

REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: EM BUSCA DE PRÁTICAS DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Willyan da Silva Caetano¹
João Augusto Grecco Pelloso²
Lucival Bento Paulino Filho³
Claudio Zarate Sanavria⁴

RESUMO

O ensino de História é associado à memorização. O método tradicional ligado a esta disciplina data do século XIX e relaciona-se aos objetivos da história ensinada naquele período, interessada na construção de um sentimento patriótico. Este método também foi condizente com os objetivos da educação voltada aos filhos da classe trabalhadora, no contexto da prevalência do modelo taylorista-fordista, ajudando na sua permanência. Contudo, na contemporaneidade, em decorrência da nova organização do trabalho e principalmente do advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que oportunizaram o protagonismo dos jovens na Internet, sobretudo, com o surgimento das redes sociais, pressiona-se por novas práticas docentes, que valorizem a participação ativa dos alunos. Paulo Freire é um dos principais pensadores da educação contrários ao método tradicional, denominado por ele de "educação bancária", propondo sua substituição por uma "educação dialógica", cabendo ao educador instigar os estudantes a falarem o que pensam sobre os conteúdos e assim construam suas próprias interpretações, a partir de suas experiências de vida. Assim, à luz das contribuições de Freire e dos pressupostos da chamada metodologia ativa visamos apontar novos caminhos para o ensino de História desvincular-se das práticas bancárias de educação, especialmente no âmbito da educação profissional de nível médio. Indicaremos, ainda, uma possibilidade de trabalho com a disciplina por meio do modelo da "Aula Oficina", elaborado por Isabel Barca - centrada no aluno como agente do seu próprio conhecimento - articulando-a com as possibilidades advindas Web 2.0.

Palavras-chave: Ensino de história, dialogicidade, metodologia ativa, aula - oficina, educação profissional.

¹ Mestrando do Curso em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS, professorwillyancaetano@gmail.com;

² Mestrando do Curso em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS, japelloso@hotmail.com;

³ Mestrando do Curso em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS, lucivalbento@gmail.com;

⁴ Orientador: Dr. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul- IFMS, claudio.sanavria@ifms.edu.br

INTRODUÇÃO

Circe Bittencourt (2009) afirma que desde o final do século XIX começaram as críticas aos métodos mnemônicos de ensino. Uma delas veio de Montessori, a outra das escolas anarquistas inspiradas na pedagogia de Ferrer Guardia. Ambos aspiravam métodos diferenciados de ensino, inaugurando o que hoje denominamos como método ativo, caracterizado, basicamente, por defender que os estudantes sejam sujeitos do seu próprio conhecimento.

Na década de 1920, com a difusão das ideias de Jonh Dewey no Brasil, houve o surgimento do movimento escolanovista, que fez duras críticas ao ensino de História, principalmente sobre sua metodologia de ensino, baseada no aluno passivo e no excesso de memorização. Data dessa época as primeiras ideias que visavam mudar a maneira de se ensinar essa disciplina (NADAI, 1993).

As críticas ao ensino tradicional são antigas, como vemos, todavia, as transformações vigentes na sociedade contemporânea dificultam ainda mais a permanência desse método. Uma mudança significativa está na forma de organizar a produção, com a expansão do modelo Toyotista, calcado no trabalho em equipe, na flexibilidade do trabalhador e na sua criatividade (KUENZER, 2002). Além do mais, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão exercendo cada vez mais influência sobre as nossas vidas, dinamizando o acesso e também a produção de informações.

Esses fatores pressionam por mudanças urgentes nas práticas docentes centradas na transmissão de informações (VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI, 2017). Portanto, nosso objetivo principal é refletir como os princípios da metodologia ativa associada à “educação dialógica” podem contribuir para a superação da “educação bancária”, ou tradicional, no ensino de História, sobretudo, no contexto da educação profissional de nível médio (FREIRE, 2017).

