:

[...] Por outro lado, a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas – evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também as invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Contemporaneamente, o debate acerca de minorias sociais e direitos humanos, exigiu que algumas fronteiras rígidas do Ensino de História fossem diluídas. Michael Pollak (1989) entende que se tem exigido da História uma análise maior dos excluídos, marginalizados e periféricos. Nesse sentido, de acordo com Pollak, esse prisma estaria ao encontro com a ideia de Maurice Halbwachs, pois denuncia “o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional” (POLLAK, 1989, p. 2). Além disso,

[...] essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados (POLLAK, 1989, p. 2).

O Brasil, inegavelmente, é um país com uma diversidade cultural expressiva e intensa. Em função da vasta dimensão territorial, cada região possui sua cultura peculiar (no folclore, na culinária, na religião, na música etc). O trânsito cultural faz com que a cultura vaze, entre em contato com a de outras regiões. Há, assim, além da simples interação, a possibilidade de mescla, de *contágio* (na melhor acepção dessa palavra).

Paulo Freire destacava, na década de 1960, uma rachadura na sociedade fechada. Essa rachadura criava uma sociedade em trânsito, mesmo ante o regime militar que se insurgiu. Acerca dessa sociedade fechada, Freire (1983) destacou:

[...] Sociedade, crescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. A sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualgal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada (FREIRE, 1983, p. 48).

Além disso, Freire sublinhou *a nossa inexperiência democrática* de há séculos ante a sociedade fechada; uma inexperiência resultante do *ajustamento*, da *acomodação* e da *não integração*:

Só a partir da “rachadura” da sociedade brasileira e de sua entrada na recente fase de transição, mais fortemente neste século, é que se pode falar de um ímpeto popular. De uma voz do povo, com a sua expressão (FREIRE, 1983, p. 78).

Freire demonstrava, portanto, sua preocupação com uma sociedade da massificação. Essa sociedade brasileira mantém-se ainda hoje, uma vez que se trata de uma sociedade que mistura, que carnavaliza, mas que hierarquiza, menosprezando identidades e memórias de minorias (negros, indígenas, comunidade LGBTQIAPN+ etc.). A massificação, nessa perspectiva de Freire, revela uma falsa integração e preconceitos/discriminações ainda atuais. É, nesse sentido, que em aulas de História, faz-se necessário fazer bruxulear a chama das memórias subterrâneas e marginalizadas pelo *establishment*. Segundo Jorge Luiz da Cunha, a História não é inocente e,

[...] no ensino de História, pode-se, também, provocar transformações e revoluções necessárias: a utilização de memória histórica, na Educação Histórica, produz consciência histórica, que estimula visões da História que determinam um novo pensamento e novas constituições éticas, estéticas e políticas associadas a dimensões práticas necessárias à sobrevivência da humanidade e à qualidade de sua existência (CUNHA, 2020, p. 77).

Em vista disso, o Ensino de História é que produz subsídios para o conhecimento histórico contribuir na construção e reconstrução da memória, possibilitando os indivíduos

estabelecerem relações afetivas (MONTEIRO, 2007, p. 10) com seus lugares de vivências, compreendendo, assim, a sociedade, e como construiu-se através do tempo. Para o aluno, isso representa o sentido de mudanças e permanências, e o conhecimento histórico incorpora em suas vidas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

"Ciência é uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que deseja estudar".

(MARCONI; LAKATOS, 2021)

Com o objetivo de realizar uma pesquisa implicada na relevância do tema proposto, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, alinhado à experiência e observação, uma vez que se ocupa da compreensão da memória e da Educação Histórica e suas funções em um grupo social. A pesquisa qualitativa tornou-se uma forma justificável de pesquisa em diversas áreas acadêmicas e profissionais. Conseqüentemente, expandiu-se o número de pesquisadores que realizam estudos qualitativos, principalmente nos campos de Linguagens e Ciências Sociais. Em qualquer desses campos, a pesquisa qualitativa apresenta-se de modo atraente e produtivo (YIN, 2016, p. 20), oferecendo maior liberdade na seleção de temas.

Quanto à natureza, entende-se como aplicada, haja vista que pretende alcançar conhecimentos novos a respeito da temática sobre o Ensino de História e as inter-relações com a prática docente. Conforme aponta Robert Yin (2016),

A pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores. (...), a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam. Em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos os eventos humanos. Entretanto, os outros métodos de ciências sociais (exceto a história) têm dificuldade para abordar essas condições (YIN, 2016, p. 22).

Nesse sentido, Creswell (2014) define a pesquisa qualitativa como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa. E dentro desses pressupostos, e por meio de estruturas, encontram-se abordagens da investigação qualitativa como a pesquisa narrativa (2014, p. 48). Creswell ainda define que

Esse campo tem muitos indivíduos diferentes, com diferentes perspectivas compondo seus teares, criando assim o tecido da pesquisa qualitativa. Executando-se essas diferenças, os artistas criativos têm a tarefa comum de produzir um tecido. Em outras palavras, existem características comuns a todas as formas de pesquisa qualitativa e as diferentes características receberão diferentes ênfases, dependendo do projeto qualitativo (CRESWELL, 2014, p. 48).

E justificando o uso da pesquisa qualitativa nessa pesquisa, Creswell menciona que usamos a pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para

compartilharem suas histórias (2014, p. 52), dando voz aos participantes e interligando com a pesquisa. Usamos a pesquisa qualitativa porque a questão precisa ser explorada. E essa exploração é necessária devido à necessidade de estudar um grupo ou população, identificar variáveis que não podem ser medidas facilmente ou escutar vozes silenciadas (CRESWELL, 2014, p. 52-53).

A fim de explorar a temática, realizou-se um estudo do Estado do Conhecimento (MOROSINI, FERNANDES, 2014; FERREIRA, 2002; KOHLS-SANTOS, MOROSINI, 2021), de modo a realizar a identificação, o registro e categorização de dissertações que abordassem ou tivessem correlações com a temática. O mapeamento dessas produções deu-se a partir de três descritores: Ensino de História, Educação Histórica e Metodologias Ativas, pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que direciona para a plataforma Sucupira. De acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 125), o Estado do Conhecimento é uma pesquisa bibliográfica essencial para que o educador faça uma apropriação “do conhecimento anterior, [...] o que vem sendo estudo por determinada área ou campo científico”, a fim de que, assim, possa “viabilizar e inovar na reinvenção de seu trabalho científico”. Essa pesquisa exige ainda que haja uma delimitação de espaço e tempo da área ou do campo científico na qual se insere a pesquisa.

Quanto aos objetivos, a pesquisa situa-se como investigativa e explicativa, isto é, pretende descrever os fatos e os fenômenos do Ensino de História, direcionados às práticas pedagógicas dos docentes atuantes na educação básica, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental II. A investigação empírica proporciona um contato amplo sobre as ações vivenciadas, igualmente a pesquisa qualitativa envolve primeiramente estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem (YIN, 2016, p. 22), proporcionando um contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Quanto ao procedimento, a pesquisa possui caráter de investigação qualitativa, através do uso de questionário para levantamento de dados empíricos como instrumento de pesquisa, valendo-se dos relatos dos docentes no Ensino de História e da aplicação de metodologias ativas nas aulas de História, visando compreender o processo educativo. Segundo Robert Yin (2016),

Por exemplo, se sua coleta de dados consiste apenas de entrevistas e conversas e seu principal interesse é saber como as pessoas realmente se comportaram em uma determinada situação, seus dados serão limitados a suas interações com um conjunto de participantes e seus comportamentos, crenças e percepções *autorrelatados*. Dependendo de seu estudo, esses autorrelatos e como eles são articulados podem trazer revelações extremamente importantes, sobre como os participantes podem estar pensando ou derivam seu próprio entendimento sobre algum comportamento.

Entretanto, seria tolice sua considerar esses autorrelatos representações totalmente precisas do comportamento da vida real e como ele realmente aconteceu (YIN, 2016, p. 154).

Pesquisar sobre a prática docente na atualidade, principalmente no período histórico que se está a viver – pandemia, negacionismo, radicalismo, disseminação de notícias falsas – implica um cuidado ainda maior ao analisar as narrativas dos professores, visto que existe um desgaste emocional enorme, vinculado à prática docente e à necessidade de reafirmação perante a sociedade. Nesse sentido, vale ressaltar que compreender as práticas pedagógicas dos professores de História na educação básica e a análise através das interpretações sobre consciência histórica e Educação Histórica por Jörn Rüsen e Peter Lee e a aplicação das MAs no Ensino de História, constroem a pesquisa qualitativa e de relevância, pois propôs conhecer e compreender a práxis em torno do método em sala de aula. Creswell (2014) afirma que

[...] conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos compreender os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão. Nem sempre podemos separar o que as pessoas dizem do local onde elas dizem isso - seja no contexto da casa, família ou trabalho (CRESWELL, 2014, p. 52).

Com o propósito de compreender diretamente a perspectiva dos docentes, optou-se pelo uso do questionário, que segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Segundo Lakatos e Marconi (2021, p. 218-219), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Assim, a metodologia principal deste projeto é a pesquisa qualitativa, que segundo John Creswell (2014),

começa com os pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam a abordagem qualitativa de investigação, coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e a interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado de mudança (CRESWELL, 2014, p. 50).

Sendo assim, a partir de questões de cunho empírico, insurge-se como um método que serve para coletar as informações da realidade vivenciada pelo professor em sala de aula. A

coleta de dados foi realizada especificamente com professores de História que atuam no Ensino Fundamental II, em escolas privadas e/ou públicas. Além disso, em relação ao conjunto das opiniões e representações sociais dos professores, conforme aponta Gomes (2021), o material

não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (GOMES, 2021, p. 72).

A formulação do questionário foi através do Google Formulário¹⁶. Esse recurso possibilitou que a pesquisa fosse desenvolvida via internet, de forma segura e prática para os respondentes. O contato com os professores foi realizado por meio de e-mails, mensagens pelo WhatsApp e publicação no grupo Ensino Dinâmico de História no Facebook¹⁷. A plataforma permitiu a organização do formulário por seções criadas e identificadas por temas correspondentes à pesquisa, facilitando a compreensão dos entrevistados. Esse recurso conta ainda, com a organização automática das respostas, agilizando o processo de tabulação das informações coletadas (HELPER, 2020, p. 56). Lakatos e Marconi (2021, p. 220-221) apontam que o processo de elaboração é complexo, e “os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico”. Também devem conscientizar os respondentes do que se deseja com ele. O questionário foi composto por perguntas abertas, também chamadas livres ou não limitadas, de perguntas dicotômicas e perguntas de múltiplas escolhas.

Na estrutura do questionário¹⁸, a primeira etapa do questionário consistiu na apresentação e no convite para participação com a descrição da pesquisa e sua relevância social. Após a leitura, os participantes tinham a opção de aceitar ou não responder às questões das próximas seções. Na segunda etapa buscou-se conhecer os dados pessoais e profissionais: gênero, idade, formação, tempo de atuação, rede de ensino que trabalha, período que atua na área. Na terceira etapa do questionário, a intervenção foi direcionada aos dados sobre o tempo que o educador atuava no magistério, qual etapa do ensino, carga horária semanal, disponibilidade de carga horária para planejamentos, tipos de planejamentos. Até esse momento, as perguntas foram objetivas.

¹⁶ Questionário desenvolvido pelo Google Formulário: https://docs.google.com/forms/d/14ggNTw3d_brvp0XT0Sy_dK5kvnE7-i0iEhmMtQ0iHZAY/prefill

¹⁷ Grupo de professores de História criado no Facebook com o objetivo de troca de experiências entre docentes do Brasil <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>

¹⁸ No apêndice é possível verificar a estrutura do questionário.

No decorrer da terceira etapa, foram aplicadas perguntas sobre a relevância do Ensino de História, da consciência histórica e da memória direcionadas à sala de aula e ao contato direto com o educando. Por fim, a última etapa é sobre a utilização e conhecimento sobre as MAs nas aulas de História, a relevância de colocar o educando como protagonista e as possibilidades que esse método pode alcançar ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a presente dissertação conta com análises bibliográficas acerca dos conceitos, inter-relacionando com os autores e teóricos específicos nas áreas de Educação e História, utilizando-se de uma abordagem qualitativa (CRESWELL, 2014; YIN 2016, MINAYO, 2016). Utiliza-se como método a análise teórica e interpretativa, características de uma abordagem qualitativa acerca dos conceitos em torno da Educação Histórica e da Memória (RÜSEN, 2001, 2010, 2016, 2020; LEE, 2006, 2016; SCHMIDT, 1998, 2019, 2021, 2020; CUNHA, 2019, 2020; BARCA, 2004, 2006, 2012; MARTINS, 2017, 2019; POLLAK, 1989, 1992; HALBWACHS, 2006; MONTEIRO, 2007), relacionando-os com o Ensino de História e a prática docente, extraídos da análise do questionário (GIL, 1999; MARCONI, LAKATOS, 2021), bem como a utilização de Metodologias Ativas (MORAN, 2014, 2018; BACICH, 2018; BERGMANN, SAMS, 2018; FAVA, 2014) como recurso metodológico nas aulas de História do Ensino Fundamental II.

4. AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica em conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia.

(Jaime Pinsky e Carla Pinsky)

O debate acerca do Ensino de História tem já longa trajetória. Tornou-se uma constante, por exemplo, a crítica ao fato de que esse ensino não pode ser marcado pela “decoreba” de datas, de guerras, de figuras históricas hegemônicas brancas. Essa perspectiva é cansativa, enfadonha, conforme lembrava o poeta Murilo Mendes, na primeira metade do século XX:

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

Daí, portanto, a imprescindibilidade do uso das MAs na prática docente nas aulas de História. De acordo com Moran (2015), o advento da internet e da globalização moldaram uma contemporaneidade de mescla (ou *blended*), de contextos físicos e digitais, um contexto híbrido, no qual se insurgem uma fluência constante de imagens, ideias e vídeos:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORAN, 2015, p. 16).

Assim, em termos conceituais, as MAs dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as partes do processo, experimentando, criando, com orientação do professor (MORAN, 2018, p. 4). Destarte, destacam-se como procedimentos de ensino voltados para a atuação efetiva dos educandos na construção do conhecimento. Uma das propostas de aprendizagem ativa é a aprendizagem baseada na investigação (ABIn), onde os estudantes, sob orientação dos professores,

desenvolvem habilidade de levantar questões e problemas. De acordo com Moran (2018), esse método

[...] envolve pesquisar, avaliar situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta e caminhar do simples para o complexo. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, sejam intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais (MORAN, 2018, p. 15).

Ser educador da disciplina de História apresenta um aparato característico do fazer histórico e do ofício de historiador. Ofertar o diálogo entre o presente e o passado, logo cabe ao docente além de possuir e ter consciência do conhecimento histórico, articular com os alunos, ter conhecimento do desenvolvimento social tecnológico e as ferramentas digitais atualizadas (CASTRO, 2021, p. 7). De acordo com Hilda Silva, Celia David e Almir Mantovani (2015),

Esse desafio no ensino da História implica, ainda e não menos, trazer para a sala de aula os novos espaços de busca desse conhecimento, ou seja, aqueles espaços próprios da categoria digital que se relacionam com as novas possibilidades de produção, apropriação e transmissão do saber histórico. Muitas são as ferramentas que podem contribuir na construção dessa nova perspectiva teórico-prática para o ensino de História. Entre elas pode-se destacar: os artigos, as cartas, as reportagens, as obras de arte, os filmes e documentários, a música. Esses instrumentos não são novidades de fato, muitos existem desde meados do século XX, outros são ainda bem anteriores. A novidade é que o avanço tecnológico permite hoje acessar todos esses instrumentos em alguns clicks, ou seja, é possível trabalhar com toda essa diversidade de formas de leitura da História, sem sair da sala de aula e, ainda, em se utilizando de sistemas de rede, debater, receber informações e trocar experiências com grupos diversificados (SILVA; DA VID; MANTOVANI, 2015, p. 5-6).

Outra proposta de aprendizagem ativa é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb), o foco desta ação é a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema. Outra ideia de aprendizagem ativa é a aprendizagem baseada em projetos consiste em uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com atividades para solucionar um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da escola. Segundo Moran (2018, p. 16), no processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. É a partir dessas metodologias, que a teoria passa a fazer sentido na prática nas aulas de História, passando para o processo de ação do aluno.

O Ensino de História tem sido carregado de demandas extracurriculares, que implicam, em vários momentos, um ensino enrijecido, engessado em metodologias dedutivas: o professor apresenta o conteúdo e depois o educando deve usar em situações específicas, como avaliações ou atividades escolares. É necessário compreender que o processo de aprendizagem é individual, cada ser humano aprende o que faz sentido para si, o que gera conexões emocionais.

A partir dessa ideia, Maria Auxiliadora Schmidt (2009) expõe que o Ensino de História é tão odioso para os alunos por sua metodologia centrada na repetição enfadonha de conteúdos. Seu melhor aproveitamento ocorre quando, em sala de aula, se busca estimular a troca de conhecimentos entre professores e alunos. A metodologia, em que professor é agente transmissor de saber e aluno sujeito receptor de conteúdo, deve ser substituída por um ensino dinâmico, no qual quem ensina deve considerar que o estudante é capaz de refletir sobre o conteúdo, capaz de dar significados práticos que o levem ao aprendizado e não a simples memorização. Dessa forma, não teremos discentes iguais, mecanizados.

É necessário investir na formação continuada dos educadores, para que se compreenda o processo de ensino-aprendizagem de forma diversificada. Além disso, cumpre assinalar que o professor não recebe formação digital; na graduação pouco se fala sobre didáticas digitais, e para se implementar uma metodologia inovadora é essencial uma formação continuada sobre as novas didáticas de ensino. Segundo Augusto Russini (2018),

[...] Cabe ressaltar o movimento proposto nas orientações curriculares e o esforço dos professores em busca de uma atitude interdisciplinar. Contudo, esses educadores ainda são formados em um modelo de ensino compartimentado, no qual dividir e recortar o conhecimento se torna sinônimo de eficiência e assertividade. Nessa esteira, as tecnologias e a pluralidade de textos disponíveis aos estudantes na conjuntura social atual que agregam textos verbais e textos visuais indicam um caminho para ultrapassar as barreiras existentes entre docentes e discentes no ensino (RUSSINI, 2018, p. 82).

