

# A HISTÓRIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

João Vitor Souza Muniz<sup>1</sup>  
Maria Clara Ferreira Rodrigues<sup>2</sup>  
Michelly Pereira de Souza Cordão<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho baseia-se na experiência do Estágio Supervisionado I durante o segundo semestre de 2022, realizado em uma escola municipal localizada em Massaranduba-PB. O objetivo consistiu em analisar a prática docente do professor supervisor no sentido de perceber se ou como a sua referência à realidade social dos estudantes em articulação com o uso do livro didático contribuiu para a formação de uma consciência histórica, isto é, para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica voltada para o agir desses sujeitos na vida prática. A análise revelou que a consciência histórica, de acordo com a definição de Rüsen (2011), está ligada à consciência crítica de Freire (1987). Ambos os conceitos envolvem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e reflexão sobre sua condição social e histórica. Reconhece-se os estudantes como portadores de uma visão de mundo própria e que isso é um dos pontos de partida para o educador orientá-los no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, observou-se que um dos principais desafios do professor de História neste processo é equilibrar a referência à experiência dos estudantes e o ensino de um conteúdo escolar que se refere a experiências históricas distantes do ponto vista espaço-temporal. Por outro lado, percebeu-se que o ensino de realidades históricas variadas pode contribuir para uma compreensão da sociedade a partir dos eixos da alteridade e da diversidade. Por meio deste estudo de caso, busca-se fazer reflexões sobre a história escolar e a formação de um pensamento histórico nos estudantes do ensino fundamental (anos finais) e, com isso, contribuir para o avanço dos estudos nessa área. Diante disso, recorreremos à Rüsen (2011) e Cerri (2011) para entender a consciência histórica; a Munakata (2013) e Bittencourt (2008), para discussões sobre o livro didático; a Freire (1987, 1976), como base teórica para a discussão sobre cultura e educação.

**Palavras-chave:** Consciência histórica, Livro didático, Cotidiano

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se compromete a analisar a experiência obtida com o Estágio Supervisionado I, realizado na escola Suzete Dias Correia, localizada em Massaranduba-PB. O estágio se desenvolveu no segundo semestre de 2022, sob a orientação da professora Michelly Pereira de Sousa Cordão, com a supervisão do professor Jucenio Gomes de Araújo, o qual fará

---

<sup>1</sup>Graduando do Curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, joao.souza@estudante.ufcg.edu.br

<sup>2</sup>Graduanda do Curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande -UFCG, clara.ferreira@estudante.ufcg.edu.br

<sup>3</sup>Professora orientadora: Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, michelly.pereira@professor.ufcg.edu.br

parte dessa análise como regente das aulas de história acompanhadas. Tratou-se de um estágio de observação, realizado na turma do 6º ano A, no turno da manhã.

Cabe aqui uma breve contextualização sobre a escola e a turma em questão. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Suzete Dias Correia é a instituição de referência para a oferta de ensino fundamental anos finais para a maior parte da população do município de Massaranduba. Não obstante a importância que a escola Suzete Dias adquiriu na conjuntura do município, os baixos índices de aprendizados são latentes, comprometendo a formação dos jovens massarandubenses. Segundo dados da plataforma federal QEdU, o Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) da escola é de 3,9, muito abaixo da já baixa média nacional que fechou 2022 em 5,8. Além disso, segundo dados da mesma plataforma, a meta de Ideb estipulada não é atingida pela escola desde 2017, fato que revela que as estratégias adotadas pelas autoridades municipais e escolares não vêm surtindo o efeito desejado, embora os dados possibilitem constatar uma lenta e gradual melhora nesse índice desde 2017.

Por ser uma escola municipal de uma cidade pequena como Massaranduba, somando-se ao fato de se tratar do turno da manhã, quando normalmente há uma maior atividade dos ônibus escolares, a maioria dos estudantes da turma acompanhada provinha da extensa zona rural do município. Quando questionados sobre as atividades laborais de seus pais a maioria afirmou que serem agricultores, trabalhadores da construção civil em Campina Grande e donas de casa. A faixa etária dos alunos está entre 11 e 13 anos de idade, compatível com a normalidade do sexto ano.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é promover um exame da maneira como o professor supervisor observado procedeu na condução de suas aulas. Desde o início, destacou-se sua capacidade em se utilizar de referências ao cotidiano dos estudantes para promover a aprendizagem histórica, relacionando-a à experiência do passado e à sua análise. Também chamou atenção durante o estágio a utilização do livro didático por parte do professor, ou melhor, a sua não utilização. Esse fato, contrastado com a importância conferida a esse objeto por historiadores como o próprio Jörn Rüsen, justifica o interesse em relacioná-lo com a metodologia do professor.

