



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

GRAZIELI MARIA CERVINSKI

A LUDICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

ERECHIM

2019

GRAZIELI MARIA CERVINSKI

A LUDICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientador: Dr. Mairon Escorsi Valério

ERECHIM

2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Cerinski, Grazieli Maria A ludicidade no ensino de História /
Grazieli Maria Cerinski. -- 2019.
47 f.

Orientador: Mairon Escorsi Valério.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de História-
Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Ludicidade. 2. Ensino de História. I. Valério,
Mairon Escorsi, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul.
III. Título.

GRAZIELI MARIA CERVINSKI

A LUDICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em História da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 12/07/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Isabel Rosa Gritti – UFFS

Prof.^a Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior - UFFS

Prof. Me. Henrique Antônio Trizoto – PME

Dedico este trabalho de conclusão, a minha família que muito me apoiou e me incentivou a realizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me proporcionado chegar até aqui. A minha família por todo apoio, dedicação, paciência e incentivo. Agradeço a todos os mestres que ajudaram na minha formação, em especial meu orientador Dr. Mairon Escorsi Valério, que me auxiliou com muita dedicação na construção do meu trabalho. E a todos que direta ou indiretamente contribuíram na minha formação, o meu muito obrigado.

RESUMO

Não é novidade do quão importante é a disciplina de História na formação do cidadão e na formação de uma pessoa crítica e participativa perante a sociedade, contudo, um dos grandes desafios para o professor nos dias atuais é fazer com que a matéria se torne algo interessante e cada vez mais estimulante, fazendo assim do processo de aprendizagem histórica, algo agradável e prazeroso. O ensino lúdico surge então como ferramenta que proporciona uma aprendizagem prática e que foge da tradicional aula expositiva, tornando assim a aprendizagem mais motivadora, interessante e mais proveitosa para alunos e professores.

Palavras- chave: História. Aprendizagem. Lúdico.

ABSTRACT

It is not news of how important is the discipline of History in the formation of the citizen and in the formation of a critical and participative person before the society, nevertheless, one of the great challenges for the teacher in the present days and to make the matter become something interesting and increasingly stimulating, thus making the process of historical learning something enjoyable and enjoyable. Play education then emerges as a tool that provides a practical learning that runs away from the traditional lecture, making learning more motivating and interesting and more profitable for students and teachers.

Keywords: History. Learning. Ludic.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. AS MUDANÇAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	12
2.1 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)	14
3. TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO.....	26
4. OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO.....	36
4.1 RECURSOS DIDÁTICOS ADOTADOS NO Cap-UERJ.....	38
5. CONCLUSÃO	43
6. REFERÊNCIAS.....	45

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco analisar o surgimento da discussão sobre a importância do lúdico no campo do ensino de história.

Dentre as várias disciplinas que fazem parte hoje do currículo escolar, a História exerce um papel fundamental e singular na vida dos alunos e dos cidadãos que estão se formando. Essa disciplina hipoteticamente seria na contemporaneidade responsável pela formação de identidade cidadã, ou seja, teria a responsabilidade de fazer as pessoas mais críticas e participativas perante a sociedade em que vivem.

Neste sentido, o professor tem como grande desafio cativar os alunos e despertar neles maior interesse pelo conteúdo, utilizando assim, uma maior gama de recursos disponíveis, para tornar suas aulas mais dinâmicas, interessantes e reflexivas para os alunos.

Neste sentido, a educação, de forma lúdica – em determinado momento do processo educacional – contribuiria significativamente no melhoramento da didática, absorção do conteúdo e mesmo no interesse dos alunos pela matéria, pois como afirma Almeida:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

No entanto, em que momento, na história do ensino de História no Brasil, a temática do lúdico apareceu como um componente a ser discutido pelo campo do ensino de história? De onde veio esta questão? Quais foram algumas das experiências que buscaram trazer elementos de ludicidade para dentro das salas de aula como recursos para uma melhor aprendizagem? Este trabalho de conclusão de curso buscou encontrar algumas pistas que nos auxiliam na busca pelas respostas destas perguntas.

O primeiro capítulo teve como objetivo explicar como se deu o surgimento da disciplina de história no contexto da modernidade e do surgimento do estado nação. Assim procuramos conhecer o contexto de seu surgimento e institucionalização e posteriormente, um olhar panorâmico sobre as transformações que sofreu no decorrer de quase um século da sua introdução. Apontamos alguns momentos-chave de alteração de seu desenho pelo estado brasileiro devido sua extrema conexão com o universo dos acontecimentos políticos e projetos de poder que influenciaram e ainda influenciam o modo como às pessoas enxergam o passado, vivem o presente, e projetam-se para o futuro. Mediante a isto e utilizando-se do método de

pesquisa bibliográfica, busca-se explicar o que acontecia dentro das salas de aula de história dos tempos mais antigos até o final do século XX, atentando principalmente para o método de ensino-aprendizagem da história nesses contextos históricos específicos.

Já o segundo capítulo, tem como objetivo abordar a discussão sobre o lúdico proveniente das discussões do campo da educação e principalmente da didática, profundamente influenciada no século XX pelas psicologias da aprendizagem. O lúdico começa a ser levado em consideração quando perspectivas passivas de ensino começam a declinar e o dilema acerca de como a aprendizagem se dá passa ao central da discussão. A ideia-força de que o processo de ensino e aprendizagem é um caminho de mão dupla na relação professor-aluno, onde o aluno não é um ser passivo. Uma melhor aprendizagem acontece quando o aluno se interessa pelo que está sendo ensinado, que esse processo é mais bem sucedido em um ambiente agradável para que o conhecimento aconteça de forma natural e divertida e com certo grau de satisfação em aprender e ensinar, com práticas pedagógicas diferentes daquela maçante onde se prioriza apenas o conteúdo e torna o aprender uma coisa monótona e sem graça. Estas constatações, provenientes da evolução da discussão teórica sobre psicologia da aprendizagem tiveram um impacto significativo também no ensino de história, especificamente criando no seu campo as condições de viabilidade de pensar o lúdico como estratégia didática para essa disciplina.

No terceiro capítulo abordaremos a necessidade de compreender um pouco melhor os recursos que os professores de história no início dos anos 1980 utilizavam no sentido de atualizarem as práticas pedagógicas em função das novas diretrizes metodológicas de ensino-aprendizagem, que incidiram no campo do ensino de história. Iremos analisar algumas metodologias e recursos de ensino da história utilizados a partir dos anos 1980, dando uma ênfase no estudo de caso realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e publicado em 1985 no livro *Ensinando e aprendendo história*. Ali, já estavam presentes diversas as discussões de métodos de ensino que levavam em consideração toda uma pedagogia do protagonismo do aluno, de melhores dinâmicas de ensino-aprendizagem e que contemplavam aspectos de ludicidade, dentro do espírito de época de renovar o ensino de História a fim de construir uma cidadania autônoma e crítica, ou seja, ativa no mundo público que aspirava a redemocratização.

Assim, o presente trabalho se propõe em demonstrar o quanto as atividades lúdicas passaram a fazer parte do método de ensino de história a partir daquele contexto e como sua boa utilização ainda hoje pode contribuir positivamente para dar maior significado ao ensino de História nas salas de aula, tornando estas aulas mais prazerosas, proveitosas, descontraídas e interessantes para alunos e professores.

2. AS MUDANÇAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A história enquanto disciplina escolar moderna foi concebida em favor da legitimação do nascente Estado-nação. Segundo BRITO (2015), “surgiu como disciplina curricular no interior do sistema público de ensino no contexto das lutas burguesas na França do século XVIII” (p. 22). Sua missão era dar existência, corpo, história e trajetória a este novo organismo de dominação política em detrimento do modelo absolutista. As narrativas geralmente biográficas e evolutivas da pátria deviam dar conta de explicar aos estudantes que estes faziam parte de uma nova e ampla coletividade cuja trajetória era narrada a fim de que eles pudessem se identificar com ela. As narrativas históricas escolares, em grande parte guiadas pelos manuais e currículos dos colégios públicos organizados pelo estado-nação de hegemonia burguesa, recorreu então a mitos de fundação, heróis nacionais e episódios épicos costurados numa narrativa de naturalização desse ente. No centro das preocupações estava a consolidação de uma identidade nacional homogênea, legitimadora da nova ordem burguesa a qual todos deviam se identificar naturalmente. O ensino de história é um dos pilares no processo de invenção da nação.

No caso do Brasil, cujo estado-nacional, sob a égide imperial, buscou se organizar no século XIX, a edificação do Colégio Pedro II foi um passo nesse sentido. Com sua primeira sede no seminário dos Órfãos de São Pedro, o Pedro II também funcionava como polo cultural do Rio de Janeiro. Responsável pela educação secundária da elite nacional, o colégio sintetizava as concepções do estado imperial na construção do estado-nação brasileiro e prevaleceu como instituição reguladora, balizadora do processo gradativo de ampliação da oferta escolar de ensino secundário até a primeira metade do século XX. O Pedro II difundia estudos científicos, artísticos e culturais do país, além de no campo da disciplina escolar de história estar conectado com a estruturação de uma história nacional em diálogo com uma história universal construída na interface com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

O Colégio Pedro II trabalhava em cima de uma metodologia clássica e tradicionalista, fornecia diplomas de bacharel em letras, dando assim aos alunos direito a cursar o ensino superior de imediato sem a necessidade de prestar provas, no entanto para adentrar como aluno do Colégio Pedro II a prova de admissão era extremamente rigorosa. CITRON (2001, s.p.) afirma que: “O Colégio Pedro II foi um marco do projeto nacional civilizador e um dos principais atores da história da educação no Brasil. Primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, respondeu às necessidades político-culturais do Estado e da sociedade”

No Pedro II tem-se início à disciplina de história na grade de ensino, embora ainda de

forma acanhada e utilizando-se de métodos arcaicos de ensinos como o decorar textos e datas, foi introduzida não como matéria da área de humanas como se conhece atualmente, estavam vinculados às línguas modernas, matemática, física e ciências naturais. A história Sagrada dividia agora espaço com o estudo geral do passado e junto com a história comum formava o caráter dos alunos, mas ambas se dividiam, pois a história universal contemplava todos os grandes feitos cometidos que marcaram de alguma forma a humanidade, já a outra era de caráter espiritual, vinculada a uma formação religiosa, isto gerou e continua a gerar conflitos entre as diferentes formas de enxergar a religião.

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas. (BRASIL, 1998, p.19.)

Segundo BITTENCOURT (1997), com a implantação do regime republicano brasileiro a escola é alvo de muitas preocupações quanto ao que se relaciona com a política. Apenas quem fosse alfabetizado teria direito ao voto, assim a escola adquire uma função completamente nova, que era a formação política e legítima dos direitos políticos do cidadão brasileiro, tendo em vista que dali agora saia os futuros eleitores. Deste modo, para ter o reconhecimento como cidadão, esta deveria cumprir algumas obrigações, seguir certos valores e assim ter alguns direitos, fazendo isto ser parte do aprendizado do aluno desde o primário escolar.

Toda disciplina para se constituir não basta que existam os conteúdos ou as finalidades, o uso de um método de ensino é fundamental, pois forma uma tríade de relações diretas, do conteúdo a se ensinar, o objetivo central que este conteúdo deve atingir, ambos destrinchados e repassados através de um método previamente determinado.