Segundo Circe Bittencourt (2018), o pesquisador francês Yves Chevallard, passou a designar tal concepção, como “transposição didática”. Entende-se que a escola faz parte de um sistema no qual o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da “noosfera”, conceito correspondente ao conjunto de agentes sociais externos à sala de aula. Esses agentes garantem à escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas pela academia. Seguindo nessa ideia de transposição, são os debates sobre a didática da História e a concepção das metodologias no Ensino de história. Segundo esse ponto de vista, a escola é um lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo.

A pesquisa sobre a Didática da História iniciou na República Federal da Alemanha, e expandiu-se na década de 1970. Em 1980, foi criada a Sociedade Internacional de Didática da História, na qual a pesquisa alemã passou a ser difundida com outros países, a experiência alemã sobre os traumas recentes embasa em grande medida as pesquisas sobre didática da história. Em termos didáticos, o campo científico que se importa com a formação histórica dos indivíduos é a Didática da História. A ideia padrão sobre Didática da História é de que seja uma abordagem formalizada para ensinar História em escolas primárias e secundárias,

que representa uma parte importante de historiadores profissionais em professores de história nessas escolas.

A Didática da História, sob essa ótica, serve como ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. Contrapondo essa ideia, Jörn Rüsen, alega que essa opinião é totalmente equivocada, pois segundo o historiador, ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica, e também à relação entre didática da história e pesquisa histórica. Jörn Rüsen (2016) esclarece sobre a aprendizagem histórica e a relação com a Didática da História,

[...] a aprendizagem histórica é uma necessidade humana básica, uma compreensão intergeracional da vida. Os mais velhos devem ensinar aos mais novos a compreender e viver nesse mundo. O interesse da maioria das pesquisas em educação se concentra no "ensino". Os debates sempre são sobre como ensinar. Porém, o ensino é uma função da aprendizagem. Devemos começar pela aprendizagem: entrar em salas de aula e perceber as relações entre professores e alunos, por isto são importantes as pesquisas em Metodologia e Didática da História. A Didática da História é a teoria fundada empiricamente na aprendizagem (RÜSEN, 2016, p.17).

Segundo Cardoso (2019), Didática da História não é uma tradução do que os autores franceses chamam de “Ensino de História” (*enseignement de l’histoire*) ou o que os autores ingleses chamam de “educação histórica” (*history education*), ela representa uma perspectiva completamente distinta dessas duas outras tradições. Uma das diferenças significativas entre essas tradições reside no fato de a Didática da História reunir em um único campo de pesquisas sobre fenômenos que essas outras tradições entendem separadamente. E a prática docente relaciona-se com o que se aprende na graduação e o que se encontra na sala de aula. Seguindo essa ideia, Rüsen cita,

[...] como pensar a história em sala de aula? Como tornar a história algo que faça os alunos abrirem seus olhos e ouvidos, empolgados com a matéria? Na formação dos historiadores, a Didática da História não é encarada como algo importante. Apenas ensinam-se pequenas habilidades de ensino (RÜSEN, 2016, p. 15).

De acordo com Moran (2018), o que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por **questionamento e experimentação** (grifo nosso) é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unem as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Ou seja, essa ideia considera que a disciplina ou componente curricular, como é

conhecido agora, depende do conhecimento científico, para que chegar à escola, necessita de didática encarregada de realizar a “transposição”, e que existe uma interlocução clara entre professores e alunos.

Nesse sentido, a escola é vista como um lugar de recepção e reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” (BITTENCOURT, 2018). Desse modo, o professor é visto como um intermediário no processo de reprodução, cujo grau de eficiência é mensurado pela capacidade de organizar e adaptar o conhecimento científico ao meio estudantil. Na Educação Histórica, conteúdos históricos são matérias primas para o desenvolvimento de práxis educacionais (nos diferentes níveis escolares), associadas ao exercício de questionamentos, críticas, interpretação de memórias e registros sobre acontecimentos do passado vinculados a questões do presente (CUNHA, 2020, p. 76).

Na Base Nacional Comum Curricular, defende-se um ensino pautado em: *identificação, comparação, interpretação, contextualização e análise* (grifo nosso), na qual ela cita como necessários para estimular o pensamento durante as aulas de História. Ao longo do texto da BNCC, é possível verificar que existe uma nítida tentativa de condicionar e direcionar o Ensino de História para uma aprendizagem dinâmica e ativa; porém, a aplicação fica a cargo do professor. E a tentativa de desvincular o Ensino de História do costumeiro, como memorização de nomes, lugares e datas. Dessa forma,

[...] pelo que parece, pode-se verificar uma mudança na forma de pensar o ensino de modo geral e o ensino da História em particular. Essas mudanças estão sendo mediadas por um conjunto de fatores que rompem a sala de aula, estimulando a construção e o compartilhamento de conteúdos por professores e alunos. Assim, o que se procura é uma prática docente distanciada o mais possível da imagem do “professor enciclopédia”, detentor do saber, buscando a construção de um “professor-consultor” que contribui para a construção do conhecimento de seus alunos em sala de aula (SCHMIDT, 2009, p. 34).

No texto da BNCC (2017), nota-se uma abordagem contextualizadora; em alguns trechos sugere-se a utilização de fontes históricas durante o processo ensino-aprendizagem, dando significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo ensino-aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” ante os conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental:

Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, *eles próprios devem assumir uma atitude historiadora* diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental (BNCC, 2017, p. 401, grifo nosso).

Seguido de uma série de competências e habilidades, o documento da BNCC propõe ao componente curricular de História, um processo de desenvolvimento do pensamento histórico através de competências específicas. Nesse sentido, a base menciona a utilização de diferentes métodos de ensino para proporcionar uma abordagem diferenciada, visando contextualizar a realidade do aluno com os processos históricos, tendo em vista a comunidade escolar, bem como seus referenciais sociais, históricos e culturais.

Ao considerar esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de História deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas (BNCC, p. 402), arroladas no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Competências específicas do componente curricular de História de acordo com a BNCC

<i>1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</i>
<i>2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.</i>
<i>3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.</i>
<i>4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</i>
<i>5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.</i>
<i>6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.</i>
<i>7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.</i>

Fonte: BNCC (2017).

A educação no Brasil sofre alterações seguidamente, a cada alteração governamental, surgem mudanças nos sistemas de ensino, introdução de novos métodos ou substituição de conteúdos. As Ciências Humanas são vistas, por muitos, como instrumento político, e

aprender História no imaginário popular ainda é taxado como vertente ideológica. Essa questão vem, devido à formação inicial da História como campo de conhecimento, na organização das escolas secundárias, que atendiam as crianças e adolescentes das camadas médias, os filhos da nascente burguesia que deveriam ser ensinados e preparados para os futuros cargos que ocupavam, durante o século XIX, período que a disciplina se organizou.

Porém, passados praticamente dois séculos, a questão levantada deve ser discutida, ensinar história está muito além de aprender fatos e heroísmos (esqueça esse sistema), estudar História é compreender o passado e relacionar com o presente, contextualizar o processo para validá-lo, em torno da História estão os aprendizados que nos permitem identificar o pertencimento ao tempo local em que vivemos, mesmo sabendo que dentro dos currículos exista uma consolidação do ensino tradicional, cabe ao professor de História, dentro da sua carga horária cada vez mais afetada, a romper com esse método. De acordo com Kátia Abud (2017),

No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, por que o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que se estuda História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar (ABUD, 2017, p. 15).

Ao analisar as competências, é possível verificar que cada uma delas carrega um método de aplicação diferente dentro do processo de Ensino de História, vinculando com as teorias apresentadas por Peter Lee e Jörn Rüsen¹⁹, o Ensino de História fica pautado na *experimentação, conscientização e problematização*. Nesse sentido, a introdução das MAs no Ensino de História é essencial para que o professor possa aplicar as competências específicas e romper com o ensino tradicional, dentro de cada realidade escolar passível desta nova construção de metodologia.

Dessa forma, as MAs no ensino têm sido frequentemente utilizadas para o trabalho em projetos interdisciplinares com os alunos, muito em função da interação e do protagonismo que solicita ao corpo discente. Conforme pontua Moran (2015), as metodologias ativas aproximam-nos das realidades de nosso entorno sociocultural: “Quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18). Ademais, o autor sublinha também

¹⁹ As abordagens teóricas de Lee e Rüsen foram descritas no capítulo 2, especificamente no item 2.1.

que “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORAN, 2015, p. 19).

Para tanto, as MAs irão ancorar projetos interdisciplinares a partir de viagem de estudos, construção de maquetes, debates interativos, cineclubes, visitas a bibliotecas, museus, monumentos etc, além de aulas práticas que se relacionem outras áreas do conhecimento, como da Filosofia, da Sociologia, da Literatura e das Artes, em geral, áreas que também enriquecem o debate acerca da memória. Acerca desse potencial, Berbel sublinha a curiosidade e a autonomia que se insere no cotidiano escolar:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos (BERBEL, 2011, p. 28).

As MAs, nesse sentido, oportunizam um processo ensino e aprendizagem para além da sala de aula, pois a partir delas são possíveis as saídas de campo. Essas novas proposições na educação básica abrem, gradualmente, uma maior possibilidade de protagonismo dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que as descobertas e relações com a realidade são realizadas pelos próprios a partir da leitura do contexto sociocultural.

Dentre os métodos ativos, vale, primeiramente destacar a sala de aula invertida. Trata-se de um modelo contrário ao tradicional, uma vez que os alunos possuem acesso prévio (geralmente de forma online) aos conteúdos, seja por meio de vídeos, textos, imagens, áudios etc. Segundo Jonathan Bergmann e Aaron Sans (2018), no modelo defendido por eles:

Nitidamente, a aula gira em torno dos alunos, não do professor. Os estudantes têm o compromisso de assistir aos vídeos e fazer perguntas adequadas. O professor está presente unicamente para prover feedback especializado. Também compete aos alunos a realização e apresentação dos trabalhos escolares. Como também se oferece um guia de soluções, os alunos são motivados a aprender, em vez de apenas realizar os trabalhos pela memória. Além disso, os alunos devem recorrer ao professor sempre que precisarem de ajuda para a compreensão dos conceitos. O papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não o de transmitir informações (BERGMAN; SANS, 2018, p. 37).

Há materiais disponíveis sobre qualquer assunto, recursos que o aluno pode percorrer por ele mesmo, no ritmo que for mais adequado. O professor propõe o estudo de determinado tema e o discente procura as informações básicas na internet, assiste a vídeos e animações e lê os textos que estão disponíveis na web ou na biblioteca da escola (MORAN, 2018, p. 14). Em sala de aula, o aluno torna-se mais ativo a partir das questões problematizadas pelo professor,

que assume um papel de orientador/tutor (SCHNEIDERS, 2018). A imagem abaixo elenca as diferenças entre esse método ativo e o tradicional na abordagem da sala de aula invertida.

Figura 3 – Diferenças entre o modelo tradicional e sala de aula invertida

	 (Sala de aula)	 (Outros espaços)
 (Modelo Tradicional)	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissão de informação e conhecimento - Professor palestrante - Estudante passivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios - Projetos - Trabalhos - Solução de problemas
 (Sala de Aula Invertida)	<ul style="list-style-type: none"> - Debates - Projetos - Simulação - Trabalhos em grupos - Solução de problemas - Estudante ativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Leituras - Vídeos - Pesquisas - Busca de materiais alternativos

Fonte: (SCHNEIDERS, 2018, p. 8).

A gamificação é também uma das metodologias ativas que podem ser aplicadas em sala de aula e como foi possível verificar na construção do Estado do Conhecimento, também são campos de pesquisa na educação, especificamente no Ensino de História. Sua principal função é envolver emocionalmente o indivíduo dentro de uma gama de tarefas realizadas. Para tanto, deve utilizar “de mecanismos provenientes de jogos que são percebidos pelos sujeitos como elementos prazerosos e desafiadores”, a fim de que o engajamento seja exercido pelo sujeito (BUSARELLO; ULBRICHT, FADEL, 2014, p. 33). Dentre exemplos, pode-se pensar na utilização de tabuleiros, *quizzes*, desafios, enigmas, jogos digitais etc..

Com o uso de jogos digitais os alunos devem responder a inquietações variáveis e constantes, sobre todo o mundo midiático como o atual, que oferece ampla informação e tecnologia. Os jogos digitais podem ser considerados como um meio para alcançar vantagens no processo de aprendizagem, como obter novos meios de interação com o ambiente e facilitar a introdução de tecnologias da informação e comunicação na sala de aula. Os jogos digitais formam ambientes que envolvem a liberdade de ação, a necessidade de definir metas e objetivos e mover-se para obtê-los, ajudando o usuário a assumir a responsabilidade para o desenvolvimento pessoal. No jogo, o indivíduo vive sua própria história no seu desenvolvimento e participa ativamente da resolução dos problemas, tornando-se um ambiente onde ele pode implementar uma pluralidade de mecanismos e recursos que lhe permitem interagir livremente e espontaneamente dentro de um sistema social (SOARES, 2018, p. 44).

Com a intensificação da internet a partir do século XXI, deu-se a aprimoração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Consideradas recursos mediadores e facilitadores, as TICs podem ser definidas como um “conjunto de tecnologias das

telecomunicações, computacional e das mídias eletrônicas, utilizadas como instrumento na aplicação de diferentes metodologias, para resolução de problemas” (GOUVEIA; MATOS, 2022, p. 29) Ou seja, são, de modo síncrono ou assíncrono, “um conjunto de recursos tecnológicos, que utilizados de forma integrada, com um objetivo comum”. Sob essa ótica, “não são metodologias de aprendizagem, mas recursos didático-pedagógicos de suporte ao método escolhido” (GOUVEIA; MATOS, 2022, p. 29).

Contudo, sabe-se que a utilização de muitos desses recursos, marca da Educação 3.0, (*softwares*, ambientes virtuais, fóruns eletrônicos, por exemplo) depende exclusivamente da infraestrutura tecnológica das instituições de ensino. Sinteticamente, sobre Educação 3.0, Rui Fava aborda que mais que nunca, como educadores, precisamos desenvolver, monitorar, transformar, inovar, substituir nossos modelos mentais, arquétipos, hábitos, cultura, buscar o desconforto produtivo, flexibilizar, aceitar, adaptar, o que não exprime apenas aceitar, mas ajudar a transformar (2014, p. 69).

Embora seu surgimento esteja vinculado às Ciências da Computação, a *Cultura Maker* é também uma metodologia que incita os discentes à autonomia e ao protagonismo. Sob o lema “Mão na massa”, “Faça você mesmo”, a Cultura Maker permite que os alunos possam explorar assuntos de sua predileção, e a partir de erros e acertos, vivenciar experiências de aprendizado: “o aluno passa a atuar como autor do próprio ambiente e de forma descentralizada passa a produzir seu próprio material didático” (BRAGA DE PAULA; DE OLIVEIRA; BERTINI MARTINS, 2019, p. 448). Essas atividades, em geral, realizadas em grupos, permitem, no Ensino de História, a criação de maquetes, mapas mentais, infográficos, fanzines, etc, o que coloca o aluno no processo da construção da aprendizagem e não apenas receptor passivo do assunto trabalhado naquela aula. Dessa forma, as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos (MORAN, 2015, p. 17). Se o objetivo é alunos proativos, é necessário adotar métodos em que os educandos participem das atividades, onde possam tomar decisões e analisar os resultados, se queremos que eles sejam criativos, eles precisam experimentar diversas possibilidades e apresentar suas resoluções.

Na esteira da Didática da História, encontra-se o que a historiadora Isabel Barca (2004) define como “Aula Oficina”, a autora usa como referência a teoria da mudança conceitual, sugerindo que professor exerça a função de investigador social dos conceitos prévios dos alunos, visando desenvolver um processo de intervenção pedagógica, objetivando trabalhar as três principais competências em História: 1ª - Interpretação das fontes; 2ª - Compreensão contextualizada; e a 3ª - Comunicação (BARCA, 2004, p. 132).

De acordo com Barca, uma “Aula Oficina” é uma metodologia de viés construtivista que preocupa-se com “a exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do consequente processo de conceptualização em aula” (BARCA, 2012, p. 47). Além disso, a historiadora frisa que a “Aula Oficina” estabelece uma “demarcação em relação a aulas meramente expositivas ou fãlsamente ativas”, nas quais, segundo a autora, “as questões colocadas nas aulas aos alunos apelam apenas à regurgitação do que é previamente dado pelo professor” (BARCA, 2012, p. 47). Abaixo, as fases e tarefas que constituem a “Aula Oficina”:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos *a posteriori*, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem (BARCA, 2012, p. 46-47).

A abordagem metodológica defendida por Isabel Barca (2004) consta como uma das primeiras propostas inovadoras para a metodologia do Ensino de História, incorporando uma nova relação com a aprendizagem baseada na cognição histórica (SCHMIDT, 2020, p. 127). Barca (2004) reafirma a importância de que nas aulas de História, ainda sejam orientadas pelos novos princípios de aprendizagem que formam o pensamento histórico, que são eles:

1. Significância - a compreensão mais elaborada do conhecimento histórico está relacionada com tarefas e atividades realizadas em contextos concretos e significativos para os jovens e crianças;
2. Experiência - os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum, com a cultura experiencial dos jovens e crianças; e por fim, o princípio
3. Explicação - é relevante levar em consideração as explicações que as crianças e jovens fazem a partir das relações que estabelecem com sua cultura experiencial (SCHMIDT, 2020, p. 127-128).

Nesse viés, a ideia de Barca (2004), salienta que o desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma que não se altera, a partir da metodologia apresentada, defende que as crianças, os adolescentes e os adultos poderão pensar de forma mais simplista, em determinadas situações e em outras de forma mais complexas. Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor (BARCA, 2004, p. 139).

