



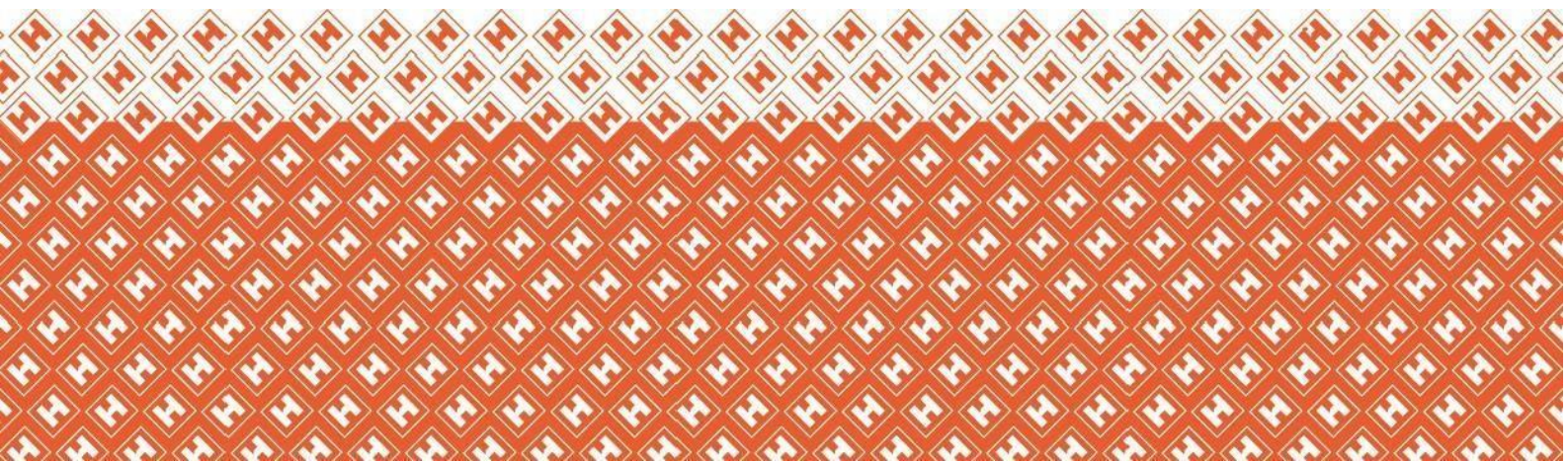
PROFHISTORIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTORIA

ADRIANA REGINA OLIVEIRA COELHO

**POSSIBILIDADES E LIMITES DA AULA OFICINA PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGOSTO/2022



Adriana Regina Oliveira Coelho

**POSSIBILIDADES E LIMITES DA AULA OFICINA PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade Federal do Maranhão. Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Orientadora: Profa. Dra. Marize Helena de Campos

São Luís
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira Coelho, Adriana Regina.

POSSIBILIDADES E LIMITES DA AULA OFICINA PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA / Adriana Regina Oliveira Coelho. -
2022.

80 f.

Orientador(a): Marize Helena de Campos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede
- Mestrado Profissional em Ensino de História,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Ensino de História. 2. Ensino e aprendizagem em espaços
não-formais. 3. Métodos de ensino. I. Campos, Marize
Helena de. II. Título.

ADRIANA REGINA OLIVEIRA COELHO

**POSSIBILIDADES E LIMITES DA AULA OFICINA PARA O
ENSINO APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade Federal do Maranhão. Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Orientadora: Profa. Dra. Marize Helena de Campos

Aprovada em de de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marize Helena de Campos (Orientadora)
PROFHISTÓRIA – Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros (1º Examinador)
PPGHIST/UEMA – Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2º Examinador)
PROFHISTÓRIA /UFMA - PPGHIST/UEMA

Dedico este trabalho ao meu pequeno amor (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo o seu agir em minha vida.

À minha família, por todo apoio, pela compreensão nos momentos de ausência. Em especial, à minha querida avó, dona Maria de Lourdes, que mesmo sem compreender muitas coisas, nunca deixou de ser grande incentivadora dos meus estudos e um exemplo de professora.

Ao meu companheiro, Wallison Ranuth, por ter embarcado comigo nessa aventura acadêmica, com seu apoio, incentivo, contribuição, com toda atenção às minhas falas sobre as vivências no mestrado. Por não me permitir desistir.

Aos meus amigos, de longa data, em especial o Guilherme Lopes, que me apresentou o ProfHistória.

Aos amigos do mestrado, turma 2020, ou simplesmente, primeira turma do ProfHistória UFMA. De modo particular, Nayara Rodrigues, juntas fizemos desse momento algo mais leve.

Agradeço ao Centro Educacional Princípio da Sabedoria- CEPS, por me possibilitar o desenvolvimento da pesquisa. E, principalmente, a todos os meus estudantes, que me inspiraram e me motivam a dar o meu melhor a cada encontro em sala de aula.

À Universidade Federal do Maranhão e a todos os professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Por último, mas não menos importante, registro meu reconhecimento, admiração, respeito e total gratidão à minha orientadora, a professora Dr^a. Marize Helena de Campos. Nossa jornada foi linda, professora! Marcada por longas, produtivas e inspiradoras reuniões, sobre o andamento da pesquisa. Ao seu lado, aprendi muito sobre História e sobre ser valente.

O conhecimento dirige a prática; no entanto, a prática aumenta o conhecimento.

Thomas Fuller

RESUMO

Este trabalho tem como tema as metodologias do ensino de História. Refletindo sobre a epistemologia do ensino e da aprendizagem de História. Mensurando como as metodologias ativas podem contribuir para uma aprendizagem histórica significativa, em oposição aos métodos tradicionalmente utilizados. Analisa as potencialidades e limites da aula oficina para o ensino e aprendizagem de História. Aponta o modelo de Aula Oficina como proposta metodológica que é de protagonismo do estudante e não da perspectiva da aula “catequética”. Analisa os impactos do uso de fontes históricas pelos estudantes e sugere modelos de aulas oficinas para os professores de História, utilizarem com as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, metodologicamente foram feitas pesquisas e reflexões bibliográficas do campo da História e da Educação. Por fim, apresentamos o produto, **Caderno Pedagógico**, que é um conjunto de Oficinas Históricas para serem aplicadas nas aulas de História para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino e aprendizagem em espaços não-formais.

Métodos de ensino.

ABSTRACT

This work has as its theme the methodologies of history teaching. Reflecting on the epistemology of teaching and learning history. Measuring how active methodologies can contribute to meaningful historical learning, as opposed to traditionally used methods. Analyzes the potential and limits of the workshop class for the teaching and learning of History. It points out the model of the Workshop Classroom as a methodological proposal that is of student protagonism and not from the perspective of the "catechetical" class. It analyzes the impacts of the use of historical sources by the students and suggests models of workshop classes for History teachers to use with 7th grade classes of Elementary School II. To do so, methodologically, bibliographical research and reflections were done in the fields of History and Education. Finally, we present the product, the Pedagogical Notebook, which is a set of History Workshops to be applied in History classes for 7th grade classes of Elementary II.

Keywords: History Teaching. Teaching and learning in non-formal spaces. Teaching methods.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etnias indígenas no Maranhão	61
Figura 2 – Festa da Menina Moça	70
Figura 3 – Moças indígenas na Festa da Menina Moça.....	72
Figura 4 – Festa de aniversário de 15 anos	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 Estudo Epistemológico do Ensino e Aprendizagem de História	24
1.1 Ensino e Aprendizagem de História: Concepções.....	24
1.2 Como ensinamos História na sala de aula?.....	31
1.3 Aprendizagem Histórica: os sentidos de aprender História.....	38
2. Metodologias Ativas: A Aula Oficina	42
2.1 Metodologias ativas no ensino de História: considerações iniciais	42
2.2 Aprendizagem significativa e o campo da Educação Histórica.....	46
2.3 Aula Oficina- ensino e experiência.....	51
3. CADERNO PEDAGÓGICO: “Povos originários do Brasil: etnias no Maranhão”	58
3.1 Oficina histórica 1: Diversidades étnicas indígenas no Maranhão	60
3.2 Oficina histórica 2: Arqueologias indígenas no Maranhão	65
3.3 Oficina histórica 3: Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.....	68
3.4 Oficina histórica 4: Afinal, de quem é esta terra? (Reflexões sobre marco temporal).....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS – PRODUTO EDUCACIONAL	82

INTRODUÇÃO

O percurso do ensino de História no Brasil nos permite afirmar que por muito tempo seu fundamento esteve pautado no mecanicismo, em que o ato de ensinar era entendido apenas como transmissão de conhecimento.

No contexto dos séculos XIX e XX, a concepção de ensino-aprendizagem histórica baseava-se em métodos mnemônicos e a relação professor-aluno determinava que o primeiro fosse responsável pelo ensino, enquanto ao segundo cabia a aprendizagem, por meio da memorização dos conteúdos, especialmente de datas e personalidades políticas. Esse modo de ensinar é o que denominamos tradicionalismo.

Contudo, ao longo do século XX, debates sobre essa prática pedagógica ganharam espaço e, em 1931, como desdobramento desses debates, deu-se a criação da Reforma Francisco Campos alterando o modo tradicionalista de ensino.

Segundo a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2006), a partir dessa reforma houve a introdução das Instruções Metodológicas que enfatizaram a renovação metodológica como caminho para a construção de um ensino necessário à formação de um cidadão mais crítico. Sendo tanto um reflexo das lutas dos educadores quanto influência da Nova Escola no Brasil.

Porém, na análise das autoras Crislane Barbosa Azevedo e Maria Inês Stamatto (2010) acerca das correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil, apontam que o modo tradicional se manteve, mesmo sendo foco de análises no século passado. Dessa forma, continuam a serem produzidos inúmeros e importantes trabalhos aprofundando as discussões sobre os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de história.

Nessa perspectiva, colocamo-nos na trilha do ensino e aprendizagem de História e, elegemos como tema desta dissertação as metodologias do ensino. Mediante a pretensão de pesquisar sobre as potencialidades e limites da Aula Oficina enquanto ferramenta de ensino ativo que possa reverberar em protagonismo estudantil e favoreça o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Uma vez realizada a identificação da temática, gostaríamos de compartilhar aspectos que dizem respeito à origem deste trabalho. Para tanto, passaremos a utilizar a 1ª Pessoa Gramatical.

Em 2019, quando lecionava a disciplina de História nas turmas do ensino fundamental II em uma escola da rede privada de ensino, vivenciei uma das mais impactantes experiências, marcando o início da minha trajetória docente. Naquele contexto escolar, a realidade das aulas

de História, bem como das demais disciplinas, era desestimuladora e ao mesmo tempo um grande desafio para os docentes. Por que? A maioria dos estudantes eram egressos de outras escolas da rede privada de ensino que, pelos mais variados motivos, migravam de uma escola para outra e traziam em suas mochilas além dos respectivos materiais didáticos, desânimo e baixo desempenho escolar.

Frente a esse quadro, nada confortável para um professor, pois gerava grande frustração e preocupação pela forma como aqueles adolescentes estavam vivendo seus processos de aprendizagem, em especial, a aprendizagem histórica, passei a repensar os métodos utilizados nas minhas aulas, buscando um caminho que pudesse mudar aquele cenário. Foi quando utilizei o modelo de Aula Oficina, abordando o conteúdo de forma investigativa, por meio de pesquisa, a utilização de fontes históricas e seleção de temáticas.

Para a minha surpresa e satisfação, a escolha metodológica deu certo. Então pude observar a apatia e desinteresse pelo conhecimento histórico, tão visível na postura da maioria daqueles alunos, dar lugar a curiosidade, gerando interação com a aula e sentido. Foram essas experiências pessoais e profissionais que me levaram a ter interesse por um Mestrado em Ensino de História e, conseqüentemente, pelo tema escolhido, objeto dessa dissertação.

Assim, nossa abordagem visa problematizar o modo de ensinar e aprender História nos anos finais do Ensino Fundamental, e para que tal propósito se cumpra lançaremos nossos olhares sobre a pedagogia do professor, especialmente sobre suas escolhas metodológicas.

Afinal, como Paulo Freire (2020) já colocava: “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. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos [...]”.

Desta forma, nós professores de História somos chamados a fomentar a aprendizagem significativa dos estudantes, por meio do ensino e da pesquisa, lançando mão de métodos engajadores, isto é, de abordagens e estratégias que melhor alcancem os educandos.

Por essa razão, esta dissertação se dedica a discutir experiências e reflexões sobre os usos de metodologias ativas no ensino de História, com especial atenção à utilização de aulas oficinas, aqui denominadas oficinas históricas. Entretanto, além das especificidades do ensino de História, serão consideradas questões epistemológicas que envolvem o ato de ensinar e aprender. Afinal, como podemos esperar que nossos educandos desenvolvam, uma aprendizagem histórica significativa, que sejam protagonistas se estes não possuírem, primeiramente, interesse em aprender? Se estiverem desestimulados no processo

ensinoaprendizagem? Se estiverem no papel de expectadores do seu processo educacional? É preciso que se crie estímulos, aponte caminhos para os estudantes.

De acordo com Piaget (2005), “o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse, no sentido mais direto do termo ('interesse')”. Ou seja, aprendemos quando construímos vínculos, quando aquilo que se aprende faz sentido. Notadamente, falar em aprendizagem histórica para os nossos estudantes também só fará sentido se estes estiverem conscientes e interessados pelo conhecimento histórico na sua vida prática.

Nesse sentido, como Simone Sponholz (2003) advoga, a educação acontece quando as informações e conhecimento fazem sentido, tanto para quem as “transmite” quanto para quem as “recebe”, logo, construir um ensino que obtenha bons êxitos deve ser uma preocupação do docente e que passa pela interação dos agentes da educação, isto é, professor-educandos, no cerne do dia a dia da sala de aula.

É válido ressaltar que esta pesquisa parte da compreensão do conhecimento e da aprendizagem como algo não palpável, mas um exercício mental de adquirir habilidades e competências mentais através do processamento de uma experiência.

Desse modo, quando falamos na promoção da aprendizagem significativa dos estudantes da educação básica, por meio de metodologia ativa (aulas oficinas/oficinas históricas), temos como objetivos a superação da ideia simplista que atribui ao conhecimento histórico somente a memorização de datas e eventos, realizando pouca ou nenhuma conexão com a própria realidade dos estudantes, tal como ocorria na educação tradicionalista.

Quatro ordens de questões se apresentam: a primeira diz respeito aos aspectos da formação do professor de História e aos desafios enfrentados por ele no exercício de seu ofício; a segunda indica a particular importância das ideias que os alunos da rede básica de ensino trazem para as aulas de História; a terceira assinala como tem sido a relação do estudante primário com o conhecimento histórico e a última refere-se aos desafios que cercam essa relação (conhecimento-estudante).

As questões acima podem ser refletidas à luz do campo da Educação Histórica. Segundo a historiadora Isabel Barca (2012) os estudos dessa área estão dedicados a compreender como crianças e jovens constroem suas ideias sobre evidência, explicação multiperspectivada, significância ou mudança em História.

Desse modo, ao discutirmos sobre ensino e conhecimento de História apresentaremos como produto final uma proposta metodológica que visa substituir o lado mecânico das aulas e proporcionar o despertar nos estudantes da autonomia, criticidade e das competências específicas de História previstas para o Ensino Fundamental II.

A opção pela aula oficina como proposta didática justifica-se pelo diagnóstico do seguinte ponto: a percepção da falta de sentido entre o que é ensinado e a vida prática dos estudantes. Nessa perspectiva, uma educação escolar com vista ao protagonismo estudantil, que esteja em sintonia com a construção da consciência histórica discente, deve proporcionar aos estudantes condições para perceberem as nuances do saber histórico, através da experiência com documentos históricos, como também a criarem suas próprias narrativas.

Portanto, esta dissertação almeja por intermédio da aula oficina que os estudantes superem a ideia simplista que atribui ao conhecimento histórico somente a memorização de datas e eventos, realizando pouca ou nenhuma conexão com a própria realidade, tal como ocorre na educação tradicionalista.

Na óptica do trabalho, o ato de pesquisar, colocado dentro de uma relação de trocas entre professor e estudantes, entre a produção acadêmica e o saber escolar, contribuirá para uma aprendizagem histórica significativa. De acordo com Jörn Rüsen (2016) aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado.

Por tudo isso, estamos no exercício de contrapor uma didática tradicional que não tem mais espaço, nos pautando em discussões clássicas e novas sobre metodologia de ensino de História. Nesse sentido, recorreremos ao pedagogo português José Pacheco, idealizador do projeto da Escola da Ponte, em Portugal, para quem no processo de ensino-aprendizagem o centro não é o aluno, mas a relação que é estabelecida entre o educador e o educando, ou seja, os dois desempenhando papel fundamental nesse processo.

Seguimos advogando que, enquanto forma de auxiliar os professores de História, as aulas oficinas permitem a utilização das fontes históricas na sala de aula para além de um dever pedagógico, pois, segundo Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008), a utilização das fontes históricas nesse ambiente, não decorre de uma obrigação ao professor, mas de uma disposição teórica pedagógica. Para os autores, a ideia fixa do uso das fontes nas aulas leva o professor a utilizá-las sem a percepção das implicações teóricas dessa ferramenta.

Cabe ressaltar que não é intenção desta dissertação, especificamente no seu produto apresentado, transformar os estudantes da educação básica em futuros historiadores, mas na

medida do possível, levá-los a compreender as particularidades da Ciência Histórica, sobretudo os usos estratégicos do passado para dar sentido no presente a fins particulares, partidários, entre outros, a exemplo das tentativas de se negar o passado.

No entanto, em decorrência dos estudantes quase sempre questionarem os propósitos da disciplina de História e associá-la à memorização de datas, eventos e nomes de personalidades políticas das Histórias local, nacional e/ou mundial, nos interessa entender quais os sentidos de aprender sobre o passado. Pois na medida em que essa visão revela um desinteresse em aprender, reforça a fragilidade da aprendizagem histórica.

Cientes de que são múltiplas as realidades da sala de aula de História, consideramos a existência de alguns questionamentos, tais como: o que fazer em sala de aula com estudantes desanimados, que ocupam o papel de coadjuvantes do próprio conhecimento e sem interesse pelo saber histórico? Como adaptar as aulas de História no sentido de que elas possam fomentar o interesse desses sujeitos em participarem da construção da sua aprendizagem de forma recíproca e desdobrar em consciência histórica?

Frente a essa realidade, percebe-se que alguns estudantes estão “perdidos” no seu processo educacional, desconectados do real sentido da educação escolar. Em suas falas, quando questionados sobre suas ideias acerca do que aprendem na escola, especificamente os conteúdos de História, fica evidente além do seu papel de observador ou de memorizador das aulas, um abismo entre o saber histórico e a vida prática deles. Ou seja, terra fértil para o tão temido pensamento: *por que preciso aprender História, se tudo é passado?*

Embora, nada do que venha sendo apontado até aqui seja novo nos campos das pesquisas sobre o Ensino de História e da Educação, julgamos ser um problema que permanece em voga e, portanto, digno de reflexões e tomadas de medidas.

Em conformidade com o filósofo Jörn Rüsen (2006) partimos do pressuposto que o conhecimento histórico, produzido em sala de aula, não pode ser dissociado das necessidades da vida prática do educando.

Assim, a manutenção da ideia simplista dos estudantes acerca das aulas de História, associada ao ato de memorização de conteúdos, tal como era preconizado no ensino tradicionalista, seria realmente decorrente da sua compreensão sobre a disciplina ou das condições em que as aulas ainda são realizadas, isto é, dos métodos utilizados pelo professor?

Por essa razão, é preciso também pensar no papel do professor de História, uma vez que, não dá para desejar o “descongelamento” do passado pelos estudantes, se nós professores não nos “descongelamos”, primeiramente, dentro da nossa didática. Como isso é possível?

Repensando nossa prática, nosso modo de construir as aulas de História e as relações estabelecidas com os estudantes.

Entendemos que a educação acontece quando as informações fazem sentido, tanto para os professores quanto para os estudantes. Em outras palavras, estamos nos referindo à necessidade de interação dos agentes da educação, na construção de um processo dinâmico que requer um professor agente e um educando participativo.

Observar como o professor elabora suas aulas, como se dirige aos alunos e a forma como estes reagem mostra-se relevante na medida em que se busca conhecer o modo como eles [estudantes] organizam, sistematizam o saber histórico a fim de oportunizar uma aprendizagem significativa. Logo, a ausência de reflexões acerca da prática docente, por parte do professor de História, sobretudo dos métodos aplicados nas suas aulas, pode ser fator que dificulta ou atrapalha o empenho dos estudantes.

Por esse motivo, até mesmo a opção por metodologias ativas requer do professor a compreensão dos fatores que o motivaram a realizar tal escolha. E por metodologias ativas, entendem-se as novas formas de se ensinar, rompendo com o modelo de ensino tradicional, ou seja, é o apontamento de caminhos alternativos para a educação de maneira a proporcionar a autonomia dos estudantes.

A transformação da prática pedagógica modificará não apenas o comportamento do estudante, ao alterar seu papel dentro do cenário educacional de espectador a protagonista, como também suas relações com o conhecimento histórico.

Por tudo isso, nos foi interessante fazer este estudo bibliográfico voltado para os alunos do ensino fundamental dos anos finais, para investigar a hipótese: os professores de História ao utilizarem métodos de ensino mais engajadores, o comportamento dos educandos dentro do processo ensino-aprendizagem e a sua relação com conhecimento histórico se modificam? Qual o lugar das aulas oficinas no universo das metodologias ativas?

Nessa perspectiva, a dissertação apresenta a seguinte problemática: *além de promover o protagonismo estudantil, como as metodologias ativas (aulas oficinas/ oficinas históricas) podem contribuir para a construção do conhecimento histórico escolar?*

Acreditando que os estudantes são capazes de assumir o protagonismo do seu conhecimento, aprendendo historicamente e que esses dois processos podem estar ligados à maneira como sua educação escolar é orientada pelo professor, apresentamos um **Caderno Pedagógico** com sugestões de **aulas oficinas/ oficinas históricas**.

Segundo a historiadora Isabel Barca (2004) neste modelo [de aula], o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.

Aqui, a aula oficina constitui ferramenta importante na aplicação das metodologias ativas que tem como foco a promoção do protagonismo dos estudantes e a exploração da aprendizagem histórica relacionada à vida prática do público do ensino fundamental anos finais.