A história como disciplina tinha o objetivo de repassar informações de cunho patriótico e nacionalista, deveria estar atenta quanto ao modo de repasse das informações, com risco inclusive de não atingir o real objetivo, que seria de cunho totalmente intuitivo e politizado, gerar alunos instruídos e eleitores encabrestados formados a pensar de forma unitária naquilo que eram postos a pensar. Neste determinado momento o objetivo da escola era formar corpos dóceis e úteis¹, então o aluno era visto como algo a ser moldado, como uma página em branco a ser escrita, só que da maneira como se pretendia que o mesmo fosse agir, ou seja, a liberdade

¹Termo amplamente discutido por Foucault no livro vigiar e punir terceira parte, em que trata a disciplina como criadora de novas individualidades controladas por quatro características: celular, orgânica, genética e combinatória.

do pensar era de forma litigiosa e silenciosamente retirada destes alunos.

A metodologia do ensino de história que se desenvolvia no Brasil neste momento eram os métodos tradicionais. BITTENCOURT (2008) ressalta que, frequentemente, esses métodos “tradicionais” são associados aos métodos mnemônicos, ou seja, não passavam de um emaranhado de técnicas que se utilizavam para dar auxílio no processo de memorização, isto ocorre de variadas maneiras como elaboração de esquemas, gráficos, simbologias, paródias ou frases que se relacionam com o assunto em questão. Originalmente o que se visava era desenvolver no aluno a capacidade intelectual de memorizar, através de uma memorização consciente dos conteúdos. Mas, na prática o que se tinha era um ensino que promovia uma memorização mecânica, onde o aluno tinha que “aprender de cor” o maior número possível de nomes, datas e fatos históricos.

Conforme BITTENCOURT (2008):

Um método mnemônico muito difundido no ensino de história foi proposto pelo historiador francês Ernest Lavissee, cuja obra didática serviu de modelo para a confecção da produção pedagógica nacional. Lavissee pretendia desenvolver a inteligência da criança por intermédio da capacidade de memorização. (p. 69)

Com o método mnemônico, o ensinamento da disciplina de história, tratava-se do decorar ou memorizar os fatos ensinados ao pé da letra, se tornava uma repetição do que o professor passava, o que estava escrito nos livros e cadernos. Na década de 1930 há uma mudança nos rumos da educação no Brasil durante o governo Vargas, onde a educação era uma das medidas mais importantes do seu governo, no sentido de centralizar e ampliar o processo dentro de um contexto de crescente modernização do país.

2.1 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)

Tal manifesto dispunha-se para que o Estado organizasse um plano geral de educação e definindo com isto a unificação da escola, esta sendo pública, laica, obrigatória e gratuita. Em 1934, surge à nova Constituição Federal, a educação passa a ser direito de todos onde deveria ser ministrada pelos agentes públicos e a família.

Os rumos educacionais da Era Vargas começaram a mudar o contexto do processo ensino aprendizagem. Após a criação do MEC, AZEVEDO (1932) juntamente com mais 25 estudiosos, escreveram o manifesto dos pioneiros da educação nova. Tal manifesto se justifica, assim:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas... (AZEVEDO, *et al.* 1932).

O manifesto visa como as finalidades da educação ser esta uma variável da “concepção de vida”, como cita o próprio manuscrito, refletindo a cada época a filosofia que predomina, a depender das opiniões de cada grupo ou movimento existente naquele contexto, leve-se em conta de que cada ser pode e deve ter uma opinião acerca de todo e qualquer assunto quanto o que se refira a concepção de mundo, trazendo assim para quem estuda a necessidade de enxergar a necessidade do feito a que se está acometendo e entender a qualidade de ser um ser social e útil à sociedade. Revirando-se ao passado evolutivo educacional, de várias civilizações anteriores é que se percebe que o ideal de aprendizado segue de acordo com a tendência de sua época, e isto é o que inspira a realidade social.

Por ainda entender o manifesto escrito em 1932, este deu em si características de mudanças bem evidentes em suas linhas e desenvolvimento fidelizado à estrutura educacional que se buscava atingir, como por exemplo quando diz que:

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem dúvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". (AZEVEDO, *et al.* 1932).

Aqui já é citado pelos autores do manifesto de 32, que não se pode fazer do homem máquina, neste contexto onde está inserido dentro da citação, percebe-se que a intenção dos autores fora de explicar que o homem não deveria mais ser tratado como animal, não lhe oferecendo assim os estudos necessários para que este progredisse na vida de forma menos pesada, porém ao analisar-se mais afundo já se percebe que há uma intenção também de alertar que nem o próprio aprendizado precisa ser de forma mecanizada, onde o homem não pode é perder suas verdades morais, o que pode ser presumido como, que o intuito real do aprendizado antes mesmo de aprender é aprender a melhor forma de conviver aprendendo, no sentido mais

amplo do momento, e não transfigurar memorizações infundas, e que sem o uso repetitivo se esquece em momentos.

O texto do manifesto afirma que a educação é função do estado, e eminentemente pública, que o comunismo familiar ou as instituições privadas de ensino não deveriam mais atuar. Ainda assim logicamente que o estado antes de prescindir da família ressalta do apoio que esta deverá manter com a escola, colaborando efetivamente com os professores, para que a obra seja de cunho social, modificando o que acontecia em tempos anteriores onde a família e a escola funcionavam em contraste.

Tem-se ainda a questão da unificação escolar. A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Quanto ao que diz respeito à função educacional o texto trata da unidade da função educacional; a autonomia da função educacional; a descentralização.

No plano de reconstrução educacional o manifesto de 1932 diz que:

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. (AZEVEDO, *et al.* 1932).

E aqui na reconstrução da educação é que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova abre uma vertente importantíssima para o estudo que aqui se presta, quando expressa plenamente que, "A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo...", quando estes autores afirmaram isto de deixar a velha forma de ensino e tornar o ensino mais flexível, o que entende-se de imediato é que a maneira robótica de aprendizado do passado deveria ser deixada no passado, pois, já não estava condizendo com o que a realidade daquele momento, daquela transição dizia.

Neste contexto, tem-se uma referência muito importante quanto a metodologia usada no ensino da disciplina de história neste período da história, que é a obra literária de Jonathas Serrano "Como se Ensina História". Tratando do assunto esta é a obra didática que fala do assunto nesta época e não se tem indícios de outra, este livro trata sobre o programa de ensino

oficial em vigência, dá dicas de metodologias de ensino aos professores. Contava com ótima bibliografia e dava pleno entendimento sobre o papel da história naquele modelo de estruturação dos anos Vargas.

Até o presente momento o leitor deve entender que até a década de 1930, não existia nada que pudesse ser visto como um divisor de águas que diferenciava a história como educação, sendo esta por escrito ou ensinada de forma falada, a questão era que não existiam profissionais específicos, especializados em dar aulas de história plenamente. Haja-se visto que com o advento do manifesto e todos que nele empenharam-se para determinar a melhor forma de disciplinar o país educacionalmente, a necessidade por profissionais capazes de exercer o papel de ensinar cada um a sua matéria de especificidade era necessário. Assim Freixo e Coelho (2015) *apud* Serrano (1953) relata que:

[...] fruto de nossos primeiros anos de exercício do magistério em classes de curso secundário, também nós tivéssemos ensejo de protestar contra essa rigidez infecunda dos velhos processos fatigantes insípidos que transformavam em martírio da memória o que deveria e poderia realmente ser encanto da inteligência. E ainda varias vezes depois desse primeiro protesto, não só teórico, mas prático (o Epítome citado nasceu da reação contra os compêndios recheados de datas e nomes) – em diversos trabalhos insistimos na urgente necessidade de aplicar ao ensino da História todas as conquistas reais da *psycho-pedagogia* e da didática história (FREIXO, COELHO, 2015, p.15 *apud* SERRANO, 1935, p. 13).

Aqui Serrano mostra como a história deveria de fato ser exercida como disciplina que visava intelectualizar a mente dando ensino aprendizagem, por compor-se logicamente de matéria formada, não mais através de associações advindas de outras ciências, somente assim é que se poderia formar cidadãos com capacidade de consciência intelectual para discutir a história como ela é e utilizar-se disto para o conhecimento de si e da sociedade.

Uma das coisas que mais incomodavam o autor era a politização que se tinha dentro dos contextos adotados dentro das aulas de história, este patriotismo exacerbado gerava aos alunos um meio de serem obrigados a terem somente aquele ponto de vista, voltado ao que se passou. Para Serrano então ficou mais óbvio associar sim o passado mais como forma de entendimento, não de imposição, e para tal, o mesmo defendia que a história fosse ensinada como uma arte, onde tudo seria exposto acerca do contexto que se estiver estudando a partir de formas artísticas como pinturas, arquiteturas e a parte literária em próprio dito, mas sem corromper a essência desta mensagem deixando-a fluir dentro do universo de cada mente, assim se veria história sem obrigação de ser o que se manda ser. CABRAL (s.d.) descreve um pouco da mudança dizendo que:

Autor de uma vasta produção intelectual, Serrano destaca-se por tentar dialogar com os referenciais teórico-metodológicos da Ciência Histórica, que norteavam a produção do conhecimento histórico no início do século XX e os ideais da Pedagogia da Escola Nova, na produção de suas obras didáticas voltada à história escolar. Em sua proposta de ensino há uma tentativa de inovação de tal disciplina, por meio da incorporação de outras linguagens e, sobretudo, porque a sua história enfatiza a necessidade de uma relação com o tempo presente e aos interesses dos estudantes, rompendo com a ideia da repetição e memorização de fatos e personagens bastante recorrentes nas aulas de História (CABRAL, s.d. p.6).

WENDT (2014, p.4) *apud* SERRANO (1935, p.14) afirma que o livro foi desenvolvido através de discursos que foram apresentados em conferências na Associação Brasileira de Educação do Rio de Janeiro. Declarou também que escreveu a obra com o intuito de inovar e melhorar o ensino de história no país:

Que doloroso contraste o da nossa época, em que de um lado ainda há quem viva obsesso do perigo da intolerância medieval, das fogueiras da Inquisição e até da profilaxia psicológica do Index no século da reforma, e não verbere, em pleno século XX, a concepção estreita do materialismo histórico, a tentativa até de uma literatura dirigida, consoante às diretrizes de Marx, Engels ou Lenine, a coação que é asfixia da ciência, em nome de um hipernacionalismo doentio, a fim de querer demonstrar-se uma pretensa superioridade étnica, ou a missão providencial de tal ou tal nação moderna ou contemporânea (WENDT, 2014, p.5 *apud* SERRANO, p. 27 – 28).

Nesse contexto, ocorreu o golpe de Estado efetivado por Getúlio Vargas, que implantou o Estado Novo. Este, que outorgou a nova Constituição e impediu a concretização destas ideias.

A Carta Magna de 1937 representou um influxo autoritário no que diz respeito à educação. Entre as medidas desse momento, o ensino primário deixaria de ser obrigatoriedade do Estado, e aqueles que tivessem um poder aquisitivo de menor classe estaria destinado ao ensino profissional, deixando claro as cicatrizes da discriminação social, ROMANELLI (2005), acrescenta:

(...) oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da camada social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres. Aí está, para a nossa tese, a prova de que, do lado da oferta, ou seja, do lado do Estado, existiu uma grande responsabilidade na orientação da escolha do tipo de educação feita pela demanda (ROMANELLI, p. 153).