As pesquisas sobre as metodologias no Ensino de História tornaram-se, contemporaneamente, muitíssimo frequentes. Uma correlação entre as Metodologias Ativas e

a prática no Ensino de História, é possível, assim, a partir do conceito de “Aula Histórica” proposto por Maria Auxiliadora Schmidt. Por tratar-se de uma metodologia, a “Aula Histórica” segue alguns procedimentos, esta foi organizada em uma primeira matriz em 2016, utilizada como referência para as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no Paraná, e em 2020, uma segunda versão foi apresentada no livro “A Didática Reconstructivista da História”. De acordo com Schmidt (2020),

[...] a nova concepção de aprendizagem baseada na cognição histórica situada impôs o desafio da proposição de uma metodologia de ensino específica para modos de aprender que pudessem incorporar o processo de formação do pensamento histórico e da consciência histórica de jovens e crianças. Significa, principalmente, a proposição de uma nova didática da História, o que levou a um adensamento do diálogo com a filosofia e a teoria da história, particularmente com o pensamento ruseniano (SCHMIDT, 2020, p. 128).

De acordo com Schmidt (2020), a Aula Histórica trata-se de uma metodologia de aprendizagem histórica capaz de oferecer ao aluno a oportunidade de construir sentido ao envolver-se com as narrativas históricas, questionando-as e complexizando-as. A autora acredita que ao utilizar esta metodologia, o docente poderá, juntamente com os discentes, realizar o percurso da produção do conhecimento histórico, não significando transformar alunos em historiadores, porém contribuindo para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica. Segundo Schmidt (2020),

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 um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também um espaço onde o embate é travado diante do próprio saber dois pontos de um lado, a necessidade do professor sendo produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente ponto de outro, a opção retornar se apenas um Eco do que os outros já disseram (SCHMIDT, 2020, p. 133).

Apesar de parecer-se com a Aula Oficina elaborada por Barca (2004), Schmidt (2020) elucida a distinção na forma e na perspectiva de uma e de outra. Ao contrário da Aula Oficina, Schmidt (2020, p. 133) afirma que a finalidade da “Aula Histórica” “[...] não é conduzir ao processo de mudança ou maior complexidade das ideias, mas realizar o percurso da metódica da ciência, para a formação do pensamento histórico e desenvolvimento da competência de atribuição de sentido”. Para tanto, a fim de que uma “Aula Histórica” seja operada, alguns momentos fazem-se imprescindíveis. Esses momentos, de acordo com Schmidt (2020) possuem estreita relação com a Matriz da Didática da História de Jörn Rüsen:

1º momento: Investigar as carências de orientação Na sua vida prática e os interesses que esse sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo de História;

2º momento: Após a investigação o professor seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados tendo como ponto de partidas essas carências temporais e interesses;

3º momento: O professor organiza metodologicamente, a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas - primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as permitindo às crianças e jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado a luz de sua vida prática no presente;

4º momento: Após a orientação às crianças e jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes.

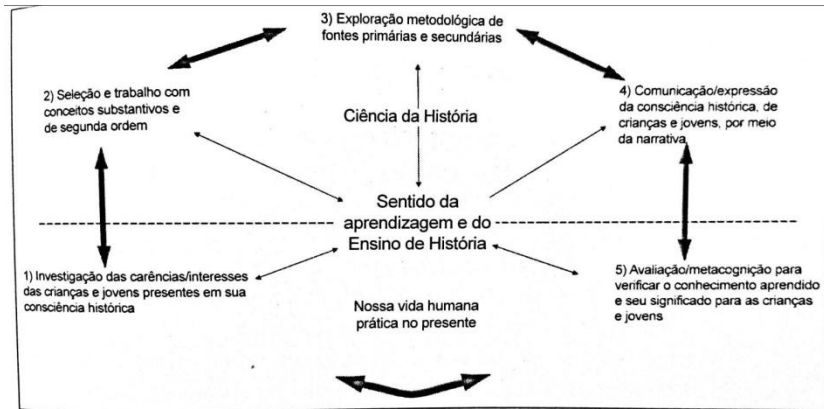
5º momento: A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da Perspectiva da metacognição, fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprendizagem (2020, p. 134).

Nessa perspectiva, Schmidt (2020) salienta que ocorrendo esse processo, as crianças e jovens compreendem os mecanismos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses até a produção da narrativa, expressando sua consciência histórica. Ao compreender a “Aula Histórica”, nota-se que se apresenta como uma ferramenta importante para sua efetivação enquanto proposta de aprendizagem. De acordo com Schmidt (2020, p. 133), “o elemento central da matriz é a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica, a partir da relação entre a vida prática e a ciência da História”. Será por meio dela que o aluno, orientado pelo professor, fará o percurso da investigação histórica, partindo de questões que se apresentam no presente, na vida prática, analisando as fontes e, em seguida, produzindo narrativas a partir dessa análise. Conforme a autora sinaliza,

Acredita-se que, ao utilizar a metodologia da “Aula Histórica”, o professor poderá, juntamente com os seus alunos, realizar o percurso da produção do conhecimento histórico. Isso não significa que o objetivo é transformar os alunos em historiadores, mas contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica (SCHMIDT, 2020, p. 133).

A primeira matriz da “Aula Histórica” foi a matriz disciplinar da História e da Didática da História, de Jörn Rüsen, que está alicerçada em uma concepção de aprendizagem histórica situada na própria ciência da História, conforme a figura 4 propõe. Segundo Schmidt (2020, p. 132) “a Didática Reconstitutivista da História, referenciada na formação do pensamento histórico poderá permitir que os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem reconstruam [...] o processo metódico da produção do conhecimento”.

Figura 4 - Primeira Matriz da “Aula Histórica”

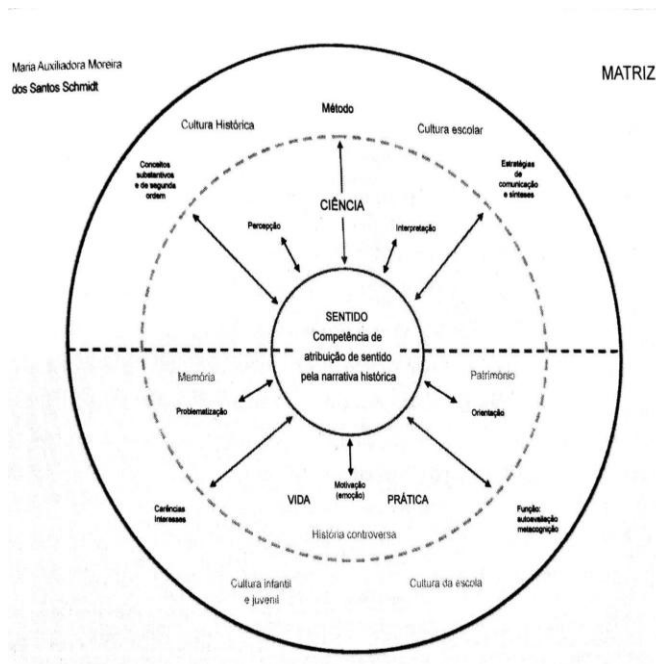


Fonte: Rüsen (2016, p.25). Adaptado por Schmidt (2016, 2020, p. 133).

Como já mencionado, a primeira proposta da “Aula Histórica” foi reestruturada, a partir de um processo que obedeceu a determinados fatores e que, na prática da aula de História, ocorreram de forma independente (SCHMIDT, 2020, p. 135). Na figura 5, Schmidt apresenta a segunda matriz da “Aula Histórica”, na qual se articula os processos de formação da vida prática e a ciência, bem como a cultura histórica e a cultura escolar. Neste sentido, permitindo a articulação entre o sujeito e o mundo.

No processo sugerido pela segunda matriz, a prática social são reconhecidas como as carências e os interesses dos alunos, direcionando para o conhecimento científico, a partir da problematização, pois para a autora a “problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão” (SCHMIDT, 2020, p. 136).

Figura 5 – Segunda Matriz da “Aula Histórica”



Fonte: (SCHMIDT, 2020, p. 135).

A proposta metodológica “Aula Histórica” se enquadra em uma alternativa ativa na construção do processo de ensino e aprendizagem histórica. Na Didática Reonstrutivista da História, segundo Schmidt (2020, p. 73), reconstruir o passado na aula de História é o seu ponto de partida. A autora ainda defende que o diálogo entre a História como ciência e a Didática da História é uma reconstrução, significa, assumir os princípios da existência dos acontecimentos do passado e a possibilidade de serem reconstruídos metodicamente, considerando que o conhecimento histórico está relacionado ao entendimento de que a consciência histórica é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem.

No decorrer da obra de Maria Auxiliadora Schmidt (2020, p. 147), exemplifica com pesquisas baseadas em trabalhos desenvolvidos com a juventude no ensino médio, anos finais, a utilização do cinema, histórias em quadrinhos, entre outros, justificando a inserção da categoria cultura juvenil como base na segunda matriz da Didática Reonstrutivista da História. Segundo a autora citada, “as investigações mostram que é importante explicitar as relações e as mediações necessárias a serem feitas entre a cultura, a condição juvenil e o aprendizado da História” (2020, p. 147). Aqui podemos relacionar diretamente o uso do *games* e também do cinema como recurso didático nas aulas de História. Construindo a aprendizagem histórica no viés da cultura juvenil da atualidade.

Por fim, a metodologia apresentada como “Aula Histórica” indica algumas possibilidades metodológicas, como a superação da “didática da cópia”, em que os alunos são meros receptores passivos de um conhecimento transmitido pelo professor, e também na superação da utilização de manuais didáticos como referência para o ensino da verdadeira história a ser aprendida. Schmidt (2020, p. 147), também coloca que a proposta anuncia um caminho a ser percorrido e construído na direção da formação do professor como investigador, potencializando a unidade entre a teoria e a prática como síntese possível no trabalho docente.

Desse modo, ao analisar a possibilidade de diferentes métodos vinculados à prática docente em sala de aula e direcionados ao Ensino de História, pode-se identificar tanto no âmbito geral, sem especificações de disciplina, quanto no específico, direcionado ao Ensino de História, a existência de MAs que são passíveis de aplicação. As propostas analisadas ao longo do capítulo propuseram a ideia de aluno proativo e protagonista de seu aprendizado, enfatizando a importância do papel do discente na construção da aprendizagem histórica,

relacionando, principalmente, o conteúdo estudado com seu cotidiano, contextualizando, experimentando, analisando e investigando, uma vez que “a história deve ensinar mais a partir de múltiplas perspectivas e deveria iniciar a partir das necessidades e experiências dos próprios alunos” (BORRIES, 2016, p. 171). Assim, durante as aulas de História, a construção do pensamento histórico e da consciência histórica poderá tornar-se plenamente uma realidade contextual.

5. ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA – A TEORIA APLICADA NA PRÁXIS – A ANÁLISE DOS DADOS

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém.”

(Paulo Freire)

A partir da compreensão de Paulo Freire, que defende que *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*, neste capítulo, apresento a análise da pesquisa realizada com alguns professores de História que responderam o questionário proposto como instrumento de pesquisa e que atuam na educação básica brasileira. Concomitantemente, apresento a análise bibliográfica, relacionando a prática docente com os novos métodos de ensino no âmbito escolar. Nos capítulos anteriores, foi possível identificar a parte teórica das contribuições da corrente teórica da Educação Histórica e o uso da memória dentro do Ensino de História, bem como a análise das MAs passíveis de uso na perspectiva do Ensino de História, visando contribuir com a práxis docente. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2020),

[...] na trajetória de muitos professores e professoras, o conteúdo a ser ensinado tem lugar privilegiado. Considerados conteúdos, valorizam "o que" deve ser apreendido e, portanto, ensinado, acreditando que, em todas as áreas de conhecimento, o conteúdo que se trabalha na escola é um dos elementos mais importantes do cotidiano escolar a convivência e com a escola tem mostrado que o conteúdo da história está presente no espaço escolar, principalmente de duas maneiras: pelo uso de programas e manuais escolares e pelo conjunto homogêneo de práticas realizadas tanto pelos professores quanto pelos alunos, como provas, tarefas escolares vírgulas atividades em grupos feitas em classe e pesquisas. Além destas, ainda fazem parte do conteúdo, práticas não explícitas, como certas condutas disciplinadoras de professores e transgressoras dos alunos (SCHMIDT, 2020, p. 28).

Em razão da prática docente no Ensino de História estar, atualmente, ligada ao massivo desgaste dos professores, retomo ao questionamento inicial dessa pesquisa: como as MAs são utilizadas no Ensino de história e podem influenciar na construção da memória e consciência histórica dentro da educação básica? A partir desse questionamento, que cerca a construção dessa pesquisa, é imprescindível propor o uso de novos métodos de ensino que reafirmem a importância de aprender História. Essa inquietação tem sido acompanhada do interesse e compromisso com a aprendizagem dos alunos e, para tanto, os professores e professoras utilizam inovações e tentativas de captar o interesse dos jovens e crianças (SCHMIDT, 2020, p. 29). Desse modo, nas seções a seguir, são analisadas as respostas ao

questionário. Na seção 5.1, observa-se os dados profissionais dos docentes; na seção 5.2, as abordagens relacionadas ao Ensino de História em sala de aula e os processos de ensino, e na última, 5.3, a análise das respostas a partir dos questionamentos que envolvem o uso das MAs nas aulas de História.

5.1 CONHECENDO OS DOCENTES

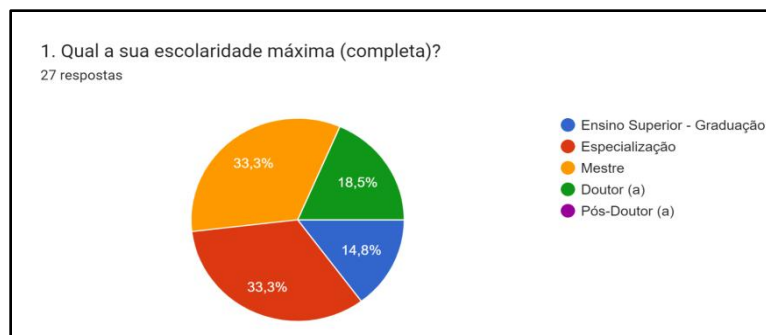
Na primeira etapa do questionário, com a finalidade de conhecer os docentes que se dispuseram a responder, identifiquei a formação inicial e a formação continuada dos docentes. Ou seja, as perguntas foram direcionadas para a atuação, a fim de conhecer o perfil profissional dos professores. Ao analisar os vinte e sete (27) questionários respondidos, foi possível verificar que 33,3% dos respondentes possuem mestrado, 33,3% especialização não especificada, 18,5% possuem doutorado e 14,8% apenas a graduação. Os dados obtidos reforçam a importância do debate sobre a formação continuada dos docentes, conforme elucida Arioli Helfer (2021),

[...] a formação continuada deve ser entendida como espaço de diálogo e oportunidade, capaz de levar o profissional a repensar sua prática, numa rememoração de suas experiências frente a novas ideias e conceitos. Não desvalidando as formações iniciais e trajetórias, uma vez que as vivências em sala de aula são justamente o que os constituem enquanto professores (HELPER, 2021, p. 25).

É possível verificar que grande parte dos respondentes possuem pós-graduação, e no decorrer da pesquisa, veremos se são aplicadas em sala de aula, voltadas para a educação básica, ou apenas para grau de titulação. No gráfico 1, disposto a seguir, dos 27 participantes, 33,3% possuem Mestrado em alguma área da educação, assim como é possível verificar que os mesmos respondentes possuem alguma especialização na área da educação.

Assim, são importantes as discussões sobre as interconexões do trabalho pedagógico na ação prática do Ensino de História e formular hipóteses para repensar a formação dos professores de História, uma vez que, somente a partir de 1980, com a tomada de posição da história como disciplina autônoma enquanto ciência, é que o Ensino de História foi inserido nas discussões acadêmicas (SCHMIDT, 2009). Dessa forma, hoje existe o cuidado de considerar desde o início da formação de professores de história, a integração da pesquisa, da prática e do ensino aprendido, demonstrando a busca por superar as distinções entre pesquisa e ensino, academia e escola, pesquisador e docente.

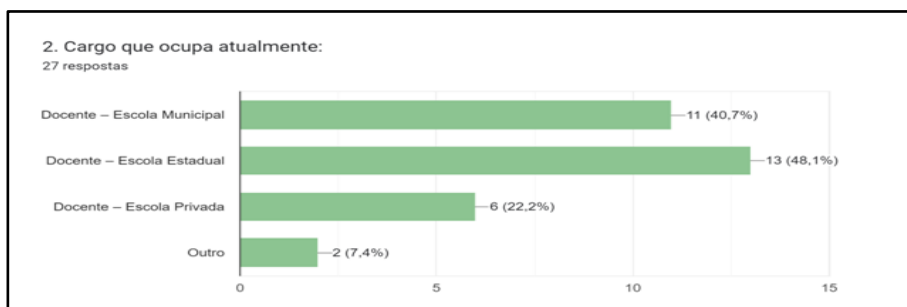
Gráfico 1 – Formação Profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ainda, ao analisar os dados profissionais dos professores que responderam ao questionário, verifica-se um número expressivo de docentes atuando em escolas estaduais ou municipais, e um pequeno número de respondentes que atuam em escolas privadas ou em outro sistema de ensino, como é possível verificar no Gráfico 2. Podemos interpretar através desses dados, que os profissionais que participaram dessa pesquisa possuem um vasto conhecimento sobre a realidade escolar pública.

