

ENSINO DE HISTÓRIA, MATERIAL DIDÁTICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE PRÁTICAS E SABERES.

PROF^a DRA MARIA TERESA VIANNA VAN ACKER*

PROF^a DRA SONIA DE DEUS RODRIGUES BERCITO**

Este trabalho tem como objetivo discutir questões relacionadas ao ensino de história considerando os temas da transposição didática e da cultura escolar como fatores de grande influência no estabelecimento do quê e como ensinar, do ponto de vista de uma pesquisa-ação que orientou a análise, a reformulação de um material didático de História e que no momento acompanha a recepção pelos professores que o adotam e o trabalho dos autores que o produzem.

As reflexões aqui apresentadas resultaram do diálogo entre a avaliação de material didático que o antecedeu, em uso há aproximadamente quinze anos e uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino de história, que ofereceu subsídios para uma segunda etapa, a de reformulação da proposta de ensino-aprendizagem da coleção didática para as séries finais do ensino fundamental produzida por um sistema de ensino privado de âmbito nacional. Empreitada essa que prossegue concomitantemente a uma nova pesquisa sobre recepção do ponto de vista das estratégias de sua utilização.

A avaliação do material didático produzido anteriormente e que já estava em uso, ponto de partida da investigação que deu origem à reformulação do material didático, teve como foco verificar as deficiências encontradas e considerar as demandas coletadas em cursos de formação realizados para professores que dele se utilizavam. Esses dados foram analisados a partir de pesquisa bibliográfica sobre ensino e aprendizagem em História. Resultou desse trabalho um material didático composto de

* Doutora Educação pela FEUSP e Professora da UNIP- Interativa

** Doutora em História pela FFLCHUSP e Professora da UNIP – Interativa

cadernos de atividades cuja proposta de ensino-aprendizagem está baseada em sequências didáticas que privilegiam percursos de aprendizagem e não apenas exposição de conteúdo. Trabalhou-se nos limites postos pelas expectativas de mercado e pelas características da utilização a ser feita em âmbito nacional com realidades diferenciadas de formação de professores. Os pressupostos e a partir deles a apresentação da hipótese para elaboração das sequências didáticas orientadoras do material são objeto dessa exposição.

Entretanto, atualmente a pesquisa prossegue, nos moldes da pesquisa-ação. Partindo da análise sobre a ação e considerando o protagonismo dos atores na investigação. Após a implantação do novo material didático reformulado, iniciou-se uma etapa de acompanhamento da sua recepção e aplicação. Está em curso uma pesquisa qualitativa e participativa com os professores que se utilizam desse material assim como com aqueles envolvidos em sua elaboração. O principal objetivo dessa terceira etapa da pesquisa é verificar como o material didático, ao ser usado como subsídio básico para o trabalho do professor, está atingindo os objetivos de contribuir para a formação do raciocínio e da consciência histórica. Para isso considera-se como focos pertinentes à pesquisa o aprofundamento da investigação sobre escolhas curriculares formas de pensar a apropriação do tempo escolar, tanto do ponto de vista dos autores do material quanto do ponto de vista dos professores que o utilizam. Cumpre ressaltar a pesquisa-ação tanto produz conhecimento sobre a ação concreta – o ensino de história na sala de aula, a produção de materiais didáticos, como os conhecimentos relativos à situação concreta investigada (Van Acker, 2008, p. 32), ou seja: a cultura escolar, as demandas de mercado, a expectativa de atender a uma história canônica, as estratégias de transposição didática e a pouca formação dos professores e seu diminuído capital cultural.