METODOLOGIA

Nos dias atuais às críticas ao ensino tradicional são muito fortes e numerosas, mesmo assim seu método prevalece nas práticas de muitos docentes, especialmente os de História (BITTENCOURT, 2009). Neste artigo, almejamos refletir sobre sua superação, a partir das ideias defendidas por Paulo Freire (2017), que é um dos principais críticos da educação

tradicional, por ele denominada de “educação bancária”. Assim, iremos explorar algumas de suas principais ideias pedagógicas presentes nos livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* (1996), obras voltadas para a emancipação do homem, refletindo como elas podem contribuir para um ensino de História menos factual, fragmentado e baseado na memorização. Além disso, analisaremos os pontos em comum que as ideias Freire têm com aquelas defendidas pela chamada metodologia ativa. Por fim, propomos uma interessante alternativa para o ensino de história com a utilização do modelo da “Aula-Oficina”, elaborado por Barca (2004), que visa tornar o estudante agente do seu próprio conhecimento e não apenas um mero ouvinte.

Ensino de História: a gênese do método da decoreba e sua permanência

O ensino de História sempre fez parte da escola primária ou elementar, embora inicialmente fosse optativo. Ele só ganhou um destaque maior a partir da década de 1870 diante da preocupação governamental com a constituição de uma identidade nacional para o país. Essa passou a ser o alvo principal da disciplina, a qual cabia desenvolver o sentimento patriótico nas crianças desde tenras idades, centrando-se, portanto, na formação moral e cívica (BITTENCOURT, 2009).

É importante frisar, entretanto, que antes de 1930 a História Nacional tinha pouco espaço, sendo secundária, estudada apenas nos últimos anos do ginásio, havendo o predomínio da História europeia, aprendida a partir de manuais franceses (NADAI, 1993).

Com a Proclamação da República, em 1889, a escola permaneceu concentrando seus esforços na homogeneização da Nação. Buscava-se criar um país ordeiro e obediente às elites, cujo “destino” manifesto seria conduzir o país rumo ao progresso. Com esse viés, elaborou-se um passado único, que em contrapartida silenciava sobre as contribuições históricas das camadas populares para a História do Brasil. Em suma, constituiu-se uma “história exclusiva da elite branca,” marcadamente eurocêntrica, que era transmitida nas escolas como a verdade única, devendo ser reproduzida pelos alunos (BITTENCOURT, 2009).

Durante o governo de Getúlio Vargas, nos anos 1930, consolidou-se uma História focada no culto aos heróis nacionais, especialmente em Tiradentes, ainda visando o desenvolvimento de uma memória nacional e do patriotismo. Aos poucos, a disciplina de História do Brasil foi ganhando importância e virou exigência para aqueles alunos que

pretendiam prosseguir para o ensino secundário, passando a fazer parte dos exames de admissão ao ginásio (BITTENCOURT, 2009).

No século XIX, acreditava-se que aprender seus conteúdos era o mesmo que decorar fatos e datas, cabendo aos alunos reproduzir exatamente o que foi exposto pelo professor ou o que estava escrito no livro/lousa. Essa concepção pode ser verificada na forma como eram os livros didáticos do período, os quais seguiam o modelo de catecismo, “a História, segundo o método do catecismo, era apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro” (BITTENCOURT, 2009, p.67).

Como resultado muitos estudantes chegaram a odiar a História, vendo-a negativamente, o que está diretamente relacionado ao modelo como ela é ensinada, pautado fortemente na transmissão de informações prontas e acabadas, que precisam ser memorizadas pelos alunos (NADAI, 1993).

Acompanhando a divisão dos homens em dois grupos distintos, o de opressores e o de oprimidos, a educação também se constituiu de modo diferenciado para cada classe social. Enquanto a elite, os quadros intelectuais, os futuros dirigentes eram educados em escolas de formação geral, no ensino secundário, e depois prosseguiram seus estudos em cursos superiores, os trabalhadores recebiam uma educação restrita à formação profissional, aprendendo somente resquícios de escrita e leitura, apenas o que era necessário para operar a maquinaria a partir da Revolução Industrial, no final século XVIII (SAVIANI, 2007).

No Brasil não foi diferente, desde o início do oferecimento do Ensino Médio pelo Estado, no começo do século XX, havia dois tipos de trajetórias educacionais: uma era a educação propedêutica ou humanística e a outra a educação profissional (KUENZER, 2002). A primeira destinava-se às camadas privilegiadas, formadas para exercerem as funções de comando. Os filhos delas depois de terminarem o ensino primário, iam para o secundário, que os habilitava a continuarem os estudos na educação superior; já a segunda trajetória era reservada para os filhos da classe trabalhadora, preparados para exercerem atividades manuais, que após a conclusão o ensino elementar prosseguia-se para um curso técnico profissionalizante, mas este não habilitava para adentrar na faculdade. Essa divisão resultou em um dualismo estrutural na educação (KUENZER, 2002).