O contexto em que esses fatores geradores da pesquisa estão inseridos pode ser definido como o da aprendizagem e ensino de História. Desse modo, segundo as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2019) o foco são os princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, com vistas ao conhecimento sistemático das ideias e do desenvolvimento do pensamento histórico de alunos e professores.

Os fatos descritos geraram as seguintes questões norteadoras deste trabalho: Quais as ideias os estudantes da rede básica de ensino trazem para as aulas de História? A utilização de metodologias ativas no ensino de História servirá apenas enquanto recurso pedagógico ou possibilitará a complexidade do saber histórico? Enquanto ferramenta pedagógica, quais as potencialidades e limites das aulas oficinas na realidade abordada nesta pesquisa?

Constitui-se como objetivo principal investigar como as metodologias ativas interferem no ensino e aprendizagem de História.

Os objetivos específicos:

1. Refletir sobre a epistemologia do ensino e aprendizagem de História.
2. Analisar as potencialidades e limites da aula oficina para o ensino e aprendizagem de História.
3. Sugerir modelos de aulas oficinas para os professores de História, utilizarem com as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II.

As interlocuções teóricas que balizam as questões norteadoras apresentadas neste trabalho estão pautadas na articulação entre os campos da História e da Educação para pensar o ensino e aprendizagem de História como lugar de fronteira.

A expressão *lugar de fronteira* nos é apresentada por Monteiro e Pena (2011), que chamam a atenção dos pesquisadores que tomam o ensino de História como objeto de investigação, sinalizando que tal objeto se encontra em lugar de fronteira marcado pela especificidade da prática pedagógica e pela especificidade da História. De acordo com esse

panorama, é necessário mobilizar tanto o instrumental teórico da educação, quanto da história no que tange a pesquisa sobre ensino de História e sobre a construção de metodologias.

Para tanto, mobilizamos o seguinte instrumental teórico da educação: o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) e o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), possibilitando assim discussões sobre a prática docente baseada na liberdade do estudante para elaborar as próprias certezas. São estudos que apontam a preocupação com uma educação libertária, na qual os estudantes são encorajados a assumirem o protagonismo do seu conhecimento escolar. A primeira contribuição do pedagogo norte-americano John Dewey vem do conceito de educação, definido como processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Sobre a filosofia educacional deweyana:

A ideia básica do pensamento teórico sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador (PEREIRA et al., 2009).

Desse modo, segundo Alyson Bueno Francisco (2019), as práticas educativas na visão de Dewey são fundamentadas nas experiências pelo processo democrático de possibilidades de produção do saber com práticas no ato de agir. Para o filósofo norte-americano (*apud* TEIXEIRA, 1978 p. 24) a experiência é a relação que se processa entre dois elementos do cosmo, alterando, até certo ponto, a realidade. Apoiamo-nos nessa concepção do autor sobre experiência para problematizar a aprendizagem e ensino de História no que diz respeito ao uso de fontes históricas pelos estudantes da educação básica.

A experiência com as fontes históricas em sala de aula deverá implicar em uma alteração na forma dos alunos acessarem os conteúdos de História, proporcionando uma aprendizagem significativa. Dito isto, temos que, o experienciar do estudante só terá significado se promover a reflexão consciente. Na teoria deweyana, a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, que enriquece nosso espírito e dá significado mais profundo à vida.

Como já apontado, consideramos que a educação acontece quando as informações fazem sentido, tanto para os professores quanto para os estudantes, e a ausência de sentido configura-se abismo entre o saber histórico e a vida prática dos sujeitos do processo educacional.

Em perspectiva semelhante, John Dewey (1979) afirma que se a História for ensinada como matéria já feita e sistematizada, que um indivíduo estuda simplesmente porque foi

orientado, ele vai obter um conhecimento sobre coisas remotas e estranhas à realidade do seu cotidiano. Ou seja, Dewey já apontava para a necessidade da associação entre o que é ensinado em uma aula de História e a realidade daqueles a quem a aula é destinada.

No entanto, para John Dewey (1979), compete aos educadores proporcionar um ambiente em que [esse] alcance maior de uma experiência possa ser fartamente estimulada e eficazmente mantida em constante atividade.

Em suma, para essa pesquisa, as contribuições de John Dewey (1859-1952) assentam-se no fazer pedagógico pautado na liberdade dos estudantes, de modo que possa permitir elaborarem seu conhecimento, sem, contudo, negligenciar a importância do educador e do currículo escolar. A partir desse referencial teórico podemos apontar a atividade prática [a aula oficina] como ponto norteador da educação, valorizando a capacidade de pensar e problematizar dos estudantes e do papel mediador do professor.

Nessa linha de pensamento, que coloca o protagonismo e autonomia dos estudantes como pilares de uma educação efetiva, seguimos compondo a fundamentação teórica com base na obra *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire (1996).

O primeiro ponto que refletimos à luz dos ensinamentos do educador brasileiro diz respeito à noção de uma educação que não corresponda a uma proposta de ensino bancária, na qual os estudantes não se aproximam criticamente dos objetos cognoscíveis, uma vez que são compreendidos apenas como receptores de conhecimento. De acordo com Paulo Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção. Do mesmo modo, compreendemos que a aula de História não se destina a transmissão de conteúdos sem uma conexão com a realidade dos sujeitos para os quais ela é dirigida.

O segundo ponto de análise, ancorado em Paulo Freire, diz respeito às escolhas metodológicas do professor. Em sua obra referenciada, Paulo Freire propunha rigorosidade metódica para o exercício docente, isto é, a adoção de postura crítica e comprometida dos educadores no processo de escolha metodológica.

Na concepção freiriana, o ato de aplicar metodologias de ensino está para a promoção dos educandos, seu verdadeiro sentido, significado e propósito. Cabendo ao educador a tarefa de trabalhar com seu público o rigor metódico. Essa percepção contribui para fortalecer os debates aqui realizados sobre conhecimento e ensino de História, no sentido de proporcionar olhares para as formas como os professores de História planejam suas práticas pedagógicas.

Por essa razão, as reflexões sobre o rigor metodológico, para a nossa pesquisa, se fazem ainda mais importantes, pois pretendemos com essa investigação apresentar um produto educacional que é uma proposta metodológica para o ensino de História.

Dentre as questões norteadoras da pesquisa, nos perguntamos sobre as ideias prévias dos estudantes nas aulas de História. Dessa forma, apoiamo-nos nas orientações de Paulo Freire (2020), quando o autor declara que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Essa primeira composição do nosso quadro teórico, a partir das concepções de Dewey e Freire, mostram-se fundamental, uma vez que se contrapõem ao modelo de ensino tradicional, para valorizar modelos de educação focados nos alunos como sujeitos dessa ação, além de ressaltar a importância dos professores como mediadores de práticas pedagógicas comprometidas com um ensino-aprendizado democrático.

Reforçamos essa dimensão teórica com o campo do ensino de História, dialogando com as autoras e suas respectivas obras Circe Bittencourt (*Ensino de História: Fundamentos e Métodos a discussão sobre métodos e prática pedagógica*) (2008) e Flávia Eloisa Caimi (*Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História*) (2006).

Seguimos trilhando no campo da Educação Histórica, para dialogar com o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e a historiadora portuguesa Isabel Barca, autores fundamentais sobre a construção do pensamento histórico. Conforme as leituras sobre didática da História, entendemos que o ensino de História deve ser a mediação entre o conhecimento científico e os pressupostos da didática da História, em uma aproximação coesa entre o conteúdo histórico e o seu ensino.

Jörn Rüsen (2010), ao conectar história e vida prática, mostra como nossos interesses conduzem nossa compreensão histórica. De acordo com o historiador, graças à mudança ocorrida na didática da história, na segunda metade do século XX, alterava-se o posicionamento dos historiadores no campo da educação. Como desdobramento, a produção historiográfica das academias deveria adentrar o espaço da sala de aula não mais com a simples finalidade de ser traduzida e reproduzida, sem análise, corroborando, assim, com o distanciamento destes entre a universidade e a escola.

A aprendizagem histórica pressupõe a compreensão da História não como tempo cronológico, do evento em si, mas a dinâmica das pessoas dentro de eventos remotos. Para Isabel Barca (2012), a investigação em Educação Histórica aposta na inter-relação da teoria e

prática de ensino de história, cujos estudos que vêm sendo realizados, fornecem dados indicativos sobre o desenvolvimento do pensamento histórico.

A principal articulação com a historiadora Isabel Barca, diz respeito ao conceito de aula oficina. De acordo com a autora, a aula oficina são aulas construtivas que contemplam a exploração e análise de ideias prévias dos estudantes sobre conhecimento histórico. Segundo Barca (2012), a expressão aula oficina estabelece uma demarcação em relação a aulas meramente expositivas ou falsamente ativas (em que as questões colocadas nas aulas aos alunos apelam apenas à regurgitação do que é previamente dado pelo professor).

Há que se considerar, brevemente, a Literacia histórica, que trabalha com a ideia de proporcionar os fundamentos para uma educação histórica, dentre esses fundamentos está a ideia de análise de fontes históricas na sala de aula que é baliza da aula oficina.

Diante do exposto, buscamos reforçar que, quando o estudante é incentivado a procurar explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, criar-se-á uma dinâmica de envolvimento e reconhecimento capaz de aguçar a compreensão histórica e a construção de um pensar científico, crítico, criativo e autônomo do estudante.

Metodologicamente, este texto dissertativo configura-se enquanto pesquisa de caráter qualitativo, pois lida com fatos observados no cotidiano das aulas de História e, que se tornaram objeto de reflexão, sobre ensinar e aprender História. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa crítica-reflexiva, pois decorre da identificação dos fatos que determinaram, contribuíram para a ocorrência dos fenômenos que investigamos, por exemplo, a participação dos estudantes nas aulas de História e a contribuição de suas ideias prévias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de História.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foram utilizadas pesquisas bibliográficas, uma vez que nos amparamos nas reflexões já realizadas por outros pesquisadores que tratam do ensino e aprendizagem de História. Para tanto, fizemos levantamento de materiais publicados e disponibilizados na Internet. Um dos principais bancos de dados foi o site do Programa de Pós-Graduação PROFHISTÓRIA, que disponibiliza ao público as dissertações publicadas. Após o necessário levantamento bibliográfico, passamos para a leitura, mapeamento, seleção e organização das informações obtidas.

Configura-se como pesquisa-ação, pois é realizada em sintonia com a resolução de um problema identificado, a saber: a falta de sentido no ensino e aprendizagem de História. Do ponto de vista estrutural do trabalho, para que pudéssemos organizar melhor a nossa explicação sobre o tema debatido nesta dissertação, dividimos esse texto em três capítulos.

Vejamos:

Capítulo 1: Apresentar reflexões sobre o ensino e aprendizagem de História, enquanto disciplina escolar, buscando apontar os principais aspectos referentes à sua trajetória, especialmente, no Brasil no decorrer do século XIX aos dias de hoje.

Capítulo 2: Mensurar como as metodologias ativas podem contribuir para uma aprendizagem histórica significativa, em oposição aos métodos tradicionalmente utilizados. Analisando o lugar da aula oficina no universo das metodologias ativas, buscando compreender de que maneira o modelo de Aula Oficina se enquadra, se aproxima e dialoga diretamente com uma proposta metodológica que é de protagonismo do estudante e não da perspectiva da aula “catequética”. Além disso, nos dedicaremos a averiguar os impactos do uso de fontes históricas pelos estudantes.

Capítulo 3: Apresentaremos o produto, o **Caderno Pedagógico**. Elaboramos um conjunto de Oficinas Históricas para serem aplicadas nas aulas de História para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II. Optamos por selecionar uma temática específica e desenvolvê-la em quatro Oficinas Históricas. Nossa escolha temática: *Povos originários do Brasil: etnias no Maranhão*.

1 ESTUDO EPISTEMOLÓGICO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

A História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos.

(Circe Bittencourt, 2018)

O presente capítulo apresenta reflexões sobre o ensino e aprendizagem de História, enquanto disciplina escolar, buscando apontar os principais aspectos referentes à sua trajetória, especialmente no Brasil, no decorrer do século XIX aos dias de hoje. Para tanto, recorreremos a algumas historiadoras brasileiras cujos trabalhos apresentam importantes análises sobre a temática que há muito é objeto de estudos, o ensino de História.

Dialogamos, inicialmente, com a Professora Historiadora Circe Bittencourt, a partir das suas seguintes obras: o artigo *Reflexões sobre o ensino de História*, publicado na Revista Estudos Avançados, 2018 e o livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, 2018. Em seguida, passamos a apresentar as concepções das autoras Crislane Barbosa de Azevedo¹ e Maria Inês S. Stamatto², por meio da abordagem do artigo *Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil*, publicado em 2010.

Compreendemos que o exercício da reflexão sobre a História na educação escolar serve para observarmos de que forma estamos atuando nesse percurso, se de modo a perpetuar antigas posturas ou apontar, na medida do possível, novas rotas para ensinar e aprender História significativamente.

1.1 Ensino e aprendizagem de História: concepções.

Em seu artigo *Reflexões sobre o ensino de História* (2018), a historiadora Circe Bittencourt, ao apresentar um panorama sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, destaca o momento de inserção nos currículos das Humanidades. Destacando que a constituição do conhecimento histórico escolar está relacionado às tendências curriculares no confronto

¹ Professora Associada II do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ² É professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui Doutorado pela Universidade Sorbonne Nouvelle.

entre *humanidades clássicas*, *humanidades modernas*, *humanidades científicas* e o referencial *tecnológico instrucional*.

Outros dois aspectos sobre o ensino de História no Brasil, destacados pela autora dizem respeito às determinações políticas educacionais, no que tange a possibilidade de estender efetivamente, o ensino às crianças e jovens brasileiros e, às práticas dos professores no processo de criação de conteúdos e metodologias nos currículos, das Humanidades clássicas ao científico.

Embora seja apresentado pela historiografia que a origem da História como disciplina escolar ocorreu a partir da sua inserção ao campo das Humanidades clássicas, no final do século XIX, é possível afirmar que já nos séculos XVI e XVII, por meio da educação promovida pelos jesuítas, estes já faziam uso de conteúdo histórico, ainda que sob diferentes objetivos e formas. O objetivo era a formação moral religiosa e a aprendizagem das línguas antigas.

Na colônia portuguesa na América, o ensino de História era realizado através da utilização de textos clássicos, servindo também como seleção da elite local, do que para o estudo de uma cultura letrada. Nesse sentido, eram utilizados pelos jesuítas, no período colonial, textos de autores da Antiguidade clássica, de modo seletivo, para afirmar as práticas colonizadoras, a exemplo da escravização africana e indígena.

No entanto, no século XVIII, as mudanças promovidas pelo Marquês de Pombal, em 1759, tais como a introdução de textos históricos, mudaram o cenário educacional de todo o reino português, com sua nova função pedagógica.

Outro aspecto importante foi a introdução da noção de Cronologia no currículo, responsável por reduzir os acontecimentos históricos à cronologia dos fatos, o que possibilitou a sistematização das nações modernas. Assim, as histórias da moderna civilização e da história nacional ganharam forma no contexto dos séculos XVIII e no decorrer do XXI, em meio às revoluções burguesas e processos de constituição de Estados Nacionais.

Quanto ao processo de organização do ensino de História no Brasil do século XIX, ocorreu a partir de projetos políticos em sincronia com a formação do Estado nacional brasileiro. Assim, dois projetos se destacam nessa trajetória. Um, proposto pelo deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrade, o qual pretendia a desvinculação da História do tronco das letras humanísticas, prevendo a constituição de um sistema educacional público e laico, organizado em dois graus de ensino, sendo um destes graus organizados por disciplinas, dentre elas a História e a Geografia.

Nesse projeto, o ensino de História não seria mais a reprodução de fatos isolados, mas fixado na memória e conservado.

O segundo projeto data de 1826, que inicialmente foi reprovado mas obteve, por fim, sua consolidação. Este projeto, de autoria do deputado Januário da Cunha Barbosa, previa a organização do ensino em disciplinas escolares autônomas e implementadas por educadores especialistas. Outro ponto de destaque é a sua obrigatoriedade nos cursos preparatórios das academias, em 1831.

Para a autora, os confrontos mais complexos do ensino de História têm sido marcados pela História do Brasil e o lugar a ser ocupado nos diferentes currículos. Podemos entender o porquê do século XIX, e até pouquíssimo tempo, o conhecimento histórico trabalhado na sala de aula, era caracterizado pela exclusão dos diferentes grupos sociais, em razão do interesse pela formação e manutenção de uma elite branca, influente política e economicamente.

Segundo Bittencourt (2018), por muito tempo, a concepção que prevaleceu sobre o conhecimento histórico foi o de um estudo mnemônico sobre um passado criado para exaltar uma minoria da sociedade (branca e cristã), seguindo uma cronologia de fatos narrados de forma a destacar os “grandes homens” da História da humanidade.

Na concepção de Bittencourt (2018), o ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar, as quais o conduziram a novos caminhos com novos propósitos, com novos métodos, com vista a constituir-se uma disciplina sob paradigmas metodológicos que contemplasse a pluralidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. Isto é, em substituição ao modo de ensinar tradicional que atribui à História um caráter eurocêntrico, masculino e cristão, responsável por omitir, ignorar e silenciar muitos sujeitos históricos.

Essas mudanças pelas quais a História passou, para serem efetivadas, contaram com o enfrentamento de diversos desafios. Quais desafios? Um deles seria a inserção dos grupos sociais que, até então, eram marginalizados na escrita da História, sendo realizada em sintonia com a produção de uma narrativa feita a partir do seu lugar de fala, contemplando suas experiências e vivências.

Segundo a autora, foi através do enfrentamento de obstáculos que as transformações no percurso da História escolar foram efetivadas, pois, além de estabelecê-las, era preciso enfrentar os empecilhos que dificultavam a concretização das novas perspectivas para o ensino histórico.

Ou seja, tornar a inserção das mulheres, dos grupos indígenas e outros grupos sociais, ensejar uma mudança. Esses novos sujeitos históricos, agora identificados como tal, precisavam

ter suas histórias contadas a partir do seu lugar de fala, ou seja, uma narrativa da História a partir de seus relatos, de suas vivências. Do contrário, ainda estaríamos a observar a História ser produzida pela ótica do masculino.

Quando pensamos nessas transformações vivenciadas pela História, devemos também nos questionarmos sobre quais são os seus desdobramentos. De acordo com Bittencourt (2018), as transformações vivenciadas pela História abrem espaços para importantes debates que têm como pautas os problemas epistemológicos e historiográficos, bem como o sentido de sua integração e/ou rejeição nos projetos curriculares.

É preciso reconhecer a existência de um intercâmbio entre a História escolar e a Universidade, permeado de aproximações e separações. Nessa perspectiva, a presente dissertação reflete esse intercâmbio entre essas instituições, pois nasce das experiências do cotidiano escolar, sobretudo das demandas por novos métodos de como ensinar História.

Na concepção da autora Circe Bittencourt (2018), é devido ao constante enfrentamento de desafios que as transformações no percurso da História escolar foram efetivadas. Ou seja, além da promoção das modificações, era preciso enfrentar obstáculos que dificultavam a concretização das novas perspectivas para o ensino histórico. Isto é, para que de fato a inserção das mulheres, dos grupos indígenas e outros grupos sociais, representasse uma mudança, esses novos sujeitos históricos, agora identificados como tal, precisavam ter suas histórias contadas a partir do seu lugar de falar, ou seja, uma narrativa da História a partir de seus relatos, de suas vivências. Em síntese, as mudanças trazem suas próprias demandas, as quais, se contempladas, podem atribuir com a História e, conseqüentemente, com o ensino, dando um caráter múltiplo e plural.

Em seu livro intitulado *Ensino de História: fundamentos e métodos*, a autora, em parceria com outros profissionais da educação, reflete sobre o ensino de História. Na introdução, Bittencourt (2018), faz a identificação do livro, destacando que o mesmo compõe a Coletânea Docência em Formação, na série Fundamentos e Métodos de Ensino, destinado a auxiliar professores da rede em sua formação continuada e os professores responsáveis pela formação acadêmica, nos cursos de licenciatura. Além disso, é enfatizado pela autora o lugar da História no universo da “cultura escolar” enquanto elemento específico do ensino.

A nossa escolha por esta obra da professora Circe Bittencourt para nosso estudo sobre o ensino de História, deve-se, tanto pelos fundamentos que orientam os professores sobre como selecionar conteúdos e métodos, quanto pela origem da escrita, isto é, por ser fruto de suas

experiências, em seus longos anos de sala de aula, como docente de História. Seu olhar de educadora aliado aos debates do campo acadêmico sobre ensino e pesquisa de História.

Nesse sentido, o que baliza as discussões presentes neste livro refere-se a quais conteúdos e métodos utilizar para ensinar História para as gerações atuais.

Destacamos a primeira parte do livro que traz uma perspectiva histórica sobre a constituição da disciplina e seu papel nos currículos escolares, pois, tendo como problema central abordado as mudanças e permanências dos objetivos, conteúdos e métodos da disciplina ao longo da história da educação escolar.

Assim, pelo olhar da autora, podemos observar que o histórico do ensino de História é constituído de mudanças ou aperfeiçoamento da prática de ensino, sendo na maioria das vezes fruto de projetos políticos, responsáveis por conduzir o conhecimento histórico escolar por diferentes perspectivas.

O que e como ensinar História? Para que serve aprender História? Quais os objetivos de ensinar História? Quais as estratégias mais adequadas na condução de uma aprendizagem consistente em História? Essas são algumas questões levantadas pelas autoras Crislane de Azevedo e Maria Inês Stamatto (2010). Segundo as autoras, os professores de História tendem a fazer esses questionamentos quando pensam tanto a trajetória do ensino de História quanto as práticas pedagógicas nos dias atuais, em nosso país.

As autoras iniciam seus apontamentos, destacando que o ensino de História no Brasil, no século XIX, integra o currículo denominado de humanismo clássico, sendo característico o estudo das línguas e textos em latim, ou seja, o destaque é atribuído para a literatura clássica da Antiguidade, a fim de estabelecer um padrão de cultura.

Nesse currículo pode-se observar a separação do processo ensino-aprendizagem, pois a figura do professor é entendida enquanto transmissor de conteúdos e o aluno deve memorizar o conteúdo recebido. Isto é, utilização de métodos mnemônicos, característicos do ensino tradicional, cuja avaliação da aprendizagem tem o foco no resultado final.