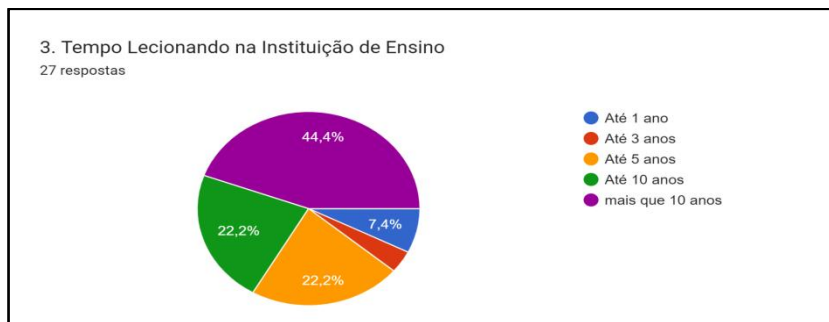
Gráfico 2 – Cargo que ocupa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Um dado interessante e relevante na pesquisa, possível de observar no Gráfico 3, é que grande parte dos docentes, especificamente 44,4%, atuam há mais de dez (10) anos na educação básica, o que demonstra uma experiência importante para a análise da atuação docente. A propósito, esse é o objetivo, compreender o processo de Ensino de História na educação básica juntamente com a aplicação das MAs.

Gráfico 3 – Tempo de atuação na Educação Básica

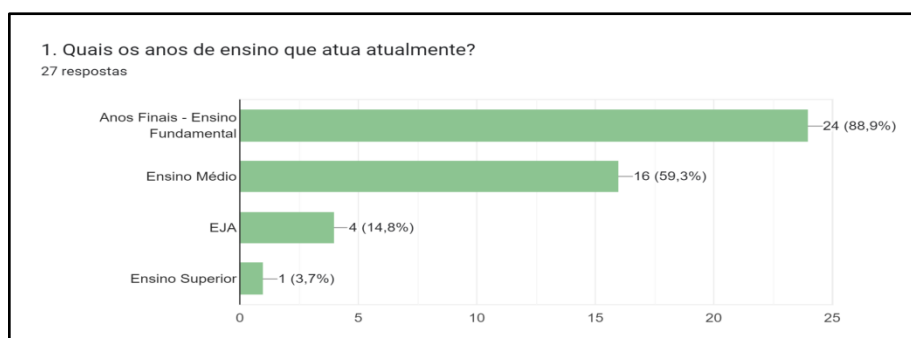


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na segunda seção do questionário, nomeada de “Ensino de História, Consciência Histórica e Memória”, questionei sobre a atuação na educação básica do educador, quantas horas semanais possui e se a instituição em que trabalha disponibiliza carga horária para planejamento. A educação básica no Brasil é formada por níveis e modalidades de ensino, englobando educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, regulamentadas pela Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁰. Cada uma das etapas da Educação Básica possui suas especificidades e demandas pedagógicas próprias para cada uma das fases da escolarização, o que também se verifica nas dez Competências Gerais para a Educação Básica, estabelecidas pela BNCC.

A primeira pergunta dessa etapa versa sobre a atuação na educação básica. A essência da pesquisa é justamente analisar a atuação dos docentes no Ensino de História e a prática pedagógica. Conforme o gráfico 4 apresenta, a maioria dos respondentes ministram aulas nos anos finais do ensino fundamental II.

Gráfico 4 – Níveis de ensino que atuam



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

²⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

Ao analisar as respostas dos entrevistados, outra informação relevante é acerca da carga horária que cada docente trabalha. Os dados apontam entre 29,6% a 37% dos professores que possuem carga horária entre 20h/a e/ou 35h/a na educação básica. Não questionei se toda carga horária era destinada a aulas de História, haja vista que muitos docentes da área das Ciências Humanas atuam em diferentes componentes curriculares. Questionados se as instituições ofertam carga horária remunerada para a preparação dos planejamentos, 22,2% dos respondentes alegam não receber remuneração para a execução dos planejamentos, ainda que a questão esteja descrita no §4º do art. 2º da Lei 11.738²¹, de 2008: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Soma-se a isso, o excesso de trabalho que grande maioria dos docentes possui ao longo do ano letivo, mesmo que não exista referência na lei de como será cumprido o terço restante, ficando sob competência de cada município ou estado estabelecer as regras para cumprir o terço restante. Especificamente no Rio Grande do Sul, os professores do estado e alguns municípios aplicam o terço restante para realizar planejamentos e/ou execução de outras atividades. Na prática, porém, isso não acontece, pois deveria existir uma normativa determinando como deveria ser cumprida essa carga horária.

Mesmo que o número de respondentes seja baixo, isso expõe que ainda é necessário evoluir perante a valorização dos professores. Por mais que existam leis e piso salarial (que não é cumprido), ainda existem instituições que não prezam pelo professor, visando apenas o lucro institucional e a maçante burocracia pedagógica. Assim, seguidamente, questionou-se sobre como eram realizados os planejamentos das aulas, a fim de identificar a importância de organizar as aulas antes, durante e após a execução, em conformidade com o explicitado por Crislane Azevedo (2013),

Os procedimentos didáticos remontam ao contexto da sala de aula e tomam como base a necessidade de levar o aluno a um processo de transformações tendo em vista o seu aperfeiçoamento seja em termos morais, intelectuais ou físicos. O professor é detentor de mensagens que serão trabalhadas em sala de aula mediante a materialização dos seus princípios e execução de procedimentos teóricos e metodológicos. Dessa forma é que, no exercício do planejamento, o professor necessita lançar mão de ações que se interligam na prática docente: decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, avaliar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída (AZEVEDO, 2013, p. 6).

²¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm Acesso em : 26 jan. 2022.

Uma exigência aos docentes são os planejamentos anuais, de acordo com o projeto político pedagógico elaborado por cada instituição escolar, focando na sua realidade local, visto que municípios e estados elaboram o plano geral. Pode-se observar que os professores possuem trabalho muito além do tempo em sala de aula para levar educação e conteúdo aos alunos, além de constante estudo e atualização. Conforme o PROF. 2 relata, esse planejamento dá-se fora da escola, e sem remuneração junto a outras demandas. Já o PROF. 5 afirma que planeja no domingo, que pela lógica deveria ser destinado para o descanso. Nas respostas discursivas da pesquisa, optou-se em não seguir uma ordem. As respostas obtidas foram analisadas levando em consideração a pertinência para a pesquisa e qualificadas dentro do texto. Dessa forma, não existe uma ordem correta das respostas em relação ao identificador do respondente. Cada tabela apresenta as respostas selecionadas.

Quadro 2 – Respostas da questão: Poderia comentar um pouco mais sobre seus planejamentos?²²

PROF. 1 - Faço um planejamento mais amplo por ano, distribuindo os conteúdos ao longo do trimestre e planejamento semanal onde escolho as estratégias didático-metodológicas.
PROF. 2 - Conforme a base curricular, estabeleço as habilidades e competências que vou trabalhar durante a semana, realizo leituras sobre o tema e pesquisas de atividades que podem ser trabalhadas.
PROF. 3 - Preparo as atividades da semana no domingo, projetando atividades, avaliações e materiais. Em alguns casos, complemento realizando tarefas na noite anterior à aula.
PROF. 4 - Em relação aos conteúdos obrigatórios exigidos por série, costumo seguir o que, a princípio, era estabelecido nos planos de estudo e livros didáticos, e agora pela BNCC e RCG. Procuo sempre fazer o planejamento semanal, mas nem sempre é possível concluir em uma semana o que se pretendia (devido à contratempus na escola que exigem deixar de lado o planejamento daquele dia de aula para realizar outra atividade, dificuldade dos alunos no entendimento do assunto abordado, ausência de grande parte dos alunos naquele dia específico exigindo a retomado dos conteúdos na semana seguinte, etc. Sobre recursos utilizados nos meus planejamentos, procuro variar entre uso de livros didáticos, documentários, textos complementares etc. A exigência de atividades de pesquisa e trabalhos extra classe se tornam, na maioria das vezes, inviável devido à falta de recursos dos alunos, como acesso à internet, por exemplo.

Fonte: Sistematizado pela autora (2022).

A necessidade de planejar é indiscutível, pois será através do planejamento que as ideias serão aplicadas. Mas como planejar? As escolas solicitam aos professores

²² Optou-se em não seguir uma ordem de respostas, às obtidas foram analisadas perante a pesquisa e qualificadas dentro do texto. Desta forma, não existe uma ordem correta das respostas em relação ao identificador do respondente, valendo esta escolha a todas as respostas obtidas no questionário.

planejamentos anuais, com habilidades e competências, e os conteúdos programados para o ano. Já durante o ano letivo, nas escolas privadas, é solicitado planejamentos semanais ou quinzenais. Um dos pontos negativos da exigência de planejamentos é justamente o que crítico, o engessamento do ensino. A autonomia para o professor deveria vir junto à organização das aulas. Você deve planejar, mas não deve ser sufocado com esses planejamentos. O ensino na prática necessita de autonomia, organização e valorização, porém para acontecer o processo de ensino-aprendizagem é necessário existir afeto, reciprocidade e conhecimento do grupo inserido em dada sala de aula.

5.2 A SALA DE AULA E OS PROCESSOS DE ENSINO

Será na sala de aula, na educação básica, que os professores de História irão questionar, mudar e contextualizar. O educador pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico (SCHMIDT, 2020, p.56), Ao professor, por tanto, cabe fazer com que o aluno compreende e valorize a diversidade dos pontos de vista e levante os problemas sociais e culturais a fim de problematizar o aprender História. Nesse sentido, de acordo com Schmidt (2020),

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 um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram (SCHMIDT, 2020, p. 57 - grifo nosso).

Nesse sentido, precisamos entender que a sala de aula não é apenas um ambiente no qual se dissemina informações, mas um ambiente em que uma relação de interlocutores constrói sentidos.

Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica (SCHMIDT, 2020, p. 57).

Sob o mesmo ponto de vista, busquei questionar sobre como os professores abordam a importância de estudar história, pois antes de ensinar os fatos históricos, que muitas vezes ficam distantes da realidade do educando, é necessário questionar sobre a sua relevância como agente histórico. Sabe-se da necessidade de intervenção para permitir que os alunos desenvolvam uma visão mais crítica da realidade e, assim, contribuir para o seu pensamento histórico. No quadro 3, é possível verificar as respostas de alguns dos professores.

Quadro 3 – Respostas da questão: Questiona os educandos sobre a importância de aprender História?

<p>PROF. 1 - Sim. Sempre. Além de refletirmos sobre o quanto o estudo da disciplina de História nos torna pessoas conscientes, inteligentes e aptas a discutir sobre infinitos temas, também nos ajuda a entender o mundo, a sociedade que nos é "apresentada" com suas diferenças, características, demandas, problemas, conflitos, etc.</p>
<p>PROF. 2 - Sempre, a todo o momento eu enfatizo a importância de saber História na vida prática do aluno. Conhecer os conceitos principais e desenvolver uma consciência histórica acerca da sua realidade e contexto social.</p>
<p>PROF. 3 - Sim, pois ao conhecer a opinião/conhecimento deles consigo propor e iniciar diferentes diálogos sobre os conteúdos propostos para a aula.</p>
<p>PROF. 4 - Certamente. O sentido de o porquê estudar História me parece essencial e seguidamente lembro da importância de se compreender o passado.</p>

Fonte: Sistematizado pela autora (2023).

O PROF. 1 aborda um sentido importante de estudar história: compreender a sociedade num todo e as demandas perante a historicidade do tempo. A problematização histórica, ao ser transposta para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos (SCHMIDT, 2020, p. 60). Os questionamentos acerca da problematização histórica fazem parte do momento em que o professor oferece ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico.

Ensinar História passa a ser, então, dar condições que o educando possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido com um dom - comumente ouvimos os alunos afirmarem: “Eu não dou para aprender História” - nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal (SCHMIDT, 2020, p. 57). O PROF. 2, de modo similar ao PROF. 1, aponta a consciência histórica como tema. Segundo Estevão Martins (2019), “consciência histórica é, por conseguinte, uma categoria básica da didática da história, abrangendo suas cinco operações básicas de constituição histórica de sentido: *perguntar, experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar*” (2019, p. 58 - grifo nosso).

Na perspectiva da Educação Histórica, a aprendizagem da história precisa ser considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, com o intuito de

proporcionar uma compreensão profunda da vida humana. Essa visão é corroborada por Schmidt (2020):

Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar, mas este só vem a falar quando questionado, e a questão que nos faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo (SCHMIDT, 2020, p. 74).

Após, ao considerar a ideia de experiências no tempo e/ou levar o passado a falar, questiono os docentes sobre o uso das fontes históricas em suas práticas docentes. Segundo a BNCC (2017), o processo de ensino e aprendizagem da História está pautado em **três procedimentos básicos**. O primeiro procedimento implica o uso de uma forma de registro de memória cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea. **O segundo procedimento diz respeito à escolha de fontes e documentos;** (grifo nosso). Por fim, o terceiro procedimento citado envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes. O Quadro 4, apresenta algumas das respostas sobre o uso das fontes históricas, a pergunta baseia-se no procedimento 2 e na possibilidade do uso das fontes (2017, p. 416).

Quadro 4 – Respostas da questão: Como utiliza as fontes históricas em aula?

(continua)

<p>PROF. 1 - Utilizo em trabalhos práticos, por exemplo, ao estudar sobre fontes históricas no sexto ano, peço para os alunos trazerem objetos (fontes) pessoais que contêm a sua história de vida, assim, refletimos sobre a importância da história e o fato de sermos agentes ativos em sua constituição.</p>
<p>PROF. 2 - Sempre que possível, utilizo documentos da época estudada. Principalmente quando possibilitam que sejam visualizados o modo de pensar e as características do período. Dando preferência a fragmentos ou recortes pequenos, para poder manter a atenção da turma e não se tornar enfadonho.</p>
<p>PROF. 3 - Através da leitura (no caso dos materiais escritos), documentários e interpretação de imagens (visuais). E em algumas oportunidades já organizamos viagens culturais e de estudo a museus e bibliotecas.</p>
<p>PROF. 4 - Seguidamente levo fontes até a aula e as utilizo de diferentes modos. Uso como exemplo na aula expositiva, às utilizo como tema problema, realizo questões a partir delas e também peço para que apresentem trabalhos de pesquisa a partir delas.</p>
<p>PROF. 5 - Uso, principalmente, músicas, anúncios de jornais, imagens, revistas e literatura. Trabalho com a interpretação do aluno sobre essas fontes, de forma autônoma e geralmente tem bons resultados.</p>

Quadro 4 – Respostas da questão: Como utiliza as fontes históricas em aula?

(conclusão)

PROF. 6 - Para o estudante aprender a identificar os elementos que compõem a imagem, texto ou audiovisual; relacionar o contexto histórico que ele foi produzido e relacionar com o tempo presente.

Fonte: Sistematizado pela autora (2023, grifos nossos).

Para o Ensino de História, o trabalho para entender e desvendar o discurso histórico impõe uma atividade incessante e sistemática com o documento em sala (SCHMIDT; CAINELLI, 2004 p. 88). Na abordagem das autoras citadas, no Ensino de História, o documento é passível de duas interpretações: 1ª - o documento como suporte informativo, com finalidade didática; 2ª - como fonte, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de serem exploradas.

O Ensino de História do séc. XIX estava pautado na preocupação de explicar a história da nação. Ao aluno, por sua vez, cabia apenas decorar o que lhe foi ensinado, em uma situação de receptor passivo. O documento histórico, do ponto de vista didático, no período mencionado, funcionava para legitimar o discurso do docente, pois era ele quem os manuseava, analisava e descrevia os elementos presentes, com a finalidade de comprovar o que ensinava ao aluno. Com o advento dos princípios e métodos da pedagogia da Escola Nova, a forma de manusear o documento em sala de aula foi alterada, deslocando para o aluno o centro do processo de aprendizagem. Seguindo essa proposta pedagógica,

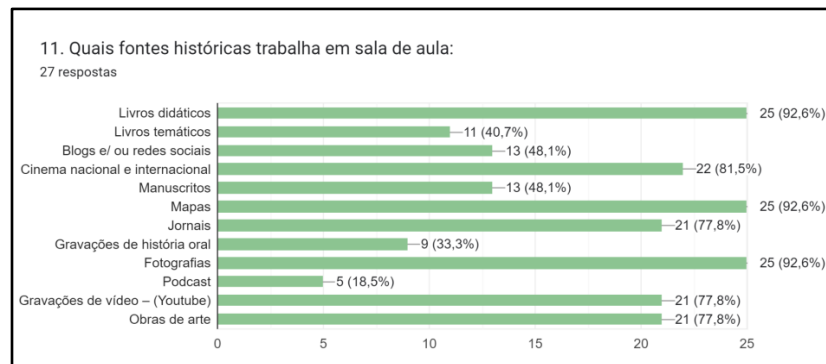
[...] passou a ser recomendado ao professor que se tomasse principalmente orientador do aluno ponto no caso do ensino de história, a utilização de documento tornou-se uma forma de *o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico*, de estimular suas andanças e referências sobre o passado e dessa maneira tomaram o ensino menos livresco e dinâmico. Esperava-se, também, que, por meio da utilização do documento em sala de aula, *o aluno pudesse ter o contato pessoal e próximo com as realidades passadas*. O documento passou a ser *instrumento didático* para o professor porque ajudaria a tirar o aluno de sua passividade e reduziria a distância de sua experiência e seu mundo de outros mundos e outras experiências descritas no discurso didático. Estimulou-se o uso de mapas históricos, gravuras, filmes que permitiriam refazer as imagens do passado ou fazer o aluno poder, *ele mesmo imaginar como era o passado*. Dessa forma esperava-se que as aulas se tornassem mais atraentes, e o aluno mais participante (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 93 - grifo nosso).

A partir do séc. XX, com a renovação historiográfica, os historiadores constataram que o documento histórico é a matéria inerte, criticaram a valorização do documento escrito e propuseram uma nova abordagem em torno das fontes históricas em sala de aula. Interessante

analisar essa nova concepção através dos relatos dos PROF. 1, que cita como abordagem didática o sujeito como agente histórico, e o PROF. 2, que relaciona a utilização das fontes históricas diretamente aos documentos. Embasando a ideia de modificação das fontes históricas, o uso não é mais restrito a documentos oficiais. Hodiernamente, o aluno necessita compreender que existem diversas fontes históricas.