A equiparação das duas modalidades, a profissionalizante e a propedêutica só ocorreu a partir de 1961, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.

4.024/1961), quando ambas passaram a valer como requisito para fazer um curso superior. A equivalência foi mantida após o fracasso da Lei 5692/1971, que tentou instituir a profissionalização compulsória para todos (KUENZER, 2002).

Porém, a dualidade permaneceu fazendo parte da educação brasileira, pois as escolas que atendiam aos filhos das camadas populares continuaram tendo como foco apenas prepará-los para terem destreza operacional em alguma profissão manual, em contrapartida minimizando a formação geral. Esse foi um reflexo da influência do taylorismo-fordismo, porque para atuar nesse modelo de produção não era necessário ao trabalhador ter conhecimentos científicos e amplos, sendo suficiente conhecer o básico de escrita e leitura e ser disciplinado para obedecer à hierarquia, assim, a escola se configurou para atender aos interesses do mercado de trabalho (KUENZER, 2002).

Nesse bojo, os conteúdos ensinados nas voltaram-se para a capacidade de memorização e de repetição, sendo transmitidos de forma fragmentada, objetivando a formação de futuros trabalhadores, cujas funções exigiriam a execução de tarefas específicas, parceladas, individualizadas e simples. Portanto, a educação tradicional vinha ao encontro aos interesses do capitalismo à época em que vigorava o taylorismo-fordismo (KUENZER, 2002).

Porém, atualmente exige-se uma educação profissional articulada com uma formação geral de qualidade, a fim de combater o dualismo e proporcionar a emancipação dos jovens, visando à transformação social e permitindo o prosseguimento dos estudos para os níveis mais elevados (KUENZER, 2002).

Metodologia ativa e educação dialógica: discutindo sobre suas possibilidades

Ainda predomina a influência do ensino tradicional nas escolas, pautado na memorização de informações pelos alunos, que são tratados como seres passivos, apenas o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, tendo como função transmitir os conteúdos. Esse modelo de ensino é o principal alvo das críticas da metodologia ativa. (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

De acordo com Freire (2017) as aulas centradas na narração assemelham-se a algo quase morto ou petrificado. Elas implicam em um narrador, o professor, que se considera o dono da verdade, o qual age como o único sujeito da situação, sempre dissertando para os educandos, que devem escutá-lo como “objetos pacientes”, sem reflexão sobre suas condições de vida concretas. Nessas aulas, restringe-se o conhecimento a uma abstração

imposta pelo professor de forma opressiva sobre o aluno, cabendo a este memorizar mecanicamente os conteúdos narrados pelo docente (FREIRE, 2017).

O modelo tradicional de ensino é chamado por Paulo Freire de “educação bancária”, porque os estudantes são tratados como “vasilhas”, as quais o docente vai “enchendo”, conforme realiza a transmissão dos conhecimentos, como se estivesse realizando “depósitos”. Nesse modelo, acredita-se que quanto mais depositar conteúdos sobre os alunos, melhor será considerado o professor, por sua vez “(...) quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores os educandos serão” (FREIRE, 2017, p.80).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão intensamente presentes no cotidiano dos estudantes, sua expansão em grande proporção relaciona-se à portabilidade proporcionada pelos dispositivos móveis, os quais mediante conexão sem fio permitem acessar informações disponíveis na Web praticamente a partir de qualquer lugar (VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI, 2017).

Isso gera novos desafios para a escola, que vem sendo pressionada pela cultura digital, cuja maior expressão é a popularização das redes sociais, especialmente do Facebook, do Instagram e do Twitter, em que abundam as informações, contudo, seu grande diferencial, é também possibilitar o compartilhamento e a produção delas, intensificando as interações sociais, e a produção colaborativa de conhecimento (VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI, 2017).

Diante da globalização destaca-se ainda uma nova forma de organização produtiva, o Toyotismo, modelo japonês de produção, que valoriza o trabalho em equipe, a criatividade, a flexibilidade, e a capacidade de comunicação usando diferentes códigos e linguagens, o que implica em uma educação profissional de nível médio que não seja meramente certificatória, porém que prepare tanto intelectualmente como profissionalmente, articulando teoria e prática. Destarte, preparando para atuar no mercado de trabalho, mas também para exercer a cidadania e para a autonomia, favorecendo em especial a transformação social (KUENZER, 2002). Portanto, é preciso instituir novas práticas docentes.