Para as autoras, o século XIX foi marcado por debates referentes a este tipo de ensino, sem contudo, sofrer alterações, pois o modo tradicional se mantém. No final da segunda metade do século XIX, novas discussões e mudanças nos pressupostos teórico-metodológicos contribuíram para a construção de propostas didáticas e curriculares marcadas por diferentes concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

Partindo da análise do livro didático para refletir a situação do ensino de História, Azevedo e Stamatto, destacam que a produção de material didático é marcada pelas influências

de diferentes correntes de pensamento. Nesse sentido, são apontadas quatro teorias pedagógicas (*transmissão de conteúdos, formação reflexiva, construção ativa e estratégia específica*²) e as suas relações com o conhecimento histórico escolar.

Na *transmissão de conteúdo*, é estabelecida como ênfase para a aprendizagem a recuperação e memorização de informações, assim, ensinar é transmitir conhecimento. São exemplos da Pedagogia Tradicional, Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia por Competências. Aprende-se quando as informações são sistematizadas, memorizadas e repetidas através de exercícios.

Em síntese, essas abordagens compreendem o processo de ensino-aprendizagem pelo viés da transmissão do conhecimento acumulado por outro (o professor) para o aluno. Nessa perspectiva, a disciplina de história tem seu conteúdo vinculado, principalmente pelo texto base (o livro didático) ou pelo discurso do professor, assim, atinge o objetivo que deve ser o de recuperar informações e memorizá-las.

O referencial do campo da Psicologia, que em meados do século XIX se destacou no Brasil, foi: o Behaviorismo, através das tendências tecnicistas. Nessa perspectiva, o professor gera o comportamento, reforçando aqueles que são desejáveis e ignorando os indesejáveis. Observa-se também a desqualificação das interações que ocorrem no processo ensinoaprendizagem.

No final do século XX, com a renovação dessas abordagens, é retomada a ênfase ao papel do professor, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso do processo ensinoaprendizagem, sem considerar outras variantes.

Na *formação reflexiva*, é pressuposta a reflexão crítica e a conscientização política para a aprendizagem e formação do indivíduo. As teorias educacionais são: a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos. Aprender corresponde ao aspecto constitutivo da identidade de cada indivíduo e ensinar equivale a formar. Assim, o ensino de História corresponde a práticas voltadas para temas geradores, sem foco em conteúdos sistematizados.

A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, atribuiu ao ensino de História a articulação dos conteúdos tradicionais à proposta de desenvolver a capacidade de raciocínio e de argumento do aluno. Há preocupação com os sujeitos históricos, individual ou coletivo, cujas ações fazem história. E as práticas didáticas buscam problematizar a relação passado-presente, tendo a realidade do aluno como ponto de partida. Na *construção ativa*, é valorizada a participação ativa do aluno, a autonomia do professor, a criticidade e a variedade de procedimentos didáticos

² Classificação apresentada por Stamatto (2007) na sua análise dos livros didáticos.

para a aprendizagem de conhecimento significativo, conforme Stamatto (2007). Destacam-se duas propostas pedagógicas: Escolanovismo e o Construtivismo.

O ensino de História, na concepção escolanovista, prioriza os estudos das transformações econômicas, dos meios de transporte e da ocupação territorial em detrimento das ações dos homens na sociedade. Por sua vez, o Construtivismo, no ensino de História estimula trabalhos com documentos, para levar os alunos a interpretar fatos históricos e elaborar explicações. Assim, o ensino toma por base atividades voltadas para a investigação e pesquisas que viabilizem a leitura e análises de documentos históricos. Por fim, um importante questionamento é feito pelas autoras: *qual o lugar do aluno no processo ensino-aprendizagem nestas diferentes abordagens apresentadas?* Azevedo e Stamatto frisam que as correntes são responsáveis por influenciar o que e como ensinar História, também são responsáveis por deslocar o professor e o aluno no processo ensino-aprendizagem. Assim, transmissores e receptores passam a ser dois sujeitos que trabalham em conjunto para a construção do conhecimento.

Ainda de acordo com o artigo, passamos a abordar as três correntes de pensamento histórico: o Positivismo, o Marxismo e a Escola dos Annales e sua relação com o ensino de História. O Positivismo no Brasil ocorreu, sobretudo, no contexto da República e o ensino de história recebeu suas influências. A função da História seria o levantamento científico dos fatos, em caráter de narração, para a exaltação dos heróis construtores da nação. Assim, o conhecimento sobre o passado era entendido de forma contínua e harmoniosa, isto é, através da temporalidade linear dos fatos. O papel dos documentos históricos seria o de comprobatórios, ou seja, são entendidos como provas do passado.

O ensino de História é marcado por uma periodização que não permite a investigação autônoma e criativa do conhecimento histórico, a reflexão do professor e dos alunos e os conteúdos priorizam uma visão eurocêntrica da História e, por assim ser, não possibilita a compreensão da realidade sociocultural da comunidade escolar, uma vez que não há uma conexão entre passado e presente.

Pelo marxismo, a História é entendida como ciência da totalidade do real na dinâmica de suas ações. Assim, a História passa a ser percebida enquanto processo, diferentemente da linearidade positivista. Dessa forma, o ensino de História conduz o aluno à percepção da

humanidade em suas trajetórias e nestas percebe os mecanismos de diferenciação entre os grupos sociais.

A influência do movimento historiográfico da *Escola dos Annales* trouxe novas concepções de fontes e objetos e isto possibilitou à História uma ampliação no campo investigativo e a inclusão de novas interpretações. Assim, muda-se o foco do que ensinar em História, ou seja, dos heróis às preocupações com a realidade social e histórica. Isso gerou algumas consequências, tais como: perspectiva da história global, noção de múltiplas temporalidades e a história a partir de questões-problemas.

1.2 Como ensinamos História na sala de aula?

O ensino e a aprendizagem de História, apresentam em sua trajetória pontos dignos de análises, sendo um deles o professor. Assim, o título desta seção sugere um mergulho na prática docente, ou seja, nos voltamos para o lado de cá da trajetória do conhecimento histórico escolar, para contemplar o papel e o fazer do professor, desejando problematizar as particularidades do professor de História em sua regência de sala de aula.

Com essa perspectiva, esta seção se sustenta em estudo bibliográfico em diálogos com autores do campo da História e da Educação com o objetivo de problematizar qual o papel do professor e também algumas das demandas que são apresentadas no desenvolvimento do seu ofício.

Em conformidade com o que foi apresentado na seção anterior, vimos que no fluxo do ensino e aprendizagem históricos, até certo tempo, bastava ao professor a tarefa de transmissão de conteúdos, sem comprometimento com o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizado mais pormenorizado. Essa informação é corroborada por Maria Amélia Santoro Franco (2010), ao comentar que as concepções tecnicistas/pragmatistas tentaram, e ainda tentam, ignorar essa complexidade da prática enquanto fenômeno que requer pensamento crítico, diálogo e reflexão.

Na interlocução com Maria Amélia Santoro Franco (2010), consideramos importante sua afirmação de que há uma prática docente que *forma, informa e transforma*, simultaneamente, e há uma prática que *oprime, distorce e congela*, especialmente, o sujeito que nela se exercita. Ou seja, a autora expõe a constatação de duas formas de conduzir a docência: uma em que a prática é transformada pela própria prática e os sujeitos que nela estão inseridos e participando têm condições de modificá-la e aprimorá-la, mas existe também uma prática na

qual o profissional é blindado e impedido de ressignificar seu ofício, ou seja, é a redução do ato de ensinar por ensinar.

De modo a reforçar essa questão e destacar a atuação do docente, Flávia Eloisa Caimi (2015), no campo historiográfico, defende a centralidade do professor como um agente mediador decisivo na concretização das finalidades educativas da História enquanto disciplina escolar. Ou seja, o professor como sujeito que no ato da sua profissionalidade precisa lançar mão de um pensamento crítico, do diálogo e da constante reflexão sobre o que realiza.

Nesse sentido, apresentamos o primeiro aspecto da nossa reflexão, a saber: a formação do professor de História. Como aprendemos a “dar aulas” de História?

Numa perspectiva ampla, sobre o sentido da formação docente, Maria Amélia Santoro Franco (2017) apresenta a seguinte concepção:

Formar um professor para a práxis docente é formar, acima de tudo, um sujeito que pensa, possui ideias, argumenta, improvisa, inova e transforma, quando necessário, as circunstâncias de sua prática, perseguindo metas que elaborou na intenção da boa formação dos seus alunos. É formar um sujeito que percebe dificuldades, dialoga com as circunstâncias e busca meios para compreender e trabalhar com a realidade que circunda sua prática (FRANCO, 2017, p.15) (grifo nosso).

Por sua vez, a formação do professor de História, segundo Crislane Azevedo (2011), considerando o contexto de luta pelo retorno da disciplina de História aos currículos, nos anos de 1980, afirma que os emergentes estudos apontavam mudanças nas concepções de ensino e conhecimento histórico escolar. Dessa forma, é colocado pela autora que:

De acordo com a literatura educacional de 1980, sob a influência do pensamento Gramsciano, defendia-se a ideia de um professor assumir um papel de um intelectual orgânico, consciente de seu papel histórico e comprometido com a classe trabalhadora. Nos anos de 1990 ganhavam espaços os estudos voltados para o saber docente. Hoje, a formação docente volta-se para a concepção do professor reflexivo, que pensa-nação. Nesse sentido, a docência alia-se à pesquisa (AZEVEDO, 2011, p. 74) (grifo nosso).

A formação docente, nesse sentido, imputou diferentes atribuições ao professor, as quais influenciaram e influenciam, decisivamente, o/no processo ensino-aprendizagem do público da educação básica.

Mediante tais concepções acerca da formação docente, retomamos o pensamento da historiadora Flávia Eloisa Caimi (2015), para quem o professor é agente mediador decisivo na concretização do ensino-aprendizagem de História. Mas, ainda que seja elemento decisivo, não é o único para um ensino pormenorizado e comprometido com uma aprendizagem escolar significativa.

De tal modo que, segundo Caimi (2015), para ensinar História, não basta possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem. Pergunta-se: “O que precisa saber um professor de História?”³

Como disse Flávia Eloisa Caimi (2015), “o primeiro pressuposto para ensinar História é dominar os saberes a ensinar, pois não se ensina aquilo que não se tem.”. A autora ressalta que não se trata de dominar aqueles saberes dispostos nos materiais didáticos, mas, saber História. É conhecer a natureza da Ciência histórica. Pois, fora desse domínio necessário, o professor arrisca-se e limita-se à uma prática com forma, porém, carente de conteúdo.

Nesse sentido, os desdobramentos para o professor que possui uma bagagem científica são, segundo Caimi: [...] selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados. Um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada, acreditamos, implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento, sua matriz disciplinar e métodos de investigação (CAIMI, 2015, p. 113).

Novamente, compartilhamos do pensamento de Caimi (2015), quando a autora afirma que nas últimas décadas os processos de mudança social e as políticas de transformação educativa têm feito com que os requerimentos para o desempenho dos profissionais da educação sejam mais complexos.

Neste sentido, e graças às inovações que permeiam a longa trajetória da didática, hoje os professores são chamados a exercer seu ofício com níveis mais altos de autonomia, o que, por sua vez, requer novas e maiores exigências. Para citar algumas delas, vejamos o que a autora apresenta:

Exige-se do professor disposição (e competência) para trabalhar de forma integrada a outras disciplinas e áreas do conhecimento, uma vez que o trabalho docente é de natureza social. Exige-se um domínio disciplinar que os habilite a não oferecer respostas únicas, considerando-se a dinamicidade da produção e disseminação do conhecimento na atualidade. Ainda exige-se do professor um forte compromisso ético, político, social e técnico, diante dos resultados da aprendizagem de seus alunos (CAIMI, 2015, p. 109) (grifo nosso).

Não obstante à pertinência dessas premissas, cabe mencionar aqui outro ponto central acerca do professor de História, a sua relação com a pesquisa, algo que deve ser suscitado no período de vivência acadêmica. Segundo Crislane Azevedo:

Precisamos ter em mente que a universidade não prepara simplesmente novos profissionais, sua função é muito mais ampla. Ela é responsável, em grande medida,

³ Essa expressão foi elaborada pela autora Flávia Eloisa Caimi, e é título do seu artigo publicado em 2015, na revista História & Ensino.

pela formação constante de novas gerações de líderes e dirigentes de diferentes esferas sociais, administrativas e de Estado. A universidade precisa ser

compreendida dessa maneira, tanto como *centro produtor de conhecimento quanto como detentora de uma função social e educacional*. Nesse sentido, é necessário *compreender a pesquisa como prática social* como sendo o papel da universidade. (AZEVEDO, 2011, p.76-77) (grifo nosso).

Nessa mesma direção, Crislane Azevedo (2011), defende a importância da pesquisa educacional sobre o processo ensino-aprendizagem na formação de professores de História e apresenta um exemplo prático desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no curso de História. Vejamos:

Partimos do pressuposto de que *o conhecimento sobre a docência está em constante construção*, que não ocorre apenas nas experiências vividas na universidade e que tal conhecimento requer um constante domínio teórico e prático sobre a área de formação. Nesse sentido, na reformulação do curso de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, as 400 horas de estágio supervisionado foram *divididas em quatro semestres*. Como principal resultado obtido, a partir da nova organização para o Estágio I, II, III e IV, no novo currículo do curso e visando ao estabelecimento sistemático de pesquisas na área do ensino de História, elaboramos e implementamos a proposta para os Estágios no que se refere à prática de pesquisa. (AZEVEDO, 2011, p. 77) (grifo nosso).

Reforçando essa ideia, sobre a relevância da pesquisa para o profissional que a Universidade forma, Franco (2017) advoga que conceber um professor requer fundamentalmente, desenvolver um professor que se utilize da pesquisa para compreender e dialogar com a sua realidade educativa. Nesse sentido, para a autora, a pesquisa é inerente à prática docente.

Sendo a pesquisa essencial para o trabalho do professor, qual o tem sido o lugar da pesquisa no ensino e aprendizagem de História? O tom adotado nesse questionamento pode suscitar no leitor que apresentaremos uma resposta imediata, o que não é nosso objetivo. Contudo, recorreremos às contribuições de Flávia Eloisa Caimi sobre as finalidades educativas da História Escolar nas sociedades contemporâneas e, a partir disso, passamos a pensar a questão. Segundo Caimi (2015), em decorrência das reformas educativas brasileiras, implementadas no final do século XX, surgiram demandas específicas para os professores de História. São exemplos dessas demandas:

[...] a *incorporação de novos temas e conteúdos* no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; *o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares*, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se *operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos* disponíveis; *as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico*, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; *o uso de metodologias próprias do campo da investigação*

historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a *temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola*, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo. (CAIMI, 2015, p.110) (grifo nosso).

Observando essas demandas, constatamos que, no caso da inserção dos novos temas e conteúdos nas aulas de História, se requer do professor um diálogo com a produção acadêmica, não no sentido de servir-se, indiscriminadamente, do que é produzido pela Universidade, mas de consolidar a História como uma Ciência interpretativa e distanciá-la da ideia de saber imutável. Afinal, como é apontado por Circe Bittencourt (2018), há um intercâmbio entre a História escolar e a Universidade, permeado de aproximações e separações.

Além disso, julgamos pertinente a perspectiva de Franco (2017), ao colocar que a noção da significância da pesquisa no âmbito docente só condiz com um espaço educacional cuja concepção de ensino não seja pautada na racionalidade tecnicista, pois:

[...] Para essa concepção é desnecessário se falar em professor-pesquisador, uma vez que não há qualquer solicitação de pesquisa para a execução de uma ação composta por fazeres mecanicamente organizados; não há necessidade de pesquisa para uma prática rotineira não reflexiva. (FRANCO, 2017, p. 18).

Logo, quando pensamos a realidade do docente de História, temos em vista um profissional cuja prática esteja centrada na reflexão do seu ofício e que a pesquisa seja algo presente. E devendo acompanhá-lo desde o seu processo de formação universitária, no curso de Licenciatura. Pois a pesquisa deve ter por objetivo, segundo Crislane Azevedo (2011), “a melhoria do ensino da disciplina pelo caminho da instrumentalização do futuro professor sobre as especificidades da pesquisa escolar e os meandros de um cotidiano escolar.”.

Outro ponto, a ser pensado acerca do professor de História, diz respeito à sua concepção de História. Este aspecto influencia no processo de seleção de conteúdos e metodologia. Compreendemos que, quando o docente entende que a História enquanto disciplina escolar demanda reflexão e constitui-se como ferramenta importante para o entendimento da vida dos estudantes, em seu sentido prático, nesse momento, tem condições de propor uma didática que reverbere em ensino e aprendizagem mais significativo.

Essa questão é colocada por Caimi (2015), no que a autora chama de conjunto de decisões a serem tomadas pelo professor de História. Cabe mencionar aqui algumas dessas decisões que:

[...] depende da forma como entende aspectos básicos como o papel das fontes e sua relação com o trabalho do historiador; as temporalidades e a ideia de evolução; as noções de causa-efeitos e multicausalidades, de mudança e continuidade; o papel dos acontecimentos nas conjunturas e estruturas; o lugar dos sujeitos históricos nas sociedades pretéritas, dentre tantos outros. (CAIMI, 2015, p. 113).

Desse modo, o professor de História é o sujeito, que no exercício das suas atividades profissionais, deve dispor da concepção de que sua prática está para além das ações técnicas de um professor no espaço da sala de aula, pois é por meio do seu trabalho que os estudantes comunicam-se com a ciência histórica e essa comunicação deve apresentar o conhecimento histórico escolar como o viés de compreensão para o tempo presente e de nós mesmos.

“A História não é só essa que está nos livros”, essa fala é do personagem do escritor brasileiro João Ubaldo Ribeiro (1984, p. 17) utilizada pela historiadora Marlene Cainelli (2010), para pensar o que é a História. Com base na definição feita pelo personagem, esperase que o professor leve para a sala de aula uma noção da História que mobilize os estudantes à compreensão do presente e que os prepare para a vida adulta, entre outras contribuições que a História tem a oferecer. Algo suficientemente distante de um ensino que prioriza o conteúdo pelo conteúdo e gera a noção de irrelevância do saber histórico.

Seguindo o diálogo com Marlene Cainelli (2010), nos chama atenção a comparação feita pela autora sobre o que é de interesse da História e elementos que são de interesse do ensino de História. Para a autora, da mesma forma que o saber da história se interessa pelos assuntos dos grupos humanos, também deve ser de interesse do ensino da história estabelecer uma relação com os sujeitos que aprendem começando pela tarefa de ensinar aos alunos a sua história e seu papel enquanto sujeitos históricos.

Por conseguinte, mais um ponto importante que envolve a regência do docente de História é a sua relação com o estudante. Sabemos que no percurso da Educação brasileira, sobretudo no modelo tecnicista, a relação professor e aluno, a princípio, era pautada pela predominância do papel do professor e pelo caráter secundário ocupado pelo estudante, este entendido como receptor e aquele enquanto transmissor de conteúdos.

Mas, na contramão do que era/é estabelecido pela educação tradicional, as novas concepções acerca da educação escolar trouxeram novas identidades para esses sujeitos. Em vista disso, o professor passou a ser compreendido como mediador e o estudante, como sujeito que interfere decisivamente no processo ensino-aprendizagem.

De forma a contemplar essa ideia, vejamos o que é exposto por Tardif:

(...) o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2011, p.3 *apud* BRAGA, 2015, p.40).

E no campo do ensino de História, como se traduz a relação professor e estudante? Para Flávia Eloisa Caimi (2015), para ensinar História ao aluno é preciso entender de ensinar, de História e do aluno. Esses três elementos precisam dialogar. Pois, como já mencionado, apenas o domínio do conteúdo específico, das práticas pedagógicas, não são suficientes para a qualidade do ensino. Assim, ainda de acordo com a autora é no esforço do entrelaçamento dos três saberes que reside a boa prática docente de História. São: os saberes a ensinar (história, historiografia, epistemologia e outros); os saberes para ensinar (docência, currículo, didática, cultura escolar e outros) e os saberes do aprender (aluno, cognição, pensamento histórico e outros).

Cabe a questão: como ensinar História para crianças? Segundo Marlene Cainelli (2010):

Pensando que antes de qualquer coisa esta história precisa levar em consideração que a criança é capaz de aprender História e pensar historicamente. Ensinar a pensar historicamente significa desenvolver a capacidade de transitar de um modo de argumentar para outro, de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada um (CAINELLE, 2010, p. 19).

Nessa linha de pensamento, de acordo com Flávia Caimi:

Nessa perspectiva, entendemos que a tarefa de ensinar como a apropriação pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, em conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àquele/naqueles que são os aprendentes (CAIMI, 2015, p. 115) (grifo da autora).

Encerrando o escopo de reflexões sobre a prática docente, vamos ao campo da Educação, para visitar um importante postulado de Paulo Freire (2020). Vejamos:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] (FREIRE, 2020, p.40).

Deste modo, quando nos debruçamos sobre o ensino de História, tendo como foco a atuação do professor, desejamos repensar essa prática, por compreender que é através da autoanálise daquilo que nos dedicamos a realizar no cotidiano escolar que contribuirá para o melhor alcance da disciplina pelos estudantes. Assim, finalizamos essa reflexão, concordando com a conclusão de Caimi (2015) de que:

[...] os professores só mudam suas práticas pedagógicas quando efetivamente vislumbram que elas podem funcionar melhor, se geridas de outra forma, e quando acreditam que, geridas de outro modo, podem promover aprendizagens mais qualificadas nos seus alunos. Uma vez que estejam convencidos da necessidade e da

viabilidade da mudança, empreendem a luta pelas condições de trabalho, pelo tempo de planejamento, pelos materiais didáticos, dentre outros requisitos. (CAIMI, 2015, p.111).

1.3 Aprendizagem histórica: os sentidos de aprender História.

Segundo Cainelli (2015), assim como a ciência histórica se interessa pelas ações humanas, em suas relações, ao longo do tempo, e em diferentes contextos, deve ser de interesse do professor de história os sujeitos com os quais lida no âmbito escolar, o que, por sua vez, inclui, segundo a autora, ensiná-los a sua história e levá-los ao reconhecimento do seu papel enquanto sujeitos históricos. Vejamos:

Da mesma forma que o saber da história se interessa pelos grupos humanos, pelas relações entre eles e pelo meio ambiente, o ensino da história precisa se relacionar com os sujeitos que aprendem começando pela tarefa de ensinar aos alunos a sua história e seu papel enquanto sujeitos históricos. Para esta tarefa, podemos aproveitar os livros didáticos para o segundo ano do ensino fundamental, que se dedicam, em sua maioria, a estudar a vida da criança e seu entorno (CAINELLI, 2015).