No gráfico 5, ao serem questionados sobre os tipos de fontes históricas utilizadas em aula, nota-se que por mais que alguns docentes ainda acreditem no uso restrito do documento, fazem também uso de outras fontes no contexto de sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 5 – Uso das fontes históricas em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Acerca da tendência educacional do séc. XXI, proposta pela BNCC, e aplicada em diferentes regiões do Brasil, pode-se afirmar que as fontes históricas são diversas e necessárias e que a didática nas aulas de História tem assumido nuances diversificadas, dependendo das condições e do processo que ocorre (SCHMIDT, 2020, p.29). Nesse contexto, o uso de formatos e técnicas diferentes está ligado a principal finalidade da aula, que é criar um ambiente favorável e facilitador da aprendizagem. Conforme é possível observar no gráfico 5, 92,6% escolheram livros didáticos, mapas e as fotografias como fontes históricas. Acredito que pela acessibilidade desses itens, o uso é mais frequente em aula. Em contraponto, 33,3%, o que corresponde a 9 professores, utilizam a Fonte Oral como fonte histórica em sala de aula. O cinema também é utilizado como fonte de análise, bem como os vídeos produzidos pelo Youtube. Atualmente esses vídeos são recursos metodológicos e considerados MAs no processo de aprendizagem, pois requerem integração dos discentes. Em uma análise interessante sobre o uso do Youtube, Helfer (2020) destaca que

[...] selecionado o vídeo que será exibido para os alunos, chega o momento de prover o modo de reprodução do mesmo. Essa etapa varia de acordo com os recursos

disponíveis em cada escola e também dos equipamentos que cada professor possui. Os conteúdos do YouTube podem ser assistidos gratuitamente em diversos dispositivos, como televisores, console de jogos, computadores e smartphones que possuam acesso à internet. Desta forma, os vídeos podem ser acessados e exibidos online, diretamente da plataforma. Sabendo que, muitas vezes, as escolas sofrem com a falta de infraestrutura, defasagem de manutenção, falta de aparelhagem mínima de informática e mesmo acesso à internet com velocidade suficiente para trabalhar online. É válido contar com uma opção de planejamento para trabalhar sem internet (HELFER, 2020, p.75).

A infraestrutura das escolas, atualmente, está ligada diretamente com a prática docente. Por vezes, é possível verificar uma romantização da dedicação extrema dos professores à prática educativa e um descaso enorme dos governos em relação à educação no Brasil, haja vista que são sucessivos os ataques que a educação recebe por parte de alguns governantes. Recuperar o papel político libertador da educação como um todo e do Ensino de História como estratégia é necessário e significativo para recuperar não somente a expectativa de futuro, mas a sua realização (CUNHA, 2019, p. 96). Nesse contexto, no quadro 5 figuram as respostas selecionadas sobre o questionamento sobre a importância de contextualizar a História social e política relacionando-a com a realidade dos alunos, com o objetivo de entender como os professores atuam no processo de construção de análise social.

Quadro 5 - Respostas da questão: Como contextualizar a história social e política com a realidade do aluno?

<p>PROF. 1 - Utilizando exemplos atuais com correspondência aos eventos estudados, destacando as diferenças que foram se desenvolvendo ao longo do tempo. Quando se trata de práticas que não são mais existentes, peço para os estudantes imaginarem como seria se "tal prática" fosse adotada hoje e como seria sua vida sob essa circunstância. A partir das respostas vamos dialogando.</p>
<p>PROF. 2 - Trazendo pra aula temas que estão sendo abordados nas redes sociais, que incluem relações de gênero, machismo, homofobia, racismo, questões de classe, desigualdade, discursos de ódio, fake news, apologia à ditadura ... O aluno precisa se enxergar como sujeito da História e entender a gênese das desigualdades, da exploração...</p>
<p>PROF. 3 - Procurando fazer com que os alunos entendam o processo histórico que construiu a nossa sociedade. Como e por quê algumas pessoas tem muito e uma maioria tem tão pouco. Entender a origem das desigualdades sociais nas diversas sociedades ao longo do tempo e do espaço. Fazer comparações de classes sociais em diversas épocas.</p>

Fonte: Sistematizado pela autora (2023, grifos nossos).

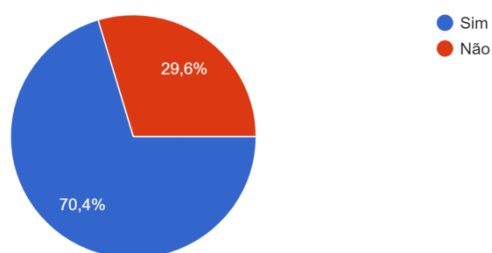
Ao explorar as respostas dos professores, pode-se verificar que a aprendizagem histórica não está mais ligada diretamente aos “fatos históricos” da História Oficial. Segundo Rüsen, “aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente

desenvolvida” (2010, p. 104). De acordo com sua teoria, pode-se dizer que há uma diferença entre aprender História e desenvolver habilidades de aprendizagem que contribui para o desenvolvimento da consciência histórica. Os educandos aprendem, interpretam e dão sentido às experiências temporais da vida cotidiana que partilham elementos da cultura histórica da sociedade em que vivem.

De acordo com o PROF. 2, “*O aluno precisa se enxergar como sujeito da História e entender a gênese das desigualdades, da exploração*” (2022 - grifo nosso). Essa questão é imperativa na educação básica, pois conforme pontua Cunha (2020, p. 68), “a necessidade de compreender a função da escola no XXI remete à busca dos significados e dos sentidos que o sistema educativo tem – ou deveria ter – diante da formação das novas gerações”. O processo de construção da aprendizagem histórica se dá a partir do contexto social de dado aluno, em qual sistema ele está inserido e como ele se comporta como sujeito social. Esse processo guarda correlações com Fronza (2012, p. 77), quando afirma que é possível investigar o aprendizado histórico como uma das dimensões da consciência histórica. No gráfico 6, questiono aos docentes sobre o conhecimento em torno do conceito de Consciência Histórica, e aos que responderam conhecer, questiono sobre quais são as interpretações ao conceito. Interessante destacar que 70,4% dos professores afirmaram conhecer o conceito. Dessa forma, no quadro 6, pode-se verificar quais conceitos são associados à temática.

Gráfico 6 – Conceito de Consciência Histórica

9. Conhece o conceito de Consciência Histórica? Já pesquisou o tema?
27 respostas



Fonte: Sistematizado pela autora (2023).

Quadro 6 – Respostas da questão: Se respondeu sim na questão anterior, comente brevemente o que conhece sobre o conceito de consciência histórica?

<p>PROF. 1 - De forma breve, entendo que consciência histórica significa conhecer/entender o caminho que cada fato histórico percorreu ao longo do tempo e do espaço para ser construído. Ter entendimento sobre o fato histórico, sem fazer julgamentos, sem fazer juízo de valores para não cometer anacronismo histórico. Entender que cada sociedade, que cada período histórico apresenta características próprias. Cabe a nós entender cada período e romper com "heranças" ruins que sobrevivem nos dias atuais de tais épocas/períodos.</p>
<p>PROF. 2 - E ter entendimento da dinâmica do tempo, do quanto distante e próxima está um evento histórico do tempo presente, se apropriar do conhecimento histórico, entender o lugar social prático da História, para, através da memória histórica, da didática da história, orientar a vida prática.</p>
<p>PROF. 3 - Entendo que consciência histórica é a compreensão adquirida por meio do estudo da História, sobre as forças que agem na sociedade dando características para cada período e regendo a sociedade. Essa consciência tem o poder de orientar o indivíduo em sua vida social.</p>
<p>PROF. 4 - Seria uma representação social que é adquirida por um grupo de pessoas coletivamente. É constituída no tempo e espaço em que cada grupo pertence.</p>
<p>PROF. 5 - Consciência Histórica é a capacidade de se reconhecer como um indivíduo em seu tempo agente e correlacionado aos fatos que ocorrem.</p>

Fonte: Sistematizado pela autora (2023, grifos nossos).

Conforme Estevão Martins (2019, p. 55), consciência histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre a sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. No viés da Educação Histórica, a consciência histórica é ligada à aprendizagem histórica, pois funciona como mediadora do processo de aprendizagem (KMIECIK, 2020, p. 67). Sob esse viés, a consciência histórica assume um papel fundamental na orientação temporal de todo sujeito humano, de modo que essa orientação é construída em relação à vida prática, as vivências e experiências do sujeito e aos diversos tempos (presente, passado e futuro) (ROSANELLI, 2021, p. 67).

Ante isso, pode-se entender que ao ensinar História considerando a consciência histórica, será possível desenvolver atividades que permitam que o educando conheça História – de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história (CERRI, 2011, p. 130), buscando conhecer diferentes conceitos a fim de que possa a eles atribuir significado. Dessa forma, a educação histórica escolar deve fornecer elementos cognitivos para que o sujeito possa produzir sentido histórico, se desprendendo do modo tradicional. Cerri (2011, p.

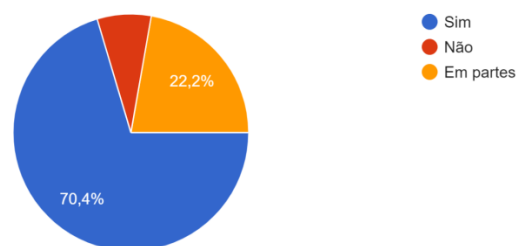
132) afirma que uma das implicações mais importantes do conceito de consciência histórica é restituir o papel do professor de história, “de um operário do saber histórico, ele passa a [...] mediador privilegiado entre as contribuições da ciência histórica e as diversas conformações da consciência histórica dos alunos e comunidades em que se insere devido ao seu trabalho”.

5.3 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA

A metodologia do professor de História dentro da sala de aula tem sido bastante questionada, principalmente no que concerne à forma como trabalha e constrói a aprendizagem histórica. Atualmente, conforme Bacich (2016), Bacich e Moran (2016) e Moran (2017), o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador, do que o transmissor exclusivo, como era outrora. Dando sequência na análise dos dados coletados através do questionário, na parte IV, inicio as perguntas questionando sobre o conhecimento do conceito sobre MAs, visando compreender a familiaridade com a temática. Entre os respondentes, 70,4% (19 docentes) afirmam conhecer, 22,2% (6 docentes) afirmaram conhecer em parte, e 7,4% (2 docentes) responderam não conhecer o conceito. As MAs se materializam na possibilidade de introduzir criatividade, criticidade e novas perspectivas de aprendizagem aos contextos educacionais que fazem parte das práticas pedagógicas atuais (PRADO, 2021, p. 19).

Gráfico 7 – Conceito de Metodologia Ativa

1. Conhece o conceito de metodologia ativa?
27 respostas



Fonte: Sistematizado pela autora (2023).

O ato de ensinar, nos últimos anos se defrontou com um conjunto de novos desafios, principalmente no processo pedagógico, no que concerne à relação entre ensino e aprendizagem. As mudanças sociais, tecnológicas, econômicas e políticas têm demandado

novos perfis de cidadãos e trabalhadores, egressos das relações sociais de trabalho e produção cada vez mais complexas (PRADO, 2021, p. 17). Entretanto, as modificações que cercam a política e os movimentos pedagógicos desnudam a possibilidade de postular novas possibilidades. As novas concepções das políticas educacionais, como a BNCC, trazem novos modelos de ensinar e aprender que, de certa forma, se alinham à dinâmica e à fluidez das relações sociais. Segundo Ana Paula Prado (2021),

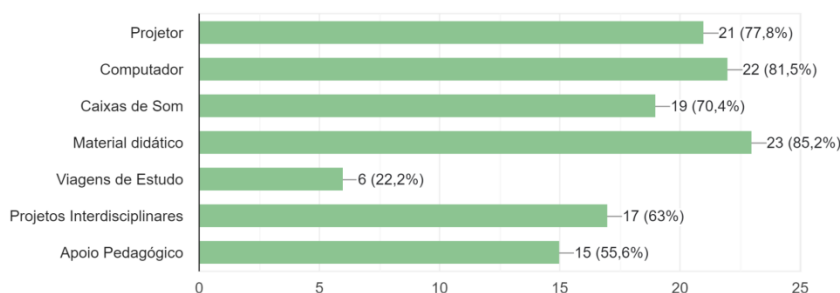
[...] tais demandas colocam ao sistema educacional, desde a tenra idade, a revisão dos formatos de ensino-aprendizagem, em que os docentes transcendam a aula meramente expositiva e de estrita transmissão do conhecimento, em que o aluno se vê submetido a ouvir, anotar e reproduzir o que lhe foi transmitido. Certamente esse modelo toyotista de educação é alvo de críticas, mas é possível modificar seu propósito e almejar a consciência histórica proposta por Rûsen e Paulo Freire através de metodologias ativas e críticas. O perfil docente exigido é de uma atuação docente mais flexível, pautada no diálogo, que ganham espaço no âmbito das metodologias ativas, responsáveis por movimentos e mudanças importantes na dinâmica do processo pedagógico. O professorado persevera com sua formação sólida e humanística, mas agora pluriversal (PRADO, 2021, p. 18).

Assim, para a efetivação das MAs, munidas de criticidade e sustentação teórica, a prática pedagógica não poderá ser estruturada a partir de uma adesão ingênua e acrítica. É necessário que haja estudo, compreensão e reflexão em torno das demandas dos grupos e da realidade em que serão implementadas. Para compreender melhor a realidade de cada professor que se dispôs a participar da pesquisa, questionei quais os recursos que a(s) escola(s) ofertavam para que fosse possível planejar aulas dinâmicas e interativas. No gráfico 8, é possível identificar quais os recursos possíveis que possam ser ofertados pela escola, como o básico, projetor, computador e caixas de som, até viagens de estudo e incentivo a projetos interdisciplinares.

Gráfico 8 – Recursos ofertados pela(s) escola(s)

3. Quais os recursos que a(s) escola(s) oferecem para as aulas?

27 respostas



Fonte: Sistematizado pela autora (2023).

Interessante observar que, dos 27 docentes que participaram da pesquisa, 23 (85,2%) mencionam que os materiais didáticos são recursos metodológicos ofertados pelas escolas, considerando que o livro didático é a fonte histórica mais utilizada em sala de aula. Ainda no gráfico 8, é possível verificar que apenas 6 professores indicaram a possibilidade de viagens de estudos. Infelizmente, por conta da tamanha desigualdade social que afeta os estudantes no Brasil, pelo déficit de investimento real na educação, suponha-se que grande parte das instituições não tenha condições de promover viagens de estudo, o que infelizmente, cerceia e exclui grande parte dos estudantes de possuírem experiências distintas no processo de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Schäffer (2001, p. 25), o trabalho de campo é ainda uma possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento, na medida em que o estudo da realidade apresenta diversos aspectos que podem ser explorados pedagogicamente, em áreas distintas do conhecimento escolar, que através da ação coletiva de professores possuem objetivos similares. Ressalta-se, é claro, que um estudo de campo não necessariamente tenha que ser restrito a uma viagem distante, pois se considera estudo de campo também uma ida ao museu municipal ou a biblioteca pública. O importante, nessa metodologia, seria retirar esses estudantes dos muros da escola formal. De acordo com Schmidt (2009),

[...] quando os alunos trabalham com indícios do passado (fontes primárias com suporte variado) eles podem exercitar capacidades de observação e experiência sensorial de objetos. Ao visitarem museus e observarem os objetos, os alunos podem ter contato direto com os vestígios pertencentes ao passado. Ao visitar um Museu Histórico, abre-se para o aluno um campo de possibilidades sobre o sentido da história materializada nos objetos, desde o nascimento, sua morte e a transformação (SCHMIDT, 2009, p. 151).

Ao corroborar com esta ideia, Almeida e Vasconcellos (2020), no livro “O saber histórico na sala de aula”, organizado pela Circe Bittencourt, afirma que

Nossa preocupação é com o público escolar, professores e alunos. Os museus oferecem para este público cursos, visitas monitoradas, oficinas, material didático para empréstimo, conferências e estágios de formação. [...] O professor também pode desenvolver seu próprio roteiro de visita na exposição atendendo às suas necessidades específicas (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2020, p. 108-110).

Modificar-se, reinventar-se e atender às demandas de aprendizagem latentes é função fundamental do/a docente, em vista de seu papel de agente responsável pela transformação do ambiente que cerca grupos sociais e sociedades (PRADO, 2021, p.17). Nesse contexto do processo de ensino e aprendizagem, na busca por compreender como a prática docente afeta diretamente a aprendizagem dos alunos, questionou-se sobre quais as metodologias implantadas em aula que pudessem de certa forma chamar atenção dos estudantes. No quadro

7, selecionei algumas das respostas mais pertinentes com a pesquisa, nas quais é possível constatar alguns métodos ativos na prática escolar.

Quadro 7 – Respostas da questão: Quais as metodologias que utiliza para chamar atenção dos alunos durante as aulas?

<p>PROF. 1 - Sala de aula invertida. Nas turmas onde a atenção dos alunos na explicação é mais difícil, disponibilizar um tópico ou conteúdo para que os alunos pesquisem primeiro, deixando a explicação ou contribuição do professor para o final, os resultados são melhores. Ou mesmo na inversão de um capítulo, começando pelos exercícios, a leitura feita para sua resolução contribui muito para a apropriação do conteúdo.</p>
<p>PROF. 2 - Com aulas expositivas, usando mapas, as imagens do livro didático e principalmente filmes históricos. É bom ressaltar que os filmes têm que ter sonoplastia, imagens que emocionam, como o Patriota, Platoon, Gladiador, Guerra de Canudos. Estes filmes ganham prêmios. Os filmes têm que ter ação, ter ludicidade, não funcionam filmes indicados por livros e revistas especializadas.</p>
<p>PROF. 3 - Material em Power point com observação, leitura e entendimento. Material visual (imagens coladas e expostas) para observação e anotação de entendimento. Documentários para assistir e discutir e/ou responder questionários.</p>
<p>PROF. 4 - Em alguns casos trabalhos de pesquisa e seminários com apresentação dos estudantes a partir de temas, mas confesso que acho que essa metodologia tem sérios problemas dado o perfil do aluno das escolas públicas atuais.</p>
<p>PROF. 5 - Colocando eles como produtores de seminários temáticos, sítios virtuais, flashcards, entre outros. O estudante tem no professor um orientador e no processo, o aprendizado não está limitado ao conteúdo.</p>
<p>PROF. 6 - Encenações, jogos, criação de resumos/desenhos/quadrinhos, atividades que proponham movimentação e discussões.</p>
<p>PROF. 7 - Gamificação (que mais utilizo e mais chama atenção), Cultura Maker.</p>
<p>PROF. 8 - Oralidade, imagens, jogos e dinâmicas, participação do aluno com conhecimentos prévios</p>

Fonte: Sistematizado pela autora (2023, grifos nossos).