Invariavelmente um tema polêmico, os livros didáticos são, muitas vezes, culpados das mazelas do ensino, portadores de concepções ultrapassadas e alienantes, impregnados dos interesses políticos das classes envolvidas na sua produção. Na verdade, trata-se de um objeto cultural de difícil definição face a sua variedade mundo afora e mesmo dentro do Brasil. Contudo, de um modo geral é possível apreendê-lo na continuidade de sua presença em sala de aula, seja como condutor das discussões, listas de conteúdos, fonte de exercícios etc. De acordo

com Circe Bittencourt (2004, p. 315), um dos aspectos mais importantes para a análise do livro didático é a sua capacidade de articular a informação com a aprendizagem. Ou seja, de que forma ele pretende promover a aprendizagem dos conteúdos nele contidos. Essa abordagem, portanto, convida-nos a fazer um panorama geral nos capítulos cujo o tema foi trabalhado nas aulas analisados, sua proposta de ensino e o contraste com a postura do educador.

Assim, entendemos que ensinar não é transferir conhecimento, seja dos livros para os alunos, ou do professor para eles. Na verdade, a atividade docente consiste muito mais em criar condições para que a aprendizagem se dê de forma autônoma, num processo dialógico. Paulo Freire (1996, p. 21) insistiu nisso, convencido de que os seres humanos são, por sua própria natureza, inacabados, condicionados, sentenciados a construir sua própria existência no mundo, mesmo que inconscientemente. O educador, nesse sentido, deve se esforçar para promover em seus alunos esse princípio fundamental da vida, que é a autonomia, a consciência, num processo dialógico denominado educação libertadora. Assim, a educação não deve se tornar um instrumento de rigidez existencial, de aprisionamento da experiência sob a sombra de estruturas imutáveis, controladoras e alienantes, mas promover a plena autonomia de ação dos indivíduos na realidade em que existem.

Contudo, consciente de sua responsabilidade enquanto promotor de uma educação libertadora, o educador ainda deve lutar contra si próprio, contra os impulsos individuais de reconhecer-se numa posição de superioridade, de detentor da razão e do conhecimento. A promoção da autonomia e da liberdade vai ao encontro do conformismo, da simplificação, dos simplismos, que a princípio se apresentam como atalhos, mas na verdade constituem a interrupção do processo educativo libertador. Consonante a isso, entendemos, ao modo de Rüsen (2011a, p. 74), que o desenvolvimento da consciência histórica é resultado de um árduo trabalho, o qual envolve tanto a formação do professor, suas metodologias, além currículo e livro didático, componentes da cultura de sala de aula. Não só isso, a educação histórica, assim como a conscientização, depende também do educando. Este deve estar disposto a comunicar sua experiência, dialogar com o educador e com os seus colegas, comprometendo-se com sua própria formação.

A partir disso, entendemos que é fundamental que o ensino de história guie os educandos em direção à uma formação histórica integral, que dê conta de questionamentos presentes ao mesmo tempo que lança luz sobre um passado que nos constitui enquanto indivíduos e enquanto sociedade. Dessa maneira, uma das bases do ensino de História é o resgate das experiências individuais e coletivas dos alunos em sala de aula, conectando-as ao conhecimento histórico. Essa abordagem tem como objetivo promover o diálogo entre as várias dimensões temporais



(passado-presente-futuro), a fim de construir significado e permitir que os alunos participem ativamente e identifiquem possibilidades de intervenção em seu cotidiano por meio do aprendizado histórico. É o que Rüsen (2011b, p. 112) chama de consciência histórica, entendida como o próprio critério da aprendizagem histórica.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho empreende uma investigação de cunho qualitativo quanto à atuação do professor supervisor Jucenio Gomes de Araújo e a regência de suas aulas na turma do sexto ano A do ensino fundamental da escola municipal Suzete Dias Correia. Além disso, nos propomos a fazer uma breve análise do livro didático de história utilizado na escola, o qual pertence à coleção História sociedade e cidadania, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, edição do PNLD de 2020. Dessa forma, a investigação parte da atuação do professor em sala de aula como brecha para espreitar as interfaces entre o ensino de história e o desenvolvimento da consciência histórica em estudantes pobres, oriundos da zona rural de um município do interior, a partir da recorrência ao uso do cotidiano dos estudantes.