A estruturação do ensino médio em definitivo nos estudos regulares com o acontecimento da reforma feita por Gustavo Capanema, conhecida por Reforma Capanema de 1942. Surgem os cursos científico e clássico ambos com duração de três anos, aqui o aluno passaria por ensinamentos que lhe trariam o conhecimento humanista patriótico e cultural de

modo geral, dando a base para o enfrentamento do ensino superior.

Gustavo Capanema foi o ministro da educação e saúde pública (MESP), este instituiu a Universidade no Brasil, sendo esta o modelo para as demais instituições de ensino superior no país, e em 1938, Capanema viria a criar o INEP.

O ensino secundário foi modificado em nove de abril de 1942 e tinha como diretrizes gerais formar a personalidade dos alunos no que diz respeito a promover a consciência patriótica e humanística principalmente por meio das aulas de história onde se aprenderia como os antepassados haviam se portado para que a nação ter evoluído até tal onde se encontrava, e também deveriam aprender as formações intelectuais.

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (BRASIL, 1942, p. 1).

Capanema se mostrava muito conservador em seus discursos e apoiava os ensinamentos católicos. A estruturação do secundário se dava pelo curso ginásial com duração de quatro anos e logo após se seguia com o curso colegial com duração de três anos, dentre as disciplinas que ambos os cursos ministravam em sua grade curricular estavam: Português, Matemática, Francês, Inglês e Espanhol, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e do Brasil. PILETI, 1996, p.90 afirma:

O ensino de História no Brasil e seu conteúdo é fonte de grandes discussões pelos pesquisadores e historiadores que não chegam a um consenso quanto a sua aplicação nas escolas. Entre os anos 1930 e 1940 esta questão não foi diferente. No entanto, a pressão política da época, com a implantação do Estado Novo, nos mostra que a educação a partir das disciplinas de História e também Geografia, foram utilizadas como um meio de modelar o indivíduo aos interesses do Estado vigente, que estava focado na formação do cidadão como ser consciente de seu papel para com sua nação, no intuito de despertar o sentimento patriótico. (PILETI, 1996, p.90)

E assim se mostrou o ministério de Capanema cercado dos intelectuais da época, que juntos firmaram um novo projeto educacional em uma reforma conhecida por Capanema e que para a história destaca-se, pois é onde a mesma é reconhecida como disciplina e firma-se no currículo das escolas, com isto o ensino tornou-se mais dissociado de tabus adquiridos.

Capanema necessitou dialogar, negociar, debater e deliberar ideias e ações efetivas com os vários grupos que compunham a intelectualidade brasileira, como os pensadores autoritários que buscavam legitimar o poder estatal centralizador personificado por Vargas através de órgãos e diretrizes educacionais, como também os intelectuais católicos que enxergavam uma perda de seu prestígio e controle no

campo educacional, porém ainda eram extremamente importantes como lideranças e influências sobre os diversos setores da sociedade civil. Além dos pioneiros do movimento da “escola nova” que juntamente com os intelectuais e artistas modernistas entendiam que aquele contexto de mudanças poderia também constituir o momento da efetivação de seus projetos para a modernização brasileira, respectivamente, nos âmbitos educacionais e culturais. (SILVA, 2010 p.115).

Assim, Capanema apoiado por vários estudiosos e pessoas influentes da época, consegue fazer esta mudança, durante esta ditadura do Estado Novo. O ensino secundarista consegue ser restaurado e a cultura escolar fica marcada por um retorno de humanidade, seguida de nacionalização autoritária. Entretanto, no que se refere às relações de ensino-aprendizagem o método “tradicional de ensino” ou mnemônico, fica mantido. Ao longo da década e principalmente após o Estado Novo, perde-se o ímpeto de renovação trazido pelos pioneiros da educação nova, prevalecendo a tradição mnemônica.

A década de 1950 foi marcada pelo retorno à democracia. MARTINS e RIBERIO JUNIOR (2018) explicam que:

Na trilha do que destacam esses autores, passamos a verificar a reforma curricular do início da década de 1950 no Brasil, procurando abarcá-la no contexto das mudanças políticas, governamentais e culturais do período, com vistas a compreender como as alterações no programa de ensino de história e, a própria maneira de produzir os documentos da reforma, possibilitam perceber as disputas e os embates entre professores, catedráticos e representantes políticos no processo de regulação social que a reforma produz, assim como contextualizar os movimentos locais e internacionais que ajudaram a construir os impulsionadores da mudança. (MARTINS e JUNIOR, 2018, p.3-4)

Debates sobre projetos voltam a acalorar-se nos anos de 1950 e 1960 no Brasil. A década de 50 foi fundamental para a educação do país, visto que fora um período de várias ideias e propostas que tornaram a educação da nação desenvolvida e trouxe instituições para fins educacionais. Isto se passa em um período da história bem conhecido que foi a guerra fria então se buscava meios de desenvolver os países de terceiro mundo, e também os movimentos de engajamento.

Eleito democraticamente como presidente no início dos anos 1950, Getúlio Vargas (1952), diz a seguintes palavras no seu discurso para o Congresso Nacional:

Independentemente de uma reforma legislativa de fundo, no sistema de ensino secundário, foi possível realizar um desbastamento prudente nas diversas matérias, remediando o excesso de conteúdo que sobrecarregava a mente dos estudantes. Este trabalho foi cometido à instituição mais indicada para fazê-lo. O Colégio Pedro II, nosso Colégio padrão. A experiência no próximo ano letivo exprimirá o acerto da medida, que visou à adaptação do currículo à capacidade mental dos jovens aos quais importa menos acumular noções numerosas e exaustivas do que assimilar ideias

fundamentais mais solidamente meditadas... (VARGAS, 1952, p.208)

Esta reforma curricular ocorrida no início da década de 1950, buscava mudanças políticas, governamentais e culturais daquela época, com isto alteraria em contrapartida o programa de ensino da história mudando os meios com que se faziam os documentos e evidenciando as divergências existentes entre a igreja e os políticos. Esta modificação de currículo estava claro que era porque existia alguma inadequação nos conteúdos e/ou no programa que era feito nas salas de aula, com esta modificação Getúlio deixa claro que o currículo deve ser feito para o aluno e não para o professor. Isto gera um sentimento de maior liberdade para o aprendizado em geral.

Ainda que se tenham referências acerca de que as palmatórias e os “decurebas” como são chamados, já fora na pesquisa constatado que existiam uma minoria realmente pequena que desde 1932 já lutavam contra os métodos mais agressivos e robotizados, logicamente que isto era minoria, e desde então não se faz regra mediante o que era dito como regra. Não se deve esquecer que apesar de a forma mnemônica ser a predominante até os anos 80, sempre houve aqueles que lutaram para que isto fosse extinto.

O que enfim acontece é que com a Constituição de 1946 ficou previsto a determinação de uma Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em 1948, as regulamentações feitas por Gustavo Capanema são utilizadas para servirem de Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional, isto somente ocorre em 1958, pois na época Capanema era Deputado federal o que impedia a regulamentação da lei.

Para HOLLANDA (1957) apud Martins & Junior (2018) as propostas de história chamaram a atenção logo no momento em que vieram a público, merecendo, por exemplo, uma apreciação positiva, por destinar uma série do ginásial para abordar o ensino de História da América. Percebe-se então que a história da América ganha uma importância diferenciada até então não vista, e a ela é dada a oportunidade de ensiná-la de acordo com DIAS (1997) e COSTA (2012) apud MARTINS e JUNIOR (2018) “... em suas perspectivas de abordagem e formas de seleção dos conteúdos no segundo ano ginásial, justificando que essa dinâmica estava em conformidade com o pan-americanismo”.

O relatório da Unesco (1950) denominado 'Educação para uma Compreensão Internacional de 1950 apontou para a necessidade de aumentar os investimentos para alfabetização das massas e, de se promover estudos comparados dos programas curriculares do ensino de história e geografia nacionais, a fim de construir uma cultura de respeito entre as nações. (MARTINS e JUNIOR 2018)

Fica claro o quanto estava sendo necessário que a história nacional fosse difundida entre

os discentes daquele momento, pois o governo queria que o povo crescesse de forma a valorizar-se como Brasileiro e conhecedor de seus antecessores conterrâneos, “a função do ensino de história seria a qualificação política do cidadão, propiciando uma atitude consciente e independente na sociedade...” (MARTINS e JUNIOR 2018, p. 15 *apud* ACCIOLI, 1951, p. 274) como assim também estava sendo investido mais na educação de base em amplitude nacional intencionando a partir deste momento uma busca de iniciação à erradicação do analfabetismo, que continua sendo feita até a atualidade. Para BOMENY:

Os "escola-novistas" acabariam por ver suas teses derrotadas ao ser aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, já no governo João Goulart. O art. 95 da Lei 4.024 previa que a União dispensaria sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de subvenção e financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e "particulares", para a compra, construção ou reforma de prédios escolares, instalações e equipamentos. O país, na época, não tinha recursos para estender a rede oficial de ensino, que marginalizava quase 50% da população em idade escolar. Deliberou-se pela expansão da rede privada, mas a extensão dos benefícios da educação não alcançou o conjunto da população mais carente. (BOMENY, s.d.)

Nas décadas de 50 para 60 houve acontecimentos diversos, dentre os que se deram para maior importância no que diz respeito à metodologia usada acerca do ensino da disciplina de história, dentre as quais fora o estado novo e o fim do manifesto dos pioneiros da educação nova, em seguida Capanema tenta dar uma amenizada com uma regulamentação dos estudos secundaristas, que viriam a servir de LDB em 1958, e entre idas e vindas a metodologia foi de liberal a mnemônica e ao final dos anos 50 já estava novamente voltando ao liberalismo, assim sendo quando Jango assume, já se tinha no país uma ideologia por parte dos professores e dos que se dedicavam a assuntos referentes a ela, de liberalismo e pluralismo do ensino, a metodologia começa deliberadamente a retornar a dar razão ao aluno em relação ao ensino aprendizagem.

BITTENCOURT (2004) argumentou que:

Há escassez de pesquisas sobre a educação escolar brasileira entre 1946 e 1961 em vários âmbitos: história da educação, formação de professores, currículo, livros didáticos. Destaca, assim como Fonseca (2004), que os períodos históricos mais visitados pelos estudiosos do ensino de história são a era Vargas (1930-1945), o Regime Militar (1964-1985) e a Primeira República (1889-1930).

O período subsequente é frustrante no que diz respeito à história como disciplina, pois começaria o período ditatorial do Brasil (1964-1985), com isto os militares encerram a disciplina de história e substituem por estudos sociais, além é claro de manter estritamente o aprendizado da matéria isolado aos olhares dos alunos. Como explicam RIBEIRO *et al.* (2016).

As medidas provenientes da Reforma Educacional de 1971 haviam reduzidos os conteúdos de História e Geografia sintetizando-os nos Estudos Sociais, com possibilidade de formação acelerada do professor por intermédio da Licenciatura Curta, assim como havia introduzido na grade curricular de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), disciplinas com caráter de doutrinação ideológica, (RIBEIRO *et al.*, 2016, p.199).

Para LACANALLO (s.d.) *et al.* a partir de meados de 1950, as discussões no que se refere aos princípios metodológicos no processo de ensino-aprendizagem entraram numa espiral de crítica e renovação, marcando uma relativa evolução metodológica e crítica. Entretanto, o processo se desconfigura com a ditadura em 1964 e o tecnicismo inspirado na pedagogia Skinner ganha a hegemonia das políticas públicas e educacionais. Eficiência, regulação, utilitarismo e resultados práticos passam a ser palavras de ordem.