Algumas reflexões sobre ensino e aprendizagem da disciplina História

Para além das concepções de ensino que fundamentam as disciplinas escolares, que têm se transformado desde o século XIX e orientado as decisões do quê e de como ensinar, as concepções de aprendizagem têm cada vez mais orientado as políticas públicas e as ações pedagógicas com foco no aprender. As teorias de aprendizagem

passaram a ser valorizadas por propostas experimentais nos anos 30 do século XX e a partir dos anos 90 passaram a orientar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tendência essa justificada pelas políticas voltadas a promover uma escola que se afastasse de uma função meramente classificatória e de reprodução das desigualdades sociais, em prol de uma escola de promoção da cidadania participativa e de uma escola para todos.

Na elaboração do conjunto de cadernos de atividades de História para as séries finais do Ensino Fundamental do Sistema de Ensino investigado partiu-se de um pressuposto básico: a aprendizagem ocorre na interação com o outro (os colegas, o professor, a família) e em vivências significativas de conhecimento. Essa pressuposição decorre do diálogo que travamos entre a prática e a teoria ao longo de vasta experiência na produção de material didático e acompanhamento de sua utilização por universo significativo de professores. A partir das constatações do que dá certo e o que dá errado e busca de explicações teóricas para os achados empíricos, encontramos nas teorias de Vygotsky, defensor do sócio-interacionismo e da valorização do conhecimento espontâneo do aluno como alicerce importante para a construção do conhecimento acadêmico e científico, uma fonte de inspiração e um norte para a formulação do referido material didático e para a orientação dos professores das escolas que dele se utilizarão. Vygotsky[†], dispensa maiores apresentações por ser inspirador de tantos pedagogos e de várias diretrizes curriculares e programas de formação que buscam tratar os professores como mediadores e o conteúdo escolar como sendo passível de construção pelos alunos.

Além de Vygotsky, na literatura eminentemente pedagógica encontramos em David Ausubel e na sua teoria da aprendizagem significativa, uma fonte fecunda para construir um trabalho que procurasse relacionar o conhecimento espontâneo dos alunos com os conteúdos e atividades pedagógicas previstos na programação. De acordo com Ausubel[‡], o conteúdo escolar a ser aprendido deve interagir com conceitos relevantes na estrutura cognitiva do aluno. Caso isso não ocorra, a aprendizagem será mecânica e o aluno tenderá a esquecer o que foi aprendido após a avaliação. Em decorrência da

[†] AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

adoção dessas concepções enfatizamos o conhecimento e a aprendizagem no planejamento do ensino para a construção do material didático. Nele, parte-se da mobilização do conhecimento prévio dos alunos por meio de situações-problemas para o desenvolvimento dos conteúdos. Considera-se que o conhecimento a ser construído em História não se identifica com uma verdade única, posto que construído socialmente por meio de diferentes percursos e orientado por interesses diversos e pelos recursos disponíveis nas situações concretas de sua produção na escola. Dessa forma, dá-se curso a uma proposta de ensino dessa disciplina numa perspectiva crítica e participativa.

A aprendizagem escolar é uma construção que ocorre em três dimensões: a individual (aluno), a coletiva (classe) e a social (o contexto social real – comunidade escolar, comunidade do bairro, família, cidade e país). Ao aceitarmos a existência dessas três dimensões precisamos levar em conta: o protagonismo de cada aluno, a diversidade presente no grupo classe e a valorização social dos percursos de construção do conhecimento, especialmente daqueles ligados à disciplina escolar, no caso, a História. Nesse contexto o professor tem um papel importante de mediador do diálogo entre os alunos com suas diferentes experiências, destes com as propostas do material didático e deste com o conhecimento produzido na área da disciplina História – o que engloba tanto a disciplina escolar quanto a área acadêmica.

Ensinar História é tornar um conteúdo acadêmico, informativo e significativo para uma determinada sociedade, passível de ser aprendido pelos alunos sem deixar de lado os princípios que fundamentam a disciplina escolar. Fazer isso exige ferramentas que se utilizam de concepções de aprendizagem e de elementos que definem a disciplina escolar, ou seja, o corpo de conhecimentos e práticas que alicerçam os currículos, os objetivos da disciplina, seus caminhos metodológicos e, até, sua representatividade social.