O PROF.1 ressalta como MAS a sala de aula invertida²³, pois considera que seja facilitador disponibilizar os assuntos a serem desenvolvidos em sala de aula com antecedência, para obtenção de conhecimento prévio; aliás, julga que os resultados são melhores após a aplicação desta metodologia ativa. Uma estratégia similar, os seminários, são

²³ Método citado e explorado no capítulo 4, desenvolvido pelos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams e apresentado no livro “Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem” (2016).

proposto e explorado pelo PROF.4 e pelo PROF.5. Há, assim, muitas formas de inverter o processo de aprendizagem. Pode-se começar por projetos, pesquisas, leituras prévias e produções dos alunos e depois promover aprofundamentos em classe com a orientação do professor (MORAN, 2018, p. 14). Ao se constituírem em estratégias de aprendizagem direcionadas no aluno, as MA promovem novas possibilidades de ensino, nas quais os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver um comportamento ativo no desenvolvimento de saberes e de competências demandadas pelo contexto escolar.

Rüsen (2011, p. 41) afirma também que o aprendizado histórico, além de ser um processo cognitivo, também engloba pontos de vista emocionais, estéticos, fundamentados em interesses e normas sociais. Ainda conforme o autor, para interpretar o passado, é necessário considerar as suas singularidades, que devem ser utilizadas para a interpretação dos acontecimentos presentes. Nesse contexto, ao trazer a necessidade de considerar os interesses dos alunos, destaco a utilização de filmes, documentários e a gamificação como proposto pelos PROF. 2, 3, 6, 7 e 8. O cinema como recurso pedagógico, os que envolvem as temáticas históricas, trazem imagens do concreto para o assunto que virá a ser explorado. A aceitação do filme como documento resulta do abandono da concepção de História da escola metódica, concepção esta que tem sua ruptura marcada, sobretudo a partir da obra de Marc Bloch e Lucien Fèbvre, conforme sublinha Katia Maria Abud (2003, p. 185). A autora ainda afirma que,

[...] o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras. Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História, sem contar que tais operações são também imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme. Ao proceder às operações mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico, na perspectiva de construção da consciência histórica, não elaborando as técnicas e os procedimentos da profissão de historiador, mas os elementos fundamentais do modo de pensar que habita intimamente as proposições históricas, que as informa e as torna significativas, distinguindo a História das maneiras ligeiras e espontâneas de representar o passado (ABUD, 2003, p. 191-192).

Nessa perspectiva educacional, visando o desenvolvimento da aprendizagem histórica, a história deve ensinar mais a partir de múltiplas perspectivas e deveria iniciar a partir das necessidades e experiências dos próprios alunos. A partir disso, o currículo poderia guiar-se no sentido de explorar processos de mudanças, eventos específicos de importância crítica para os estudantes e pesquisas metodológicas (BORRIES, 2016, p. 171). Outra possibilidade levantada pelos professores é a gamificação. Conforme assinala Moran (2018),

A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos – a chamada gamificação – estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e são importantes caminhos de aprendizagem para as gerações acostumadas a jogar (MORAN, 2018, p. 15).

Segundo Neto e Petrillo (2018, p. 103), a aplicação de um jogo deve ser realizada de modo processual. Primeiramente, os alunos devem fazer a experimentação do jogo e realizar uma síntese dos conteúdos abordados pelo jogo. Após, é necessário que o aluno compreenda as regras a fim de que a perspectiva de pontuação torne-se estímulo ao desafio. Bittencourt (2008, p. 57) salienta que “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmitem informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos”. No Ensino de História, a utilização de jogos enquanto recurso para atividades pode possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante do ensino fundamental por meio da utilização de novas linguagens (SOARES, 2018 p. 51). Na esteira dessa abordagem, podemos entender que

É importante que os jogos pedagógicos sejam utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis no reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente. Em contrapartida, essa ferramenta de ensino deve ser instrutiva, transformada numa disputa divertida, e, que consiga, de forma sutil, desenvolver um caminho correto ao aluno (NETO; PETRILLO, 2018, p. 102).

Diante disso, a utilização de jogos que estejam relacionados com as temáticas históricas aguça o interesse dos alunos. Além disso, a questão não se limita a jogos digitais, mas também a todos os tipos de jogos, os que possuem finalidades pedagógicas e constituem métodos de ensino/aprendizagem em que os conhecimentos são desenvolvidos por meio de atividades lúdicas e prazerosas. É relevante que os jogos sejam utilizados como elemento de apoio, úteis ao reforço de conteúdos. Sob esse prisma é que, ao considerar que o discente possa aprender e aplicar conceitos e teorias em contexto de descontração, Neto e Petrillo (2018, p. 102-103) pontuam alguns objetivos perante a utilização dos jogos, como: 1. desenvolver a criatividade, a sociabilidade e as inteligências múltiplas; 2. adquirir novas habilidades; 3. reforçar os conteúdos já aprendidos.

Também como proposta ativa prática nas aulas de História, o PROF. 4 e 5 trazem como metodologia os seminários e os trabalhos de pesquisa. Na concepção pedagógica, os seminários são [...] uma ação de linguagem que provoca o exercício da crítica, da defesa do ponto de vista sobre algo, desenvolvendo desta forma, a competência discursiva dos estudantes, tanto na oralidade como na escrita (NETO; PETRILLO, 2022, p. 94), geralmente em grupo, despontando, assim, como uma prática didático-pedagógica utilizada como técnica

socializante. Por meio dessa metodologia, podem-se destacar alguns objetivos, como estimular e desenvolver o aluno a produzir suas interpretações do conhecimento histórico, desenvolver competências discursivas e argumentativas, favorecer na comunicação e expressão. Ressalto, contudo, que esse formato de trabalho precisa ser analisado e avaliado mediante ao grupo de alunos que possui em determinadas turmas, prezando pela inclusão e compreensão dentro da escola.

Outra proposta simples, mas que também é considerada uma metodologia ativa, trata-se dos mapas mentais, noção criada pelo inglês Tony Buzan, pesquisador sobre memória e aprendizagem. Considera-se simples em função de não demandar de alta tecnologia; basta uma folha de papel e algumas canetas e um tema prévio solicitado pelo docente a fim de que o aluno utilize seu processo criativo e desenvolve os conceitos de forma autônoma e dinâmica. Salienta-se ainda que

O mapa mental é revolucionário uma vez que tem como base de criação o funcionamento do cérebro”. [...] esse órgão capta e guarda com mais facilidade informações sistematizadas em desenhos simples e palavras-chave que sintetizam um conteúdo. O mapa mental trata-se de um diagrama simplificado que conecta informações em torno de um tema central. Pode ser entendido como uma árvore cujos galhos consistem em informações concisas que partem de um eixo principal. É uma ferramenta de *brainstorm* muito poderosa, pois facilita a memorização e o aprendizado. Este diagrama permite que se organize ideias de forma simples e lógica, representando-as visualmente, o que facilita o processo de memorização (NETO; PETRILLO, 2022, p. 89).

Ao repensar o Ensino de História, voltado para ações metodológicas que qualifiquem as aulas, devemos sempre analisar as possibilidades e a realidade de cada comunidade. No contexto de sala de aula, ação pedagógica e grupo escolar, as MAs não parecem ser um “bicho de sete cabeças”, porém há controvérsias em relação à sua aplicabilidade, muitas vezes por conta de questões como infraestrutura, apoio pedagógico e compreensão das MAs. Todas as possibilidades analisadas até aqui são propostas plausíveis e já utilizadas em aula; cada docente, aliás, dentro da sua área tem condições de adaptá-las. Ressalto que, em relação ao uso das MAs, nem sempre será possível aplicá-las todas, seria quase utópico pensar dessa maneira, porém ao repensar a prática docente é necessário olhar com cautela e com disponibilidade para as mudanças nas ações pedagógicas em torno do Ensino de História.

No processo de introdução de ações que alteram o formato das aulas, em relação ao uso de tecnologia, foi necessário saber das condições reais da infraestrutura oferecida pelas escolas. Na atual conjuntura, pós-pandêmica, a realidade escolar e as desigualdades ficaram visíveis e perceptíveis. Diante disso, dando sequência na análise dos dados coletados,

conforme o quadro 8, os professores comentaram sobre as condições de trabalho nas escolas em que atuam.

Quadro 8 – Respostas da questão: As tecnologias digitais são o motor e a expressão do dinamismo transformador, a firma José Moran e Lilian Bacich em “Metodologias ativas para uma educação transformadora”. Quais as condições reais, em sala de aula, para a implementação das tecnologias?

<p>PROF. 1 - Em minha escola, por parte da direção, foram feitos investimentos consideráveis em internet, salas de multimídia, projetores para as salas de aula (do Ensino Médio). Somados aos Chromebooks disponibilizados pelo Estado aos professores e aos Smartphones dos alunos, são esforços consideráveis. Mesmo assim, por não cobrir 100% das turmas, e, principalmente por termos muitas turmas e trocar de sala a cada período, a busca por praticidade acaba prevalecendo e desta forma o livro didático e os resumos no quadro acabam sendo os recursos mais utilizados. Considerando ainda, que o livro e a escrita a giz são à prova de falhas e imprevistos.</p>
<p>PROF. 2 - Como já mencionei anteriormente, as condições são precárias, uma vez que grande parte dos alunos não possuem internet e quando a possuem é por dados móveis de celulares e/ou a família possui apenas um aparelho celular para uso de todos da casa. Tanto alunos como familiares não têm experiência com uso de determinadas tecnologias digitais. Por vezes nem os professores têm experiência também. E, na escola, por muitos anos não havia internet. Há poucos anos atrás passou a ser disponibilizada, mas para uso administrativo já que as escolas não possuem sala de informática e número de computadores para uso dos alunos.</p>
<p>PROF. 3 - Difíceis. Acredito que é preciso antes de tudo trabalhar muito mais como o conceito de autonomia dos estudantes. Acredito ser bastante complicado no cenário atual a implementação plena de tal metodologia considerando a realidade prática. A pandemia demonstrou muito que ao estudante ter bastante autonomia de ir atrás de pesquisa e estudos, tivemos um reflexo negativo, pois sem o professor como agente fundamental houve uma severa lacuna de aprendizado devido a ausência de cobrança e de acompanhamento direto.</p>
<p>PROF. 5 - Muito precária, Internet de baixa potência e uma única sala de informática. Na pandemia praticamente o recurso foi zerado, meus alunos na grande maioria não possuem notebook e celular, Internet é mais raro ainda. Mas ao voltar a escola o mínimo que temos. E com muita criatividade e organização desfrutamos de algumas ferramentas tecnológicas.</p>
<p>PROF. 6 - Na minha escola onde trabalho, por ser particular, temos uma estrutura física boa e tecnologias como: internet disponível para professores e alunos, projetores, sala de informática, o que facilita a implementação.</p>
<p>PROF. 7 - Na verdade, quase todos meus alunos possuem celulares, geralmente proponho pesquisas e jogos, a escola oferece a internet. Acredito que isso é positivo dentro das aulas, os próprios alunos apresentam interesse</p>
<p>PROF. 8 - São mínimas. Trabalho em escola de periferia, trabalhar com tecnologias digitais é complexo, pois na escola não há Internet que suporte e equipamentos. E os alunos não têm tb aparelhos e Internet que facilitem.</p>
<p>PROF. 10 - Na escola pública? Bastante limitadas. Para começar, é o tipo de trabalho que rende muito mal com turmas superlotadas.</p>

Fonte: Sistematizado pela autora (2023, grifos nossos).

Ao analisar as respostas dos docentes, é perceptível a gritante diferença entre o ensino público e o privado. É possível observar que a infraestrutura afeta diretamente na prática

educativa, pois as condições de trabalho também afetam no desenvolvimento de aulas interativas e lúdicas. Não é possível comparar o acesso à educação de qualidade quando existem abismos entre os sistemas de ensino. O uso da tecnologia, voltada também para as TICs, como recurso pedagógico, ocorre desde o final da década de 70 e início da década de 80 do século XX. O primeiro programa de informática na educação no Brasil, foi implementado em 1984 pelo MEC, e durou apenas 5 anos, e outros projetos foram inseridos nas escolas brasileiras, como os CIED - Centro de Informática na Educação de 1º e 2º graus, em parcerias com as secretarias de educação dos estados. Também para melhorar a utilização desses centros foi criado o projeto FORMAR, que consistiu em promover cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu, direcionado aos professores para atuarem nos CIED. E no caminho da inserção da tecnologia no ambiente escolar, tendo como preceitos as ideias de educação transformadora de Paulo Freire, em 1989, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o primeiro Programa Nacional de Informática Educativa, o PRONINFE. Porém, grande parte dos programas desenvolvidos com a inserção da tecnologia ainda está voltada para o ensino superior, como previsto na LDB (1996).

Quando se trata do uso de tecnologias na educação, o debate é acirrado; muitos defendem o uso, mas muitos acreditam que está longe de atingir a educação básica pública, principalmente. Na tabela 13, onde os professores expuseram suas vivências, é possível identificar que dentro das respostas selecionadas um número expressivo de docentes atuam no sistema público de educação, os PROF. 1, 2, 3, 5, 8 e 10, especificamente. Chamo a atenção para alguns trechos das respostas: PROF. 1 - *Considerando ainda, que o livro e a escrita a giz são à prova de falhas e imprevistos* (grifo nosso); PROF.2 - *E, na escola, por muitos anos não havia internet. Há poucos anos atrás passou a ser disponibilizada, mas para uso administrativo já que as escolas não possuem sala de informática* (grifo nosso). E por fim, PROF.10 - *Na escola pública? Bastante limitadas* (grifo nosso).

Diante desses relatos, fica mais visível a diferença entre os sistemas de ensino no Brasil, enquanto alguns professores lutam pela dignidade mínima de condições de trabalho, depara-se com relatos como o do PROF. 6 - *por ser particular, temos uma estrutura física boa e tecnologias como: internet disponível para professores e alunos, projetores, sala de informática* (grifo nosso); contexto que apresenta um abismo social ciclópico na educação brasileira. Ainda nessa linha de raciocínio, no Quadro 9, discute-se a abordagem que está sendo analisada. Fez-se necessário entender a realidade escolar para discutir a implementação de algumas MAs, pois o senso comum ainda direciona seu uso apenas ligados a tecnologia ou internet. E diante dos relatos, que comprovam a exclusão social e digital, pode-se afirmar que,

contemporaneamente, é necessário discutir o processo de ensino/aprendizagem, debater sobre o sucateamento da educação e, principalmente, questionar o governo contra as ações neoliberais no sistema educacional, principalmente no Ensino de História.

Quadro 9 – Respostas da questão: O sucateamento da educação e as desigualdades sociais influenciam diretamente no ensino e no processo de aprendizagem. Isso faz parte da sua realidade escolar? Comente.

<p>PROF. 1 - Sim, grande parte dos estudantes possui acesso mínimo a recursos tecnológicos e digitais que poderiam lhes ajudar nas pesquisas e acesso a materiais educativos. No entanto, a questão pertinente, é a inexistência de uma cultura real de valorização do estudo e aquisição do conhecimento. Existe uma ideia geral de que a educação é importante, mas não há correspondência na prática, pois na periferia são poucos os que realmente entendem como o estudo lhes ajudará. A escola é uma obrigação e frequentada apenas para não gerar problemas jurídicos (Conselho Tutelar, perda de auxílios governamentais). Parte disso, é reforçado pela sensação de conforto gerado pelo acesso mínimo a roupas, celulares, motos, redes sociais, moradia, que leva ao contentamento com um emprego que pode ser conquistado mesmo com escolaridade incompleta.</p>
<p>PROF. 2 - Em partes. Trabalho na rede particular e a realidade é diferente. Existem realidades muito duras, mas a escola ajuda muito esses estudantes. Na rede pública, há alguns casos críticos, mas eles são engajados na escola, então, muitos problemas não aparecem diretamente na escola. Mas essa realidade citada no enunciado é crucial para muitas escolas, prejudicando diretamente no aprendizado dos estudantes.</p>
<p>PROF. 4 - Sim. Faz parte constante, como ensinar ao aluno que chega passando mal de fome na escola? Como ensinar consciência histórica ao aluno que convive com a violência e vê no tráfico uma saída para a pobreza e marginalização. Se não integrar essas questões às discussões em sala de aula você não consegue fazer muita coisa.</p>
<p>PROF. 5 - Governos neoliberais tiram as esperanças de melhorias na educação. Acredito que projetos interdisciplinares na minha escola acabaram também por essa linha ideológica. Não é só defasagem salarial, as famílias vêm a escola como um lugar onde os filhos ficam para não incomodá - los.</p>

Fonte: Sistematizado pela autora (2023, grifos nossos).

Ao citar um ambiente escolar com infraestrutura insuficiente, ou até mesmo meios para o professor inovar em suas aulas, torna-se difícil alavancar um ensino que rompa com o método tradicional (LIRA, 2019, p. 4). Grande parte das escolas do país estão decadentes, com estruturas impróprias e pouco atraentes para os alunos e professores, escolas sem os espaços necessários, com poucas salas e muitos alunos, sem biblioteca, sem salas de informática, ou seja, um descaso imenso que muitas vezes induz os alunos e os professores a se sentirem abandonados pelos próprios governantes. Outro fator relacionado à falta de inovação nas aulas por parte dos professores, está ligado diretamente a essa precariedade de estrutura no ensino público em diversas escolas espalhadas pelo Brasil. Torna-se muito desgastante e desafiante passar um dia inteiro dando aula em um ambiente tão devastado, que não oferece nenhum conforto ou instrumentos que possam auxiliar na preparação das aulas.