A pedagogia contemporânea foi influenciada por Skinner, especialmente na perspectiva tecnicista, estando presente na prática docente de muitos professores no final dos anos 60 e início dos anos 70. À luz desses princípios, o trabalho didático foi remodelado, dando ênfase a novos recursos e instrumentos de ensino. Passou-se a ter maior rigor no planejamento tanto em relação à forma como aos objetivos e metas; a produção de livros didáticos foi estimulada; a utilização crescente de recursos áudio-visuais; a preponderância na avaliação quantitativa, dentre outros aspectos ganhou destaque nas escolas, tudo para se que garantisse um controle do processo de ensino e da aprendizagem com total eficácia e eficiência. (LACANALLO; *et al.* S.d.)

De acordo com Skinner, “o condicionamento ocorria pelo associacionismo. Por meio de experiências, que envolvem associação, aplicou a instrução programada à aprendizagem” (SKINNER, 1978 apud LUCANELLO s.d.). Analisando desta forma o proceder destas metodologias adotadas por Skinner, crê-se que era necessário conhecer os procedimentos pessoais para poder assim modificar os grupos, um tanto complexo mas eficaz, pois determinava-se comportamentos comuns daquela sala para que a metodologia que melhor se aplicasse fosse utilizada.

Ao fim dos anos 1970 a pressão pela redemocratização pressionava o regime dos militares que passou a ser cada vez mais contestado. Essa contestação se estendia também para o projeto de educação dos militares consolidado e orientado pela da reforma de 1971. Nada deixava de passar pelo escrutínio da crítica do que havia sido proposto no quesito educação. Uma das questões era a falta de liberdade para a conversação aberta, a crítica histórica sobre a realidade das atrocidades cometidas pelo aparato repressivo do estado militar, não somente por suas peculiares formas de persuasão física, mas também pela pressão psicossocial que o período trouxe em seu contexto.

BITTENCOURT (2008) aqui atenta para o que seria o início do fim da mecanização do

ensino, onde formas mnemônicas já se esvaíam no esquecimento, perceba quando ela diz que:

A instituição escolar nasceu para propor uma nova reforma de comunicação, o conhecimento pela escrita, mas não pôde nem eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas nem afastar-se delas. Os métodos criados pela escola foram obrigados a submeter-se a mecanismos já existentes para imporem o saber que ela pretendia disseminar. Da mesma forma que, na atualidade, não se pode ignorar a importância da comunicação audiovisual das mídias, a comunicação oral pela repetição foi incorporada pelos métodos de ensino, os quais evidentemente foram sendo considerados ultrapassados em razão das mudanças dos hábitos culturais, mas também devido ao uso da memória como simples repetição da decoração de uma lição. (BITTENCOURT, 2008, P.72)

Então aqui a autora é enfática quando diz que o tempo se faz modificador do momento e a realidade muda conforme as necessidades. A história ensinada em sala de aula naquele momento dizia respeito ao que acontecia na ditadura, ou pelo menos ao que os militares obrigavam que os alunos aprendessem também de forma autoritária o culto aos heróis, datas cívicas e a celebração dos símbolos da pátria bem como a narrativa como epopeia nacional. Uma história patriótica e positivista celebrando o estado-nação, isto tudo era visto em moral e cívica.

FREIRE citado por RIBEIRO *et al.*, (2016) enfatiza este fato das obrigações em aprender ilusões:

O pensamento de Paulo Freire rebatia essa lógica e suas contribuições recrudesceram nas décadas de 1970 e 1980. Ao compreender o aluno como ser ativo, Paulo Freire o humanizava e o colocava como um protagonista relevante do processo de ensino-aprendizagem. As teorias educacionais da aprendizagem passaram então a serem mais intensamente debatidas, principalmente a partir de dois relevantes referenciais: Jean Piaget e Lev Vygotsky. (RIBEIRO *et al.*, 2016, p.199).

As décadas de 1980 e 1990 ficaram marcadas por inúmeras reformulações curriculares no Brasil, estas foram promovidas por estados e municípios, que não modificou nas práticas docentes. Todas estas reformulações têm uma relação direta com a transição da ditadura civil-militar para um período democrático, onde até a atualidade ainda reina a globalização.

A LDB reforçava a tradição herdada dos anos 1930, de centralização das tomadas de decisão sobre a escola. Atribuía aos Conselhos Federal e Estadual de Educação as definições do núcleo comum de conteúdos e da parte diversificada do ensino, respectivamente. Em tese, o planejamento era feito fora da escola, por órgãos de governo criados para tal fim. Isto provocou a resistência dos professores às propostas curriculares, quase sempre vistas como “pacotes” externos, distantes da realidade escolar. (MAGALHAES, 2006, P. 50)

Depois de 1982, foi discutido o que estava sendo ensinado nas salas de aula pelos estados, a reação dos educadores ia de contra aos currículos mínimos, estes estabelecidos a

partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1971 (no 5.692, de 11/08/71).

Em 1990, a reformulação curricular traça um novo caminho. Com o fim da ditadura, a União toma toda a responsabilidade para reavaliar os currículos que existiam, e estabelecem os parâmetros básicos. Algumas das propostas desenvolvidas foram muito criticadas, algumas até rejeitadas pelos docentes, foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio.

Na disciplina de História, o PCN visa chamar atenção do aluno e incluí-lo como sujeito histórico e valoriza seu conhecimento prévio e a história local. Dessa maneira, o professor tem o papel de promover atividades na qual o aluno se identifique, além de fazer com que ele consiga compreender situações de seu cotidiano como consequência de relações históricas de algum tempo, formando assim um cidadão que consiga ter uma visão geral de mundo e consiga compreender os fatos como um todo.

Contudo, não devemos esquecer que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. Dessa maneira, o currículo deverá sempre ser analisado de forma crítica e com os questionamentos de quem o organizou e com qual objetivo. Para a aplicação do currículo, os recursos didáticos são de suma importância, no sentido de auxiliar e facilitar o entendimento do conteúdo a ser ministrado.

3. TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Durante boa parte do século XIX e XX, a História como disciplina escolar era caudatária da História, disciplina acadêmica, ciência forjada no século XIX nos braços do positivismo e também do historicismo. Segundo FAUSTINO e GASPARIN (2001):

No final do século XIX até a primeira metade do século XX, os conteúdos da História eram compostos de exaustivas narrações das origens das grandes nações e dos feitos dos grandes estadistas. O ideal presente nesse ensino era o do progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos, representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando, assim, que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual. No estudo da História, o aluno deveria memorizar os acontecimentos passados – da sociedade civilizada - para que nunca se esquecesse do ônus pago por seus ancestrais, para que o mundo pudesse se modernizar e progredir. O culto aos antepassados, aos heróis, foi muito importante, juntamente com o respeito às tradições e aos símbolos, que representaram essas tradições, tendo a função de manter sempre viva a memória dos acontecimentos passados (FAUSTINO e GASPARIN, 2001, p. 166).

Inerente aos conteúdos da História tradicional estava explícita a forma como aqueles conteúdos deveriam ser trabalhados. Os mapas das grandes nações, os tratados, as cartas eram recursos imprescindíveis ao *bom* professor de História. Para a fixação de todo aquele “repertório” de fatos e acontecimentos passados, fazia-se necessário, ao final de cada unidade trabalhada, uma síntese e uma avaliação objetiva, para saber se o aluno havia, realmente, *assimilado* “bem” os conteúdos *transmitidos*. Para tanto, o aluno era submetido a listas intermináveis de perguntas que forçavam a releitura do texto inúmeras vezes até a exaustão, uma vez que deveria reproduzi-las com exatidão nas provas orais ou escritas (FAUSTINO & GASPARIN, 2001, p.167).

Esse tipo de procedimento levava a um processo de ensino-aprendizagem baseado exclusivamente na exposição, leitura e memorização. Saber história das civilizações significava conhecer as grandes nações, o nome dos seus heróis, suas capitais, a língua, a moeda, a economia, a política, as datas comemorativas. Saber história da nação - no caso do Brasil - significava lembrar imediatamente, quando perguntado, quem rezara a primeira missa no Brasil, quem proclamara a Independência, quem proclamara a República, quem libertara os escravos, quem descobrira o Brasil... cultuando, desta forma, personalidades, instituições, datas e lugares. A história estava dada, pronta, acabada, precisando apenas ser memorizada².

²Historiografia Rankeana, criada pelo célebre historiador alemão Leopold Von Ranke. Este introduziu ideais de vital importância do uso científico na pesquisa histórica como o uso prioritário de fontes primárias, onde se deveria ter comprometimento em mostrar o passado como realmente foi.

Como vimos no capítulo anterior, apesar dos avanços no sentido de se pensar num ensino de história para a democracia nos anos 1950 e 1960 que implicava na adoção de métodos mais críticos, com maior liberdade reflexiva e buscando a construção de uma cidadania autônoma compatível com a arena democrática do período, a ascensão dos militares representou o fechamento nessa janela de abertura.

No Brasil, com a deflagração do Golpe de 1964, o ensino de história no país viveria uma considerável revisão em seu conteúdo programático. De resto, houve um recrudescimento da influência da história historicizante nos livros didáticos e na orientação histórica escolar. Tudo voltado para o emprego dessa disciplina na tentativa de legitimar o estado de exceção do regime militar. (MATHIAS, 2001, p.44)

As metas para o ensino de história no posterior ao ano de 1964 estavam amplamente vinculadas pelo ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico, dois dos principais pilares de sustentação da doutrina de governo dos militares. Com as reformas educacionais de 1971 ensino de história é efetivamente voltado para atender aos interesses do Estado ditatorial. A história historicizante ressurgiu ativamente, reforça-se a perspectiva do ensino centrado nos capítulos da história europeia, da linearidade cronológica de ocorrência políticas – biografia nacional retratada no descobrimento do Brasil, no processo de independência, na abolição da escravidão, na proclamação da república e na revolução de 1930 – e do emprego dos acontecimentos factuais e das bibliografias as dos grandes personagens.

A título de exemplificação, a sacralização de Tiradentes – herói, mártir e atormentado por seus algozes – foi ainda mais empregada nos livros didáticos ao longo da década de 1960. Ao aluno caberia localizar e interpretar fatos de acordo com a orientação do Estado e acriticamente. A história, feita por poucos e para poucos, além de suprimir o indivíduo do cenário nacional, justificava tal exclusão na medida em que se revelava incapaz de levar o sujeito a sentir-se cidadão e lutar por seus direitos sociais e políticos. A ordem social difundida pela disciplina seria aquela sem conflitos e signo do progresso. (MATHIAS, 2001, p. 45)

Ao final dos anos 1970, entretanto, o contexto histórico começava ser alterado. Segundo RIBEIRO *et al.*, (2016):

No final dos anos 1970 e início dos 1980, três níveis de acontecimentos desenham o contexto de constituição inicial do campo de pesquisa em ensino de história no Brasil. O primeiro relativo a uma nova historiografia presente no âmbito da universidade que altera os modos de fazer e pensar a história; o segundo se refere ao contexto político de aspiração de rompimento com a ditadura e seu modelo de educação e seu ensino de história prescritivo, e o terceiro se relaciona com as discussões do campo da educação em sua interface com as teorias da aprendizagem e a força do pensamento de Paulo Freire. (RIBEIRO *et al.*, 2016, p. 199)

Dos três níveis de acontecimentos dispostos acima pelos autores, o que mais nos interessa aqui é o impacto renovador que as teorias da aprendizagem causaram no âmbito escolar do ensino de história, renovando seus procedimentos, principalmente questionando o ensino prescritivo dos tempos da ditadura que estava estruturado numa metodologia basicamente mnemônica por conta da própria concepção positivista e historicista da história.