Sabemos ainda que o ensino de História deve servir para o incentivo do desenvolvimento de uma atitude reflexiva e não de memorização, bem como de orientação temporal na vida prática. Como o professor pode promover este exemplo de ensino, além do exemplo que se observa na citação de Cainelli?

Partindo dessas premissas, este último tópico, traz a essência desta dissertação, tal como exposto na Introdução, o caminho feito até aqui, os porquês que justificam essa temática abordada, têm raízes no sentido de que o conhecimento histórico pode e deve suscitar nos estudantes, mas, que vez ou outra não consegue provocar. Pois é preciso que se privilegie, na pesquisa, o próprio estudante e suas múltiplas formas de aprender e também de não aprender, cientificamente, história.

Nesta seara, temos muitos questionamentos, alguns dos quais sistematizamos aqui: Como obter êxito na aprendizagem histórica? O que seria um indicativo de uma aprendizagem exitosa? Qual o sentido do êxito da aprendizagem para o estudante? Importa tornar claro que não temos as respostas para essas questões. Elas foram elencadas para despertar ideias nos professores de História sobre os desdobramentos de seu ofício às aprendizagens.

A preocupação com o aprender é reflexo de uma prática educativa-crítica, que se interessa em abrir portas aos estudantes para intervirem no mundo. Sinaliza para aspectos da vida escolar ultrapassando a simples preocupação com a transposição de conteúdo, com a obtenção de boas notas dos estudantes, pois chama a atenção para a subjetividade do aluno em reconhecer-se como sujeito historicamente ativo.

Por tudo isso, o nosso objetivo é compreender, quais os sentidos de aprender História para os estudantes brasileiros na atualidade. E quais meios podem possibilitar a aprendizagem?

Segundo Flávia Caimi (2019), boa parte das aprendizagens que fazemos na nossa vida cotidiana tem caráter espontâneo, incidental, requer pouco empenho consciente, uma vez que ocorre em interação com os objetos e com os outros sujeitos, pela observação, imitação, repetição, enfim, pela experiência direta. E como ocorre esse processo com o conhecimento histórico? Ainda de acordo com Caimi (2019), por se tratar de um conhecimento científico, vinculado a processos formais de educação, essa espontaneidade, ainda que continue presente, já não é mais suficiente, pois:

[...] as práticas escolarizadas de ensinar-aprender se caracterizam pela ocorrência em contextos institucionais específicos, que exigem disposição favorável e esforço consciente por parte do aprendiz, além de ação intencional, sistemática e planejada por parte dos agentes educativos (CAIMI, 2019).

Essa perspectiva já foi corroborada por Luís Fernando Cerri (2018), ao comentar que o passado na escola é o passado acadêmico. Não raro, não ocorre identificação alguma entre os estudantes e este passado que lhes é apresentado. Ou seja, para o autor, a aprendizagem histórica escolar é um fenômeno complexo e multifacetado (CERRI, 2018).

O conceito de aprendizagem histórica, segundo Jörn Rüsen (2010), pode ser definido como a “elaboração da experiência na competência interpretativa ativa, e a formação histórica não é mais que uma capacidade de aprendizado, especialmente desenvolvida”. Em outras palavras, aprendizado histórico acontece quando somos capazes de transformar aquilo que, em um dado momento do passado, o objetivo era transformá-lo em subjetivo, para que, por fim, possamos utilizá-lo como orientação interna.

Podemos inferir, de acordo com os posicionamentos dos autores e o conceito de aprendizado histórico, que tornar o conhecimento histórico efetivo não é tarefa das mais simples, pois está relacionado à forma como ele ocorre, os meios disponíveis e os conteúdos abordados, isto é, por ser algo permeado pelo rigor científico, característica que tende a ser inacessível para muitos estudantes. Não entendamos com isso, a defesa de um fazer pedagógico desprovido de cientificidade.

Estamos defendendo as possibilidades de alcançá-lo, a partir dos melhores meios para facilitar a compreensão do presente pelos espelhos do passado, a preparação dos educandos para a vida adulta, o despertar neles do interesse pelo passado e ao mesmo tempo o reconhecimento de que são sujeitos históricos tal qual os homens e as mulheres da Antiguidade Clássica, da Idade Média, da Modernidade, do Maranhão Colonial, por exemplo.

Entendendo que não é tarefa simples a promoção do conhecimento histórico, considerando o papel que as redes sociais ocupam no dia a dia dos estudantes brasileiros, muitos professores de História, têm utilizado as ferramentas digitais como canal de comunicação com público estudantil, por serem uma realidade pulsante dos alunos, essa nova estratégia didática auxilia o ensino científico e possibilita, também aos professores ocuparem outros espaços fora da escola e, então, alcançar de modo inovador seu público.

Contudo, como alcançar os estudantes dentro da sala de aula? O que podemos fazer, levar e aplicar nas aulas de História para possibilitar essa aproximação do conhecimento científico com a vivência dos estudantes, dando sentido ao que lhes é ensinado? A inovação pode ocorrer no contexto de uma prática. Como se verá no Capítulo 3, na apresentação do Produto, a aula oficina/ oficinas históricas que configura-se como bom exemplo de criação de ensino e aprendizagem, uma alternativa metodológica atenta ao desenvolvimento de concepções históricas mais contundentes com os propósitos da História escolar.

Por meio da aula oficina/oficinas históricas, com a problematização dos conceitos e procedimentos historiográficos, os professores poderão desenvolver com seus alunos a compreensão do acontecimento histórico e, principalmente, a noção de que professores e estudantes são também, sujeitos históricos. Embora seja uma preocupação vigente dos professores de História, fazer emergir o reconhecimento de sujeitos históricos entre os alunos, nem sempre é tarefa comum. Segundo Mendes e Ribeiro (2019):

O domínio das noções de fatos históricos, assim como de sujeitos históricos e tempos históricos, é fundamental para que o (a) professor (a) desenvolva a competência de fazer uma contextualização sociocultural dos variados temas abordados pela disciplina na sala de aula. Isso implica adotar algumas preocupações no processo de abordagem dos conteúdos de história na escola. Nesse sentido, é importante perceber as diversas produções do mundo da cultura (MENDES; RIBEIRO, 2019).

Nessa perspectiva das produções culturais para o processo de educação histórica, nos apoiamos no pensamento da autora Flávia Caimi (2006), ao defender que, levar em consideração o universo dos estudantes não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens.

Contraponto às práticas tradicionalistas, a aprendizagem histórica por meio, por exemplo, da utilização de conteúdos divulgados em redes sociais, ou mesmo pelo uso de métodos ativos dentro da sala de aula, tal como a aula oficina tende a refletir no êxito da aprendizagem histórica. Concomitantemente, está alinhada aos objetivos de uma educação

focada tanto no protagonismo estudantil quanto no fomentar de uma auto identificação dos estudantes enquanto sujeitos históricos.

Em outras palavras, essa interlocução entre o que é vivido pelos estudantes, em suas redes sociais, no seu bairro, na sua escola, por exemplo, tende a aproximá-los do conhecimento histórico. E, se explorado pelos professores, dentro de aulas oficinas para a realização das representações do tempo histórico, para soluções de problemas históricos ou uso de narrativas históricas na sala de aula, certamente, os estudantes terão mais oportunidade de alcance do seguinte objetivo que o ensino de História tem: o estabelecimento de relações históricas entre o passado e o tempo presente.

Essa relação temporal, necessária para a educação histórica escolar, tem contribuição das mídias, e segundo os autores Mendes e Ribeiro (2019):

Para acontecer, o evento/fato deve se tornar conhecido e as mídias, a internet e as redes sociais têm papel preponderante nesse processo de tomada de consciência. Isso fez com que a história do tempo presente, em uma sociedade cada vez mais midiática, se aproximasse e se articulasse com o jornalismo. A narrativa de um passado que “ainda vive” tende a se tornar mais provisória, pois à medida que novos fatos vão surgindo e repercutindo, o sentido tem de ser revisto de imediato (MENDES; RIBEIRO, 2019).

Mirando a aprendizagem histórica, e tendo como bússola a noção de que o ensino de História é essencial, pois o conhecimento sobre o passado atua como fator de orientação temporal na vida prática, compartilhamos do seguinte pensamento dos autores Mendes e Ribeiro (2019):

[...] Não se trata de recusar que o acontecimento ocorra a partir de determinadas condições que se formaram no passado, e sim assumir que a reconstituição desse passado emerge com base nesse novo acontecimento. Assim, a história é dada a ver como indefinida, incompleta, em constante metamorfose, uma vez que sempre está aberta a acontecimentos posteriores que modificarão o passado em decorrência de um futuro diferente e imprevisível (MENDES; RIBEIRO, 2019).

Logo, se a forma de se relacionar com o passado tem sofrido modificações, é notório também, que as formas de levar esse passado às salas de aula também se modificaram. A necessidade de expandir o conhecimento histórico escolar, lançando mão de práticas que privilegiam a experiência com fontes históricas e mobilizem fontes históricas do próprio cotidiano dos estudantes, pode contribuir para que ocorra significância na aprendizagem histórica. Afinal, como exposto por Cerri (2006), todos sabem história, mesmo que não a conheçam a (ou não se reconheçam-na) História da escola e da academia, mas a sabem, cada um a partir de seu próprio ponto de vista, pessoal, familiar e comunitário. Assim, compreendemos o sentido do ensino de História.

2 METODOLOGIAS ATIVAS: a aula oficina

A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento, de desafios cada vez mais complexos. (José Moran).

Em seu sentido etimológico, o termo metodologia é de origem grega, *methodos*, deriva da composição dos termos *meta* (por meio de, através de) e de *hodos* (caminho, via). E seu sentido denotativo indica atitude didática, ou seja, um modo de dar procedimento ao desenvolvimento de conhecimento. No universo docente, de acordo com a historiadora Circe Bittencourt (2019, p.162): “métodos de ensino correspondem às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais”. De modo geral, trata-se do ramo do processo ensinoaprendizagem que vai mobilizar os meios, os recursos responsáveis por dar forma a tal processo.

No Capítulo 2, nos dedicaremos a mensurar como as metodologias ativas podem contribuir para uma aprendizagem histórica significativa, em oposição a métodos de ensino tradicionalistas. Nesse espaço, analisamos o lugar da aula oficina no universo das metodologias ativas. Bem como, apontá-la como proposta de ensino que viabilize o protagonismo dos estudantes e, por fim, averiguar os impactos do uso das fontes históricas no âmbito da sala de aula de História, como ferramenta didática em práticas ativas de ensino.

Ressaltamos que os debates sobre metodologias tradicionais e ativas são antigos dentro do campo da educação, sendo exemplos de críticos sobre esse assunto John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Célestin Freinet (1896-1966), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vigotski (1896-1934) e o célebre educador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997). Alguns dos importantes nomes de pensadores educacionais que tratam da temática em questão na atualidade, destacam-se José Moran e José Pacheco.

2.1 Métodos ativos no ensino de História: considerações iniciais

Em nosso breve percurso sobre o fluxo da História ensinada, observamos a existência de diferentes concepções acerca da disciplina, dos seus objetivos, do modo de construção do conhecimento e da avaliação da aprendizagem.

Dentre essas diferentes concepções, ressaltamos que o positivismo, por exemplo, relegou à História um caráter de resgate do passado dos grandes atos políticos da humanidade, um resgate feito por caminhos que aos poucos foram sendo entendidos como insatisfatórios, sobretudo por estarem alicerçados na memorização dos conteúdos, para dar conta de um saber

científico com pouca interlocução com a realidade daqueles a quem era destinado: os estudantes. De acordo com Circe Bittencourt (2019):

O ensino de história para o secundário se fez pelo princípio de um conhecimento científico histórico sob referencial positivista dos fatos, tendo como objeto de estudos o Estado-nação fundado sob a noção do tempo do progresso da civilização ocidental. Mantinha-se o método instrucional por intermédio das respostas dos alunos a questões sobre as causas e as consequências dos “grandes fatos históricos” e ampliação do uso dos manuais escolares (BITTENCOURT, 2019, p.164).

Nessa perspectiva, por muito tempo, esse modelo de construção do ensino de História esteve atrelado a métodos, que depois se consagraram como tradicionais, o qual centrava o processo ensino-aprendizagem em torno da figura do professor e determinava, por exemplo, a memorização e utilização massiva do livro didático como recurso pedagógico. O professor, sendo visto como detentor de todo o protagonismo das ações educacionais, cabendo aos “alunos” a tarefa de seguir as suas orientações.

A educação aos moldes tradicionalistas acabava por reforçar uma visão muito simplista sobre a Ciência histórica. Por não menos, uma ausência de sentido na obtenção desse conhecimento.

John Dewey (1979), importante pensador da educação, já afirmava que: “se a História for ensinada como matéria já feita e sistematizada, que um indivíduo estuda simplesmente porque foi orientado, ele vai obter um conhecimento sobre coisas remotas e estranhas à realidade do seu cotidiano”.

Na perspectiva do autor, haveria, portanto, uma necessidade de associação entre o que é ensinado em uma aula de História e a realidade daqueles a quem a aula é pensada, planejada e destinada. Tal análise nos faz repensar mais uma vez sobre o que se ensina ou pretende se ensinar em História.

Ao tratar dos saberes inerentes aos professores, Paulo Freire (2020), coloca que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Temos, portanto, que ensinar deve ser entendido como uma construção, um processo envolvendo professores e alunos, em todas as etapas desse caminhar.

Em perspectiva semelhante, John Dewey (1979), enfatiza que “compete aos educadores proporcionar um ambiente em que [esse] alcance maior de uma experiência possa ser fartamente estimulado e eficazmente mantido em constante atividade”.

Para Circe Bittencourt, as noções do que fazer e como fazer, acerca das metodologias de ensino partem do professor:

Os métodos de ensino centram-se na figura do professor, no processo de organização de suas "aulas", de seleção de programa de estudos e materiais didáticos, de utilização de procedimentos formais e informais de avaliação do saber ensinado, enquanto os métodos de aprendizagem se originam da necessidade de “fazer com que” o aprendiz “possa entrar no aluno” (BITTENCOURT, 2019, p.162).

As reflexões teóricas acima destacam a importância de um fazer pedagógico pautado na escolha e utilização de métodos de ensino capazes de realçar a potencialidade do saber científico para os estudantes e de proporcionar espaços para que estes possam ocupar seu papel de ator principal na construção do seu conhecimento.

Com base nas defesas de Freire e Dewey, de uma educação que faça sentido aos educandos, defendemos a escolha por metodologias ativas para o ensino de História. E por metodologias ativas compreendemos, as novas formas de se ensinar, que rompem com o modelo de ensino tradicional, ao apontar caminhos alternativos para a educação escolar, de modo a proporcionar a autonomia dos estudantes.

Interessante, o pensamento de José Moran (2018, p.37) ao colocar que “em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”. Assim, nossa intenção é mensurar a aplicação de atividades práticas como ponto norteador da educação histórica significativa, em vista da valorização da capacidade de pensar, problematizar e motivar o estudante a aprender História.

Tornando-se alvo de muitos debates no campo educacional, os meios tradicionalistas encontraram oposição nos métodos ativos, isto é, nos meios que almejavam a mudança de foco do professor para o estudante, das estratégias de ensinar e aprender que dessem foco para a participação dos estudantes. Assim como:

No decorrer das décadas de 1980 a 1990, no Brasil, o debate metodológico tornou-se central pela ampliação da escolarização que permitiu a inclusão de alunos de diversas condições econômicas e culturais que permitiu a inclusão de mídias que introduziam nova bagagem de conhecimento (BITTENCOURT, 2019, p.16).

No Brasil, as discussões sobre a didática da História têm gerado importantes trabalhos acadêmicos acerca das metodologias ativas de ensino. Em consulta ao site do programa de pós-graduação em ensino de História, ProfHistória, selecionamos algumas dissertações entre os anos 2016 e 2019 que versam sobre a temática: Silva (2016), Vieira (2016), Kleine (2016), Oliveira (2018), Andrade (2018); Cossetti (2019), entre tantos outros que têm reforçado o escopo de reflexões sobre a relevância da aplicação de métodos ativos de ensino para a História, ou o simples repensar sobre a prática do professor-historiador.

A opção pelas metodologias ativas para a História está para além da promoção do protagonismo dos estudantes, pois visa servir como estratégia para o fomento de uma educação histórica significativa em detrimento a velhas concepções sobre o ensino e aprendizagem da História. Vejamos o que nos diz Margarida Maria Dias de Oliveira acerca da História nas salas de aula brasileiras:

O senso comum sobre a disciplina História, partilhado inclusive por parte dos profissionais de outras áreas de conhecimento, concebe a História como o resgate de todo o passado de todas as sociedades. Essa visão não é de todo desproposita. Ela é tributária ao enorme prestígio das concepções tradicionais de História, conhecidas pelas denominações de “positivista”, “metódica” e que foram preponderantes na escrita da História no século XIX e, com algumas modernizações, na história escolar, pelo menos em nosso país, durante significativa parte do século XX (OLIVEIRA, 2010, p.9).

Sendo assim, segundo a historiadora Margarida Maria Dias de Oliveira (2010, p.9), há a necessidade de superação dessa visão da História, pois:

A necessidade de superação dessa visão é coerente, tanto com um consenso entre os profissionais de História sobre a natureza dos estudos históricos quanto com concepções de educação que entendem o aluno como sujeito do seu conhecimento e que, portanto, têm por finalidade básica a construção de posturas investigativas por parte dos estudantes (OLIVEIRA, 2010, p.9).

Com base no pensamento da historiadora Margarida Oliveira, temos dois pontos importantes para a nossa reflexão sobre metodologias ativas de ensino, a saber: a natureza do conhecimento histórico escolar que desenvolvemos em sala e a participação dos estudantes no processo de elaboração do saber histórico.

O consenso entre os professores sobre o caráter dos estudos históricos, apontada pela autora, se refere à noção da amplitude do conhecimento histórico a ser levado para as salas de aula. Assim, a superação da visão de resgate do passado nas aulas de história se dá pela compreensão dos propósitos e também dos limites de realizar tal ação ao ensinar sobre as diversas sociedades do passado. Como seria possível ao professor e aos estudantes acessar todo o passado da humanidade? Qual o objetivo de promover esse modelo de ensino de História? Quais métodos utilizar?

Por sua vez, superar a visão passiva da participação dos estudantes, como apontado pela autora, significa vê-los e respeitá-los enquanto sujeitos decisivos do seu conhecimento, que em síntese, significa terem uma participação mais pertinente dentro da sua escolarização.

Em suma, essas questões perpassam, primeiramente, o que nós professores de História compreendemos, o que representa lecioná-la. Segundo: de que forma promover esse conhecimento a ponto de ter os estudantes ativos durante o processo.

Circe Bittencourt (2019, p.166), sobre o método de ensino na atualidade:

Os métodos de ensino propostos na atualidade decorrem desse mesmo cenário que demanda alterações também quanto aos conteúdos para a história escolar. Há mudanças de uma história política centrada no Estado para uma história sociocultural e ampliam-se críticas quanto ao ensino de uma história nacional e universal produzida sob paradigmas eurocêntricos e colonizadores. (BITTENCOURT, 2019, p.166).

As reflexões feitas nesta pesquisa, nos ajudam a mensurar o papel das metodologias ativas na sala de aula de História, que devem ser capazes de promover por meio da aprendizagem histórica a compreensão desta além do aspecto da cronologia, e possibilitar a compreensão das dinâmicas das pessoas dentro de diferentes temporalidades e espaços.

Segundo Circe Bittencourt (2019):

Os debates metodológicos da atualidade apontam para a necessidade de analisar os elementos constitutivos da aprendizagem: *o poder da palavra*- a força da narrativa escrita e das informações dos meios de comunicação com seus “efeitos de realidade”; *o poder das coisas*- objetos, paisagens, museus; *o poder das representações culturais*- filmes, peças de teatro, músicas; *o poder das atividades escolares socializadas*- jogos, pesquisas, trabalhos coletivos, experiências. Trata-se de métodos de ensino que visam a uma formação escolar histórica sob a concepção de uma aprendizagem para a autonomia intelectual (BITTENCOURT, 2019, p.166).

Em conformidade com os autores, entendemos que a transformação da prática pedagógica do professor de história modificará não apenas o comportamento do estudante, ao alterar seu papel dentro do cenário educacional - passando de espectador a protagonista - como também suas relações com o conhecimento histórico.

Assim, concluímos que os estudantes são capazes de assumir o protagonismo do seu conhecimento, alimentar sua consciência histórica, elementos que estão associados à maneira como sua educação escolar é orientada pelos professores. Logo, o lugar que as metodologias ativas ocupam no ensino de História, estabelece uma aproximação entre protagonismo e aprendizagem histórica significativa. Fora dessa lógica, falar de metodologias ativas, apenas enquanto rigor pedagógico, atenderá apenas um lado das necessidades do ensino de História. Por essa razão, como produto desta dissertação, elaboramos um modelo de Aula Oficina, como exemplo de metodologia ativa, para oportunizar uma aprendizagem significativa em termos de conteúdo e forma.

2.2 Aprendizagem significativa e o campo da Educação Histórica

No tópico anterior, fizemos uma breve menção às metodologias ativas, destacando o seu papel no ensino de História, sua relevância ao oportunizar maior participação dos estudantes e problematizar a história ensinada.

Seguindo nossa intenção de propor uma metodologia de ensino e aprendizagem que possibilite aos estudantes o autorreconhecimento enquanto sujeitos históricos, articulamos o saber pedagógico alicerçado por aquelas possibilidades criativas de ensino com uma aprendizagem significativa da História que viabilize o despertar de consciências.

Mas, o que seria essa aprendizagem significativa? Qual sua relação com a Educação histórica? Essas questões serão trabalhadas neste tópico, que visa privilegiar as próprias demandas desta Ciência.