Vê-se que as forças do próprio contexto em que estamos inseridos denunciam a urgência de novas abordagens pedagógicas: “é importante considerar as práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula (...)” (VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI, 2017, p. 458).

Um dos primeiros passos para promover uma mudança é a reflexão sobre as práticas pedagógicas, não basta inserir a tecnologia na sala de aula se continuam sendo tradicionais, ou seja, focadas somente na transmissão de informações. Um caminho para melhorar o interesse dos estudantes é buscar metodologias que favoreçam o seu protagonismo, dando mais voz a eles na sala de aula. É o que procura propiciar o método ativo, o qual deixa de centrar-se no ensino, ou seja, no docente, para ter como centro a aprendizagem dos alunos (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

No método ativo os conhecimentos, as experiências, e as visões que os alunos trazem são utilizados como o ponto de partida para a ação pedagógica. Os estudantes tonam-se os atores principais do processo de ensino e de aprendizagem, deixando de ser meros expectadores, para agirem de forma ativa e participativa na construção do conhecimento (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

A metodologia ativa almeja fazer com que o aluno pense de forma crítica, incentivando o pensamento autônomo, o que exige do professor uma abertura para compreender e aceitar opiniões diferentes. Os alunos ao perceberem-se como coparticipantes do processo de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente ficam mais motivados (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

A postura receptiva por parte do educador também é mencionada por Freire (1996, p.121) como sendo imprescindível na superação das práticas educativas de caráter bancário, ao afirmando que “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

A falta de articulação dos conhecimentos escolares com o contexto social no qual os alunos vivem também é outro fator que pode causar o desinteresse deles, tal falta de contextualização é constante no método tradicional, apenas preocupado com a transmissão dos conteúdos (FREIRE, 1996).

Defende-se, no método ativo, que os conteúdos precisam estar relacionados com as problemáticas vivenciadas na vida real, ajudando a compreendê-las e solucioná-las, relacionando teoria e prática (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

Contrapondo-se às aulas expositivas, em que cada aluno deve permanecer em silêncio e ficar sentado individualmente em sua carteira, não podendo trocar ideias com os companheiros, a metodologia ativa preza pelo trabalho em grupo, incitando a interação, a discussão e a troca de ideias entre os colegas de classe. Além disso, visa-se que os estudantes criem algo novo, conforme suas próprias ideias, interpretando e reelaborando o que estudam, e não apenas reproduzindo o já conhecido (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

O docente que deseja o desenvolvimento do pensar certo nos alunos, ou seja, da criticidade, deverá desafiá-los, estabelecendo uma educação dialógica, que consiste em saber escutá-los, de tal forma que não fique se comunicando como em um monólogo. O professor dialógico é aquele que sabe ouvir o que os estudantes têm a dizer, aliás, sempre os incita para que falem e também produzam sua própria compreensão, ao invés de simplesmente recebê-la como dada. A aprendizagem ocorre na dialocidade, na troca de ideias, na intercomunicação e não na imposição unívoca (FREIRE, 1996).

A dialogicidade permite aguçar o espírito crítico dos estudantes para que formem sua própria visão de mundo e tornem-se independentes, libertando-se. Contudo, se continuarmos presos a uma educação bancária, estaremos contribuindo com o fortalecimento da sociedade opressora, que estimula a cultura do silêncio e alimenta o conformismo das camadas populares (FREIRE, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao abordar sobre o ensino de História no contexto da educação profissional de nível médio, Schmidt (2000), assim como Bittencourt (2009), localiza no século XIX a origem do ensino tradicional desta disciplina, apresentando um caráter factual, despolitizado e intelectualizado, baseado meramente na memorização de informações.

Esse modelo ainda é muito forte nos dias atuais e tem gerado bastante desinteresse nos alunos pela disciplina, necessitando ser superado, em direção às práticas que possibilitem maior participação dos estudantes nas aulas e foquem no seu protagonismo (NADAI, 1993; SCHMIDT, 2000; BITTENCOURT, 2009).