Em um primeiro momento serão descritas as aulas, as quais foram observadas no quarto bimestre letivo e descritas no relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado I, sob a aprovação da professora orientadora Michelly Cordão. Durante a pesquisa, portanto, houve uma consulta constante ao relatório final da disciplina, onde já consta um esboço da análise empreendida neste trabalho, além de outros aspectos do ambiente escolar. Ao todo foram fixadas três aulas para serem alvo da análise. Essa escolha se deu por considerarmos que esses momentos compreendem o essencial do problema a ser investigado aqui. Todas as aulas giraram em torno de um mesmo conteúdo, a Roma Antiga no período republicano, com uma recorrência maior ao estudo das leis aprovadas pelo senado da época que, segundo o livro didático, beneficiaram o grupo social da plebe. Em seguida partiremos para uma reflexão sobre os principais aspectos da experiência, analisados sob a luz das bibliografias consultadas. Para essa análise recorreremos a textos já estabelecidos no âmbito da pesquisa com livros didáticos e com a consciência histórica, assim como ao pensamento de Paulo Freire acerca do processo educativo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A primeira aula, realizada no dia 04/11/2022 foi pensada com o propósito de estudar a configuração de algumas leis romanas de sua fase republicana, interpretadas pelo livro didático como beneficiadoras do grupo social da plebe. Seriam elas, a lei Canuléia, as leis das Doze Tábuas, a lei do Tribunato da Plebe e as leis Licínias-Séxtias. Entretanto, ao apresentar o conteúdo da aula o professor logo se despreendeu da linha sugerida pelo material didático e engendrou uma explanação a respeito de suas experiências passadas enquanto gestor escolar. A partir disso, falou sobre a importância das leis na configuração da sociedade, até mesmo na escola. Em seguida citou um exemplo próximo daquela comunidade escolar: o recente caso da destruição promovida por alunos de outra turma a uma das portas do banheiro masculino. Sempre num tom moralizante, narrou que quando fora gestor escolar adotara medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente para lidar com comportamentos que ele atualmente estava observando se repetirem ali na escola Suzete Dias, como a degradação do patrimônio da escola. Seus discursos guiavam-se num sentido de corrigir os comportamentos reprováveis dos alunos, ao mesmo tempo que estabeleciam um contato com o tema da aula no que se refere ao direito e à formulação de regras e normas.

Para a segunda aula, realizada no dia 11/11/22, o professor preparou a realização de um exercício a ser realizado pelos estudantes acerca do conteúdo que vinha sendo tratado, isto é, as leis favoráveis aos plebeus, fruto de suas reivindicações. Após a escrita e resolução do exercício, Jucenio começou a correção indagando os alunos sobre suas respostas. A partir daí não demorou para que eles comessem a narrar suas próprias experiências cotidianas e em como elas se relacionam à experiência histórica dos plebeus na Roma Antiga.

A primeira questão da atividade era relativa à lei Canuléia, seu conteúdo e suas consequências. Não obstante à quietude de alguns que preferiram não expor sua resposta, outros empreenderam a tentativa de resolver o exercício, participando da aula e interagindo na medida em que narravam sua própria realidade a partir do tema incitado nas questões. Outra questão tratava da representação conferida aos plebeus no Senado Romano através da lei que normatizou a figura do tribuno da plebe. Este aspecto da política na experiência da República Romana, por sua vez, foi relacionado pelos alunos à câmara dos vereadores da cidade. Destacou-se narração de um dos educandos do momento da visita de um candidato a vereador da cidade, o qual foi até sua casa para pedir os votos de sua família. Outra questão da atividade requeria dos estudantes a explicação sobre a importância das Leis das Doze Tábuas. Uma interessantíssima resposta a essa questão relacionou-a à lista de “regras da sala”, escritas numa cartolina e colada à uma parede daquele ambiente.

Já a terceira aula alvo de nossa investigação foi realizada no dia 25/11/22, período próximo ao fim do ano letivo e ao início da copa do mundo de futebol, evento altamente comentado pelos alunos naquele momento. O professor propôs a realização de uma revisão para as provas bimestrais, as quais se dariam na próxima semana, ao que os estudantes demonstraram muito interesse em participar da aula. Dessa forma, o professor encabeçou a produção de um brainstorm (uma nuvem de palavras e ideias) a respeito do conteúdo da prova. Chamou atenção o fato de que muitos estudantes, apesar de terem demonstrado nas aulas anteriores familiaridade com o assunto, preferiram não se manifestar na hora dessa dinâmica. Mesmo assim, chegou-se a um resultado interessante, onde o brainstorm continha termos que envolviam aspectos políticos, sociais e culturais da Roma Antiga. Depois de reunidas as ideias, foi a vez de Jucenio partir para a explicação delas, de modo a significar cada um de seus elementos. Ao chegar na parte das leis que representavam conquistas dos plebeus novamente foi iniciada uma discussão interessante sobre a materialidade daquele conteúdo no cotidiano.