Assim, ensinar História, além de propiciar a aprendizagem dos alunos significa organizar conteúdos de acordo com pressupostos importantes definidos por um campo de estudos específico, o das disciplinas escolares. Em relação a esse campo é relevante compreender alguns debates e posições atuais a respeito de suas relações com o conhecimento acadêmico, com a cultura escolar e com as diretrizes curriculares

contemporâneas que sintetizam concepções de ensino, aprendizagem e disciplina escolar. Para abordar essas relações vamos tratar da disciplina considerada como transposição didática, como cultura escolar e finalmente apresentaremos, o estado atual do debate tal como ele emerge nas diretrizes curriculares.

A transposição didática

Uma concepção de disciplina escolar é a que define que o conteúdo escolar deve corresponder a uma transposição didática da ciência de referência produzida em centros universitários, com rigor metodológico. Os responsáveis por essa transposição ou vulgarização são os autores de livros didáticos, burocratas dos ministérios e secretarias da educação, os técnicos educacionais e até mesmo a família. O representante máximo dessa concepção é Yves Chevallard, que se notabilizou por estudar o ensino da matemática e entra em voga quando a educação dos valores nacionais passa a ser superada pela importância da educação com vistas ao desenvolvimento científico. Como mostra Circe Bittencourt (2011, pp 35-37), em decorrência de seus objetivos, há uma supervalorização do conhecimento científico sobre o conhecimento escolar e, em função de suas características, os saberes das séries finais também são mais valorizados do que os das séries iniciais, pois os conteúdos advêm da produção científica e os métodos didáticos se reduzem a técnicas pedagógicas.

Ainda que seja possível criticar a hierarquia dos conhecimentos decorrentes da ideia da disciplina escolar como transposição didática é preciso reconhecer que esta concepção promoveu uma mudança importante em relação ao tempo em que os conteúdos do ensino de História, no Brasil, estavam estruturados no estudo a História da Europa Ocidental.

Num primeiro momento ensinou-se a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com número

ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas.

Elza Nadai , 1992/93 p. 146.

Essa situação perdurou nos programas curriculares de 1931 e 1961 quando a referência continuou a ser a História europeia. A história do Brasil se iniciava com a expansão marítima ibérica e com a introdução da civilização cristã. Nesse momento os nativos eram apresentados com conquistados, submetidos ao real sujeito da história, como mostra Kátia Abud, 1992-93, p. 146. Até a lei 5692/71 os conteúdos de História do Brasil tinham como objetivo formar a consciência nacional por meio de seus heróis, marcos históricos. O principal personagem que ocupava o centro desse ensino era a pátria, como mostram Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004).

Disciplina escolar como cultura escolar

Outra concepção de disciplina escolar é a de que ela não é transposição de saber externo e superior ao da escola, mas parte da cultura escolar. É no interior da escola que se formam as disciplinas escolares. Isso é o que defendem André Chervel e Yvor Goodson a partir de suas pesquisas sobre práticas desenvolvidas na escola. Para André Chervel, as disciplinas escolares têm objetivos próprios que, na maioria das vezes, não se confundem com os objetivos da ciência de referência. Por isso, a seleção de conteúdos decorre de um sistema de valores e interesses da escola e do papel que esta desempenha na sociedade.

A pesquisa de Chervel sobre a história da gramática escolar na França inspirou vários estudos e reflexões posteriores a esse respeito. Ele concluiu que as regras gramáticas e normas da língua francesa decorreram das necessidades que a escola tinha de ensinar a todos os franceses a escrever do mesmo modo, de acordo com critérios criados para serem obedecidas no meio escolar. A Gramática como estudo acadêmico surgiu mais tarde.