Para quebrar essa metodologia, as discussões sobre pedagogias ativas no Brasil foram cruciais. Apesar de não serem novidade, essas teorias tinham ampliado sua influência efetiva na segunda metade do século XX na Europa e EUA. Apesar de uma influência significativa nas discussões sobre educação no Brasil na década de 1950 e 1960, a Ditadura militar representou um refluxo prático. Assim, é mais ao final dos anos 1970 que Piaget e Vygotsky passam a ser referências intelectuais que legitimam a alteração dos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com BITTENCOURT:

A teoria genética de Piaget fundamentou muitas normas e ações pedagógicas de currículos nacionais e de outros países, os quais consideram as etapas de desenvolvimento da criança, a fase oral, a do pensamento concreto e a do pensamento abstrato em versões diversas. Houve, por exemplo, o enfoque mais determinista, que induziu a educação escolar a subordinar a aprendizagem ao desenvolvimento biológico e no qual o nível de maturidade. (p.186)

Já Vygotsky teria uma linha de pensamento diferente de Piaget, onde defende que os conceitos espontâneos são formados pelo senso comum, defendendo uma interação entre os conceitos. Como afirma BITTENCOURT:

[...] Vygotsky defende a existência de uma interação muito próxima entre os conceitos, o espontâneo e o científico, a qual não é considerada pela pesquisa de Piaget... Vygotsky entende assim que pela comunicação social o ser humano pode progressivamente chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que para ele significa o entendimento das palavras. (p. 187)

Com o aparecimento das teorias pedagógicas cognitivas, que vieram para criticar o modo de ensino tradicional predominante até então, a metodologia do ensino de história começou a mudar. As teorias cognitivas tinham por objetivo desenvolver no aluno o pensamento, o raciocínio, a criticidade, muito mais do que a memória em si, interligados no a aprendizagem e com a construção do conhecimento.

Piaget e Vygotsky são os principais defensores cognitivistas, os mesmos possuem teorias diferentes. Piaget defende a epistemologia genética; sempre relevando o construtivismo, e Vygotsky defende a perspectiva histórico-cultural.

O construtivismo estabelece que o sujeito cognoscitivo constrói o conhecimento. Isto pressupõe que cada sujeito tem que construir seus próprios conhecimentos e que não os pode receber construídos de outros. A construção é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, e só pode ser efetuada por ele mesmo. Essa construção dá origem à sua organização psicológica (DELVAL, 1998, p. 16).

Vygotsky defende a teoria do socioconstrutivismo, onde o ser humano se desenvolve em um ambiente social que é construído historicamente. O autor tem por base a psicologia evolutiva, onde a interação de cada aluno se estabelece com cada ambiente. Para se ter um bom desenvolvimento cognitivo precisa que o profissional atenda a todos desafios diversificados que encontramos dentro de uma sala de aula.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 2001, p. 115)

Sobre a aprendizagem Vygotsky defende que cada criança consegue resultados a partir da reflexão que ela própria consegue fazer a partir do que lhe é proposto. A mesma se torna um agente ativo no processo de aprendizagem.

O professor é um guia do aluno, onde apenas fornece as ferramentas necessárias para que seu desenvolvimento cognitivo seja de sucesso. O mesmo conduz a criança até ela adquirir o conhecimento, seu papel deve ser muito ativo no processo.

A escola é onde ocorre a intervenção pedagógica ajudando a promover o processo de ensino-aprendizagem. Também Vygotsky ressalta a importância de se manter um diálogo entre professor e aluno, onde essa aproximação entre ambas as partes estimula mais a aprendizagem de cada criança.

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Em nossas práticas pedagógicas, sempre procuramos prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. É um processo de transformação constante na trajetória das crianças. As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que a criança está aprendendo, e não no que já aprendeu. Vygotsky firma esta hipótese no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). (Creche Fiocruz, 2004)

Piaget enfatiza em sua teoria que o aluno desenvolve-se a partir do meio em que ele está inserido. A aprendizagem é construída dependendo do nível de desenvolvimento de cada aluno.

O mesmo busca entender como cada aluno constrói seu desenvolvimento no ensino por estágios sequenciais.

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. (PIAGET, 1974, P.13)

O aluno pode reconstruir ideias quando o mesmo aprende a se relacionar e se adequar com novas experiências. Sempre estamos relacionados ao meio em que vivemos.

Piaget baseia-se no processo de assimilação e acomodação, onde a criança passa por fases de desenvolvimento para adquirir pensamento e linguagem. Na evolução mental é dividida em quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (PIAGET, 1986, p.23).

As práticas pedagógicas trabalham para ressaltar a importância da interação com o outro, como elemento significativo desde a formação docente, a compreensão das correlações existentes entre as teorias da aprendizagem e do pleno exercício docente, possibilitam estabelecer pontos de articulação entre a teoria (história) e a prática docente, do ponto de vista de que provocar nos estudantes do ensino fundamental o interesse por compreender a história de sua própria espécie como seres ativos no processo evolutivo e coadjuvantes de um processo histórico e evolutivo aos quais participam inúmeras espécies e elementos aos quais não dependem diretamente do envolvimento humano para a sua efetividade na história.

De acordo com as teorias cognitivas, lograr êxito e sucesso no ensino, algumas concepções são fundamentais para que isso ocorra, como; considerar de que o conhecimento é uma construção que parte-se do sujeito, sendo esse, humano dotado de subjetividades do ponto de vista psicológico e cultural, as quais consideramos o pressuposto inicial que parte das relações sociais e com objetos ao qual lhe estrutura a inteligência para a sua posterior adaptação ao meio em que vive e interage.

Sendo assim é importante compreender como cada sujeito aprende, e como esse sujeito armazena o conhecimento ao longo de seu desenvolvimento, logo estaríamos falando da gênese

do conhecimento e da teoria da aprendizagem de Piaget.

A razão geral de tal estado de coisas está naturalmente em que o mestre-escola não chega a ser considerado pelos outros - e, o que é pior, nem por ele mesmo - como um especialista, quer do ponto de vista das técnicas, quer do da criação científica. Apenas aparece como um simples transmissor de um saber ao nível de cada um. Em outras palavras, conta-se que um bom mestre contribua com o que dele se espera, porquanto possui uma cultura geral elementar e algumas receitas aprendidas, que lhe permitem inculcá-la na mente dos alunos. (PIAGET, 1998, p.20).

Nesse processo de ensino aprendizagem o docente desenvolve papel significativo e tão logo ativo, como profissional capaz de correlacionar os mais diversos fatores socioculturais e do campo da abstração para a sua didática e prática docente, isso aplicado no ensino de história e digo isso ligado ao ensino fundamental, torna-se fundamental e pertinente ao passo que se busca dar consciência ao estudante de seus antepassados e de que como a história está presente no seu dia a dia, como exercício diário de funções, e como forma de vida.

Como sabemos a teoria de Piaget não trabalha diretamente com adolescentes, porém é interessante ao docente se ter em mente dos diferentes processos de aprendizagem para que sua atuação ocorra de forma consciente, considerando as subjetividades dos sujeitos e tornando assim a educação mais humanizada do ponto de vista de que se considera o saber do estudante.

Nesse sentido a questão afetiva se torna intrínseca a abstração dos conceitos trabalhados em sala de aula, que são construídos ao longo do ensino fundamental até o ensino médio, para tal a interação social torna-se fundamental para a melhor assimilação do que é trabalhado em sala de aula, pois nesse trabalho compreendemos que para o êxito educacional (compreendido quando o educando torna-se capaz de se refletir sobre seu papel na sociedade).

É necessário atuar de forma a instigar a curiosidade no educando, buscando correlacionar o dia a dia com o que se é estudado na disciplina em sala de aula, nesse sentido é que se discorre sobre a fundamentação da atuação docente, da qual a noção da dimensão do ato político e social de que um professor representa.

Para que haja êxito escolar do ponto de vista da atuação docente, o estímulo que deve ser gerado nos discentes de ensino fundamental ou ensino médio deve ser o de gerar o pensamento crítico a partir de ações que visam a compreensão do espaço, e em especial o espaço vivido por meio ao entendimento e compreensão dos elementos históricos para a atual configuração do espaço vivido e estudado.

PIAGET também alertava para isso ao afirmar:

Em particular a preparação psicológica, tão indispensável aos professores primários - cujo ensino é, deste ponto de vista, visivelmente mais complexo e difícil que um

ensino secundário -, não pode realizar-se eficientemente a não ser em ligação com os núcleos de pesquisa universitários, onde se encontram em ação os especialistas. Só se aprende realmente a psicologia infantil colaborando em pesquisas novas e particularmente em experiências, sem contentar-se com exercícios ou trabalhos práticos que só se referem a resultados conhecidos; ora, os professores podem aprender a se tornarem pesquisadores e a ultrapassarem o nível de simples transmissores. (1988, p. 131).

Para trabalhar o espaço vivido uma das possibilidades é abordar de tal forma que o estudante estabeleça as primeiras relações espaciais do mundo partindo do seu mundo, tão logo o seu espaço/lugar como forma de construir coletivamente os conceitos a partir das vivências e das experiências do estudante para posteriormente empregar os conceitos associados à realidade das individualidades com os demais níveis que a abstração conceitual permite.

O professor torna-se um agente transformador de saberes, mas para além dessa compreensão, o professor é também um articulador e mediador dos saberes dos estudantes por meio dos conceitos que a história se apropria e constrói.

Para a aplicação do currículo, os recursos didáticos são de suma importância, no sentido de auxiliar e facilitar o entendimento do conteúdo a ser ministrado. Com o aparecimento das teorias pedagógicas cognitivas, que vieram para criticar o modo de ensino tradicional predominante até então, a metodologia do ensino de história começou a mudar. As teorias cognitivas têm por objetivo, desenvolver no aluno o pensamento, raciocínio, interligados com a aprendizagem e com a construção do conhecimento.

A palavra lúdico se origina do latim *ludus* que significa brincar. O lúdico, no panorama sócio-histórico é um tipo de atividade social humana que supõe contextos sociais e culturais. O lúdico como instrumento educativo já se fazia presente no universo criativo do homem desde dos primórdios da humanidade. Nessa perspectiva, vemos que a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor que lhe é inerente, a ludicidade tem sido utilizado como recurso pedagógico.

PIAGET (1990), VYGOTSKY (1988), KISHIMOTO (2000), HUIZINGA (1980), entre outros autores abordaram diferentes concepções de brincadeira, enfocando tanto a interação, as relações sociais, e principalmente o imitar da realidade cotidiana, assimilada ao brincar, leva a compreensão das disciplinas associadas às necessidades do ser humano.

É importante compreender, que o lúdico é educativo, quando desperta curiosidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

De acordo com SANTOS (2001) a partir da década de 1980, em caráter mais experimental, e na década de 1990 já como estratégia legitimada pelo poder pública e por orientações normativas, as escolas no Brasil passaram a pensar e a discutir o uso de atividades lúdicas em sala de aula como recurso pedagógico para auxiliar a construção do conhecimento. E, apesar do lúdico ser apresentado como uma ferramenta que se adapta bem a sala de aula, na qual o jogo é apresentado como uma forma de aprender por meio da brincadeira, baseado em uma concepção de educação que vai além da instrução, não houve uma boa aceitação, inviabilizando dessa forma sua utilização.