De modo que interessa reforçar outra dimensão teórica, isto é, a do campo do ensino de História, para entender como os profissionais dessa área têm buscado responder aos desafios trazidos para a produção do conhecimento histórico. Em diálogos com autores como Jörn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee e Maria Auxiliadora Schmidt, que tratam da construção do pensamento histórico.

Iniciamos com o conceito de aprendizagem histórica, na perspectiva de Jörn Rüsen (2004, p. 26), que definiu a aprendizagem histórica enquanto um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado.

A partir dessa definição, e tendo em vista que, o nosso objetivo neste capítulo consiste em analisar as potencialidades e limites da aula oficina, defendemos que aprender, historicamente remete a um processo de ensino e aprendizado com vista ao protagonismo estudantil em seus aspectos pedagógicos e cognitivos.

Sobre a Educação histórica, Maria Auxiliadora Schmidt (2014), aponta que as pesquisas sobre ensino e aprendizagem da História adquiriram grande expansão nas últimas décadas, tendo como desdobramento o aparecimento de nichos temáticos específicos, na área do ensino de História, a exemplo da Educação Histórica. Ainda, segundo Schmidt:

As investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica⁴ como objeto e objetivo da didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a auto explicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria, ou seja, a consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida (SCHMIDT, 2014).

⁴ Embora tenha como foco a aprendizagem histórica, a consciência histórica, por tratar-se de um conceito que envolve uma discussão complexa, não será abordado, dadas as limitações e propósitos deste trabalho.

Em síntese, é uma linha de estudos recente, que tem se consolidado no Brasil há cerca de uma década, e que tem grande eco em outros países, conforme podemos observar a seguir:

Esta linha de pesquisa e ação, que tem florescido com entusiasmo em vários países e dos vários continentes, aspira ao desenvolvimento sustentado da *literacia*⁵ histórica de crianças e jovens, dado que a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa *Sociedade da Informação e de Desenvolvimento* (BARCA, 2012, p. 37).

Nesse sentido, estamos falando de promover para as crianças e jovens, uma compreensão da História não para a demarcação cronológica dos fatos em si, mas a interpretação das dinâmicas das pessoas dentro de eventos remotos ou de um tempo presente. Algo executado de forma inovadora, ou seja, mobilizando a criatividade interpretativa.

Além disso, a literacia histórica a qual a autora se refere, segundo a percepção de Peter Lee (2006) trata-se da forma como se promove o conhecimento histórico no aluno. Em perspectiva semelhante, com a preocupação de Jörn Rüsen (2006), sobre o fato de pouco sabermos a percepção e os efeitos da introdução da história na sala de aula.

De acordo com Isabel Barca, a Educação histórica nasce de uma necessidade de atrelar teoria à prática, vejamos:

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que talvez falte ainda no programa global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim, criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais⁷, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos (BARCA, 2012).

À luz da explicação da autora, entendemos que ligar a teoria à prática, significa tornar o ensino de História, em intermediação entre o conhecimento científico e os pressupostos da didática da História, em uma aproximação coesa entre o conteúdo histórico, produzido academicamente e o seu ensino em âmbito escolar e a realidade de quem recebe esse conhecimento.

O alemão Jörn Rüsen (2010), ao conectar história e vida prática, mostra como nossos interesses conduzem nossa compreensão histórica e proporcionam orientação temporal. De acordo com o historiador e filósofo, graças à mudança ocorrida na didática da história, no século

⁵ Grifo da autora.

⁷ Grifos nossos.

XX, na Alemanha Ocidental, alterava-se o posicionamento dos historiadores no campo da educação. Vejamos:

Nos anos 60 e 70 todo o cenário mudou. A arrogância do sábio que assumia que os estudos históricos eram legitimados pela sua mera existência perdeu seu poder de persuasão. Uma nova geração de estudiosos criticava radicalmente o conceito tradicional de estudos históricos e propagava um novo conceito teórico que estavam aptos para por em prática. Eles concebiam a história como uma ciência social com laços muito próximos de outras ciências sociais. Ao fazê-lo, levantaram importantes questões referentes à tarefa básica da cognição histórica e da função política dos estudos históricos. [...] Assim, uma reorientação igualmente importante através da história foi sentida nas escolas, o que resultou em uma crise de legitimação no ensino de história. (RÜSEN, 2006, p. 10).

Assim, a produção historiográfica deveria adentrar o espaço da sala de aula não mais com a simples finalidade de ser traduzida e reproduzida, sem análise, corroborando, assim, com o distanciamento entre a universidade e a escola. Reforçando antigas práticas de memorização das datas e eventos do passado.

Por outro lado, devido à problematização das produções acadêmicas, torna-se possível averiguar o impacto do uso das fontes históricas na sala de aula. No sentido de:

Porque as fontes são tão centrais no trabalho do historiador é que elas permitem que alunos e alunas ampliem seu conhecimento histórico (i). Fontes estimulantes que possam engajar nossos estudantes na direção do tema estudado e permitam explorar a complexidade do passado, abrem espaço para o aprendizado efetivo. Elas são indícios de situações vividas e da diversidade de formas de ser e de agir (ALBERTI, 2019, p. 107).

Dessa forma, dentre os impactos que a utilização das fontes históricas podem gerar, entendemos que através delas podemos oportunizar às crianças e jovens o entendimento da pesquisa histórica, que o trabalho dos historiadores depende das perguntas que ele faz. Logo, sendo possível aos estudantes perceberem como a construção do conhecimento histórico tratase de uma atividade complexa.

Reforçamos a reflexão, com o pensamento de Jörn Rüsen (2006), para quem “o processo de ensino e aprendizado na sala de aula é governado por uma estrutura da consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes”. Pode-se pensar, então, que isso ocorre quando os estudantes não conseguem atribuir sentido ao conteúdo de estudo que, por sua vez, é o desdobramento de um ensino tradicional, repleto de informações, conteudistas e cronológico.

Nessa seara, Luís Fernando Cerri (2014) destaca que “não é por acaso que o saber dos alunos é o ponto de partida, é a chave para um currículo emancipatório”. Aprofundamos essa ideia a partir do pensamento de Peter Lee (2006), para quem:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p. 134).

Assim, com o entendimento da construção da aprendizagem histórica como algo que está para além do caráter da transposição didática, pois deve promover um efeito prático na realidade do estudante, o cuidado metodológico contribuirá para que o discente faça jus à sua participação ativa a ponto de se entender enquanto sujeito construtor, transformador de uma história que acontece diariamente ao seu redor.

Retomamos o diálogo com Jörn Rüsen (2006), para citar sua reflexão acerca das modificações pelas quais a Didática da História passava na Alemanha, com destaque para alguns itens, dentre eles a metodologia de instrução, esta considerada pelo autor um problema importante, por ser responsável pela atribuição ao ensino de história de um caráter mecânico, de difícil integração com a consciência histórica. Segundo Rüsen, metodologia de instrução:

A metodologia de instrução na sala de aula ainda é um problema importante. Aqui a concentração no currículo tem sido predominante. Combinada com a hipótese de que existe uma teoria geral da instrução escolar (*Unterrichtslehre*), o ensino de história em sala de aula tem se tornado uma atividade mecânica. Ainda não se resolveu como a peculiaridade da consciência histórica- aquelas estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de atividade cultural humana- pode ser integrada nesse padrão de educação (RÜSEN, 2006, p. 10).

Considerando o exposto, bem como o contexto em que Rüsen escreve, somos cientes dos avanços que os debates historiográficos dentro e fora do Brasil têm proporcionado ao ensino de História, no intuito de inovar o processo de produção do conhecimento histórico escolar. Contudo, quando voltamos nosso olhar para a realidade das escolas brasileiras, para o cotidiano de algumas salas de História, torna-se fácil concordar com o autor sobre a metodologia de instrução ser um problema e, ainda, uma permanência na educação brasileira, que, neste caso, deve-se a motivos outros.

A razão de ser um problema está atrelada à transmissão de conteúdos que devem ser absolvidos pelos estudantes. Nessa configuração, o saber histórico não possibilita uma designação da História como instância da vida prática desses sujeitos. Pois, segundo Circe Bittencourt: [...] “Instruía-se pela exposição oral do professor, por realização de leituras de textos escritos, pelo momento dos alunos escreverem ou de como deveriam falar nos espaços escolares, de como ter posturas corporais para serem instruídos” (BITTENCOURT, 2019, p. 163).

Por sua vez, a literacia histórica, segundo Patrícia Azevedo (2014) coloca, “teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica”.

Dessa forma, entendemos que aprender de modo significativo, remete ao fomentar de consciência histórica, à percepção do meu eu, o entendimento da sociedade da qual eu participo, entendendo quem eu sou nessa sociedade, a partir do meu olhar. Assim, como a percepção das sociedades remotas e dos sujeitos históricos de outros contextos.

De modo que, quando nos deparamos com o questionamento sobre o porquê de muitos alunos e alunas não aprenderem história, de não conseguirem decodificar a história, deve-se à incompreensão de que a história é algo estático, que fala de alguém que pertence a um tempo e espaço alheios aos dos estudantes. Assim, a aprendizagem histórica acontece quando docentes e discentes conseguem instrumentalizar o conteúdo, ou seja, pelo entendimento de que uma aula de História não é uma aula que não tenha por princípio, por exemplo, a crítica, a reflexão, a discussão, a pesquisa.

Em conformidade com a definição de Rüsen (2004) sobre aprendizagem histórica é a aquisição de competências históricas, ou seja, significa conseguir enxergar através do processamento da experiência. Em outras palavras, é o docente fazer da aula de História o momento em que aquelas crianças diante dos conteúdos, pesquisando, interpretando fontes históricas, descongelem o passado, e passe da compreensão da História enquanto narrativa cronológica ao entendimento de uma narrativa de vidas em movimento.

Nessa configuração, o estudante, a partir do processo de ensino da História, consegue reconhecer os sujeitos históricos do passado, dentro de suas dinâmicas, dos seus movimentos históricos, neste ponto pode-se falar de aprendizagem histórica. Porque então conseguiram a compreensão de que a História não é aquele tempo cronológico, não é o evento em si que interessa, mas as dinâmicas das pessoas dentro desses eventos, é isso que interessa.

As reflexões empreendidas aqui, mostram-se alinhadas a uma práxis pedagógica do professor de História que ao refletir acerca da aprendizagem histórica, deve buscar estratégias de ensino que descongele o passado e oportunize a aprendizagem significativa. A seguir apresentaremos a aula oficina enquanto um bom exemplo de aparelho que descongela o que está no passado para os estudantes, e possibilita sentido ao que é ensinado a eles.

2.3 Aula Oficina: ensino e experiência.

Até aqui, vimos algumas considerações sobre as metodologias ativas de ensino em oposição às práticas docentes clássicas e apontamos como proposta didática de caráter ativo e significativo para o saber histórico, a aula oficina. Ao longo dos capítulos, nossa postura foi a de tentar mensurar que esta proposta de aula se enquadra, se aproxima, dialoga diretamente com uma proposta metodológica que é de protagonismo do estudante e não da perspectiva da “aula catequética”.

A partir de agora, o que vamos propor aqui é a análise da aula oficina, a partir do par ensino/experiência. Com base em reflexões já realizadas por historiadores e educadores, veremos os limites e possibilidades desse modelo de aula para o ensino de História e destacar os impactos do uso das fontes históricas no âmbito da sala de aula.

Para as primeiras notas sobre aula oficina, recorreremos à historiadora portuguesa Isabel Barca (2012, p. 47), que explica que a expressão aula oficina, em seu país, designa uma demarcação entre as aulas meramente expositivas ou falsamente ativas.

Interessante pensar o que são as aulas meramente expositivas ou falsamente ativas. De acordo com Isabel Barca (2004), com base nos estudos de Lesne (1984), vejamos o dois modelos de aulas citadas pela autora:

O modelo de ‘*aula-conferência*’ proposta pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogadas como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’ – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito (BARCA, 2004, p. 131).

No modelo de *aula-colóquio*, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com os idéias prévias dos alunos e conseqüentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática (BARCA, 2004, p. 131).

Desse modo, tanto a aula-conferência quanto a aula-colóquio pouco ou em nada contribuem para a progressão⁶ conceitual dos estudantes. Por sua vez, a aula oficina atende o seguinte modelo:

Ora, se *o professor* estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de *assumir-se como investigador social*: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas *para que esta sua compreensão o ajude a*

⁶ Segundo Flávia Caimi (2019, p. 211), a noção de progressão não se limita a registrar a apropriação de conteúdos substantivos da história (Ditadura Militar, Revolução Francesa, Independência do Brasil) e, sim, volta-se predominantemente para os chamados conceitos de segunda ordem, como causalidade, empatia, mudança, cuja apropriação se dá pela mobilização de noções como evidência, explicação, interpretação, relato, narrativa, entre outras.

modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p. 131).

Assim, a aula oficina apresenta-se como aquela que contempla a exploração e análise de ideias prévias dos estudantes sobre conhecimento histórico. Ou seja, é um modelo de aula propício para que os estudantes, por exemplo, realizem ligações e conexões entre períodos históricos. Mas depende antes de tudo de uma postura ativa do professor. Sobre esse ponto, Barca (2012, p. 46) explica:

A construção do perfil de “professor investigador social”, isto é, do docente que procura compreender a progressão conceptual dos seus alunos com lentes próprias da natureza da História e não em termos de quantidade de conteúdos, é crucial para a promoção de uma intervenção sustentada e, por isso, mais bem sucedida (BARCA, 2004, p. 131).

Assim, em Portugal, segundo Isabel Barca (2012), o processo de formação do “professor investigador social”, na área de Educação histórica envolve as seguintes fases, caracterizando as aulas construtivistas:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade de estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos, segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das suas ideias desde as 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 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, 2004, p. 131).

Nessa perspectiva, por meio da aula oficina, é possível para os estudantes da educação básica um alcance mais expressivo do saber histórico, quando em situação de experiência com as fontes históricas. Sobre o conceito de experiência, o norte-americano John Dewey (apud TEIXEIRA, 1978, p. 24) a experiência é a relação que se processa entre dois elementos do cosmo, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade.

Para aprofundar a compreensão acerca do termo experiência, recorreremos ao pedagogo Jorge Larrosa Bondía (2002): “Poderíamos dizer, de início, que a experiência é em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece” [...]” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Desse modo, Bondía (2002, p.21) coloca que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Contudo, segundo o autor em suas notas sobre a experiência, destaca os inimigos da experiência: o par informação/opinião; a falta de tempo; e o excesso de trabalho, os quais gostaríamos de pensá-los dentro da realidade da aula de história.

O excesso de informação, torna-se inimigo da experiência pois gera o sujeito da informação, isto é, aquele que sabe muitas coisas, mas, mesmo estando bastante informado, nada lhe acontece. Vejamos:

A informação não é experiência. E mais: a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma ante experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa senão cancelar nossas possibilidades de experiência. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, o autor separa a experiência da informação, pois ressalta a nítida diferença entre o saber no sentido de possuir informações, saber coisas, do saber da experiência.

Acrescenta:

[...] Depois de assistir a uma aula ou uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (BONDÍA, 2002, p. 22).

A partir do exposto, podemos associá-lo às aulas expositivas na qual prevalece a ideia de cercar os alunos de uma gama de conteúdos, visando informá-los acerca do passado histórico, sem, contudo, criar condições para que eles (os alunos) possam construir seu conhecimento. Neste cenário que reduz o ensino ao processo de transferência de conhecimento, memorização de eventos históricos, a experiência do aluno com o saber histórico não ocorre, não de modo a acrescentar sentidos, mas, deixa lacunas, perguntas, dentre elas, o célebre questionamento: por que aprender sobre o passado?

Embora para muitos professores e professoras esse questionamento seja incômodo, o mesmo não pode ser ignorado. Outro inimigo da experiência, segundo Bondía, é o excesso de opinião. Vejamos o que diz o autor:

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que se tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. [...] Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela

opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (BONDÍA, 2002, p. 22).

No que tange ao ensino de história e sua correlação com a citação acima, cabe, primeiramente, o reconhecimento de que o saber histórico não é de domínio dos centros acadêmicos, nem dos seus profissionais. Uma vez tendo essa dimensão pública da História, nos deparamos com os múltiplos usos (principalmente políticos), que são feitos desse passado.

Estes dois inimigos da experiência, a informação/opinião, de acordo com Jorge Larrosa Bondía (2002), permeiam o campo da aprendizagem significativa. Vejamos:

Desde pequenos até a universidade, ao longo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. *A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”*. (BONDÍA, 2002, p. 23).

A crítica feita pelo autor às bases da aprendizagem significativa nos permite a seguinte reflexão: ter o domínio da informação e, conseqüentemente, o poder de opinar, possibilita aos estudantes tornarem-se sujeitos abertos para a transformação, com base no que aprendem acerca da história? Seria esse o sentido da aprendizagem significativa da história?

Por último, o terceiro inimigo da experiência, segundo Bondía, a falta de tempo:

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. [...] O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. *Impedem também a memória*, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (BONDÍA, 2002, p. 23).

Além desses pontos, para Bondía (2002), os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Vejamos, “e na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Privilegiar este diálogo com o campo da educação a partir do olhar do pedagogo Jorge Bondía, justifica-se pela necessidade de não se perder de vista que, ao tratarmos de metodologias ativas, não nos percamos no ativo pelo ativo. Segundo Bondía (2002), o sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Contudo, para que a experiência ocorra é necessário que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 23).

Mas, de que modo essas teorizações de caráter mais amplo se aplicam, se estendem ao campo do ensino de história? O que isso pode significar concretamente para nós professores e professoras de História? De que maneira isso se traduz concretamente na proposta do produto (a aula oficina/oficinas históricas) desta dissertação?

A aula oficina, pensada a partir do ensino/experiência, possibilita aos professores e professoras de história trabalharem a ideia de proporcionar os fundamentos para uma educação histórica, dentre os quais está a ideia de análise de fontes que é o pilar da aula oficina. Desta forma, nesta pesquisa o sentido de experiência está para a promoção de estudantes conscientes da natureza do conhecimento histórico, pois:

Ao insistir na questão do método, porém, não se pretende que o aluno se torne historiador mirim, mas que se aprenda a lidar com questões presentes em seu cotidiano e na realidade ao seu redor. Espera-se que os alunos aprendam a lidar com a metodologia da pesquisa histórica por meio de determinados procedimentos, factíveis de acordo com os objetivos cognitivos específicos para cada nível, do ensino fundamental ao médio (ALMEIDA; GRINBERG, 2019, p. 200).

Além disso, o trabalho em sala de aula com as fontes históricas, remete à literacia histórica, ou seja, é a parte prática das propostas do campo educacional, realizada dentro das quatro linhas do campo do ensino de história. Sobre a importância das fontes na sala de aula, Verena Alberti ressalta:

O trabalho com fontes é essencialmente proveitoso quando faz parte de um percurso de pesquisa, no qual se preconiza a autonomia dos estudantes. O professor ou a professora pode disponibilizar para as suas turmas uma variedade de documentos a serem trabalhados numa investigação, a partir de uma ou mais perguntas de pesquisa. Por exemplo: “quem era a favor e quem era contra a abolição da escravidão no Brasil e por quê?”. Entre as fontes, podem estar reportagens de jornal, textos e propagandas a favor e contra a abolição, debates parlamentares, biografias de personagens que se destacaram nas campanhas, dados dos censos de 1872 e 1890 etc. (ALBERTI, 2019, p. 111).

Assim, a experiência a qual nos referimos e que buscamos fundamentos teóricos da educação, em História, recebe o nome de literacia histórica, isto é, momento de realizar o trabalho com conceitos de segunda ordem e análises de fontes. Logo, a aula oficina, que segundo Isabel Barca (2004), significa projetar uma aula de história com perspectiva de

progressão gradual que contém: I- interpretação das fontes; II- compreensão contextualizada; III- comunicação. Coloca os estudantes, em processo de entendimento e construção das explicações sobre um passado até então alheio à sua realidade, partindo de situações do seu cotidiano, apresentadas pelos professores.

Por último, frisamos que, nossa proposta de aula oficina (Produto desta dissertação), não representa um conjunto de planos de aulas, mas uma proposta metodológica, que apresentará reflexões sobre como professores e professoras poderão trabalhar com conteúdos selecionados, a partir de práticas que colocarão a aprendizagem histórica da educação básica, em situação de construção, auxiliada pelo manuseio de fontes históricas e estruturadas em eixo temático.

3 Caderno Pedagógico: “Povos originários do Brasil: etnias no Maranhão”.

As pessoas precisam entender que apoiar a causa indígena, hoje, é apoiar sua própria existência. (Sonia Guajajara).

Até aqui tecemos algumas considerações e reflexões sobre o ensino de história. Algo que fizemos a partir do seu percurso, sob os pontos de vista do professor e do estudante, da metodologia e dos novos propósitos do conhecimento histórico. Vamos agora ao Produto.

A nossa parte propositiva consiste em um caderno pedagógico, contendo alguns modelos de aulas oficinas, sob a alcunha de **Oficinas Históricas**, destinadas aos professores, que se reconheça ou venha a reconhecer-se como profissional investigador e preocupado em fomentar os saberes históricos escolares.

O objetivo é possibilitar aos professores e professoras de história da Educação Básica um caminho possível para o ensino de história através da investigação, da pesquisa, reflexão, do que chamamos de experiência. Por entendermos que dessa forma é possível falarmos de um ensino e aprendizagem significativos, bem como o despertar de uma autonomia estudantil.

As Oficinas Históricas tem um caráter acessível, isto é, independente da realidade escolar em que o professor deseja realizá-las. Pois trata-se de uma metodologia ativa que não está restrita ao uso de recursos tecnológicos, digitais, algo que poderia limitar sua aplicação em algumas escolas pela falta desses aparatos. Nesse ponto, as Oficinas Históricas, enquanto método ativo de ensino e aprendizagem, nos permite desvincular a noção de ensino ativo ao uso de tecnologias. O ativo deve referir-se ao ganho de autonomia do estudante face ao seu processo de ensino e aprendizagem. Dito isto, voltemos ao Produto.

As próximas notas sobre o Produto – **Caderno Pedagógico: “Povos originários do Brasil: etnias no Maranhão**, serão pautadas em três elementos, são eles: a experiência da mestrandia com a oficina histórica, a justificativa da escolha da temática (história dos povos originários) e o que diz o *Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental* sobre o ensino de História nos anos finais do Estado do Maranhão, em que é abordada a história indígena.