De fato, da cultura escolar fazem parte as práticas decorrentes de objetivos educacionais, de objetivos formativos, da função social da escola, da avaliação e da organização do tempo e do espaço na escola. Uma prova de que a cultura escolar tem grande independência em relação à pesquisa está na estruturação dos quatro grandes períodos da História, criada para organizar os estudos históricos escolares e acabou por definir as cadeiras universitárias, como mostra Circe Bittencourt (2011, p. 39).

Entre nós também, ainda segundo Bittencourt, o currículo decorrente da Lei de Diretrizes e Bases de 1962, que definiu o currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação, era composto pela disciplinas que também já compunham as propostas curriculares do ensino fundamental e médio e já estavam presentes nos livros didáticos: História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil.

A relação da produção acadêmica e cultura escolar nas propostas curriculares atuais.

As propostas curriculares elaboradas a partir de meados de 80 em vários estados brasileiros já apontavam a necessidade de ultrapassar a forma tradicional do ensino de história, ou seja, um ensino centrado na transmissão de conteúdos por um professor para um aluno receptor passivo do conhecimento factual e temporalmente estanque. Segundo Schimidt e Cainelli (2004) aí teve início o debate que procurou afirmar a disciplina história como

espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas ao cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito de uma história já determinada, produzida por heroicos personagens dos livros didáticos (Schimidt e Cainelli, 2004, p. 12-13)

Essa tendência já vinha sendo anunciada em outros países desde a década de 70, como nos mostra Thompson, citado por Dickinson[§] e outros, ao afirmar que a partir da década de 70 o ensino de História deixou de ser concebido como o ensino do

[§] DICKINSON, A, LEE, JP e ROGERS, Learning History, London: Heineman Educational Books, 1984.

que ocorreu no passado e passou a centrar-se em como podemos adquirir conhecimento sobre o passado, mudança que envolve conhecer a trama da história e entrar em contato com questões que envolvem a produção do conhecimento histórico.

De que modo essas propostas curriculares retomaram a tendência da transposição didática, considerando o currículo escolar a partir dos fundamentos do conhecimento acadêmico universitário, ou reforçaram a tradição da cultura escolar como norteadora do currículo?

Segundo Basseto, Bittencourt e Mattos ** as propostas curriculares podem ser consideradas *agentes da história da disciplina, no sentido de explicitar o alcance das mudanças e as tendências de continuidades e, (...) objeto a ser explicitado em sua forma de sistematizador do conhecimento histórico escolar, indicando o para que, o que e o como deve ser o ensino de história.* (in BARRETO, 1995, p. 86)

A análise das três autoras acima acerca das propostas curriculares produzidas em 23 estados durante a década de 80 lança luzes sobre o processo de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram publicados três anos depois, em 1998, e mostram como na prática a construção da disciplina escolar é fruto da composição entre a tentativa de transposição didática com a produção cultural que emerge na escola.

Vale mencionar alguns dos apontamentos desta análise publicada pela Fundação Carlos Chagas em São Paulo e que subsidiou a produção dos PCNs. As autoras mostram que todas as propostas têm em como fundamento teórico comum a História Nova Francesa, especialmente aquela divulgada por Jacques Le Goff em A Nova História, obra traduzida para o português em 1986. Muitas das propostas buscaram também abordar a história-problema, numa referência à história como fruto de

** BITTENCOURT, Circe, MATTOS, Ilmar e BASSETO, Sylvia - in BARRETO, Elba (coordenação) AS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS . Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental . Subsídios `à elaboração dos Parâmetro Curriculares Nacionais . São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1995
http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1321/arquivoAnexado.pdf Lido em 10 de agosto de 2013.

pesquisa, defendida pelos historiadores antecessores de Le Goff, como Lucien Febvre e explicada por François Furet^{††} na Oficina da História.