Ao chegar à lei Canuléia, quando o professor começou a dissertar sobre a liberdade de casamento, dessa vez iniciou-se uma discussão a respeito das uniões homoafetivas. Nesse interim, um aluno citou a situação do Qatar, país em que seria realizada a copa do mundo e onde a homossexualidade é criminalizada. Diante disso instalou-se um princípio de discussão na sala, onde os estudantes se sentiram convidados a falar sobre suas experiências com o tema. Destaco uma aluna que narrou a forma como sua irmã havia saído de casa para viver com outra mulher, acompanhada do escândalo de seus pais. Coube ao professor atuar no sentido de conduzir discussão de acordo com o tema da liberdade de casamento proposto pela lei Canuléia, iniciando uma explanação sobre a necessidade de respeito ao direito de cada cidadão de casar-se de acordo com sua vontade, independente de se tratar de uma união homoafetiva ou não.

A partir do exposto podemos refletir sobre alguns aspectos do ensino de história nas turmas do sexto ano na Escola Suzete Dias. Em primeiro lugar é importante salientar que em todas as aulas acompanhadas não houve uma utilização direta do livro didático por parte do professor. Embora muitos estudantes tenham-no aberto sobre suas carteiras, em nenhuma aula o professor exigiu seu uso. Entendemos que isso demonstra o grau de importância que o livro didático adquire na cultura dessa escola em questão. Para Munakata (2016, p. 122) o livro didático e sua utilização podem ser a própria expressão da finalidade da escola, de sua cultura, algo intrinsecamente ligado à sua essência. Diante disso, é possível dizer que uma ruptura do professor com uma forma comum de utilização do livro didático é também uma ruptura com a cultura escolar, portanto com uma dimensão mais profunda da função social da educação, mais precisamente da educação histórica.

Por outro lado, a não utilização do livro de forma direta nas aulas pode ser explicada pela não adequação da coleção História sociedade e cidadania à didática do professor. Uma análise dos capítulos referentes à Roma Antiga, conteúdo das aulas acompanhadas, revelou uma ênfase na experiência histórica sincrônica, isto é, que não a estendia nem buscava explicitar as diversas transformações ocorridas durante os séculos no interior da república, exceto a conquista das leis benéficas aos plebeus e a transição para o império. Tampouco os textos estabeleciam uma evidente conexão com a realidade dos estudantes, preferindo uma abordagem de ênfase nas estruturas políticas de Roma. Essa postura condiz com a proposta do livro didático, no qual os autores expõem em sua seção de apresentação a preferência pela história política e do passado público, justificando a escolha por considerar “[...] que neste nível de ensino isso é decisivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do aluno” (2018, p. VII). Essa postura aparenta divergir da do professor Jucenio, o qual por sua vez enfatizou os aspectos sociais daquele mesmo tema, aproximando-o do cotidiano dos estudantes. Cabe também dizer que por se tratar de um livro de circulação nacional, a aproximação do conteúdo ao cotidiano dos estudantes é dificultada pela diversidade de realidades sociais pelas escolas públicas do país. Isso pode justificar a escolha do professor em não utilizar o livro, já que ele não corrobora com sua proposta de desenvolvimento da consciência histórica.

Outro ponto a ser analisado das aulas é a metodologia empregada pelo professor e a sua relação com sua proposta de educação. De acordo com Paulo Freire (1987), um dos pressupostos da educação bancária é a formatação das aulas em duas etapas, as quais afastam o educando da construção do conhecimento. A primeira delas consiste na preparação da aula por parte do professor apartado dos educandos, onde ele, sozinho, adquire o conhecimento sobre o assunto da aula. A outra etapa se dá em sala, quando irá, a partir da dissertação, despejar tudo aquilo que pôde aprender com seu próprio estudo. De acordo com Freire, aí não pode haver uma educação emancipadora ou promotora de uma reflexão crítica

“pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (1987, p. 45)

Também Jörn Rüsen (2011b, p. 113) vai entender que para que a consciência histórica seja desenvolvida nos estudantes, é preciso uma mobilização consciente do conteúdo abordado nas aulas, a qual será materializada na sua capacidade de narrar a experiência histórica com suas próprias palavras. A isso o autor denominará “competência narrativa”, expressão da

consciência histórica, a qual envolve a habilidade de selecionar e organizar eventos históricos em uma narrativa coerente e significativa.