Neste momento, proponho uma escrita autoral, no sentido de colocar as minhas experiências com as oficinas históricas dentro da minha trajetória de professora da Educação Básica, demonstrando que não é algo experimental, mas que já faz parte do meu cotidiano escolar e que coloca os estudantes em posição privilegiada no processo de aprendizagem. O que

me faz ter a certeza de que a oficina histórica é uma metodologia verdadeiramente ativa e que proporciona uma aprendizagem significativa.

Em uma determinada turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (23/02/2022), o desenvolvimento de uma oficina histórica foi composto por três momentos: o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática, a leitura de fontes históricas e a sistematização através das narrativas dos estudantes.

O tema principal da oficina histórica foi: *A situação dos povos indígenas no Brasil após a Proclamação da República*⁷. A partir do tema foi estabelecido um recorte utilizando trechos impressos de textos normativos relacionados à proteção indígena. O processo de imersão da turma no assunto contou com a análise de uma imagem para gerar uma problematização. Em seguida, após ouvi-los e registrar no quadro branco como uma nuvem de palavras as ideias prévias deles, prosseguimos com o estudo das fontes históricas. Distribuídos em equipes, receberam trechos impressos de textos normativos sobre a proteção indígena no Brasil nos anos iniciais da República. Neste momento, puderam ler, debater entre eles, solicitar o meu auxílio na leitura dos documentos, ler novamente, refletir e registrar suas observações.

A partir do exposto, podemos observar que o modo como a aula foi pensada e desenvolvida, detectamos uma das competências em história que é sugerido pela historiadora portuguesa Isabel Barca (2004) dentro do modelo da aula oficina, a interpretação de fontes.

E por que trazer para o ProfHistoria esse modelo de aula que trata da história indígena? Por que chamá-las para uma temática cara para a história do Brasil?

Conscientes de que durante tanto tempo tivemos a história indígena relegada, invisibilizada, marginalizada dos nossos currículos e dos nossos conteúdos, realidade que se alterou com a elaboração das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, responsáveis pela introdução das temáticas das Histórias da África, afro-brasileira e cultura indígena. Por esses pontos, nós professores e professoras de história entendemos o quanto é necessário para a nossa própria identidade enquanto povo brasileiro, para a nossa consciência de cidadãos e cidadãs, privilegiar esse tema dentro do nosso fazer pedagógico.

Estamos defendendo, através deste produto, a importância de conhecermos essa parte da nossa história, que não pode ser negada aos nossos estudantes. Segundo o **Documento**

⁷ Para realização desta oficina histórica, contamos com auxílio dos documentos extraídos do site da Nova Escola, com acesso em 20 de abril de 2022 > [Plano de aula - 9º ano - As políticas indigenistas do Brasil após a Proclamação da República \(novaescola.org.br\)](https://novaescola.org.br/plano-de-aula/9o-ano-as-politicas-indigenistas-do-brasil-apos-a-proclamação-da-república).

Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental⁸:

No caso específico do Maranhão, estado com grande presença afro-indígena, cuja história oficial insiste em afirmar uma identidade escravocrata, patriarcal e elitista ligada aos vultos do século XIX, é difícil fazer com que os jovens se identifiquem com essa imagem que pouco ou nada afirma da pluralidade cultural e étnica da nossa região. Assim, de acordo com a proposta da BNCC (BRASIL, 2017), pretendemos fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real (MARANHÃO, 2019, p.5-6).

Quando falamos do percurso do ensino no Brasil, e por fim, através deste produto, situamos o lugar onde esta dissertação foi pensada e desenvolvida, o Maranhão. E recuperar a história desse Estado, o peso que a história indígena tem no solo maranhense, bem como o quanto de silêncio e violência há nessa história toda, a exemplo de todo o passado histórico do Brasil.

De acordo com o que prevê o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para a História ensinada nos anos finais:

Busca-se assim um tratamento problematizador para temas sociais, políticos, culturais e econômicos que possibilite a explicação histórica, feita por diferentes sujeitos, individuais ou coletivos, construída no cotidiano, com contradições e conflitos. Nosso propósito aqui é apresentar uma Proposta Curricular do Território Maranhense como subsídio à prática didática dos educadores para o fortalecimento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. É uma responsabilidade que se define como contribuição, numa perspectiva de abordagem não linear, intercalada com algumas conexões entre diferentes vertentes e com questões sociais, políticas, econômicas e culturais (MARANHÃO, 2019, p.439).

3.1 Oficina histórica 1: Diversidades étnicas indígenas no Maranhão.

Por que a Oficina Histórica 1 vai trabalhar a diversidade indígena no Maranhão? O que são etnias indígenas no Maranhão?

A chegada europeia ao chamado Novo Mundo, em 1500, proporcionou o encontro muitas vezes tenso de povos diferentes: de um lado o homem branco, europeu, cristão e do outro, as várias etnias que compunham os povos originários desta terra. A partir daquele

⁸ Publicado em 2019, o Documento Curricular do Território Maranhense servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. É preciso, pois, que todos assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado pelos profissionais de educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais. (MARANHÃO, 2019, p.5-6).

momento, os colonizadores passaram a produzir relatos acerca do território e dos habitantes que encontravam durante o processo da ocupação e da dominação.

De tal modo que, com base nesses relatos, foi produzida uma escrita sobre os povos indígenas do Brasil, limitando o entendimento da complexidade e diversidade cultural desses sujeitos históricos.

Diante disso, acreditamos que o estudo acerca das comunidades indígenas, do nosso país, deve ser feito de modo que ocorra o reconhecimento da complexidade da sua cultura. Assim, as atividades desta oficina histórica visam romper com a noção equivocada de que todos os povos originários são pertencentes a uma única cultura.

Recomendamos que esta atividade seja realizada em duas aulas, devido quantidade de objetivos específicos a serem contemplados.

Objetivos específicos

- Refletir sobre o conhecimento histórico e a relação passado e presente, por meio das fontes históricas utilizadas na oficina;
- Debater as intencionalidades dos documentos históricos;
- Identificar a presença indígena no território maranhense na atualidade;
- Conhecer os traços socioculturais de algumas etnias indígenas do Maranhão.

Atividade:

A- Metodologia

Na primeira aula a Oficina Histórica 1 terá início com a turma sendo organizada em equipes numericamente pequenas. Em seguida, o (a) professor (a) realizará o levantamento prévio das ideias e as opiniões dos estudantes acerca da temática. É interessante que neste momento o (a) professor (a) e as observações do (a) docente sejam feitas à luz do modelo de progressão conceitual⁹, isto é, categorizando as subjetividades dos estudantes acerca do tema da seguinte forma: incoerentes e/ou relativamente válidas. Caso o (a) professor (a) julgar necessário, poderá solicitar que esta etapa seja feita através da produção de frases históricas sobre o assunto, ou de forma oral. Neste caso, caberá ao (a) docente o registro desse levantamento, pois será necessário consultá-lo nas etapas finais da oficina. Essa consulta é o

⁹ Seguindo o modelo de aula oficina desenvolvida pela historiadora Isabel Barca.

que permite o reconhecimento se houve ou não progressão das ideias dos estudantes ao término das oficinas.

Após a conclusão dessa etapa, o (a) docente entregará para cada equipe, os documentos para análise. Em seguida, o (a) docente fará uma breve explanação sobre o papel imprescindível dos documentos no ofício do historiador e para as aulas de história, tal como as experiências em laboratório para as aulas de química. Então dará prosseguimento à primeira parte dessa aula oficina, solicitando que os estudantes, primeiramente, façam um exercício de conhecimento e investigação sobre a intencionalidade dos documentos (Razão da sua produção; Por que? Para quem? Como? Onde foi difundido?). Vale ressaltar, que a opção por um número reduzido de pontos para análise sobre a intencionalidade do documento dar-se em razão do público, visto que trata-se de turmas do Ensino Fundamental anos finais, para não tornar a atividade desproporcional.

A continuação da oficina ocorrerá na aula seguinte. A oficina histórica iniciará com a investigação dos documentos com a seguinte questão: o que a fonte documenta? Nesta ocasião, espera-se que os estudantes tenham o experienciar do trabalho com documentos históricos.

Enquanto os estudantes realizam as atividades, recomendamos aos (as) docentes que visitem as equipes para fazer possíveis esclarecimentos. Isso torna-se importante dentro do processo de ensino-aprendizagem, ao reforçar a relação docente e discente e descartar possíveis interpretações que coloquem este modelo de aula como uma condição única dos estudantes.

B- Documentos a serem analisados

Documento I- Reportagem do Jornal O Imparcial: 20/04/2019. Link: [O mapa dos índios no Maranhão | O Imparcial](#)

Atualmente, o estado possui sete etnias indígenas vivendo em terras maranhenses distribuídas em 31 municípios



Reprodução

Figura 1: Etnias indígenas no Maranhão

Fonte: Jornal O Imparcial (2019)

O Maranhão é um dos estados com o maior número de terras indígenas tanto historicamente quanto atualmente. No Século XVII há registros de que a população chegou a 250 mil índios de 30 etnias diferentes.

Muitos destes grupos foram “extintos” seja por extermínio ou por assimilação. No último Censo de 2010, o estado tinha 38.831 índios, dos quais 76% vivia em terras indígenas. De acordo com um estudo da Funai, atualmente existem sete etnias vivendo no Maranhão: Ka’apor, Guajá, Tenetehara, Timbira, Kanela, Krikati e Gamela.

Vale ressaltar que esse grupo de indígenas está espalhado por 31 dos municípios maranhenses representando quase 15% do total de cidades do Estado.

Confira as etnias indígenas registradas pela Funai no Maranhão:

Ka’apor

Os índios Ka’apor vivem na terra indígena “Alto Turiaçu” com uma população de 1.929 indivíduos. E seu território está distribuído dentro de seis municípios maranhenses (Araguanã, Centro do Guilherme, Centro Novo do Maranhão, Maranhãozinho, Santa Luzia do Paruá e Zé Doca).

Guajá

A população da etnia Guajá está dividida em três terras indígenas: Arariboia, Awa e Bacurizinho. No total, são 11.193 índios registrados pelo Censo de 2010 vivendo nestas regiões.

Seu território chega a ocupar terras de dez municípios: Arariboia (Amarante do Maranhão, Arame, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Grajaú e Santa Luzia); Awa (Centro Novo do Maranhão, Governador Newton Bello, São João do Carú e Zé Doca) e Bacurizinho (Grajaú).

Tenetehara

Os Tenetehara são os índios que mais tem terras regularizadas no Maranhão com o total de oito. A população registrada desta etnia chega a 12.248 pessoas e os índios chegam a contemplar oito municípios: Cana Brava (Barão de Grajaú, Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras); Caru (Bom Jardim); Governador (Amarante do Maranhão); Lagoa Comprida (Itaipava do Grajaú e Jenipapo dos Vieiras); Morro Branco (Grajaú); Rio Pindaré (Bom Jardim e Monção); Rodeador (Barra do Corda); e Urucu (Itaipava do Grajaú).

Vale ressaltar que nas terras indígenas Governador, os Tenetehara estão mesclados com a etnia Gavião Pukobiê. Além disso, os índios ainda reivindicam a regularização de uma nova área conhecida como Vila Real em Barra do Corda, mas o status ainda está “em estudo” de acordo com a Funai.

Timbira

Uma das mais conhecidas etnias indígenas do Maranhão tem uma população reduzida no estado com apenas 163 indivíduos registrados no Censo. Os índios vivem na terra de Geralda Toco Preto (Arame e Itaipava do Grajaú).

Os índios também reivindicam para si uma terra chamada de Krenyê (Barra do Corda e Vitorino Freire) e a área se encontra-se em procedimento administrativo para aquisição, que pode ser feita por compra direta, desapropriação ou doação.

Kanela

Os índios da etnia Kanela tem uma população de 4465 pessoas que vivem na terra indígena de Kanela (Barra do Corda e Fernando Falcão) e Porquinhos (Barra do Corda e Fernando Falcão).

Além das duas terras regularizadas, os Kanela ainda estão em processo para ter mais dois territórios seus: Kanela Memortumré (Barra do Corda e Fernando Falcão) e Porquinhos dos Canela-Apãnjekra (Barra do Corda, Fernando Falcão, Formosa da Serra Negra e Mirador).

A primeira é considerada “delimitada” atualmente, ou seja, tiveram os estudos aprovados pela Presidência da Funai, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e que se encontram na fase do contraditório administrativo ou em análise pelo Ministério da Justiça, para decisão acerca da expedição de Portaria Declaratória da posse tradicional indígena.

A segunda é considerada “declarada”, ou seja, obteve a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento.

Krikati

Os índios Krikati vivem na terra indígena de mesmo nome e tem uma população de 1700 indivíduos distribuídos em seu território que abrange quatro municípios maranhenses (Amarante do Maranhão, Lajeado Novo, Montes Altos e Sítio Novo).

Gamela

Os índios Gamela ainda não possuem terra regularizada pela Funai. Atualmente a terra de “Taquaritiua” ainda está em fase de estudo e seu território abrangeria parte dos municípios de Viana, Penalva e Matinha.

Documento II- Mídia (site) Povos Indígenas do Brasil- Link: [Ka'apor - Povos Indígenas no Brasil \(socioambiental.org\)](http://www.kaapor.org.br)



Os Ka'apor surgiram como povo distinto há cerca de 300 anos, provavelmente na região entre os rios Tocantins e Xingu. Talvez por causa de conflitos com colonizadores lusobrasileiros e com outros povos nativos, iniciaram uma longa e lenta migração que os levou, nos idos de 1870, do Pará, através do rio Gurupi, ao Maranhão. Colonizadores brasileiros que atacaram e aniquilaram aldeias Ka'apor, por volta de 1900, ficaram surpresos ao descobrirem esplêndidos cocares de penas coloridas dentro de pequenos baús de cedro, que os sobreviventes, em fuga, teriam deixado para trás. Quando as autoridades brasileiras tentaram "pacificá-los" pela primeira vez, em 1911, os Ka'apor, como os Nambiquara no Mato Grosso, eram considerados um dos povos nativos mais hostis no país. Tal pacificação, tanto dos Ka'apor quanto dos karai (não índios), ocorreu em 1928 e durou por quase 70 anos. Recentes invasões da terra dos Ka'apor pelos Karai, entretanto, ocasionaram novas hostilidades e estão colocando a sobrevivência étnica dos Ka'apor novamente em risco.

Nome

Sua auto-denominação é Ka'apor ou Ka'apór (o apóstrofo representa uma parada da glote; o acento tônico na língua Ka'apor em geral cai na última sílaba). Outros nomes pelos quais são conhecidos são Urubu, Kambõ, Urubu-Caápor, Urubu-Kaápor, Kaapor.

Ka'apor parece derivar de Ka'a-pypor, "pegadas na mata" ou "pegadas da mata". Outro significado aventado para Ka'apor é o de "moradores da mata". Contudo, a expressão "moradores da mata" na verdade exprime-se melhor pelo nome que os Ka'apor atribuem aos índios caçadores-coletores Guajá, seus vizinhos, Ka'apehar.

A pessoa também pode ser identificada na língua Ka'apor como awá, que se refere à forma reflexiva ("alguém") e ao sujeito, enquanto pessoa, nas sentenças interrogativas ("quem?"); awá está relacionado com os termos inflexivos referentes a "pessoa" e "povo" em várias outras línguas Tupi-Guarani. Kambõ parece ter sido assimilado do português "caboclo", um termo aplicado aos Ka'apor pela maioria dos brasileiros da região nos dias de hoje, provavelmente de origem amazônica e freqüentemente usado pelos que falam a língua Ka'apor numa auto-referência quando em conversa com terceiros.

O termo Urubu foi evidentemente atribuído ao povo Ka'apor durante o século XIX pelos inimigos luso-brasileiros, sendo esta etimologia dada pelos próprios informantes Ka'apor, embora estes não se refiram a si mesmos pelo termo quando falando com terceiros. Os termos hifenizados Urubu-Caápor e Urubu-Kaápor foram introduzidos pelos indigenistas brasileiros nos anos 50, numa tentativa de padronizar, na etnologia, a grafia dos nomes de grupos nativos.

C- Sistematização: levantamento das ideias apresentadas inicialmente em confronto com as ideias construídas ao longo da oficina histórica pelos estudantes.

- Com base na leitura dos documentos, elabore novas frases historicamente corretas acerca dos povos indígenas em terras maranhenses. Um importante meio de avaliação das progressões conceituais.
- Responda: É possível perceber traços do cotidiano das etnias indígenas? Quais? ● Em qual dos documentos é possível perceber uma maior valorização da cultura indígena?
- Em qual dos dois documentos, e de acordo com seu entendimento sobre as funções do documento histórico, é perceptível a crítica ao processo de colonização portuguesa? Justifique sua resposta.

Por fim, professores (as) percebam a necessidade da análise dos documentos e o que eles narraram e como isso interfere no conhecimento histórico, pois, aqui, por exemplo, o primeiro documento escolhido para a realização das atividades não é produção de um representante de alguma etnia indígena, já o conteúdo do segundo documento, por estar vinculado ao site do programa *Povos Indígenas no Brasil*, faz uma apresentação mais detalhada e crítica sobre os povos indígenas do Maranhão. E esse ponto é preciso ser destacado.

3.2 Oficina histórica 2: Arqueologias indígenas no Maranhão.

Considerando a presença humana na Terra e seus respectivos vestígios deixados ao longo do tempo, como utensílios domésticos, armas, símbolos religiosos, moradias, cerâmicas, enfeites entre tantos outros, eles dão conta de um passado que nem sempre é contemplado pelas fontes escritas e orais.

Partindo do princípio de que, toda produção humana tem potencial para ser uma fonte histórica, desenvolvemos esta oficina de modo a ressaltar a contribuição dos trabalhos arqueológicos no processo de compreensão acerca das comunidades indígenas do Maranhão.

Objetivos específicos

- Analisar as relações entre a arqueologia e a história;
- Analisar as contribuições da arqueologia indígena na compreensão do cotidiano e dos modos culturais.

Atividade:**A- Metodologia**

Esta atividade poderá tanto ser ministrada em turmas do 7º ano quanto nas turmas do 6º, antes de uma aula sobre Introdução ao estudo da História (quando for tratar do patrimônio e memória) ou da História Antiga (do Brasil “pré-histórico”).

Para iniciar a oficina, é necessário que o (a) docente realize a investigação das ideias e opiniões dos estudantes acerca da Arqueologia e se eles conseguem relacioná-la ao ensino de História. Para tanto, poderá fazer algumas perguntas, visando fomentar a reflexão. O que os achados arqueológicos podem revelar sobre as sociedades do passado, a exemplo, dos povos indígenas que já ocupavam o Brasil antes da chegada europeia?

Após essa primeira etapa, o passo seguinte é o fornecimento dos documentos para análise. O (a) professor (a) organizará a turma em duplas, para que os estudantes realizem um intercâmbio com os autores dos textos (documentos históricos). Essa estratégia permite a utilização e a problematização de textos historiográficos na sala de aula.

B- Documentos a serem analisados**Documento I- (fragmento) Texto acadêmico de Camila Pereira Jácome¹⁰: Aprender e ensinar, algumas reflexões sobre arqueologias indígenas.*****Aprender e ensinar, algumas reflexões sobre arqueologias indígenas.***

O ativismo indígena do século XX tem utilizado diversas estratégias de proteção ao patrimônio, como a musealização feita a partir de suas próprias concepções, o estabelecimento de conselhos indígenas para dialogar com as instituições ocidentais e as leis aprovadas de proteção ao patrimônio nativo. A arqueologia é, portanto, mais uma ação dentre as várias estratégias utilizadas pelos indígenas para proteger seu patrimônio. A importância que os indígenas atribuem aos sítios e materiais arqueológicos é também uma forma de comprovar a ocupação ininterrupta de terras colonizadas e de controle desses bens. Um ponto comum que se pode ressaltar na diversidade (metodológicas e interpretativas) das arqueologias indígenas (Smith & Wobst 2005) é que, para a maioria delas, a arqueologia em si é apenas uma parte dos recursos culturais (Anyon 1991). Os objetos e sítios estão inseridos em seu contexto tradicional, espiritual e histórico, o que altera completamente os direcionamentos das

¹⁰ Mestre em Antropologia pela UFMG, com área em concentração em arqueologia pré-histórica.

pesquisas e gestão do patrimônio. Se, para os ocidentais, os moldes de gestão do patrimônio público baseiam-se na ideia de confiança pública e compartilhamento, para o paradigma indígena esse patrimônio tem uma história viva (Lawson 1997; Smith & Burke 2007; Watkins 2005).

Documento II- Texto acadêmico (fragmento dissertação) de Marcos Tadeu Nascimento da Silva¹¹.

Educação Patrimonial: arqueologia no ensino da História Antiga de Upaon Açu (São LuísMA).

Os indícios arqueológicos apontam que os primeiros povos a habitar o território que hoje corresponde a ilha de São Luís e seus municípios foram os povos sambaquieiros. A palavra “sambaquis” tem origem Tupi, e é a mistura das palavras tamba (conchas) e ki (amontoadado), esse dado linguístico corrobora com hipóteses arqueológicas de que esses povos sambaquieiros tiveram contato com os grupos Tupi e Protupi que povoaram todo o

litoral do Brasil. No caso do Maranhão, os povos Tupinambá quando chegaram na ilha encontram as civilizações sambaquieiras que já ocupavam a paisagem há milênios e reocuparam esses espaços conchíferos. Boa parcela dos sítios arqueológicos sambaquis da ilha apresentam cultura material associadas a tradição arqueológica Tupi nas camadas mais superficiais, apontando assim fortes indícios de contato e sobreposição de horizonte cultural.

C- Sistematização: levantamento das ideias construídas.

- Com base na leitura dos documentos, elabore novas frases historicamente corretas acerca dos achados arqueológicos para o conhecimento histórico.
- Qual o objetivo central dos textos acima?
- Explique a importância dos sambaquis para a história dos povos originários no Maranhão.
- Como forma de conclusão dessa oficina, os estudantes deverão realizar uma visita ao Sítio do Físico, em São Luís - MA, para fazer o relatório.

¹¹ Marcos Tadeu Nascimento da Silva - Mestre em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

- Na impossibilidade de realizar a visita, sugerimos a consulta ao vídeo **(5033) SÍTIO DO FÍSICO - YouTube** para fazer o relatório.