O desenvolvimento da criatividade proporciona também uma formação como futuros adultos mais argumentativos, expressivos e criativos para o desenvolvimento de atividades e também como pessoas.

De acordo com (Vygotsky, 1984, p. 27):

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

O incentivo à criatividade é significativa, tanto em ambiente escolar quanto em seu meio social, resulta em um aluno mais empenhado e com sede de novas descobertas, e conseqüentemente uma participação mais ativa em ambos os ambientes.

Transformar o ambiente escolar em um ambiente mais convidativo para a criança ou adolescente, traz diversos benefícios para que seu desenvolvimento educacional seja positivo e colaborativo no qual suas habilidades sejam desenvolvidas.

Conforme Piaget citado por (WADSWORTH, 1984, p. 44):

O jogo lúdico é formado por um conjunto lingüístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura seqüencial que especifica a sua moralidade.

Aplicar metodologias lúdicas tendem a ser uma ferramenta com uma grande contribuição para que a alfabetização e todo processo de aprendizagem seja melhor desenvolvida, uma vez que se trata de uma ferramenta na qual mais se aproxima a linguagem nessa fase da vida, auxiliando no desenvolvimento das noções lógicas, no uso de palavras ainda não compreendidas.

Com a amplitude de possibilidades para que o lúdico faça parte do cotidiano escolar, podemos observar as diversas formas para se desenvolver o pensamento criativo, o aprendizado

para conviver socialmente, aprender a respeitar regras e limites, interatividade, tudo isso de forma organizada e de melhor compreensão.

Assim como PIAGET (1971), acredita-se no papel fundamental exercido pela escola na formação da criança como pessoa, pois ela proporciona trocas com a convivência entre crianças e assim favorecendo consideravelmente seu desenvolvimento intelectual, pessoal, social, familiar e cognitivo.

A consolidação da influência de Piaget e Vigostky auxiliou na consolidação da ideia de que o ensino-aprendizagem deve ser ativo e envolvente. Sob esta perspectiva, o lúdico caiu como uma luva na compreensão de que poderia ser encarado como um elemento fundamental para tornar a aprendizagem efetiva, crítica e ativa. A associação com um ensino que pudesse envolver o prazer e a satisfação em aprender gerou conceitos-chave como a ideia de motivação, como elemento central para um processo de aprendizado de sucesso. É nesse sentido que a ludicidade tem o papel fundamental de motivar o aluno a aprender e sempre buscar o conhecimento, principalmente se tratando de disciplinas como a História, que pouco destaque tem perante a base curricular.

A partir dos anos 1980 de modo mais sistemático, estudar História passou a ir além do método mnemônico de decorar datas e acontecimentos que celebravam o Estado. Passa a ser cada vez mais hegemônico pensar o ensino de história como processos de construção e reconstrução do passado, onde o mesmo possa opinar e socializar as suas conclusões.

Conforme SILVA:

Diante dessa discussão, percebemos que a inovação nos métodos de ensino é fundamental, principalmente no que se refere a uma população estudantil que há tempos rotula o Ensino de História como sendo cansativo decorativo e pouco atraente, dando lugar à preferência por áreas exatas que estimulam o exercício da mente. Nesse aspecto, brincar, se divertir ou espairecer se fazem possíveis na ludopedagogia, que quando usada com fins de avaliação mostra resultados surpreendentes na disciplina de História, uma vez que ela permite discutir a História de maneira acessível aos estudantes, simplificando conceito e possibilitando a visualização da História ao nosso redor, compreendendo seus fatos passados, suas relações com o presente e possibilitando a aproximação acadêmica com o ensino básico no tangente aos seus conteúdos. Além disso, são estreitadas relações entre os próprios alunos de uma sala de aula, por vezes divididos em grupos e que quando convidados ao trabalho com outros colegas, se sentem oprimidos, envergonhados, tornando difícil a ampliação de suas relações e o trabalho em grupo. (SILVA, 2013, p.4)

Com a ideia da pedagogia ativa consolidada e a possibilidade de trazer a ludicidade para dentro das salas de aula, começaram a se desenvolver diversas formas de se trabalhar o ensino lúdico na disciplina de História. Esse tipo de ensino torna-se importante porque assim o aluno se sentirá mais motivado com as aulas e também poderá perceber maior aplicabilidade do

conteúdo que está aprendendo em sua vida cotidiana. O trabalho com imagens, revistas, fotos e documentos passam a fazer parte daqueles que a partir dos anos 1980 vislumbram a possibilidade de que o ensino de história possa ser ativo, crítico e também lúdico. Em tempos de redemocratização, formar um cidadão crítico e participante passa ser um imperativo.

4. OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

A pesquisa histórica entra no século XX com diversas mudanças relevantes nos métodos e cabedal teórico, entretanto, o mesmo não pode ser dito do ensino da história, que apenas trazia tímidas mudanças. A partir da redemocratização na década de 1980 há um questionamento das narrativas e daquilo que era ensinado, ocorrendo algumas reformas curriculares. Segundo nos conta FREDIANI (2016, p. 204, 205) novas reformulações curriculares foram feitas de 1980 até hoje, “os currículos de História foram sendo analisados e desenvolvidos de acordo com a clientela a ser atendida”.

Desde então os professores passaram a formular suas aulas objetivando não o conteúdo, como ocorria no ensino tradicional, mas nas competências que os estudantes deveriam alcançar. Os procedimentos, metodologias e recursos usados em aula se tornam cada vez mais importantes para a execução das aulas e o aprendizado do estudante.

Neste contexto, do início dos anos 1980, a experimentação didática e pedagógica visando uma alteração metodológica do ensino de história no Brasil começou a ocorrer. Entretanto, do ponto de vista empírico, nos limites deste trabalho tivemos alguma dificuldade de mapear fontes capazes de nos introduzir no cotidiano das salas de aula dos professores das redes públicas de ensino do país para perceber essas mudanças. Porém, o lugar privilegiado dos colégios de aplicação ligado às universidades, mais próximos dos núcleos de discussão teórica sobre a necessidade de renovação na metodologia de ensino, os torna importantes fontes de pesquisa capaz de trazer pistas sobre o ambiente intelectual do período. Concebidos para serem vanguardas na rede de educação, os colégios de aplicação carregam consigo a natureza de experimentação.

Os colégios de Aplicação surgiram a partir de ideias que nasceram em discussões a respeito da construção da identidade nacional. Segundo nos conta Santos (2006), o movimento escolanovismo, com grande disseminação no Brasil a partir de 1920, e que culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, tinham como objetivo uma reconstrução nacional, e a consequente identificação da brasilidade, através da educação. Para tanto, havia a crença na necessidade de que leis fossem estruturadas para reger o sistema de educação brasileiro, a visão que estava sendo desenvolvida era tão a frente de seu tempo, que já na década de 30 foi pensado na Lei de Diretrizes da Educação. Importante ressaltar que o Manifesto de 1932 trazia, entre outras coisas, a formação continuada do educador comprometido com o projeto educacional, e com consciência crítica e gosto pelo debate. Santos (2006) ainda nos diz

que o manifesto também trazia temas como a formação integral do aluno, a escola pública de qualidade, o respeito ao aluno e o cuidado em relação ao seu desenvolvimento intelectual.

Somente em 1946, fruto dos estudos desenvolvidos na Faculdade Nacional de Filosofia houve a organização dos Colégios de Aplicação através do decreto-lei 9053 de 12 de março daquele ano. Este decreto além de criar os CAP juntos as Faculdade de Filosofia, os destinavam a prática docente, mantendo a direção da mesma a cargo do catedrático da cadeira de didática (FRANGELLA, 2002).

Com o início do governo militar no Brasil, os colégios de Aplicação perdem a autonomia institucional e LOPES (2000) nos informa que conflitos ocorreram dentro do Departamento de Didática. Tanto os colégios de Aplicação, como as Faculdades de Filosofia e, conseqüentemente os Departamentos de didáticas eram instituições com estrutura organizacional, história e valores distintos, e em meio ao período militar estas diferenças se colocaram com mais força.

Ao final da década de 1970 e na primeira metade de 1980, diante do movimento de abertura que culminaria com a redemocratização surgem reivindicações mais enfáticas por mudanças nas definições curriculares, especialmente, envolvendo a Prática de Ensino. Dentre as reivindicações, vale ressaltar o discurso de formação de indivíduos com consciência crítica e reflexiva, com possibilidade de atuação política. Este tipo de discurso já estava presente antes da Ditadura militar no movimento de educação popular, e nas ideias de Paulo Freire, e na primeira década de 1980, retornam com toda força.

No início dos anos 1980, há um crescente de ideias e movimentos que transformam o Brasil em um verdadeiro caldeirão de ideias, naquela época foi-se construindo um ambiente intelectual favorável para que novas metodologias do ensino da história fossem pensadas e colocadas em prática, de um lado pela influência das pedagogias ativas e do outro devido a renovação historiográfica das pós-graduações.

Os colégios de Aplicação, desde então, se propõem a estabelecer novos padrões didáticos e pedagógicos, com um objetivo de serem espaços de experimentação, onde a aprendizagem, sem querer ser redundante, se faz fazendo, sendo impulsionadas pelo otimismo pedagógico que vigorou na década de 1980, desta forma, percebemos que os CAP se notabilizam ainda hoje, por serem lugares de discussões acadêmicas que ganham rápida expansão, além de proporcionarem experimentações de novos métodos de ensino-aprendizagem.

As reflexões feitas até agora nos conduzem a um estudo de caso, realizado na década de 1980 no Colégio de Aplicação Rodrigues da Silveira, da Universidade Estadual do Rio de

Janeiro e publicado em 1985 no livro “Ensinando e aprendendo história” A relevância deste estudo se dá pela análise dos diversos recursos utilizados pelos professores deste Colégio de Aplicação, e nos ajudará a refletir sobre os métodos de ensino da história que eram usados desde 1980. Segundo Neves (1985, p.11) este “estudo teve a duração de 3 anos. Dele participaram todos os alunos que cursavam a 5.^a e 6.^a séries do 1.º grau e todos os professores que integravam a equipe de História do Colégio, em 1981 e em 1982”.

Foram listados os recursos mais utilizados nas aulas de História e as análises feitas consideravam a posição da coordenação sobre o uso daquele determinado recurso, a opinião dos professores, e por fim a opinião dos alunos. Segundo NEVES (1985, p. 2) um dos fatores que motivou a pesquisa, era a forma que o curso era planejado, bem como qual metodologia era usada, desta forma, “conhecê-la melhor, registrá-la e sobretudo avaliá-la para, inclusive, fornecer subsídios à sua maior eficiência, tornou-se um dos objetivos que norteou o planejamento desse estudo”.

Uma reflexão se faz necessária, CREMA (2016, p, 88) nos fala que “a universidade e a escola brasileira nasceram a partir de modelos europeus e norte-americanos, reproduzindo um modelo científico autorizado na busca do conhecimento, processo conhecido e datado”.

Entretanto, com as mudanças que as estruturas mundiais sofreram no século XX, uma diversidade social, cultural, étnica e sexual alcançou todos os lugares. Essa pluralidade, força as instituições a criar meios para interação e inclusão do máximo possível de pessoas que compõem a sociedade, novas formas de comunicar, de ensinar surgiram, e a tecnologia, mas do que outra mudança, alterou sobremaneira a vida da sociedade.