Em muitas escolas faltam datashows, lousas digitais, computadores, mapas, dentre outros aparelhos e instrumentos que ajudem na diversificação das aulas, e, desse modo, não há como exibir filmes ou criar momentos mais interativos.

Nesse contexto, refletir sobre prática pedagógica faz-se necessário, pois conforme Paulo Freire (2000, p. 67) assertivamente defendia, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. E a educação brasileira apresenta, em cada período de sua história, realidades e contextos diferentes, mas que, evidentemente, não difere o modelo de educação destinado às classes populares: uma educação domesticadora, elitista, reacionária, não raro às vezes, em precárias condições, privando-as, assim, de uma educação democrática, libertadora, transformadora e realmente de qualidade. Mediante o exposto, no quadro 10, conforme se observa, procurou-se retomar a prática docente, questionando sobre como é possível romper com o ensino tradicional voltado à memorização. Nesse contexto, os docentes trouxeram alguns apontamentos importantes na atividade de sala de aula.

Quadro 10 – Respostas da questão: O Ensino de História tradicional, principalmente a memorização, ainda estão presentes na sala de aula. Quais as formas mais fáceis de romper com esse método?

<p>PROF. 1 - Na minha opinião, através de uso/oferta de outros recursos possíveis em sala de aula como leituras complementares, jogos educativos, esquemas construídos em conjunto com os alunos durante a aula, atividades reflexivas e que contemplem o antes e agora para facilitar o entendimento de que História é um grande "quebra cabeça" em que todas as "peças" são importantes. Caso contrário se torna muito difícil entender o todo do processo.</p>
<p>PROF. 2 - Sim, estão presentes. Creio que é necessário dialogar com essa metodologia, incrementando os recursos inovadores durante as aulas. O questionamento pode ajudar a refletir sobre os processos, às rupturas e as permanências, mas ainda é necessário conhecer o contexto em que estes processos ocorrem. Desse modo, creio que devemos potencializar e superar a simples memorização por meio da cooperação entre educadores e educandos.</p>
<p>PROF. 3 - Sim. A escola é ainda muito tradicional, teríamos que mudar toda uma organização e a própria visão da sociedade sobre educação, embora creio que seja válido utilizar metodologias diferentes em sala, acredito que esse discurso de metodologias ativas transfere exclusivamente para o professor a responsabilidade do interesse do aluno.</p>
<p>PROF. 5 - Solicitando que o aluno interprete os dados e construa sua opinião sobre cada tópico. Ao invés de aceitar a cópia do "início da frase até o ponto final.</p>
<p>PROF. 7 - Não estão mais presentes não!!! E a forma mais fácil é levar do estudo da História, é a forma lúdica, e passar tudo com paixão e comprometimento.</p>
<p>PROF. 9 - Não acho fácil não... Estou em sala há 15 anos... Os alunos questionam quando "não têm o que memorizar."</p>

Fonte: Sistematizado pela autora (2023).

Esse diálogo com os docentes permite entender suas experiências. Em uma pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2014, p. 173), o silêncio é contrário à pesquisa qualitativa. Ou seja, o propósito deve ser procurar escutar todas as vozes e perspectivas. Quando se alude em *romper* (no dicionário esta palavra significa criar passagem, abrir ou arrombar, e o sentido depende do contexto em que está inserido), parte-se da constatação de que o ensino tradicional no Ensino de História ainda configura-se em alguns contextos da educação básica como pequenas caixas, nas quais cada uma guarda um determinado assunto. Ensinar a pensar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas (RUIZ apud KARNAL, 2020, p. 75). Cada relato carrega consigo vivências diferentes, e o prisma que a pesquisa oferece é conseguir identificar as diferenças e as semelhanças entre as experiências, validá-las e interpretá-las.

Conforme destacado nas respostas dos professores, em suma, a maioria acredita que a prática docente seja um dos principais critérios para a transformação em sala de aula. Pontua que dois professores acreditam que seja difícil mudar o sistema educacional atual. Um acredita que seria necessário mudar toda organização e a visão da sociedade sobre educação, e outro menciona a necessidade que o aluno ainda tem em memorizar os fatos históricos aprendidos em aula. As controvérsias acerca dos rumos do Ensino de História são os caminhos norteadores para que se possa seguir pesquisando sobre a temática. Obviamente, não se terá uniformidade dentro da práxis pedagógica, pois ensinar História

[...] significa ensinar a selecionar a, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e os outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana vergonha nas mais diferentes culturas e diante das mais variados problemas. O nosso desafio, portanto, consiste não em saber se é possível fazer isso ensinando história, mas em responder positivamente, com um método adequado, a pergunta sobre como é possível fazer isso, ensinando história (RUIZ apud KARNAL, 2020, p. 75).

Como ensinar História? Esse questionamento que norteia essa pesquisa traz consigo as nuances da prática educativa em torno do que os professores podem desenvolver em aula. Talvez não seja tarefa só do docente modificar a realidade dentro da sala de aula, talvez seja preciso o retorno do interesse dos educandos, a fim de serem inseridos em uma aprendizagem formativa, crítica e de fuga da alienação. Fonseca (2009, p. 215) destaca que “ensinar e aprender História constitui um processo construtivo, dinâmico, aberto e reflexivo”.

Por fim, no Quadro 11, convido os professores dessa pesquisa a relatarem sobre experiências positivas e negativas em projetos vinculados às MAs de ensino. Nessa questão,

dos 27 professores que responderam o questionário, 11 não relataram nenhum tipo de experiência.

Quadro 11 – Respostas da questão: Nesta questão, conte suas experiências positivas e negativas com projetos ativos.

<p>PROF.1 - O andamento das turmas é muito diverso pela natureza de cada grupo de alunos e também pelo momento do ano letivo. Por isso, mesclo as dinâmicas em sala de aula, mantendo no geral, aulas tradicionais expositivas por darem conta da quantidade de períodos/turmas a serem atendidos. Recorrendo aos métodos ativos como a "inversão de capítulos" para variar a rotina das aulas ao longo do ano. Uma experiência positiva foi disponibilizar um trecho de livro acadêmico para que fosse feita a leitura e elaborada uma resenha comparando como o conteúdo do texto era abordado no livro didático. O contato com um texto mais denso gerou dúvidas que levaram os alunos a pedir auxílio em sua compreensão, possibilitando a contribuição dos professores, tanto de história, sobre o conteúdo, quanto da professora de português para a escrita da resenha. As experiências negativas se deram quando as pesquisas e leituras propostas não foram realizadas, restando ao professor tentar explicar de maneira convencional (momento em que também não foi obtida atenção dos alunos, porém o conteúdo pôde ser considerado dado).</p>
<p>PROF.5 - Minha proposta de mestrado era criar atividades que estimulavam autonomia (com o conceito de Paulo Freire) e as atividades foram muito positivas. Eles relataram como o envolvimento e participação ativa deu para eles uma outra significação ao que estudavam</p>
<p>PROF.6 - Positivas: após aplicar as metodologias ativas, perceber o interesse dos alunos, os quais se mostram mais curiosos sobre os conteúdos. Negativas: falha dos equipamentos... o que frustra às vezes, pois ocorreu um planejamento para ser aplicado.</p>
<p>PROF.7 - Tive uma experiência ótima em um sexto ano do fundamental, onde os alunos trouxeram objetos de casa, e conseguiram a partir deles e de sua própria fala estudar sobre fontes materiais e imateriais.</p>
<p>PROF. 8 - Percebo uma grande diferença, o envolvimento é amplo e muito mais vantajoso, os alunos conseguem a compreensão e não apenas a "decoreba". Só precisamos estar atentos e garantir um material adequado e de qualidade, pois não adianta o aluno chegar buscando o que não podemos oferecer, o professor precisa ter seu planejamento estruturado em suas turmas, não adianta querer inserir algo que está fora da realidade dos alunos.</p>
<p>PROF.9 - Nesses 15 anos, já fiz muita coisa que deu super certo: jogos, chás culturais, documentários... Mas a carga de trabalho extra não remunerado que isso produz é algo que me faz pensar muito, a cada vez que surge uma demanda dessas.</p>
<p>PROF.11 - Produção de um livro durante esse ano sobre a História da minha cidade, uso de ferramentas como podcast, produção de exposições com protagonismo dos alunos.</p>

Fonte: Sistematizado pela autora (2023, grifos nossos).

Na construção desta análise final, fica nítido que os docentes ao longo de sua prática aplicam determinadas MAs no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas de História, com algumas ressalvas importantes em relação à precariedade de parcela da

educação no Brasil, os professores ainda buscam construir dentro do Ensino de História um processo transformador, desfocado da memorização, colocando o aluno como agente histórico. A dinâmica escolhida para produzir conhecimento, na atualidade, retirando o papel de transmissor do professor, considera-se um método ativo. Desenvolver a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, estimular para a crítica, refletir sobre a sociedade e o meio em que vive. Conforme evocava Paulo Freire, não é necessário treinar as crianças e jovens para uma competição de saberes, mas educar para transformar e libertar, se não o mundo, ao menos os pedacinhos de mundo que estão próximos de nós (NICOLINI, 2022 - não publicado). Para Rüsen (2010, p.79), a aprendizagem histórica é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.

Portanto, para construir a aprendizagem histórica, nesse processo dinâmico, no qual quem aprende é transformado, todo educando necessita desenvolver a noção de sujeito histórico, de identidade, de sociedade, de cultura de poder e de História, através das possibilidades promovidas pelas MAs como estratégias pedagógicas que contrastam com o chamado ensino tradicional, direcionando o aluno ao foco do processo ensino aprendizagem. No viés do Ensino de História, as abordagens relativas à aprendizagem histórica estão direcionadas às experiências dos alunos (SCHMIDT, 2020, p. 148), experiências essas que constroem o conhecimento histórico. A Educação Histórica trouxe consigo uma nova abordagem metodológica: o trabalho com fontes em sala de aula, por exemplo, que se tornou uma ferramenta importante para a análise contextual e de habilidades interpretativas de documentos. Segundo Rüsen (2010), é

[...] um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: das “fontes” (RÜSEN, 2010, p. 104).

As fontes, portanto, são meios apropriados para a elaboração da interpretação das produções passadas. Sendo assim, ao trabalhar com as experiências dos estudantes, extraí-se de suas produções, em última instância, narrativas que possibilitam compreender o pensamento dos estudantes, principalmente no que diz respeito ao tempo. Conforme afirma Cunha (2019, p. 10, grifo do autor), “[...] ensinar história é educar para o reconhecimento de que *‘ninguém é por si só’* e que, por isso, *‘significar os fatos do passado nos ajuda a reconhecer nosso compromisso com todos’*”. Assim, a significação da prática docente, nos mais variados níveis e espaços educacionais, possibilita que todos os sujeitos envolvidos nos

processos de ensino-aprendizagem ressignificam a si mesmos e a suas identidades (ROSANELLI, 2022, p. 75).

Enfim, para construirmos um Ensino de História, lúdico, dinâmico e humanizado, primeiro é necessário compreender a realidade escolar de cada docente e de seus discentes, verificar a aplicabilidade de métodos ativos para que haja uma educação inovadora, buscando a construção da consciência histórica através das experiências dos indivíduos, em detrimento de uma sociedade racista, homofóbica, misógina e patriarcalista. Desse modo, as análises e interpretações exploradas nessa dissertação não se encerram nesse texto, pois são passíveis de novas pesquisas e análises, bem como novas produções.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma práxis de educação escolar fundamental para a construção de condições sociais igualitárias, democráticas, participativas e de amplo reconhecimento de que o humano somente existe no exercício livre e pleno da diversidade. Portanto, é uma necessidade política na atualidade de forma a criar condições e estímulos para a superação do determinismo político e conservador e para a construção de um humanismo histórico.

Jorge Luiz da Cunha

A epígrafe que inicia as conclusões dessa dissertação está intrinsecamente relacionada à essência da pesquisa, pois construir condições igualitárias e produzir conhecimento em torno da prática na educação escolar, visando compreender e colaborar com os docentes atuantes no Ensino de História, é a inspiração desse trabalho. O Ensino de História na educação básica está distante (ou não) de uma formatação engessada, mas ainda caminha, por diversas questões, correlacionado ao sistema tradicional. No ensino público, principalmente, a desvalorização dos governantes aos educadores acaba, infelizmente, afetando a produção em sala de aula, por uma série de fatores, incluindo a saúde mental. Ao contrário do ensino privado, que concentra um ensino inovador e capitalista em busca do aluno-cliente, tornando visível a disparidade educacional no Brasil. Nesse sentido, as conclusões que apresento nessa dissertação são finais, mas não definitivas, pois permitem novas interpretações e reflexões.

O professor não é apenas “o facilitador da transmissão de saberes” (RIBEIRO JUNIOR, 2017, p. 128) do conteúdo de determinado componente curricular, pois antes de projetar sua aula, ele vai conhecer o contexto, conviver com a diversidade que uma sala de aula possui, dentro desta concepção que compreende as diversas realidades escolares espalhadas pelo Brasil, que foi possível resolver do questionamento inicial, voltado para práxis e as possibilidades das MAs durante as aulas de História. A partir desse contexto, foram analisadas a corrente teórico-prática da Educação Histórica (RÜSEN, 2001, 2010, 2016, 2020; LEE, 2006, 2016; SCHMIDT, 1998, 2019, 2021, 2020; CUNHA, 2019, 2020; BARCA, 2004, 2006, 2012; MARTINS, 2017, 2019), a relação da memória com o Ensino de História (POLLAK, 1989, 1992; HALBWACHS, 2006; MONTEIRO, 2007), as metodologias ativas (MORAN, 2014, 2018; BACICH, 2014, 2018; BERGMANN, SAMS, 2018; FAVA, 2014) e suas possibilidades no sistema educacional, que agreguem no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, e as interpretações dos dados empíricos explorados através do questionário aplicado entre os docentes de História.

Entende-se a Educação Histórica, como corrente teórica-prática, ao analisar os meios do processo de ensino/aprendizagem da História, como ciência. Nessa corrente, os conteúdos

históricos são matérias-primas para o desenvolvimento de *práxis* educacionais associadas ao exercício de questionamentos, críticas, interpretação de memórias e registros sobre acontecimentos do passado vinculados a questões do presente. (CUNHA, 2020, p. 76, grifo do autor). Nesta concepção, segundo a Educação Histórica, a História é a ciência do presente, e não a ciência do passado imposta na educação escolar tradicional. Nessa corrente teórico-metodológica, se produz a consciência histórica, que estimula visões da História que determinam um novo pensamento e novas constituições éticas, estéticas e políticas associadas a dimensões práticas necessárias à sobrevivência da humanidade e à qualidade de sua existência (CUNHA, 2020, p. 78).

As investigações acerca das inter-relações do Ensino de História e as MAs aplicáveis em aula na educação básica, a partir da interpretação e análise da experiência exposta pelos professores, corroboraram diretamente para a construção dessa pesquisa, pois há a necessidade de estudos que auxiliem a educação básica, que estejam direcionados a formação continuada dos professores, a fim de que eles possam utilizar em suas práticas. Do mesmo modo, é necessário que os governos parem de massacrar a educação, pois não existe escola sem professores, e não existem professores sem escola. Sob essa perspectiva, Cunha (2020) esclarece que

O desenvolvimento humano não se apresenta apenas como um objetivo social ou político, mas como necessidade de superação das limitações impostas pela modernidade capitalista e conservadora nos últimos cinco séculos. Esse princípio orientador, relacionado à necessidade de novos conceitos e *práxis* de educação (especialmente a escolar) e de ensino de História, não diz respeito somente a situações específicas, impostas por políticas educacionais contaminadas por conceitos governamentais decadentes. Acessar informações, conteúdos disciplinares, abordá-los criticamente, diferenciar e respeitar distintas interpretações criam possibilidades de produzir contextos possíveis e criativos que levem à consciência de si, à consciência da realidade através de sua interpretação histórica e a criação de alternativas criativas que contribuam para a solução de problemas e a superação dos mesmos na contemporaneidade (CUNHA, 2020, p. 67-68).

A escola deveria ser vista como um espaço cultural, de cruzamento de culturas e conhecimento. Buscando o desenvolvimento da autonomia e conscientização dos seus alunos, a escola deveria fazer com que os mesmos aprendessem a encarar, de forma crítica, as informações que recebem, independentemente do meio, e a dar sentido e significado ao que se ensina e não tentar estabelecer uma relação de utilidade. É imprescindível tornar atrativos ao mundo do educando os conteúdos trabalhados, de forma que busquem a compreensão e o entendimento dos mesmos (CUNHA, 2020, p. 72-73). No decorrer da interpretação dos dados extraídos do questionário, foi possível perceber que existe uma classe que luta por condições de trabalho e que promove uma educação humanizadora e inovadora, mesmo com toda

precariedade estrutural. O que não é viável, obviamente, de maneira alguma, é romantizar esse contexto educacional, mas melhorar a prática docente através de ações pedagógicas que possibilitem aos alunos uma visão de educação transformadora, e que através da educação, os jovens se movimentem também na luta por melhores condições de ensino.

Dessa maneira, apostar em ações que possam contribuir para a formação continuada dos professores e acrescentar na prática do Ensino de História auxilia na mudança de compreensão da função do professor dentro da sala de aula. A relação entre a Educação Histórica e a prática através das MAs demonstra-se uma possibilidade potencializadora, bastando apenas conectar essas ações e explorá-las tanto no meio acadêmico, quanto na práxis da educação escolar, em todos os níveis de ensino. Assim, se estará fortalecendo o pensamento histórico, um dos principais objetivos da Educação Histórica, através da educação libertadora, que necessita do professor crítico e reflexivo em torno dos fatos históricos e do aluno consciente, atuante e ativo em seu processo de ensino e aprendizagem histórica. Nesse viés, Seixas e Morton (2003) analisam que,

[...] o pensamento histórico é o processo criativo pelo qual os historiadores passam para interpretar as evidências do passado e gerar as histórias da história. Seria ingênuo esperar encontrar uma estrutura universal de pensamento histórico que se aplicaria a todas as culturas de todos os tempos [...] Considere o enorme desafio de construir histórias para nosso próprio momento - a era mais complexa em que os seres humanos já viveram. Como nós, como podemos nós, construir histórias em um tempo de mistura sem precedentes, mobilidade e comunicação entre diferentes culturas ao viver com um ritmo acelerado de mudança, e ao mesmo tempo sendo impulsionado por economias globais e tecnologias que são revolucionadas em anos, em vez de gerações ou séculos? (2013, p. 2, tradução nossa).