- Por fim, se possível, sugerimos uma roda de conversa sobre as atividades realizadas com arqueólogos de São Luís, por exemplo: Prof. Dr. Arkley Bandeira e Prof. Me. Marcos Tadeu.

Por último, utilizaremos este final para uma nota sobre os documentos. Embora tenhamos privilegiado apenas documentos escritos, o (a) professor (a) poderá levar cartazes para mostrar para os estudantes o que é um sambaqui e, especificamente, poderá trazer cartazes de sambaquis de São Luís.

Assim, ainda que não se saiba em qual escola poderá ser aplicada a oficina, ou seja, se o (a) professor (a) contará com suportes técnicos para recursos audiovisuais, poderá exibir fragmentos do vídeo do Prof. Me. Marcos Tadeu ¹² sobre o conteúdo do documento II. O importante é disponibilizar imagens para que os estudantes vejam o que é um sambaqui.

3.3 Oficina histórica 3: Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

Cada povo indígena possui sua própria cultura. Contudo, o contato entre indígenas e o europeu colonizador foi responsável pelo processo de dizimação desses povos e pela desvalorização das suas culturas. Ainda hoje, pouco sabemos acerca das particularidades culturais das etnias que residem no Brasil, e no Maranhão, que é o recorte espacial desta oficina. O não conhecimento dessas vivências culturais originárias implica, entre outros, em preconceitos.

Objetivos específicos

- Reconhecer as etnias indígenas do Maranhão;
- Valorizar as culturas indígenas do Maranhão.

Atividade:

A- Metodologia

Ao longo das nossas discussões sobre a aula oficina e o ensino significativo de história, destacamos a importância de tornar o processo ensino-aprendizagem um momento de reflexão,

¹² Para acessar o vídeo [\(906\) Ritmos da História Antiga de Upaon Açu - YouTube](#)

criatividade, criticidade e dinamismo por meio do experienciar com várias tipologias de fontes históricas.

Assim, para esta oficina, sugerimos a criação de um momento mais personalizado para o levantamento de ideias e opiniões dos estudantes acerca do conteúdo que será desenvolvido. Nossa proposta é utilizar a canção *Chegança*, de Antônio Nóbrega, para que em seguida o (a) professor (a) possa fazer algumas perguntas, visando fomentar a reflexão e comentários. Sugerimos os seguintes questionamentos: *Quais etnias do Maranhão são citadas na letra da música? Quais das etnias citadas vocês conhecem/desconhecem? O que vocês conhecem dessas etnias?*

Acreditamos que ao introduzir a oficina por meio da canção, estaremos atribuindo novos sentidos a aula de História, ampliando os níveis de alcance dos estudantes e criando um âmbito mais propício para que expressem suas subjetividades.

Vejamos a letra da canção *Chegança*, de Antônio Nóbrega: [Link:\(906\)Chegança-YouTube](#)

Sou Pataxó
Sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá

Depois que os
mares dividiram os
continentes Quis ver terras
diferentes
Eu pensei: Vou procurar
Um mundo novo
Lá depois do horizonte
Levo a rede balançante
Pra no sol me espreguiçar
Eu atraquei
Num porto muito seguro

Céu azul, paz e ar puro
Botei as pernas pro ar
Logo sonhei
Que estava no paraíso
Onde nem era preciso
Dormir para se sonhar
Sou Pataxó
Sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá

Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá
Mas de repente
Me acordei com
a
surpresa
Uma esquadra
portuguesa Veio na
praia atracar

Da grande-nau
Um branco de barba escura
Vestindo uma armadura
Me apontou pra me pegar
E assustado
Dei um pulo lá da rede
Pressenti a fome, a sede
Eu pensei: Vão me acabar Me
levantei de borduna já na mão
Ai, senti no coração

O Brasil vai começar
Sou Pataxó
Sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá

Concluída a primeira etapa, os (as) estudantes serão organizados (as) em equipes, numericamente pequenas, de modo a permitir que todos participem do processo de construção da aprendizagem.

Na sequência, assistirão a um vídeo curto, caso a escola tenha possibilidades e, em seguida receberão do (a) professor (a) os materiais impressos, isto é, os respectivos documentos para um estudo de caso (Festa da Menina Moça da etnia Guajajara), assim, cada equipe receberá um documento impresso a respeito dessa etnia indígena.

Primeiramente os estudantes assistirão ao vídeo, sem nenhuma discussão, pois a discussão será feita com aquilo que eles agregarão de conhecimento, de percepção ou de provocação que o vídeo irá despertar neles e, fundamentalmente, os documentos impressos.

Nesse estudo de caso, espera-se que façam o reconhecimento desse povo, por meio dos traços de sua cultura e modos de viver, e os demais dados que podem ser fornecidos pelos documentos e observados pelos estudantes, especialmente a Festa em questão. **B-**

Documentos a serem analisados - Documento I- Iconografias



Figura 2: Festa da Menina Moça

Fonte: Google



Figura 3: Moças indígenas na Festa da Menina Moça
Fonte: Google



Figura 4: Festa de aniversário de 15 anos
Fonte: Google

Documento II- Mídia (site) Terras Indígenas no Brasil- Link: Mulheres Guajajara realizam Festa da Menina Moça no Maranhão | Terras Indígenas no Brasil (terrasindigenas.org.br).

No mês de setembro o Povo Guajajara celebra uma das principais tradições dos indígenas maranhenses, a Festa da Menina Moça. Com a participação de mais de 3 mil indígenas no evento deste ano, a Aldeia Lagoa Quieta reafirma a identidade cultural da etnia Guajajara em festividades em que as mulheres são as verdadeiras protagonistas.

Essa tradição marca a passagem para a vida adulta das adolescentes indígenas, que precisam ficar reclusas durante um período de oito dias ao fim do qual elas são apresentadas para a aldeia e os convidados. São as indígenas adultas que preparam toda a alimentação para os convidados da festa e enfeitam as mais jovens com saias longas, pintura de jenipapo, penas de aves e colares artesanais. As mulheres da aldeia também são responsáveis por proteger as moças durante todo o ritual, desde a reclusão até o momento em que são recebidas com danças e música pela comunidade.

Suluene Guajajara, mãe de uma das adolescentes, afirma que "a Festa da Menina Moça é uma reafirmação de nossa identidade cultural. É uma festa que se realiza quando uma moça tem sua primeira menstruação. Depois de passar por todos os processos da festa, ela é considerada uma mulher e que já está pronta para casar".

Aos homens cabe a função de construir os barracões onde irá acontecer a festa, de dançar com as indígenas durante a noite da cerimônia e também de caçar animais para o preparo do moqueado. Esse cozido é feito com a carne da caça preparada durante um mês antes da festa e servido no dia seguinte à noite do ritual, geralmente um domingo.

Localizada a cerca de 600 km da capital, São Luís, a Aldeia Lagoa Quieta faz parte da Terra Indígena Arariboia, cuja população total é de aproximadamente 11,5 mil indígenas. Em 2019 a Festa da Menina Moça foi realizada no dia 7 de setembro.

Documento III- Notícia do site do Instituto Federal do Maranhão (19/09/2019). Alunos do IFMA participam da Festa da Menina Moça em aldeia indígena. Link: Alunos do IFMA participam da Festa da Menina Moça em aldeia indígena : IFMA



NOTÍCIAS

Alunos do IFMA participam da Festa da Menina Moça em aldeia indígena



Ritual marca a passagem das meninas indígenas da infância para a vida adulta, na aldeia Zutiwa, em Arame-MA

Estudantes do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) participaram da tradicional Festa da Menina Moça na aldeia indígena Zutiwa, localizada em Arame-MA. O Ritual do Moqueado, como também é conhecida a celebração, é uma cerimônia que marca a passagem das meninas indígenas da infância para a idade adulta.

[...]

No dia da festa, todos se reúnem num só lugar e aos poucos a aldeia vai ficando cheia. No ritual, as meninas são preparadas com pintura corporal de jenipapo, cordões, penas de aves e saias longas, depois de prontas elas saem da oca e mostram sua beleza para toda a aldeia e são recebidas com música. A festa dura a noite inteira e, no domingo pela manhã é servido o Moqueado, que são carnes de caça preparadas durante um mês. Depois de servir o moqueado as meninas da aldeia estão prontas para casar e iniciar uma família.

Integrante do NEABI¹³ do Campus São Raimundo das Mangabeiras, Johnny Herbethy Martins Ferreira destacou a importância da visita-técnica de estudo. “A imersão na Aldeia Zutiwa nos possibilitou a compreensão de diversas características da cultura indígena, como a música, a dança, a alimentação, a pintura corporal, as línguas utilizadas e as dificuldades em manter essas tradições. Dessa forma, essas ações do NEABI contribuem para a formação e experiências que acendem várias possibilidades de aproximação com os públicos das políticas afirmativas”, disse.

O coordenador do NEABI do Campus Grajaú, Vagner Pereira Professor, comentou que a realização do Ritual do Moqueado é um exemplo de força e identidade da Terra Indígena Arariboia. “A visita à aldeia foi um momento marcante e emocionante. Ao presenciarmos a festa da menina moça, pudemos constatar que os rituais e a cultura local continuam fortes mesmo diante das adversidades. A visita à aldeia serviu para revigorar a nossa atuação no NEABI, pois com esta vivência percebemos o quanto a atuação do núcleo faz sentido e o quanto há ainda para

¹³ Sigla para: Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indio-descendentes.

aprendermos e lutarmos junto com os indígenas para a garantia dos direitos e valorização da cultura nas comunidades tradicionais”, declarou.

Notas sobre as iconografias. Pontuamos que ao selecionarmos a imagem 3, na qual está representada uma comemoração de aniversário de 15 anos, desejamos que os estudantes realizem, a priori sozinhos, um contraponto à Festa da Menina Moça com a tradicional festa das moças brancas de 15 anos. Esse momento da Oficina Histórica 1 possibilitará aguçar nos estudantes como é que se celebra a passagem da vida das moças. Ou seja, levá-los a perceber que, no Estado do Maranhão, há diferentes modos de celebrar esse momento da vida feminina, pois, em Grajaú, por exemplo, na etnia indígena que lá vive, quando as moças completam certa idade ou quando ocorre à primeira menstruação delas, tem um jeito particular de demarcar esse evento, isto é, por meio da Festa da Menina Moça. Tal como, guardada as devidas particularidades, existe a tradição para as meninas não indígenas, da festa de aniversário, para que sejam apresentadas para a sociedade.

Através desse contraponto, espera-se que os estudantes compreendam duas diferentes estruturas culturais a partir da análise das iconografias.

C- Sistematização: levantamento das ideias construídas.

- Observe as imagens dos documentos I, explique o que elas informam?
- De acordo com a análise dos documentos I e a leitura do documento II, é possível relacionar as imagens 1 e 2 à última imagem? De que modo você relaciona?
- Como você interpreta a fala da Suluene Guajajara, mãe de uma das adolescentes, presente no documento II?
- Qual o objetivo central do documento III?
- Como forma de concluir as atividades, solicite que, individualmente, cada estudante pesquise sobre uma outra etnia indígena do Maranhão, buscando destacar um ponto específico e, ao final da pesquisa, produza um cartaz para ser compartilhado em sala de aula.

3.4 Oficina histórica 4: Afinal, de quem é esta terra? (Reflexões sobre Marco Temporal)

A questão das terras indígenas no Brasil tem sido apresentada em diferentes canais de comunicação, em expressões do tipo “marco temporal”. Esse termo refere-se à tese jurídica que visa modificar a política de demarcação de terras indígenas no Brasil.

Nesse sentido, além do preconceito, do estigma, da desvalorização cultural, os povos originários são desrespeitados quanto à ocupação do seu território. Alvos de frequentes ataques de fazendeiros, a posse legal das terras indígenas vem sendo questionada, disputada, muitas vezes com requintes de crueldade, violência e sangue indígena.

Defendemos que é necessária a promoção nas aulas de História de um espaço de reflexão sobre o tema, pois é importante para que os estudantes saibam que a luta pela sobrevivência e pelo reconhecimento dos direitos indígenas permanecem. Por isso, essa oficina levanta o seguinte questionamento: afinal, de quem são estas terras?

Objetivos específicos

- Analisar os jornais do século XXI como ferramenta de conhecimento histórico;
- Abordar os direitos dos indígenas à terra como povos originários;
- Analisar a luta dos povos indígenas pela demarcação das terras.

Atividade I:

A- Metodologia

A oficina histórica 4 terá início com o levantamento prévio das ideias e, ou, opiniões dos estudantes acerca da temática, para tanto, poderão ser feitas as seguintes perguntas: *O que significa ter direito à terra? O que é demarcar?* Caso seja necessário, poderá ser trabalhada a etimologia da palavra demarcação para o desenvolvimento dessa etapa. Em seguida, o (a) professor (a) exibirá trechos de entrevista/reportagem com representantes dos povos indígenas, a exemplo de Sonia Guajajara, da Terra Indígena Arariboia, no Maranhão. Os vídeos tratam dos impactos do Marco Temporal na vida dos povos originários da terra. Os estudantes deverão identificar: o contexto que motivou a produção das reportagens e o veículo que fez a publicação da notícia. Nesse momento, será realizada a análise da imprensa como importante criador e divulgador de fatos e como ferramenta de compreensão do conhecimento histórico.

Realizada a etapa de identificação das fontes selecionadas, vamos à investigação do que trata os conteúdos. Professor (a), num primeiro momento, você poderá basear a investigação com as seguintes questões: O que essas entrevistas/reportagens efetivamente documentam? O que elas não dizem? Quais evidências presentes nos documentos ajudam você a saber quando e por quem eles foram produzidos? Para qual público foram produzidos? É interessante que, em seguida, a análise seja livre, isto é, que os estudantes conduzam esse processo a partir de perguntas elaboradas por eles mesmos.

B- Documentos a serem analisados

Documento I- Vídeo: Poder Entrevista: Sonia Guajajara, coordenadora-executiva da Apib.

Link: [Poder Entrevista: Sonia Guajajara, coordenadora-executiva da Apib - Bing video](#)

Documento II- Vídeo: Indígenas voltam a bloquear a BR-316, em protesto contra o Marco

Temporal. Link: [JMTV 2ª Edição | Indígenas voltam a bloquear a BR-316, em protesto contra o Marco Temporal | Globoplay](#)

Documento III- Matéria (fragmento) da CNN Brasil (23/06/2021). Link: [Entenda o PL 490,](#)

[projeto de lei que altera a demarcação de terras indígenas | CNN Brasil](#)

Entenda o PL 490, projeto de lei que altera a demarcação de terras indígenas

Texto foi aprovado nesta quarta-feira (23) e terá destaques analisados nesta quinta (24); após isso, matéria segue para os plenários da Câmara e do Senado

Foto: Marcelo Camargo/Agência Brasil

Renato Barcellos, da CNN, em São Paulo

23/06/2021 às 22:22

Compartilhe: [f](#) [t](#) [in](#) [e](#) [F](#)

O que propõe o PL 490/2007

O projeto de lei prevê que terras indígenas são aquelas que já estavam ocupadas no dia 5 de outubro de 1988, dia da promulgação da Constituição Federal. Este mecanismo é conhecido como marco temporal.

Atualmente, a lei prevê que para demarcar uma área é necessária a abertura de um processo administrativo na Fundação Nacional do Índio (Funai). Uma equipe multidisciplinar

deve redigir, então, um relatório de identificação e delimitação, mas a comprovação de posse em data específica, no entanto, não é necessária.

O PL que tramita na Câmara proíbe ainda que terras demarcadas previamente sejam ampliadas. Outro trecho do texto prevê a flexibilização do contato com povos isolados.

Caso o projeto seja aprovado, as terras em processo de demarcação deverão comprovar a ocupação antes da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988.

C- Sistematização: levantamento das ideias construídas.

- Com base nos documentos estudados, como você interpreta a importância dos jornais para o conhecimento histórico.
- De que modo às evidências presentes nos documentos ajudam você a entender a luta dos indígenas pela demarcação das suas terras?
- Como as lideranças indígenas se posicionam em relação ao Projeto de Lei 490- Marco Temporal?
- Na sua opinião, qual o interesse do Projeto de Lei 490? A quem ele pode beneficiar? ● Como forma de concluir as atividades da Oficina Histórica 4, sugerimos a produção de um jornal escrito ou um vídeo, pelos estudantes, com o seguinte título: **Afinal, de quem é esta terra?**

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todas as modificações que o ensino de História passou em meados do século XX e pelas quais ainda passa nos dias de hoje, são responsáveis por retirar-lhe o foco das biografias, das personalidades políticas e os seus feitos, datações, conflitos e seus desdobramentos. A História passou a contemplar mulheres, indígenas, asiáticos, negros e tantos outros grupos, das mais diversificadas etnias e sociedades, de tempos também diversos, que dando visibilidade às experiências e tudo o mais que foi produzido e registrado por esses “novos” sujeitos históricos.

Mas, ao longo dos diálogos teóricos aqui realizados, entendemos que não bastava apenas a inserção desses indivíduos na História, era e é preciso fazê-los chegar às salas de aulas, retirá-los do âmbito da academia para que adentrem e sejam conhecidos pelos estudantes da educação básica de ensino. Por quê? Para que, entre outras possibilidades, os estudantes se reconheçam na história estudada.

Em um plano mais geral, o ensino de História busca, pela interpretação de vestígios da humanidade, organizar interpretações para a trajetória humana. Desse modo, entendemos que falar de um ensino e também de uma aprendizagem significativa é estar atento ao quanto de sentido, conexões e aproximações os estudantes são capazes de estabelecer nas aulas de História.

Para tanto, reforçamos que no processo de ensino-aprendizagem da Ciência histórica é fundamental que o (a) docente esteja atento e disposto a repensar sua prática, uma vez que, a metodologia aplicada interfere significativamente na dinâmica da sala de aula, bem como nos propósitos do conhecimento científico.

Tão importante quanto propor uma metodologia ativa, com o propósito de tornar o (a) estudante protagonista nas aulas, é a compreensão por parte do (a) professor (a) das possibilidades e limites que cercam os métodos ativos.

As Oficinas Históricas, foram apontadas como exemplo de aula ativa, que ao propor o ensino e aprendizagem, por meio de temáticas, da análise de documentos e partindo de situações próximas à realidade dos estudantes, também fomentam a problematização do que ensinamos em História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Anita C. L.; GRINBERG, Keila. Problematização. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.*
- ALBERTI, Verena. Fontes. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.*
- AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, Londrina, v. 3, p. 703-728, 2010.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica, 2004.*, Braga. **Anais eletrônicos [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144. Disponível em: http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf. Acesso em: 18/05/2020.
- BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. *In: **Estudos Avançados***, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.*
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Espanha, n. 19, 2002.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p.105-124, jul/dez, 2015.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Progressão do conhecimento histórico. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.) **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.*
- CERRI, Luís Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 110-125, mai/agora, 2014.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. de Anísio Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FEANCICO, Alyson Bueno. THE EDUCATIONAL PHILOSOPHY OF JOHN DEWEY AND PRACTICE EDUCATION IN PUBLIC SCHOOL. **Nuances-estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, p. 61-74, 2019. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11449/196457>>. Acesso em: 12/12/2021

FRANCO, M. A. R. S. Professor-pesquisador: utopia ou necessidade político-pedagógica? In: Crislane Barbosa Azevedo. (Org.). **Docência em História: experiências de estágio e formação de professor - pesquisador**. 1 ed. Natal: EDUFRN, 2017, v. 1, p. 14-25.

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

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Especial. Dossiê: Educação Histórica, p. 131-150, 2006.

MENDES, Luís C. C.; RIBEIRO, Renilson R. Acontecimento. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange et al. (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas. Acesso em: 22/01/2021.

MONTEIRO, A. M. F. da C.; PENNA, F. de A. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 36, n. 1, jan./abr, 2011.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 154161, 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 18/02/2022.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o Ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul/dez, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, M. Apresentação- “A História é uma recolha de experiências”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 9-16, mar./abr, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel e URBAN, Ana Cláudia (org.). **Passados Possíveis: A educação Histórica em debate**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, v. 15, p. 9-22, 2019.

ANEXOS – PRODUTO EDUCACIONAL



Índice

• Apresentação.....	04
1.Oficina histórica 1: Diversidades étnicas indígenas no Maranhão.....	05
2.Oficina histórica 2: Arqueologias indígenas no Maranhão.....	15
3.Oficina histórica 3: Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.....	23
4.Oficina histórica 4:Afinal, de quem é esta terra? (Reflexões sobre marco temporal).....	38
• Referências.....	47

APRESENTAÇÃO

04

Caros colegas professores, este produto educacional consiste em um caderno pedagógico, contendo alguns modelos de aulas oficinas, sob a alcunha de Oficinas Históricas, destinadas aos professores, que se reconheça ou venha a reconhecer-se como profissional investigador e preocupado em fomentar os saberes históricos escolares.

O objetivo é possibilitar aos professores e professoras de história da Educação Básica um caminho possível para o ensino de história através da investigação, da pesquisa, reflexão, do que chamamos de experiência. Por entendermos que dessa forma é possível falarmos de um ensino e aprendizagem significativos, bem como o despertar de uma autonomia estudantil.

Este Caderno Pedagógico está dividido da seguinte maneira: O primeiro capítulo apresentamos a Oficina Histórica 1: Diversidades étnicas indígenas no Maranhão. O segundo capítulo trazemos a Oficina Histórica 2: Arqueologias indígenas no Maranhão. No terceiro capítulo a Oficina Histórica 3: Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão. E, por último, no quarto capítulo a Oficina Histórica 4: Afinal, de quem é esta terra? (Reflexões sobre Marco Temporal).

Esperamos que este Caderno Pedagógico possa ajudá-los no exercício de suas práticas pedagógicas.

Adriana Regina Oliveira Coelho



Oficina Histórica 1

05

Diversidades étnicas indígenas no Maranhão

INTRODUÇÃO

Por que a Oficina Histórica 1 vai trabalhar a diversidade indígena no Maranhão? O que são etnias indígenas no Maranhão?

A chegada europeia ao chamado Novo Mundo, em 1500, proporcionou o encontro muitas vezes tenso de povos diferentes: de um lado o homem branco, europeu, cristão e do outro, as várias etnias que compunham os povos originários desta terra. A partir daquele momento, os colonizadores passaram a produzir relatos acerca do território e dos habitantes que encontravam durante o processo da ocupação e da dominação.