4.1 RECURSOS DIDÁTICOS ADOTADOS NO Cap-UERJ

Alguns recursos didáticos foram utilizados pela equipe docente de História do Cap-UERJ afim de melhor estimular os processos metodológicos na educação.

Os seguintes recursos são analisados: Análise de textos, Ilustração de palavras, afirmativas e ideias centrais do texto, Análise e montagem de gráficos, A montagem de elementos, Elaboração de ideias de histórias a partir de gravuras e elementos, Organização de quadros de síntese, Montagem de linha do tempo, Análise e montagem de mapas, Análise de filmes e slides, Montagem e participação em jogos didáticos, Confeção de maquetes e Guia de estudos.

Na posição da coordenação a análise de textos é um dos principais recursos para explanação e aprofundamento dos assuntos estudados Segundo NEVES (1985, p. 65-66, *apud*

MENESES, 1983) estes textos tem a “vantagem de serem específicos sobre o assunto em questão, passíveis de constantes atualização e isentos dos erros tradicionais repetidos nos livros didáticos e das visões metodológicas ultrapassadas”, o que proporciona uma interessante aproximação com a universidade e a pesquisa histórica, esse recurso também promove possibilidades de debates nas séries mais avançadas, que são importantes para a formação de um senso crítico e capacidade de reflexão.

NEVES, 1985, p.65 ainda considera que “esta técnica vai permitir ao aluno maior preparo para a vida, à medida que exercita a intimidade com o texto; prontidão para a leitura das entrelinhas, uma vez que é aí que o autor se posiciona, transmite sua visão de mundo representa sua época”. Segundo os professores o trabalho com o texto apresenta uma série de impedimentos, visto que se remete a forma tradicional e ensino, que tende a certa monotonia, e falta de interesse dos alunos, Segundo NEVES (1985, p, 67) “Todos os professores entrevistados explicitaram a dificuldade que o trabalho com o texto apresentava, principalmente levando-se em conta idade das crianças”.

“A ilustração nas séries iniciais do 1º grau constitui-se numa das estratégias que mais agrada aos alunos, numa faixa etária na qual o desenho não se afasta da recreação” (NEVES, 1985, p. 69, *apud* MENESES, 1983). As atividades que apresentam certa ludicidade são mais efetivas para absorção de conhecimento nos anos iniciais.

Há, ainda o benefício de se perceber através das ilustrações as interferências das concepções do professor e do aluno, e conseqüentemente, efetuar a correção dos vícios como nos afirma NEVES (1985, p. 69-70, *apud* MENESES, 1983) “Na ilustração, aparecem todas as projeções culturais da criança na reconstrução do passado; daí sua importância para a eliminação destes obstáculos, que por vezes prejudicam e deturpam a interiorização de determinados conceitos”.

Segundo a opinião dos professores as ilustrações são uma forma fácil de transmitir conceitos aos alunos na faixa de 5.^a e 6.^a séries, devido seu nível de desenvolvimento, e é considerado por alguns como uma forma de ter um *feedback* daquilo que o aluno realmente aprendeu.

Na opinião da coordenação é de extrema importância a análise e montagem de gráficos devido o desenvolvimento da História quantitativa, segundo NEVES (1985, p. 75) nos mostra: “Não é difícil levarmos as crianças a trabalharem com gráficos, se dosarmos sua aplicação ao longo da vida escolar”, ou seja, a cada série os alunos devem, de forma gradativa, serem ensinadas e interpretar e montar gráficos, e no passar dos anos adquirirão familiaridade. Para

os professores, alunos de 5.^a e 6.^a séries sentem dificuldades nesta atividade, isto deve-se ao “momento do desenvolvimento operatório que estão vivendo” (NEVES, 1985, p. 76).

A montagem de elementos trabalha com a noção de conjuntos, desenvolvendo as competências em classificar e organizar. NEVES (1985, p. 77, *apud* MENESES, 1983) nos conta que: “propõe-se a criança que arrume determinados elementos isolados em grupos, com os quais estabeleçam alguma relação causal ou de caracterização, usando-a em nível sincrônico, ou diacrônico, dependendo do que se queira sistematizar”.

Para a coordenação, elaborar ideias de História a partir de gravuras e elementos com pode provocar no aluno, assim como no recurso anterior, desenvolver as competências relacionadas a classificação, organização e sistematização do conteúdo, segundo NEVES (1985, p. 78, *apud* MENESES, 1983) “Este procedimento parte da premissa de que só se domina realmente a essência da matéria aquele que consegue relacionar seus elementos”.

Na organização de quadros de sínteses busca-se direcionar os alunos a organização de modo visual dos conteúdos estudados em forma sintética, como um tipo de ficha. O processo para internalização deste recurso deve ser feito de forma gradativa, nas séries iniciais os professores devem indicar quais os elementos que devem constituir as sínteses, e nas séries mais avançadas, segundo NEVES (1985, p. 79, *apud* MENESES, 1983) “deve ser deixado ao aluno a responsabilidade de seleção dos elementos, quer a partir de textos, que como culminância da aula desenvolvida”.

A montagem da linha do tempo permite desenvolver a capacidade de compreender o tempo, suas mudanças, e nosso lugar na história, NEVES (1985, p. 81, *apud* MENESES, 1983) nos diz que “o principal objetivo da confecção de linhas de tempo é permitir a visualização das durações e o contraste de algumas delas”.

Para os professores esta atividade demonstra grande dificuldade para os alunos de 5.^a e 6.^a séries, devido o grau de abstração necessário para esta atividade, os alunos se sentem motivados a fazer. Essa dificuldade se apresenta como não conseguir encaixar um determinado evento histórico, ou até mesmo não conseguir se localizar na linha do tempo. Os grandes períodos históricos, como formação do gênero humano, ou a nossa distância do início da escrita chegam a impressionar os alunos, segundo afirma NEVES (1985, p. 84).

Parece evidente que os grandes períodos históricos, quando postos em confronto, impressionam as crianças. Porém, a dúvida é saber se a noção do tempo, linear ou múltiplo, já é dominada realmente pela criança. Segundo a teoria piagetiana, este é um dos constructos mais difíceis de ser captado no estágio operatório concreto.

A análise e montagem de mapas é bastante efetivo no lançamento de novos conteúdos, diversos métodos podem ser utilizados, como a comparação de mapas do passado com mapas do futuro, e a partir da percepção das mudanças espaciais desenvolver discussões, Menezes (1983 *apud* NEVES, 1985, p. 86) nos diz que “podemos orientar os alunos na montagem de mapas históricos que permitam a visualização de um mesmo espaço em tempos diferentes, ou a contemporaneidade de vários povos”.

Entretanto para os professores, a mesma dificuldade observada na compreensão que os alunos tem das variações temporais são constatadas na compreensão das variações espaciais, de acordo com NEVES (1985, p. 86,87) “Os mapas, a semelhança da linha do tempo, não são muito compreendidos pelos alunos de 5.^a e 6.^a séries [...] A representação adulta do espaço resulta de manipulações ativas do meio espacial, e não de uma ‘leitura’ imediata deste meio”, podemos entender que a compreensão das variações espaciais se dá de forma efetiva através do contato concreto com a realidade e não através das representações gráficas, mostrando que, na opinião dos professores, este recurso é um tanto ineficiente.

Os recursos que envolvem ver o conteúdo, por meio de fotos em slides ou filmes apresenta um bom aproveitamento junto aos alunos, segundo NEVES (1985, p. 87, *apud* MENESES, 1983) “Filmes e slides podem ser utilizados tanto para lançamento de matéria como para fixação. Nos dois casos, a projeção deve ser antecipada de preparação e seguida de perguntas reflexivas para discussão em grupo”, este recurso pode ser usado para diversos fins devido a sua flexibilidade e versatilidade.

Vale salientar que em 1985, ano em que foi publicado este estudo de caso, eram raras as escolas que possuíam material adequado para reprodução de slides e filmes em sala de aula, em nossos dias as facilidades são bem maiores, e devem ser aproveitadas como recurso indispensável. Os professores que participaram do estudo consideraram altamente recomendável o uso deste recurso.

Como já foi mencionado, os recursos lúdicos sempre são bem aceitos pelos alunos e professores, os jogos didáticos são um rico recurso para revisão dos conteúdos. Os professores consideram o jogo educativo, uma atividade muito interessante e relevante no processo didático.

A construção de maquetes “possibilita à criança trabalhar no tridimensional, reconstruindo espaços naturais ou humanizados” NEVES (1985, p. 90-91, *apud* MENESES, 1983). Para os professores este recurso é muito importante por permitir ver de forma concreta alguns conteúdos estudados.

Segundo NEVES (1985, p. 92, *apud* MENESES, 1983) o guia de estudo “representa a espinha dorsal dos conteúdos trabalhados, possibilitando que os alunos sistematizem conhecimentos adquiridos ao longo de todas as estratégias cumpridas na unidade”.

Para os professores o guia de estudo é um recurso articulador, por servir como uma ponte ligando um conteúdo ao outro. “O guia de estudos possibilita ao aluno o acesso à estrutura de conjunto do assunto, trazendo ao seu campo cognitivo um certo equilíbrio pelas ‘amarras’ que lhe propicia, não o deixando ‘sentir as coisas soltas’” (NEVES, 1985, p. 92,93)

A pesquisa buscou apresentar de forma panorâmica a metodologia do ensino da história a partir de 1980, com ênfase especial pelo estudo de caso realizado por NEVES e publicada em 1985 no livro *ensinando e aprendendo história*. Longe de uma análise dicotômica do ensino que trate a educação tradicional como algo a ser evitado, temos a convicção de que a utilização de cada método deve ser acompanhada de uma análise da situação real na qual será empregado, conforme afirma OLIVEIRA, (2013, p.11) observa-se que a perspectiva tradicional de ensino é ainda muita viva no ambiente escolar, algumas características desta pedagogia são importantes na metodologia do ensino como por exemplo, a exposição do conteúdo de forma oral pelo professor, que é indispensável.

O que o docente deve tomar cuidado no ensino de história é de não cair no contexto desta perspectiva, desenvolvendo o ato de repetição dos fatos, e somente cantá-los, sem fazer referência de autores e de que forma os relatos históricos foram construídos ao longo do tempo. Podemos notar que o mais importante não é usar ou não um método ou recurso, mas produzir nos alunos uma compressão da construção dos relatos históricos e, o mais importante, na formação do aluno enquanto pessoa.

Diante dos debates que estavam acontecendo na década de 1980 era preciso alterar a metodologia de ensino da história para que seus objetivos se concretizassem, formando um cidadão crítico e participante para a vida democrática. Aprender história não é simplesmente absorver conteúdos históricos pré-definidos. Não se trata da defesa da transposição didática. Trata-se aqui da concepção de que para que haja produção de conhecimento efetiva o aluno deve ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem, deve ser encarado como um parceiro, como alguém com atuação ativa na construção do conhecimento.

Percebemos que nos anos 1980 se estava fazendo uma profunda revisão do método de ensino da história que abria a porta para pedagogias ativas deslocando o chamado “ensino tradicional”. Apesar de muitas práticas ainda hoje repetirem o “ensino tradicional”, na verdade, é dos anos 1980 o consenso da necessidade de um ensino ativo e diferenciado.