Entre as abordagens encontradas nas propostas dos anos 80 e nos PCNs podemos distinguir a história social, muitas vezes dissociada da história econômica, e muito próxima da história da cultura. Uma história da cultura conceituada de forma heterogênea, ora como história das mentalidades, ora como estudo do imaginário, ou ainda como história do cotidiano. Em síntese, podemos verificar que a história sociocultural oferece a possibilidade de trabalhar com conceitos fundamentais para a perspectiva de uma formação para a cidadania crítica, compreensiva das diferenças e de suas formas próprias de realização na história. Destacam-se os seguintes conceitos como próprios ao ensino de história: cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações. Nessa medida, a abordagem cultural procura substituir a ideia de história como estudo de civilizações construído sob uma ótica eurocêntrica. Ao contrário a história cultural procura “possibilitar a compreensão que os homens, para sobreviver, se relacionam com a natureza e entre si, nesse processo produzem cultura, o que abrange todas as manifestações históricas dos grupos humanos”. (SEE/RJ, 1994, p. 76, apud BITTENCOURT, Circe, 2011, p. 116) . Essa mesma orientação elaborada na proposta curricular do Rio de Janeiro está presente nos texto dos PCN:

Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológicos, isto é, com uma culminância de etapas sucessivas em direção a uma cultura superior antecedita por períodos de selvageria e barbárie. Nessa linha, os historiadores valorizam a ideia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo (Brasil, 1998, p. 32)^{††}

^{††} As propostas curriculares estaduais continuam a ser revistas a luz das experiências realizadas após os anos 90. A proposta curricular do ensino de História para o Fundamental do estado de Minas Gerais coordenada por... Siman e publicada em 2006, explicita nas suas considerações sobre os fundamentos da historiografia que introduzir a História –problema na escola provoca grande ruptura com a cultura escolar, afirmando que o saber história a ser ensinado não equivale à pesquisa acadêmica.

^{††} BRASIL. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Fica evidente que as iniciativas dos anos 80 deram frutos nos anos 90 e representaram um grande passo para ultrapassar uma produção factual desligada da produção acadêmica, a que chamamos de história tradicional e que organizava o conteúdo em uma sucessão cronológica linear. As novas propostas, nesse esforço, introduziram a ideia do eixo temático como organizador dos problemas ou questões a serem tratadas e, sobretudo, para permitir o tratamento da complexidade das noções temporais de permanência e mudança, permitindo a organizar estudos comparativos para se apreender a identidade pelo estudo da diferença, articular conceitos e a organização temporal. A abordagem linear no ensino de História, contudo ainda se mantém em muitas propostas. Ela tem sido proposta como forma de deixar evidente que o estudo da história é radicalmente temporal, ainda que realizado no presente e em função deste, *exige o conhecimento e a análise dos processos históricos pelos quais os homens formaram-se a si próprios e constituíram os seus distintos modos de ser, viver e pensar*, como podemos ler na proposta do Estado do Rio de Janeiro publicada em 2010^{§§}. O mesmo ocorre com as propostas do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo que articulam abordagens temáticas e apresentação da abordagem linear dos processos históricos.

Uma proposta de ensino-aprendizagem em História

Apresentamos a seguir a proposta de ensino de História contida no material didático das séries finais do Ensino Fundamental investigado e que parte de dois objetivos norteadores:

- Formar cidadãos críticos e participativos por meio da compreensão histórica dos processos sociais e do respeito à diversidade cultural.

^{§§} RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular: um novo formato – História. Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2010.

- Reconhecer a humanidade como processo histórico em construção, cujo conhecimento é herança de nossos antepassados e pelo qual a sociedade do presente é responsável, com vista à construção do mundo futuro.

Destes objetivos decorrem os objetivos específicos que estão ligados às competências da compreensão dos processos sociais e da diversidade cultural e ao desenvolvimento de habilidades de desenvolvimento do raciocínio histórico, que garantem a compreensão histórica dos fatos – as noções de temporalidade, documento, memória e patrimônio, os exercícios de interpretação, contextualização e elaboração de narrativas. Os objetivos específicos estão atrelados à seleção de conteúdos, à escolha das situações-problema e à elaboração das sequências didáticas a eles relacionadas ao longo das quatro séries finais do ensino fundamental.