Oficina Histórica 1

06

Diversidades étnicas indígenas no Maranhão

INTRODUÇÃO

De tal modo que, com base nesses relatos, foi produzida uma escrita sobre os povos indígenas do Brasil, limitando o entendimento da complexidade e diversidade cultural desses sujeitos históricos.

Diante disso, acreditamos que o estudo acerca das comunidades indígenas, do nosso país, deve ser feito de modo que ocorra o reconhecimento da complexidade da sua cultura. Assim, as atividades desta oficina histórica visam romper com a noção equivocada de que todos os povos originários são pertencentes a uma única cultura.

Recomendamos que esta atividade seja realizada em duas aulas, devido quantidade de objetivos específicos a serem contemplados.



Oficina Histórica 1

07

Diversidades étnicas indígenas no Maranhão

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre o conhecimento histórico e a relação passado e presente, por meio das fontes históricas utilizadas na oficina;
- Debater as intencionalidades dos documentos históricos;
- Identificar a presença indígena no território maranhense na atualidade;
- Conhecer os traços socioculturais de algumas etnias indígenas do Maranhão.



Oficina Histórica 1

08

Diversidades étnicas indígenas no Maranhão

A-METODOLOGIA

Na primeira aula a Oficina Histórica 1 terá início com a turma sendo organizada em equipes numericamente pequenas. Em seguida, o (a) professor (a) realizará o **levantamento prévio das ideias e as opiniões dos estudantes** acerca da temática. É interessante que neste momento o (a) professor (a) e as observações do (a) docente sejam feitas à luz do modelo de progressão conceitual, isto é, categorizando as subjetividades dos estudantes acerca do tema da seguinte forma: incoerentes e/ou relativamente válidas. Caso o (a) professor (a) julgar necessário, poderá solicitar que esta etapa seja feita através da produção de frases históricas sobre o assunto, ou de forma oral. Neste caso, caberá ao (a) docente o registro desse levantamento, pois será necessário consultá-lo nas etapas finais da oficina. Essa consulta é o que permite o reconhecimento se houve ou não progressão das ideias dos estudantes ao término das oficinas.



Oficina Histórica 1

09

Diversidades étnicas indígenas no Maranhão

A-METODOLOGIA

Após a **conclusão dessa etapa**, o (a) docente entregará para cada equipe, os documentos para análise. Em seguida, o (a) docente fará uma breve explanação sobre o papel imprescindível dos documentos no ofício do historiador e para as aulas de história, tal como as experiências em laboratório para as aulas de química. Então dará prosseguimento à primeira parte dessa aula oficina, solicitando que os estudantes, primeiramente, façam um exercício de conhecimento e investigação sobre a intencionalidade dos documentos (**Razão da sua produção; Por que? Para quem? Como? Onde foi difundido?**). Vale ressaltar, que a opção por um número reduzido de pontos para análise sobre a intencionalidade do documento dar-se em razão do público, visto que trata-se de turmas do Ensino Fundamental anos finais, para não tornar a atividade desproporcional.



Oficina Histórica 1

10

Diversidades étnicas indígenas no Maranhão

A-METODOLOGIA

A continuação da oficina ocorrerá na aula seguinte. A oficina histórica iniciará com a investigação dos documentos com a seguinte questão: **o que a fonte documenta?** Nesta ocasião, espera-se que os estudantes tenham o experienciar do trabalho com documentos históricos. Enquanto os estudantes realizam as atividades, recomendamos aos (as) docentes que visitem as equipes para fazer possíveis esclarecimentos. Isso torna-se importante dentro do processo de ensino-aprendizagem, ao reforçar a relação docente e discente e descartar possíveis interpretações que coloquem este modelo de aula como uma condição única dos estudantes.



Oficina Histórica 1

Diversidades étnicas indígenas no Maranhão

11

A-METODOLOGIA

Enquanto os estudantes realizam as atividades, recomendamos aos (as) docentes que visitem as equipes para fazer possíveis esclarecimentos. Isso torna-se importante dentro do processo de ensino-aprendizagem, ao reforçar a relação docente e discente e descartar possíveis interpretações que coloquem este modelo de aula como uma condição única dos estudantes.



Oficina Histórica 1

Diversidades étnicas indígenas no Maranhão

12

B- DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS

Documento I- Reportagem do Jornal O Imparcial: 20/04/2019. Link: O mapa dos índios no Maranhão | O Imparcial

Documento II- Mídia (site) Povos Indígenas do Brasil- Link: Ka'apor - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org)



Oficina Histórica 1

13

Diversidades étnicas indígenas no Maranhão

C- SISTEMATIZAÇÃO: LEVANTAMENTO DAS IDEIAS APRESENTADAS INICIALMENTE EM CONFRONTO COM AS IDEIAS CONSTRUÍDAS AO LONGO DA OFICINA HISTÓRICA PELOS ESTUDANTES.

- Com base na leitura dos documentos, elabore novas frases historicamente corretas acerca dos povos indígenas em terras maranhenses. Um importante meio de avaliação das progressões conceituais.
- Responda: É possível perceber traços do cotidiano das etnias indígenas? Quais?
- Em qual dos documentos é possível perceber uma maior valorização da cultura indígena?
- Em qual dos dois documentos, e de acordo com seu entendimento sobre as funções do documento histórico, é perceptível a crítica ao processo de colonização portuguesa? Justifique sua resposta.



Oficina Histórica 1

14

Diversidades étnicas indígenas no Maranhão

NOTAS

Por fim, professores (as) percebam a necessidade da análise dos documentos e o que eles narraram e como isso interfere no conhecimento histórico, pois, aqui, por exemplo, o primeiro documento escolhido para a realização das atividades não é produção de um representante de alguma etnia indígena, já o conteúdo do segundo documento, por está vinculado ao site do programa Povos Indígenas no Brasil, faz uma apresentação mais detalhada e crítica sobre os povos indígenas do Maranhão. E esse ponto é preciso ser destacado.



Oficina Histórica 2

15

Arqueologias indígenas no Maranhão.

INTRODUÇÃO

Considerando a presença humana na Terra e seus respectivos vestígios deixados ao longo do tempo, como utensílios domésticos, armas, símbolos religiosos, moradias, cerâmicas, enfeites entre tantos outros, eles dão conta de um passado que nem sempre é contemplado pelas fontes escritas e orais. Partindo do princípio de que, toda produção humana tem potencial para ser uma fonte histórica, desenvolvemos esta oficina de modo a ressaltar a contribuição dos trabalhos arqueológicos no processo de compreensão acerca das comunidades indígenas do Maranhão.



Oficina Histórica 2

16

Arqueologias indígenas no Maranhão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as relações entre a arqueologia e a história;
- Analisar as contribuições da arqueologia indígena na compreensão do cotidiano e dos modos culturais.



Oficina Histórica 2

Arqueologias indígenas no Maranhão.

17

A-METODOLOGIA

Esta atividade poderá tanto ser ministrada em **turmas do 7o ano quanto nas turmas do 6o**, antes de uma aula sobre Introdução ao estudo da História (quando for tratar do patrimônio e memória) ou da História Antiga (do Brasil “pré-histórico”). Para iniciar a oficina, é necessário que o (a) **docente realize a investigação das ideias e opiniões dos estudantes acerca da Arqueologia** e se eles conseguem relacioná-la ao ensino de História. Para tanto, poderá fazer algumas perguntas, visando fomentar a reflexão. O que os achados arqueológicos podem revelar sobre as sociedades do passado, a exemplo, dos povos indígenas que já ocupavam o Brasil antes da chegada europeia?



Oficina Histórica 2

Arqueologias indígenas no Maranhão.

18

A-METODOLOGIA

Após essa primeira etapa, **o passo seguinte é o fornecimento dos documentos para análise**. O (a) professor (a) organizará a turma em duplas, para que os estudantes realizem um intercâmbio com os autores dos textos (documentos históricos). Essa estratégia permite a utilização e a problematização de textos historiográficos na sala de aula.



Oficina Histórica 2

19

Arqueologias indígenas no Maranhão.

B- DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS

Documento I- (fragmento) Texto acadêmico de Camila Pereira Jácome¹²: Aprender e ensinar, algumas reflexões sobre arqueologias indígenas.

Documento II- Texto acadêmico (fragmento dissertação) de Marcos Tadeu Nascimento da Silva.



Oficina Histórica 2

20

Arqueologias indígenas no Maranhão.

C- SISTEMATIZAÇÃO: LEVANTAMENTO DAS IDEIAS APRESENTADAS INICIALMENTE EM CONFRONTO COM AS IDEIAS CONSTRUÍDAS AO LONGO DA OFICINA HISTÓRICA PELOS ESTUDANTES.

- Com base na leitura dos documentos, elabore novas frases historicamente corretas acerca dos achados arqueológicos para o conhecimento histórico.
- Qual o objetivo central dos textos acima?
- Explique a importância dos sambaquis para a história dos povos originários no Maranhão.



Oficina Histórica 2

21

Arqueologias indígenas no Maranhão.

C- SISTEMATIZAÇÃO: LEVANTAMENTO DAS IDEIAS APRESENTADAS INICIALMENTE EM CONFRONTO COM AS IDEIAS CONSTRUÍDAS AO LONGO DA OFICINA HISTÓRICA PELOS ESTUDANTES.

- Como forma de conclusão dessa oficina, os estudantes deverão realizar uma visita ao Sítio do Físico, em São Luís - MA, para fazer o relatório.
- Na impossibilidade de realizar a visita, sugerimos a consulta ao vídeo (5033) SÍTIO DO FÍSICO - YouTube para fazer o relatório.
- Por fim, se possível, sugerimos uma roda de conversa sobre as atividades realizadas com arqueólogos de São Luís, por exemplo: Prof. Dr. Arkley Bandeira e Prof. Me. Marcos Tadeu.



Oficina Histórica 2

22

Arqueologias indígenas no Maranhão.

NOTAS

- Por último, utilizaremos este final para uma nota sobre os documentos. Embora tenhamos privilegiado apenas documentos escritos, o (a) professor (a) poderá levar cartazes para mostrar para os estudantes o que é um sambaqui e, especificamente, poderá trazer cartazes de sambaquis de São Luís.
- Assim, ainda que não se saiba em qual escola poderá ser aplicada a oficina, ou seja, se o (a) professor (a) contará com suportes técnicos para recursos audiovisuais, poderá exibir fragmentos do vídeo do Prof. Me. Marcos Tadeu¹⁴ sobre o conteúdo do documento II. O importante é disponibilizar imagens para que os estudantes vejam o que é um sambaqui.



Oficina Histórica 3

23

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

INTRODUÇÃO

Cada povo indígena possui sua própria cultura. Contudo, o contato entre indígenas e o europeu colonizador foi responsável pelo processo de dizimação desses povos e pela desvalorização das suas culturas. Ainda hoje, pouco sabemos acerca das particularidades culturais das etnias que residem no Brasil, e no Maranhão, que é o recorte espacial desta oficina. O não conhecimento dessas vivências culturais originárias implica, entre outros, em preconceitos.



Oficina Histórica 3

24

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer as etnias indígenas do Maranhão;
- Valorizar as culturas indígenas do Maranhão.



Oficina Histórica 3

25

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

A- METODOLOGIA

- Ao longo das nossas discussões sobre a aula oficina e o ensino significativo de história, destacamos a importância de tornar o processo ensino-aprendizagem um momento de reflexão, criatividade, criticidade e dinamismo por meio do experimentar com várias tipologias de fontes históricas..



Oficina Histórica 3

26

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

A- METODOLOGIA

- Assim, para esta oficina, sugerimos a criação de um momento mais personalizado para o levantamento de ideias e opiniões dos estudantes acerca do conteúdo que será desenvolvido. Nossa proposta é utilizar a canção Chegança, de Antônio Nóbrega, para que em seguida o (a) professor (a) possa fazer algumas perguntas, visando fomentar a reflexão e comentários. Sugerimos os seguintes questionamentos: Quais etnias do Maranhão são citadas na letra da música? Quais das etnias citadas vocês conhecem/desconhecem? O que vocês conhecem dessas etnias?



Oficina Histórica 3

27

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

A- METODOLOGIA

- Acreditamos que ao introduzir a oficina por meio da canção, estaremos atribuindo novos sentidos a aula de História, ampliando os níveis de alcance dos estudantes e criando um âmbito mais propício para que expressem suas subjetividades.
- Concluída a primeira etapa, os (as) estudantes serão organizados (as) em equipes, numericamente pequenas, de modo a permitir que todos participem do processo de construção da aprendizagem.



Oficina Histórica 3

28

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

A- METODOLOGIA

- Na sequência, assistirão a um vídeo curto, caso a escola tenha possibilidades e, em seguida receberão do (a) professor (a) os materiais impressos, isto é, os respectivos documentos para um estudo de caso (Festa da Menina Moça da etnia Guajajara), assim, cada equipe receberá um documento impresso a respeito dessa etnia indígena.
- Primeiramente os estudantes assistirão ao vídeo, sem nenhuma discussão, pois a discussão será feita com aquilo que eles agregarão de conhecimento, de percepção ou de provocação que o vídeo irá despertar neles e, fundamentalmente, os documentos impressos.



Oficina Histórica 3

29

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

A- METODOLOGIA

- Nesse estudo de caso, espera-se que façam o reconhecimento desse povo, por meio dos traços de sua cultura e modos de viver, e os demais dados que podem ser fornecidos pelos documentos e observados pelos estudantes, especialmente a Festa em questão.



Oficina Histórica 3

30

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

B- DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS

- Documento I- Iconografias



Figura 1: Festa da Menina Moça
Fonte: Google



Oficina Histórica 3

31

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

B- DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS

- Documento I- Iconografias



Figura 2: Moças indígenas na Festa da Menina Moça
Fonte: Google



Oficina Histórica 3

32

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

B- DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS

- Documento I- Iconografias



Figura 3: Festa de aniversário de 15 anos
Fonte: Google



Oficina Histórica 3

33

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

B- DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS

- Documento II- Mídia (site) Terras Indígenas no Brasil- Link: Mulheres Guajajara realizam Festa da Menina Moça no Maranhão | Terras Indígenas no Brasil (terrasindigenas.org.br).
- Documento III- Notícia do site do Instituto Federal do Maranhão (19/09/2019). Alunos do IFMA participam da Festa da Menina Moça em aldeia indígena. Link: Alunos do IFMA participam da Festa da Menina Moça em aldeia indígena : IFMA



Oficina Histórica 3

34

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

C- SISTEMATIZAÇÃO: LEVANTAMENTO DAS IDEIAS APRESENTADAS INICIALMENTE EM CONFRONTO COM AS IDEIAS CONSTRUÍDAS AO LONGO DA OFICINA HISTÓRICA PELOS ESTUDANTES.

- Observe as imagens dos documentos I, explique o que elas informam?
- De acordo com a análise dos documentos I e a leitura do documento II, é possível relacionar as imagens 1 e 2 à última imagem? De que modo você relaciona?
- Como você interpreta a fala da Suluene Guajajara, mãe de uma das adolescentes, presente no documento II?



Oficina Histórica 3

35

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

C- SISTEMATIZAÇÃO: LEVANTAMENTO DAS IDEIAS APRESENTADAS INICIALMENTE EM CONFRONTO COM AS IDEIAS CONSTRUÍDAS AO LONGO DA OFICINA HISTÓRICA PELOS ESTUDANTES.

- Qual o objetivo central do documento III?
- Como forma de concluir as atividades, solicite que, individualmente, cada estudante pesquise sobre uma outra etnia indígena do Maranhão, buscando destacar um ponto específico e, ao final da pesquisa, produza um cartaz para ser compartilhado em sala de aula.



Oficina Histórica 3

36

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

NOTAS.

- Sobre as iconografias, pontuamos que ao selecionarmos a imagem 3, na qual está representada uma comemoração de aniversário de 15 anos, desejamos que os estudantes realizem, a priori sozinhos, um contraponto à Festa da Menina Moça com a tradicional festa das moças brancas de 15 anos. Esse momento da Oficina Histórica 1 possibilitará aguçar nos estudantes como é que se celebra a passagem da vida das moças.



Oficina Histórica 3

37

Reconhecendo as etnias indígenas do Maranhão.

NOTAS.

- Ou seja, levá-los a perceber que, no Estado do Maranhão, há diferentes modos de celebrar esse momento da vida feminina, pois, em Grajaú, por exemplo, na etnia indígena que lá vive, quando as moças completam certa idade ou quando ocorre à primeira menstruação delas, tem um jeito particular de demarcar esse evento, isto é, por meio da Festa da Menina Moça. Tal como, guardada as devidas particularidades, existe a tradição para as meninas não indígenas, da festa de aniversário, para que sejam apresentadas para a sociedade.
- Através desse contraponto, espera-se que os estudantes compreendam duas diferentes estruturas culturais a partir da análise das iconografias.



Oficina Histórica 4

38

Afinal, de quem é esta terra?
(Reflexões sobre Marco Temporal)

INTRODUÇÃO

A questão das terras indígenas no Brasil tem sido apresentada em diferentes canais de comunicação, em expressões do tipo “marco temporal”. Esse termo refere-se à tese jurídica que visa modificar a política de demarcação de terras indígenas no Brasil.

Nesse sentido, além do preconceito, do estigma, da desvalorização cultural, os povos originários são desrespeitados quanto à ocupação do seu território. Alvos de frequentes ataques de fazendeiros, a posse legal das terras indígenas vem sendo questionada, disputada, muitas vezes com requintes de crueldade, violência e sangue indígena.



Oficina Histórica 4

39

Afinal, de quem é esta terra?
(Reflexões sobre Marco Temporal)

INTRODUÇÃO

Defendemos que é necessária a promoção nas aulas de História de um espaço de reflexão sobre o tema, pois é importante para que os estudantes saibam que a luta pela sobrevivência e pelo reconhecimento dos direitos indígenas permanecem. Por isso, essa oficina levanta o seguinte questionamento: afinal, de quem são estas terras?



Oficina Histórica 4

40

Afinal, de quem é esta terra?
(Reflexões sobre Marco Temporal)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os jornais do século XXI como ferramenta de conhecimento histórico;
- Abordar os direitos dos indígenas à terra como povos originários;
- Analisar a luta dos povos indígenas pela demarcação das terras.



Oficina Histórica 4

41

Afinal, de quem é esta terra?
(Reflexões sobre Marco Temporal)

A- METODOLOGIA

- A oficina histórica 4 terá início com o levantamento prévio das ideias e, ou, opiniões dos estudantes acerca da temática, para tanto, poderão ser feitas as seguintes perguntas: O que significa ter direito à terra? O que é demarcar? Caso seja necessário, poderá ser trabalhada a etimologia da palavra demarcação para o desenvolvimento dessa etapa. Em seguida, o (a) professor (a) exibirá trechos de entrevista/reportagem com representantes dos povos indígenas, a exemplo de Sonia Guajajara, da Terra Indígena Arariboia, no Maranhão.



Oficina Histórica 4

42

Afinal, de quem é esta terra?
(Reflexões sobre Marco Temporal)

A- METODOLOGIA

- Os vídeos tratam dos impactos do Marco Temporal na vida dos povos originários da terra. Os estudantes deverão identificar: o contexto que motivou a produção das reportagens e o veículo que fez a publicação da notícia. Nesse momento, será realizada a análise da imprensa como importante criador e divulgador de fatos e como ferramenta de compreensão do conhecimento histórico.



Oficina Histórica 4

43

Afinal, de quem é esta terra?
(Reflexões sobre Marco Temporal)

A- METODOLOGIA

- Realizada a etapa de identificação das fontes selecionadas, vamos à investigação do que trata os conteúdos. Professor (a), num primeiro momento, você poderá basear a investigação com as seguintes questões: O que essas entrevistas/reportagens efetivamente documentam? O que elas não dizem? Quais evidências presentes nos documentos ajudam você a saber quando e por quem eles foram produzidos? Para qual público foram produzidos? É interessante que, em seguida, a análise seja livre, isto é, que os estudantes conduzam esse processo a partir de perguntas elaboradas por eles mesmos.



Oficina Histórica 4

44

Afinal, de quem é esta terra?
(Reflexões sobre Marco Temporal)

B- DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS

- Documento I- Vídeo: Poder Entrevista: Sonia Guajajara, coordenadora-executiva da Apib. Link: Poder Entrevista: Sonia Guajajara, coordenadora-executiva da Apib - Bing video
- Documento II- Vídeo: Indígenas voltam a bloquear a BR-316, em protesto contra o Marco Temporal. Link: JMTV 2a Edição | Indígenas voltam a bloquear a BR-316, em protesto contra o Marco Temporal | Globoplay
- Documento III- Matéria (fragmento) da CNN Brasil (23/06/2021). Link: Entenda o PL 490, projeto de lei que altera a demarcação de terras indígenas | CNN Brasil



Oficina Histórica 4

45

Afinal, de quem é esta terra?
(Reflexões sobre Marco Temporal)

C- SISTEMATIZAÇÃO: LEVANTAMENTO DAS IDEIAS APRESENTADAS INICIALMENTE EM CONFRONTO COM AS IDEIAS CONSTRUÍDAS AO LONGO DA OFICINA HISTÓRICA PELOS ESTUDANTES.

- Com base nos documentos estudados, como você interpreta a importância dos jornais para o conhecimento histórico.
- De que modo às evidências presentes nos documentos ajudam você a entender a luta dos indígenas pela demarcação das suas terras?
- Como as lideranças indígenas se posicionam em relação ao Projeto de Lei 490- Marco Temporal?



Oficina Histórica 4

46

Afinal, de quem é esta terra?
(Reflexões sobre Marco Temporal)

C- SISTEMATIZAÇÃO: LEVANTAMENTO DAS IDEIAS APRESENTADAS INICIALMENTE EM CONFRONTO COM AS IDEIAS CONSTRUÍDAS AO LONGO DA OFICINA HISTÓRICA PELOS ESTUDANTES.

- Na sua opinião, qual o interesse do Projeto de Lei 490? A quem ele pode beneficiar?
- Como forma de concluir as atividades da Oficina Histórica 4, sugerimos a produção de um jornal escrito ou um vídeo, pelos estudantes, com o seguinte título: *Afinal, de quem é esta terra?*

Referências

47

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica, 2004., Braga. Anais eletrônicos [...]. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144. Disponível em: http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf. Acesso em: 18/05/2020.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Espanha, n. 19, 2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. Progressão do conhecimento histórico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.) Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DEWEY, John. Experiência e Educação. Trad. de Anísio Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.