5. CONCLUSÃO

Com a realização do presente trabalho, teve-se a oportunidade de compreender melhor vários fatores que fazem com que a educação lúdica seja uma ferramenta fundamental para um ensino de qualidade e que alcance verdadeiramente seus objetivos.

Com o avanço da tecnologia, e novos conceitos de interesses, é de suma importância que a educação acompanhe este processo. Cativar o aluno em seus interesses é um ponto de partida.

A elaboração de espaços que proporcionam o desenvolvimento da criatividade, que possam trazer o lúdico para as interações com o conteúdo escolar, e a consciência de educadores devem andar juntas, para este crescimento. Abrir a mente para deixar de lado esta metodologia arcaica, e aceitar o novo de forma construtiva, para que se tenha um bom desempenho e uma educação mais participativa.

A curiosidade é natural em todo aluno, são reflexos para o novo, para desenvolver novas habilidades, aprender coisas novas faz parte do desenvolvimento. Este processo não necessariamente precisa ser exaustivo, desinteressante. Não precisa ser aplicado da mesma maneira a qual se aplica a um adulto, é importante valorizar-se o primeiro ensino de forma que possa-se interagir no mundo em que eles vivem.

Contos, músicas, jogos, atividades coletivas, reciclagem, dentre outras oportunidades, estimulam a participação mais ativa no ambiente escolar. Desenvolvendo a criatividade, a convivência, os limites e sim, o conteúdo escolar, de forma mais enérgica e interessante.

As atividades lúdicas são fatores motivacionais, pois estão na natureza do ser humano, por isso, faz com que alunos de diversas idades se sintam mais motivados com esse tipo de aula, do que com a forma de ensino tradicional utilizando apenas a lousa e os livros didáticos.

A disciplina de história não ocupa lugar de muito destaque perante o currículo das escolas brasileiras, dessa maneira é necessário que o professor esteja preparado para experimentar cada vez mais formas diferentes, de ministrar suas aulas para assim conseguir motivar os alunos e facilitar também todo o processo de ensino e aprendizagem.

A implantação da tecnologia é um grande desafio para docentes no sentido de que o Estado pouco investe financeiramente em recursos para as escolas públicas, estando assim, mais focado em quantidade, que qualidade, por outro lado, também tem-se professores resistentes a esse tipo de recurso e que não sabem e não querem aprender a utilizá-lo.

Acredita-se que, a partir do momento que a tecnologia for implantada efetivamente nas escolas, ter-se-á um ambiente escolar mais agradável e atrativo para alunos e professores, além

disso, a escola será espaço de maior inclusão e que consegue verdadeiramente preparar os alunos para realidade.

A motivação é fator fundamental para que a aprendizagem aconteça. O professor, deve portanto, sempre motivar seus alunos com aulas diferenciadas e utilizando o maior número de recursos disponíveis, fazendo assim, com que o conteúdo esteja cada vez mais próximo a sua realidade.

Professores e alunos motivados promovem um processo de ensino e aprendizagem mais assertivo, interessante e que cumpre seus objetivos, fixando melhor o conteúdo além de despertar a curiosidade, para que o aluno continue buscando o conhecimento.

A capacitação adequada de professores também se faz necessário, afim de que, os mesmos saibam lidar com situações do dia a dia, e consigam também dominar bem o uso não só da tecnologia, mas também, de novas metodologias de aprendizado, melhorando assim os resultados e fixação dos conteúdos que estão sendo lecionados.

Muitos são os recursos tecnológicos que podem ser utilizados para proporcionar uma melhor experiência no ensino e aprendizagem de História, aproximando assim, o conteúdo à realidade dos alunos. A internet e os smartphones são ferramentas que podem ser utilizadas positivamente para melhorar e muito o processo de ensino e aprendizagem.

Para então termos um ensino de qualidade, e que valorize a disciplina de História e as atividades lúdicas, precisa-se cobrar que o Estado faça os investimentos necessários na área, além de melhorar o currículo e o destaque para a disciplina que é tão importante na formação do cidadão, porém também, é de extrema importância que o professor esteja sempre aberto a novos desafios e a novas experiências educacionais, que esteja disposto a sair de sua zona de conforto para buscar aulas diferenciadas e mais estimulantes.

Educadores, pesquisadores e historiadores, devem assumir a responsabilidade que os dias impõe, que é a de demonstrar a importância e o valor da disciplina histórica para uma sociedade que deseja apagar as memórias e mudar o passado. Os professores da atualidade, podem utilizar os diversos recursos existentes, para transformar o conteúdo de história cada vez mais atrativo, e por que não dizer inspirador.

6. REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E M. L. S. A repressão ao potencial criador. **SciELO**, Brasília, v. 9, n. 3, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14149893198900030005>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Vozes, 2003.
- AZEVEDO, F.; DORIA, A. P. A. S; TEIXEIRA, A. S. *et al.* **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 21. jun. 2019.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez.2008
- _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BOMENY, H. **O Brasil de JK, Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950**. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>>. Acesso em: 19. jun. 2019.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de abril de 1942**. Exposição de Motivos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-414155-133712-pe.html>. Acesso em 25 de maio de 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf . Acesso em: 29 de maio de 2019.
- BRITO, J. M. O. O Ensino de História: do saber a ser ensinado ao saber ensinado. **Revista Interação**, São Paulo, p.20-31, jun. 2015. Disponível em: <https://vemprafam.com.br/wpcontent/uploads/2016/01/RevistaCientifica_15Ed_2.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.
- CABRAL, M. A. S. **Livro didático e conhecimento escolar: a proposta de Jonathas Serrano para o ensino de História**. XXIX Simpósio Nacional de História / Contra os Preconceitos: História e Democracia. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502819349_ARQUIVO_Livrodidaticoec_nhecimentoescolar_anpuh2017.pdf>. Acesso em: 18. jun. 2019.
- MATHIAS C. L. K. O ensino de História: contextualização da abordagem historiográfica. **História Unisinos**. Vol. 15 Nº 1 - janeiro/abril de 2011.
- CITRON, S. Em busca das memórias perdidas. In: **Ensinar a História hoje – a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

COSTA, M.R.M. Valores: reflexões e práticas no dia-a-dia da sala de aula. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak. Ed., 2010.

CRECHE FIOCRUZ. Projeto Político Pedagógico. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/creche-e-desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

CREMA, E. C. Está mais difícil aprender/ensinar história hoje!? In: BUENO, A. ESTACHESKI, D. CREMA E (Orgs.). **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/ Sobre ontens, 2016.

DELVAL, J. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, M. J. & ARNAY, J. (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**. São Paulo: Ática, p.15- 39, 1998.

FAUSTINO, R. C.; GASPARIN, J. L. A influência do positivismo na educação e no ensino de história. *Acta Scientiarum*, Maringá, 23(1):157-166, 2001.

FREDIANI, D. C. Os caminhos da disciplina de História na educação brasileira. In: BUENO, A. ESTACHESKI, D. CREMA E (Orgs.). **Para um outro amanhã: apontamentos sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Ebook LAPHIS/ Sobre ontens, 2016.

HADDAD, S. Relatoria Nacional Para o Direito Humano à Educação: Projeto relatores nacionais em DhESC – Plataforma brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais. 2003. Disponível em <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/sergiohaddad.pdf>> Acesso em 26 de abril de 2019.

HOLLANDA, G. de. (1957). **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro, RJ: CBPE/INEP/MEC. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbhe/v18/2238-0094-rbhe-18-e045.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2019.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para situação de pobreza e desigualdade no Brasil**. Brasília, 2007.

RIBEIRO JUNIOR, H. C.; MARTINS, M. C. **Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: Reforma Curricular de 1951 e o ensino de história**. Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil. 2018. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbhe/v18/2238-0094-rbhe-18-e045.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2019.

LACANALLO, L. F.; SILVA, S. S. C. **Método de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático**. S.d. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf>. Acesso em: 18. jun.2019.

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. **Significação e Função do Brinquedo na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

- LEITE, S. A. S. (org). **A Afetividade e Práticas Pedagógicas**. SP: Casa do Psicólogo, 2006.
- LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, FAEL, 2006.
- MAGALHÃES, M. S. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professores**. Tempo, Vol. 11, nº 21, Rio de Janeiro, 2006, p. 49-64
- MARTINS, L. M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 118-138.
- MCLUHAN, M, **Os meios de comunicação como extensões do homem**. SP: Cultrix, 1964.
- MULLER, M. **Perspectivas de la Pedagogia e el Comiezo del Milênio**. 1987.
- NEVES, M. A. M. **Ensinando e aprendendo história**. São Paulo: EPU, 1985.
- OLIVEIRA, Z. F. F. **Um olhar sobre a gestão em sala de aula**. Salto para o futuro: um olhar sobre a escola. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 2000.
- OLIVEIRA, T. L. S. Os fundamentos da História enquanto ciência e disciplina escolar: paradigmas e orientações delineadoras. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Minas Geras, v. 10, n. 13, p.37-52, mar. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/about>>. Acesso em: 28 maio 2019.
- OLIVEIRA, P. A de. **Métodos e técnicas de ensino na disciplina de História: superando o ensino tradicional**, 2013. (Monografia – Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino – Universidade tecnológica Federal do Paraná). Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4420/1/MD_EDUMTE_2014_2_71.pdf>. Acesso em 04 de junho de 2019.
- PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. BH: Autêntica, 2008.
- PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.
- _____. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A.(Orgs.). **Sobre a Pedagogia: Textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- _____. **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.
- PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- POMER, L. **O surgimento das nações**. 10. Ed. São Paulo: Editora Atual, 2001.
- RIBEIRO, R. R.; RIBEIRO JUNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. O “Legado” da Aprendizagem Histórica: Refazendo Percursos de Leituras. **Antíteses** v. 9, n. 18, p.196-221, Jul./ Dez. 2016.

Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5843925>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/cerlandiaaguilar/romanelli-otaza-oliveira-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em : 19. jun. 2019.

SANTA CATHARINA. Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário. Florianópolis: Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 31 de julho de 1927.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SERRANO, J. **História da Civilização para a 5ª série secundária do ciclo fundamental**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1938.

SILVA, B. C. da. **Gustavo Capanema: A Construção das Relações entre a Intelligentsia Nacional e o Estado no Brasil (1934-1945)**. Araraquara 2010. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara UNESP. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias_sociais/2257.pdf. Acesso em: 20. jun. 2019.

SILVA, M. M. S.; SOARES, L. M. C.; SOUZA, C. S; LIMA, J. M.. **O lúdico no ensino de História: A utilização de jogos didáticos no Ensino Médio**. <http://www.snh2013.anp.uh.org/resources/anais/27/13/71767866_A_RQUIV_O_a_rtigoanpuh2013Ligia_e_Marcelo.pdf>. Acesso em 7 de jun . 2019.

THERRIEN, J ; MAMEDE, M.A.; LOIOLA, F.A. **Gestão moral da matéria e autonomia do trabalho docente**. In. ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). Conhecimento Local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes. Curitiba: Champagnat, 2004, p.43-56.

VARGAS, G. (1950-4). **O Governo Trabalhista No Brasil, volume I-IV**. José Olympio Editora, Rio de Janeiro. (1952-1969).

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 39, n. 3, p.577-588, 10 maio 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022013005000007>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002>. Acesso em: 27 maio 2019.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_1008_silvia.moraes@uol.com.br.pdf> Acesso em: 25 maio 2019.