Acerca da proposta metodológica, cumpre destacar que chamamos de método o caminho que construímos por meio dos pressupostos presentes na concepção de conhecimento que perpassa o ensino e aprendizagem de história na atualidade, na aproximação das atividades escolares das ações investigativas próprias da ciência histórica (ler, compreender, interpretar, registrar e construir narrativas), na concepção de aprendizagem como ação cognitiva –significativa dos alunos, fruto de um processo sociocultural que se manifesta na interação com colegas e com o professor em sala de aula.

Se o método é o caminho traçado, as estratégias são organizadas como formas de percorrê-lo. Isto se materializa nas situações-problema propostas e nas sequências didáticas que procuram orientar o diálogo dos alunos, professores e material didático com o conhecimento histórico, explorando para isso as diferentes linguagens, no espaço e tempo da aula. Cabe aqui salientar que consideramos as possibilidades de organização do tempo e espaço da aula em função das concepções teóricas que embasam as orientações curriculares e também da cultura escolar dominante. Assim consideramos em cada sequência didática a possibilidade de três maneiras ou metodologias de ensino na sala de aula. Iniciamos com uma metodologia de aula de abordagem construtivista, na concepção de Schimidt e Cainelli (2004, p. 33) a que privilegia a autoaprendizagem experimental em detrimento da transmissão do saber já produzido. Esta baseia-se na

exploração de documentos, textos ou questões mediadoras, que levem em conta a explicitação das ideias prévias dos alunos em atividades problematizadoras, tal como Isabel Barca^{***} expõe o paradigma da aula-oficina (BARCA, 2004, p 131-144), a qual valoriza como saber também o senso comum. Prosseguimos com a metodologia de aula dialogada a partir da apresentação do conteúdo sob forma de textos ou imagens a serem interpretadas e relacionadas pelos alunos. A aula dialogada, tal como a utilizamos no material, está orientada no diálogo do professor com cada aluno, dos alunos em pequenos grupos e em painéis de exposição da posição dos pequenos grupos na classe. O saber mobilizado é o da ciência histórica tanto no que diz respeito às informações veiculadas e aos procedimentos de interpretação de documentos e organização de narrativas. As questões que orientam a seleção dos textos e as discussões estão relacionadas ao primeiro momento da sequência didática. O último momento, diz respeito a ampliação do conhecimento do ponto de vista informativo e permite um misto de aula dialogada com aula expositiva, quando o professor poderá fazer uso da palavra e ser o expositor do conteúdo, revelar seu conhecimento informativo. Contudo, esse conhecimento estará necessariamente em diálogo com os momentos anteriores, e não cabe ao professor mostrar-se como o único detentor da verdade.

Com base nas considerações acima concluímos que ainda que tenha havido avanços nos últimos 30 anos persistem resistências e é grande o desafio de motivar os alunos ao ensino da História. Reconhecemos que já acumulamos experiências em relação a introdução de novos temas, objetos e estratégias de ensino visando aprimorar a seleção e apresentação do conteúdo bem como promover o protagonismo dos alunos. Mas ainda é longo o caminho a percorrer e a contribuição destas reflexões à reformulação do material didático foi introduzir uma estratégia pouco explicitada, qual seja a organização dos conteúdos em função da sequência didática, que pautou o projeto editorial dos cadernos de História que passaram a ser estruturados do seguinte modo.

^{***} 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.

Cada caderno de História corresponde a uma **unidade temática** subdivida em dois **módulos**, organizado por meio de **sequência didática**, com três momentos.

O primeiro momento – Explorando seu conhecimento. Trata-se do momento inicial de apresentação do tema por meio de sondagem dos conhecimentos prévios do alunos, utilizando para isso diferentes estratégias de apresentação de situação-problema mobilizadora dos conhecimentos prévios dos alunos, orientada por atividades e finalizada por uma produção coletiva da classe.