Notadamente, algumas práticas que envolvem MAs no Ensino de História dependem da utilização de tecnologias digitais, outras não, com os quais muitos professores não são familiarizados. Dessa forma, torna-se necessário que a formação continuada permita a integração dessas tecnologias em sua prática, tornando-os mais críticos e criativos em suas ações. Trata-se, claro, de um processo gradativo (BACICH, 2018, p. 130), que, aliás, depende da promoção de cursos aos professores e da qualificação da infraestrutura das instituições de ensino básico, por meio de laboratórios e aparelhos (lousas digitais, TVs, computadores, tablets, celulares etc) hábeis para o ensino.

Durante a graduação, sem dúvidas, torna-se também imprescindível para alavancar práticas com MAs na educação básica, seja por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão. Os saberes teóricos oriundos da academia necessitam ser mais bem transpostos às escolas. Algumas ações governamentais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica, têm prestado já essa contribuição.

Segundo Schmidt (2020, p. 156), no decorrer da segunda metade do século XXI, os processos históricos são surpreendentes, seja pela fragilidade da democracia, ou pela generalização da defesa dos direitos fundamentais da humanidade. Seguindo nesse contexto, a superação da educação, pela defesa de uma aprendizagem histórica pautada nos princípios da contextualização e do desenvolvimento de competências, só pode ser pensada a partir da inserção dos sujeitos no movimento do real. Para que ocorra a inserção dos sujeitos é necessário que se tenha a

[...] a chance de apreensão concreta do mundo e do passado da humanidade, reconhecendo-os como algo que diz respeito a si e ao outro, não como algo abstrato, mas como um desafio histórico em sua relação contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em questão. Isso significa que desumanização é uma e humanização não pode ocorrer a não ser na história mesmo dos homens (FREIRE apud SCHMIDT, 2020, p. 156).

Essa dissertação, enfim, a partir da análise de dados apresentada pelo questionário, revelou que determinadas MAs têm sido postas em prática pelos educadores, mesmo que muitos dos professores, talvez por desconhecimento sobre o conceito, julguem que não consigam aplicá-las. Neste sentido, não se pode perder a essência inovadora perante a educação e o Ensino de História, possibilitando, através da prática, construir nas crianças e jovens um pensamento crítico e autônomo, instigando, assim, a construção da memória e da consciência histórica. Cabe ressaltar que a presente dissertação não finaliza o debate sobre as possibilidades metodológicas no Ensino de História, pelo contrário, a partir dela geram-se outras interpretações e reflexões para pesquisas futuras.

Para concluir, destaco trecho da epígrafe dessa dissertação, a qual destaca que nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos debater realmente sobre saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido em sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 28-29) através da prática docente questionadora, no qual o Ensino de História pode provocar transformações e revoluções intersticiais necessárias.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **Revista História**. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193. DOI: doi.org/10.1590/S0101-90742003000100008. Acesso em: 15 mar. 2023.

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos**. In: Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013. p. 3-28. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/pdf/n14_2013/azevedo_planejamento_docente_n14_jun13.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. especial, p. 93-112, 2006. DOI: doi.org/10.1590/0104-4060.401. Acesso em: 15 nov. 2021.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012, p. 37- 51. DOI: doi.org/10.5216/hr.v17i1.21683. Acesso em: 10 mar. 2023.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso: 22 de setembro de 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: 12. ed., 5ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan-abr de 2002.

BRAGA DE PAULA, Bruna; DE OLIVEIRA, Tiago; BERTINI MARTINS, Camila. Análise do Uso da Cultura Maker em Contextos Educacionais: Revisão Sistemática da Literatura.

RENTE, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 447–457, 2019. DOI: doi.org/10.22456/1679-1916.99528. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de jul. 2008. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BORRIES, Bodo Von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone Histórico? **Educar em Revista**. Curitiba: Brasil, n.60, p.171-196, abril/jun, 2016.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria. et.al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 12-37.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular. pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? Porto Alegre, **Revista do Lhiste**, n.4, v.3, p.86-92, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 23 set. 2020.

CAMARGO, Janira Siqueira. SOUZA, Gabriel de Queiroz. JARDIM, Marilza de Lima. **Metodologias Ativas na prática pedagógica**. 1º Ed. Curitiba: Appris, 2020.

CASTRO, Thomas Selau de. **Novas tecnologias e o ensino de História**: Estado do conhecimento. 2019. Disponível em: https://www.2019.sbece.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=431. Acesso: 15 fev. 2022.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; Revisão técnica: Dirceu da Silva. - 3º ed., Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Jorge Luiz da. Educação histórica e narrativas autobiográficas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 93-108, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n74/0104-4060-er-35-74-93.pdf>. Acesso: 20 set. 2020.

CUNHA, Jorge Luiz da. Educação Histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI. **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 66-80. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.04. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9988/4551>. Acesso em: 21 set. 2021.

DE ALMEIDA, Maria. Elizabeth B.; VALENTE, José Armando. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57 - 82, 2012.

DIFANTE, Francielle Alves. **A memória construída sobre os desaparecidos políticos na Ditadura civil-militar Argentina**. Santa Maria: UFN, 2012.

EMILIO. Tayana Cacia. **Metodologias Ativas no ensino fundamental anos finais e ensino médio: teóricos e estratégias**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2418/Tayana%20Cacia%20Emilio.pdf>.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. - 1. ed. - São Paulo: Saraiva, 2014.

FAZION, Heloísa Pires. **Fontes históricas propostas no livro didático: interpretações de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental – Londrina, 2017**. 2018. 123p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <https://www.cinedebateuneb.org/ensino-de-historia/textos-diversos/dissertacoes/>.

FÉLIX, Loiva Otero. Política, memória e esquecimento. *In*: TEDESCO, João Carlos (Org.). **Usos de memórias**. Passo fundo: UPF, 2002.

FERNANDES, Aurelio Silva. **As concepções de Ensino de História e a Consciência Histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

FERREIRA. Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais**. RAE: Artigos, São Paulo, 1995.

GOUVEIA, Carolina Augusta Assumpção; MATOS, Tauller Augusto de Araújo. As Tecnologias de Informação e Comunicação e as Metodologias Ativas. *In*: MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna

(coord.). **Metodologias Ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora.** Rio de Janeiro: Editora Processo, 2022, p. 27-48.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HELFER, Arioli Domingos dos Reis. **Youtube para o ensino de História:** tutorial para a seleção e utilização de audiovisuais. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23590>. Acesso em: 12 mar. 2022.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KOHL-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online.** Pontal do Araguaia, v. 33, 2021. Online, Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 05 mar. 2023.

KMIECIK, Daniele Sikora; FERREIRA, Fábio. **Educação Histórica:** uma tradição construída. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (Org.). **O que é Educação Histórica.** Curitiba: W. A. Editores. 2018. p. 23-40. (Coleção Educação Histórica – Volume 1).

LAVINAS, Carla Cristina da Silva. **A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história:** análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do Ensino Fundamental. 2021. Tese (Mestrado em História Social) –Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ppghsuerj.pro.br/wp-content/uploads/2022/07/Carla-Cristina-da-Silva-Lavinas.pdf>.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, 2016. DOI: doi.org/10.1590/0104-4060.45979. Acesso em: 28. ago. 2021.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, p. 131-150, 2006. DOI: doi.org/10.1590/0104-4060.403. Acesso em: 30 out. 2021.

LIRA, Talita Bezerra Cornélio de; VIDAL, Elaine Barbosa ; LIRA, Monique Bezerra Cornélio de; SILVA, Cícero Eder da; SOUZA, Maria Arleilma Ferreira de. **A relação entre o sucateamento das escolas e o processo de ensino-aprendizagem.** URCA: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA4_ID_4472_23092019235323.pdf. Acesso: 25 mar. 2023.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17-33, 2019. DOI: doi.org/10.1590/0104-4060.63035. Acesso: 15 maio 2023.

MENDES, Murilo. **A história do curso secundário.** São Paulo. Gráfica Paulista, 1935.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MISTURA, Letícia. **As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil**: um estudo compreensivo. Revista História Hoje, v. 9, n. 18, p. 77-100, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso: 19 jan. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História**: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). História: guerra e paz. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH: Finep, 2007. v. 1, p. 71-97.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: Entre História e Memória. In: SILVA, G. V. da; SIMÕES, R. H. S. FRANCO, S. P. (Org). **História e Educação**: territórios em convergências. Vitória: UFES/GM/PPGH, 2007, p. 59-80.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelisa Elisa Torres. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso: 25 set. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Thiago Jovane. **Metodologias ativas na educação básica**: balanço das teses e dissertações no contexto dos anos finais do ensino fundamental - um estado do conhecimento. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal Catarinense, Blumenau.

NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. Métodos ativos de ensino/aprendizagem: definição, objetivos e estratégias didáticas. In: MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna (coord.). **Metodologias Ativas**: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2022, p. 27-48.

NICOLINI, Cristiano. Narrativas de estudantes sobre a regionalidade na perspectiva da Teoria da História de Jörn Rüsen. **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, p. 123-145, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9991>. Acesso em: 15 dez. 2022.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NUNES, Sandeilson Beserra. **O fazer-se professor de escolas básicas**: propostas metodológicas e experiências na formação de professores por meio do PIBID de História da UEPB Guarabira-PB (2012-2016). 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de

Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20303>.

OLIVEIRA, Cássio Pereira. **O vlogueiro e o educador**: pensando a consciência histórica dos jovens alunos em sites de compartilhamento de vídeos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16657>.

OLIVEIRA, Marcos da Silva de. **Concepções de sujeitos em pesquisas no campo da educação histórica**: estudo de um caso. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/76266>.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira. **Metodologias Ativas de ensino**: novas práticas, antigas reproduções? Uma análise à luz da crítica marxista. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/09/Dissertacao_MARLLA_RUBYA_FERREIRA_PAIVA.pdf.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento e Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos Temas nas Aulas de História**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PRADO, Ana Paula dos Santos. **Apropriações de metodologias ativas na formação em Pedagogia para o ensino de História e as interconexões com a consciência histórica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.

RIBEIRO JUNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ROSANELLI, Sandiara Daíse; MACHADO, Tamara Conti; CUNHA, Jorge Luiz Da. A relação entre a consciência histórica e o sujeito. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, p. 49650-49661, 2021. DOI: doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.29942. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROSANELLI, Sandiara Daíse. **Inter-relações entre ensino de história e formação docente por meio da educação histórica e da construção de identidades narrativas – Região Sul do Brasil (2016-2020)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/27297/DIS_PPGEDUCA%C3%87%C3%83O_2022_ROSANELLI_SANDIARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 jan. 2023.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p.07-16, 2006. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br//index.php/praxiseducativa/article/view/279>. Acesso em: 18 set. 2020.

RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria didática da história. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

RUSSINI, Augusto. **O ensino de geografia e história na pós-modernidade**: os desafios e as possibilidades das multimodalidades e das tecnologias. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana. Santa Maria, 2018.

SAMPAIO, Carlos Magno. **Metodologias ativas**: um novo (?) método (?) de ensinar (?). Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2340/2/Carlos%20Magno%20Sampaio.pdf> Acesso em: 15 jan. 2023.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Pesquisa em geografia no ensino fundamental. In: **Ensino de Geografia**. VERDUM, Roberto (Org.). Planejamento ambiental. Gestão territorial. AGB, Seção Porto Alegre, 2001.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Ed. da Univates, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.02>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª Edição, São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Didática Reconstrutivista da História e a Formação da Consciência Histórica Dialógica. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago.-dez., 2021, p. 166-184. DOI: doi.org/10.22228/rt-f.v14i2.1149. Acesso em: 08 mar. 2023.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, João Batista da. **Educação básica e atuação docente: experiências e possibilidades.** Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020. DOI: doi.org/10.35417/978-65-86953-03-9. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; DAVID, Célia Maria; MANTOVANI, Almir. A tecnologia como aliada no ensino de história e a sua adesão nas escolas de educação básica. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 2, n. 2, p. 390-399, 2015.

SILVA, Carla Gomes da Silva. **Aprendizagem como essência da educação histórica: um percurso a partir da análise de teses e dissertações - 1985 a 2015.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/dissertacoes/>. Acesso em:

SILVA, Luzinete Santos. **A Aprendizagem de História e Cultura Afro-brasileira a partir das Narrativas de Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Rondonópolis-MT.** 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SILVA, Luzinete Santos da. **A aprendizagem de História e cultura afro-brasileira a partir das narrativas de estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Rondonópolis – MT.** 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SOARES, Kauan Pessanha. **Jovens e games: a construção do conhecimento em História no Ensino Fundamental II com os jogos “Call of Duty”.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin; RAMOS, Márcia Elisa Teté. As contribuições da History Education para a pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa.** 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 96-113.

TORRES, Patrícia Rogéria de Matos Rodrigues. **Cidadania e ensino de história: o caso da coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a história.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71444>.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim - Série: Métodos de Pesquisa.** Robert K. Yin; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva - Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO (INSTRUMENTO DE PESQUISA)

Este questionário tem como finalidade analisar a aplicação de metodologias ativas no ensino em sala de aula no componente curricular de História para a construção da consciência histórica e da memória. Esses dados servirão para realização da dissertação de Mestrado em Educação. Ressaltamos que **NÃO SERÁ IDENTIFICADO NENHUM RESPONDENTE**. Além disso, lembre-se ao responder o questionário, que não há respostas certas ou erradas; queremos apenas a sua percepção a respeito das afirmações do questionário.

Metodologias Ativas na educação básica tem se tornado uma alternativa para romper com o ensino tradicional. Nesse método de ensino, o aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem transformando a interação e o envolvimento dos educandos, essencial para uma escola inovadora.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade para responder este questionário. O tempo estimado de resposta é de 15/20 minutos.

Atenciosamente:

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha – Professor e orientador da pesquisa

E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br

Francielle Alves Difante – Pesquisadora e mestranda

E-mail: difantefran90@outlook.com

Deseja responder este questionário?

- Sim
- Não

SEÇÃO 2 - DADOS PROFISSIONAIS

1. Qual a sua escolaridade máxima (completa)?

- Graduação
- Mestre
- Doutor
- Pós Doutor

Outro Especifique: _____

2. Cargo que ocupa atualmente:

- Docente – Escola Municipal
- Docente – Escola Estadual
- Docente – Escola Privada

Outro Especifique: _____

3. Tempo Lecionando na Instituição de Ensino

- Até 1 ano
- Até 3 anos
- Até 5 anos
- Até 10 anos
- mais que 10 anos

4. Gênero:

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não responder

5. Idade

- 20–35
- 36–45
- 46–55
- 56–65
- Acima de 65
- Prefiro não responder

Seção 3 - Pesquisa – Ensino de História, Consciência Histórica e Memória

1. Quais os anos de ensino que atua atualmente?

- Anos Finais
- Ensino Médio
- EJA
- Ensino Superior

Outros. Quais? _____

2. Quantas horas aulas semanais possui?

- 5 a 10h
- 10 a 15h
- 20 a 25h
- 25 a 30h
- 30 a 35 h
- mais de 35h

3. A instituição que trabalha disponibiliza tempo (remunerado) para o planejamento?

- Sim
- Não

4. Como organiza o seu planejamento das aulas?

- Planejamento anual

- Planejamento trimestral
- Planejamento quinzenal
- Planejamento semanal

Poderia comentar um pouco mais sobre seus planejamentos?

5. Questiona os educandos sobre a importância de aprender História?
6. Como utiliza as fontes históricas em aula?
7. Como contextualiza a história social e política com a realidade do aluno?
8. Perante os alunos que possuem em sala de aula, quais são os principais obstáculos que encontra na hora de ensinar?
9. Conhece o conceito de Consciência Histórica? Já pesquisou o tema?
10. Considera importante conscientizar o aluno como agente histórico?
11. Quais fontes históricas trabalha em sala de aula?
 - Livros didáticos
 - Livros temáticos
 - Blogs e/ ou redes sociais
 - Cinema nacional e internacional
 - Manuscritos
 - Mapas
 - Jornais
 - Gravações de história oral
 - Fotografias
 - Podcast
 - Gravações de vídeo – (Youtube)
 - Obras de arte

Seção 4 - Pesquisa – Metodologias Ativas

1. Conhece o conceito de metodologia ativa?
 - Sim
 - Não
 - Em partes

Especifique: _____

2. Quais as metodologias que utiliza para chamar atenção dos alunos durante as aulas?
3. Quais os recursos que a(s) escola(s) oferecem para as aulas?

- Projetor
- Computador
- Caixas de Som
- Material didático
- Viagens de Estudo
- Projetos Interdisciplinares
- Apoio Pedagógico

Outros _____

4. As tecnologias digitais são o motor e a expressão do dinamismo transformador, afirma José Moran e Lilian Bacich em “Metodologias ativas para uma educação transformadora”. Quais as condições reais, em sala de aula, para a implementação das tecnologias?
5. O Ensino de História tradicional, principalmente a memorização, ainda estão presentes na sala de aula. Quais as formas mais fáceis de romper com esse método?
6. Durante o ensino remoto imposto pela pandemia da covid-19, quais projetos conseguiu desenvolver?
7. Por que na educação básica ainda existe um forte preconceito com os métodos ativos no processo de ensino aprendizagem?
8. Você julga necessário um bom planejamento e uma boa gestão escolar para desenvolver projetos interdisciplinares?
9. Conhece o conceito de Educação 3.0 e Sala de Aula invertida?
10. Nesta questão, conte suas experiências positivas e negativas com projetos ativos.