Portanto, ao promover o entendimento e a reflexão sobre aspectos jurídicos da Roma Antiga associando-os à realidade presente dos estudantes, o professor está corroborando com uma educação libertadora e o desenvolvimento da consciência histórica. Na medida em que os educandos foram convidados a entender a substância da lei Canuléia sob o viés da busca de liberdade de casamento, um direito individual, eles puderam estabelecer conexões com seu presente, associando ao processo recente de busca e conquista do direito individual de casamento entre pessoas do mesmo sexo, confrontando esse avanço à nefasta persistência da violência contra a população LGBTQIAPN+.

Baseado nisso, cabe aqui uma crítica à abordagem do professor, pois ela carece de referências ao “distante”. Cerri (2011, p. 124) demonstra que, se por um lado a apropriação e a reflexão sobre a realidade presente e o passado recente são essenciais à construção da consciência histórica, tampouco ela será possível sem se considerar a experiência alheia. Dando voz aos silenciados pela distância temporal/geográfica pode-se revelar projetos derrotados, experiências abafadas ou simplesmente abandonadas. Essa proposta de conteúdo histórico exhibe a pluriperspectividade que a disciplina deve ter, a qual contribuirá para a desnaturalização da experiência presente, vencendo o determinismo imobilizante das narrativas hegemônicas. Além disso, tratar do diferente deve corroborar para a construção da cidadania, tendo em vista que as sociedades do presente são cada vez mais compostas por uma miríade de identidades diversificadas. Também pode-se chamar atenção para a possibilidade de construção da própria identidade no contraste com o outro, seja negando, resignificando ou mesmo absorvendo elementos com os quais irá compor a si mesmo num processo relativo à construção de seu próprio saber. Esse aspecto é identificado por Rüsen como sendo a dimensão interna da orientação temporal oriunda da consciência histórica.

Portanto, mesmo que tenha sucesso em encontrar caminhos para a referência ao presente, constatamos a deficiência das aulas no que se refere ao tratamento do exótico como porta para a construção da convivência. A contribuição da história na escola vai além da compreensão da própria realidade e da formação da identidade, englobando também a compreensão da diferença e da alteridade. Seu papel é fundamental tanto para ensinar a convivência em sociedades cada vez mais multiculturais, quanto para ensinar a analisar e questionar o próprio sistema político e social em que vivemos

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, entendemos a aprendizagem histórica como fruto de um processo, onde há a incorporação de habilidades de orientação no tempo pelo aluno de acordo com procedimentos mentais que ele desenvolve. Esses procedimentos envolvem a apropriação de um conteúdo escolar operacionalizada pelo educador com maior ou menor participação do livro didático, mas com a pleno envolvimento do por parte do educando. Não é a memorização de datas, nomes ou conceitos que será suficiente para a fomentar a consciência crítica, antes disso, a aprendizagem histórica visa dar aos estudantes a possibilidade de se reconhecerem no processo histórico.

A partir disso podemos entender que as aulas acompanhadas se aproximam muito mais de uma prática problematizadora que dá simples reprodução de um conhecimento ininteligível, pressuposto da educação bancária. Elas patrocinam a construção de um saber histórico próprio, que envolve as mais diversas experiências dos estudantes num processo em que o objeto de saber, que é a experiência do passado, passa a ser apropriado também pelos estudantes, pois estes por sua conta estabelecem uma ligação entre o conteúdo e a sua experiência. Como o observado na ocasião em que um educando falou a respeito do tratamento conferido aos homossexuais no Qatar, ou quando pode identificar, mesmo que difusamente, o princípio da representatividade de que reveste a figura do vereador e a do tribuno da plebe. Essa aproximação só é possível pois houve uma abertura para o diálogo, para a contínua partilha de saberes sobre o mesmo assunto. A lei Canuléia foi, assim, a porta de entrada de uma discussão de grande relevância social. Seu conteúdo não foi simples alvo de decoreba, mas favoreceu a consciência crítica dos estudantes acerca de uma temática relevante.

## REFERÊNCIAS

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa: hipótese ontogenética relativa à consciência moral. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Rezende; BARCA, Izabel. (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a, p. 51- 78.

\_\_\_\_\_. O livro didático ideal. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Rezende; BARCA, Izabel. (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b, p. 109- 128.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. E-book (129p.) (Coleção leitura). color. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.



FREIRE, Paulo (comp.). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. E-book (54p.) (Coleção leitura). color. ISBN: 85-219-0243-3. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod\\_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf). Acesso em: 30 jun. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *Hist. Educ. Porto Alegre* v. 20 n. 50 Set./dez., 2016, p. 119-138.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004