O segundo momento – Investigando e Descobrimo. Trata-se do momento de apresentar o conteúdo informativo referente ao módulo por meio de exercícios de leitura e interpretação de documentos historiográficos, que podem ser fontes primárias ou secundárias, produzidas em diferentes linguagens. Esses exercícios são elaborados com a intenção de atingir objetivos específicos, estabelecidos e explicitados a cada módulo e orientadores dos exercícios propostos nas diferentes sessões didáticas com o propósito de estimular o desenvolvimento de habilidades do aluno, seu diálogo com o professor e com os colegas tendo como eixo o conhecimento histórico passível de ser produzido pelos alunos. As diferentes atividades que compõem o segundo momento permitem ao professor avaliar a elaboração dos alunos e conduzir com a classe um diálogo com o conhecimento histórico.

O terceiro momento – Ampliando seu Conhecimento. Trata-se de expandir o conteúdo informativo referente ao tema, ainda em diálogo com o trabalho realizado pelos alunos nos momentos anteriores. . Nessa última parte o professor poderá se utilizar de exposições magistrais uma vez que nos dois momentos anteriores os problemas possíveis de resposta do alunos foram formulados, explicitados e compartilhados no grupo. Sua exposição, contudo, deve ser concebida de forma a dialogar com a produção já realizada e com as questões que perpassaram o trabalho anterior.

A organização das sequências didáticas aqui apresentadas resultou da reflexão sobre a experiência de acompanhamento do uso do material anterior produzido pelo mesmo sistema privado de ensino e pela análise da demanda dos professores e mantenedores de escolas que os utilizam. Tal reflexão se deu a partir do diálogo com

autores que tratam tanto de aprendizagem como do ensino de história em particular, como expusemos acima. .

A partir das reflexões realizadas sobre a ação, o segundo passo foi atuar na reformulação do material didático a partir da hipótese de que é possível uma solução de compromisso entre propostas muitas vezes apresentadas como divergentes: um currículo básico nacional e uma proposta de construção da consciência histórica; os valores da cultura escolar e a transposição didática. Para tanto constituímos a estrutura editorial do material, iniciamos sua produção e demos início a formação e orientação dos autores.

Nesse momento, estamos iniciando a terceira etapa da pesquisa que é a observar na análise da recepção e das estratégias de utilização se nossa hipótese da possibilidade da solução de convergência é possível e, de que modo os temas como a cultura escolar, as demandas de mercado, a expectativa de atender a uma história canônica, as estratégias de transposição didática e a pouca formação dos professores e seu diminuído capital cultural se configuram na ação prática docente e com que saberes profissionais eles atuam para compor o currículo real nas suas disciplinas, nas suas salas de aula.

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia. *O Ensino de História como Fator de Coesão Nacional: os programas de 1931* in Revista Brasileira de História, v. 13 1992/1993

BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças*. SP: Editora Contexto, 2007.

BITTENCOURT, Circe, MATTOS, Ilmar e BASSETO, Sylvia – in BARRETO, Elba (coordenação) *AS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS*. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental Subsídios à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1995

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. SP: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. RJ: Zahar Editores, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DICKINSON, A, LEE, JP E ROGERS, Learning History, London: Heineman Educational Books, 1984.

MINAS GERAIS. Secretaria de estado de educação de Minas Gerais. *Proposta Curricular. História. Ensino Fundamental e Médio*. Belo Horizonte, 2007

MOREIRA, M. C.; MASINI, E. F. S. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

NADAI, Elza . O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. In *Revista Brasileira de História* v. 13, 1992/1993.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular: um novo formato – História*. Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo, Editora Scipione, 2006

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna – *A reflexão e a prática docente: considerações a partir de uma pesquisa-ação*. 2008. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2008

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.