Na mesma linha defendida pela metodologia ativa, Schmidt (2000) aponta a necessidade de partir dos conhecimentos dos alunos para dar início ao ensino de História, valorizando suas experiências de vida. Assim, a sala tende a ser um espaço no qual o conhecimento é construído de maneira coletiva, o que ajuda o aluno a ver-se como sujeito da

história. Esse pensamento coincide com os pressupostos da “Aula Oficina,” de Barca (2004), que visa dar mais voz aos estudantes, objetivando que sejam “agentes do seu próprio conhecimento”.

Além disso, contexto contemporâneo indica a urgência de métodos que propiciem o protagonismo dos estudantes, principalmente por causa da influência das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC). Desde a década de 1990, Valente (1998) já destacava o seu grande potencial comunicador, dinamizado mais recentemente com o surgimento das redes sociais - graças ao advento da WEB 2.0 - que permitiu aos usuários criarem e divulgarem suas próprias ideias por meio de publicações.

Uma proposta para o ensino de História

Uma interessante alternativa de planejamento para a aula de História a elaboração de uma sequência didática utilizando os recursos disponíveis na Web 2.0, os quais potencializam o protagonismo estudantil, contribuindo com a superação do ensino tradicional.

Uma sequência didática é “(...) um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

Barca (2004) afirma que ainda hoje predomina o modelo da “aula-conferência”, identificado com o ensino tradicional, nela o professor age como um conferencista, pois é considerado o único detentor do saber – o ator principal - cabendo ao aluno, um ser passivo, apenas assimilar informações para depois reproduzir na prova escrita, sem qualquer reflexão crítica.

Nas últimas décadas houve um crescimento do modelo da “aula – colóquio,” de inspiração behaviorista, enfatizando a necessidade de um planejamento e organização que fosse além da preparação de conteúdos, centrando-se nos recursos midiáticos e nas novas tecnologias, mas com poucas mudanças no método de ensino voltado para a transmissão/narração de informações (BARCA, 2004).

Para superar a visão da disciplina de História como aquela cujo ensino por essência baseia-se na memorização, Barca (2004) propõe o modelo de ensino de História denominado de “Aula Oficina”. Esta se pauta em três aspectos voltados para o desenvolvimento da aprendizagem histórica: interpretação de fontes históricas de diferentes tipos e cruzamento entre elas; a compreensão contextualizada: relacionar as próprias atitudes na atualidade com

os sentidos do passado e projetar o futuro; e a comunicação, que consiste em “expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, *utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis*” (BARCA, 2004, p.132, grifo nosso).

Assim, propomos uma sequência didática, ou seja, uma organização de atividades, baseada no modelo da “Aula Oficina”, com a utilização de fontes históricas, a serem interpretadas pelos estudantes e confrontadas com o mundo contemporâneo, pois queremos superar um ensino de história abstrato, tradicional e calcado na memorização, ao mesmo tempo em que utilizaremos as novas tecnologias, entretanto, não apenas para melhorar a eficácia da transmissão de conteúdos, como na “aula-colóquio”, mas, sobretudo, para que também os próprios alunos se apropriem delas e dos meios de comunicação, os quais podem potencializar, conforme orientação de Barca (2004), a possibilidade de eles serem “agentes do seu próprio conhecimento,” já que após analisar a história devem comunicá-la, todavia, a partir do seu ponto de vista.

A Web 2.0 é um dos diversos “(...) meios de comunicação atualmente disponíveis” (Barca, 2004, p.132), que facilitou a publicação de conteúdos, pois atualmente não é mais necessário entender de programação para então criar um site e publicar alguma coisa, graças ao surgimento das redes sociais, isso pode ser feito de maneira simples através de “posts” (CARVALHO, 2008, p. 7).

Elaborado por Tim O’Reilly em 2004, o conceito de Web 2.0, refere-se um novo tipo de Web, na qual o usuário é também produtor de conteúdos, deixando de ter um papel passivo na rede (COUTINHO, 2008, p. 2).

Portanto, “os recursos existentes online e as ferramentas de fácil publicação da Web 2.0 constituem uma oportunidade para que professores e alunos possam aprender colaborativamente, divulgando e compartilhando as suas experiências e saberes” (CARVALHO, 2008, p. 12). Por isso, na nossa sequência didática iremos utilizar as contribuições trazidas pela Web 2.0, tendo em vista que esta vai ao encontro com a proposta principal da “Aula Oficina” que é tornar o estudante sujeito de sua própria aprendizagem (BARCA, 2004) e com a utilização do computador como “ferramenta educacional” (VALENTE, 1998; COSTA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até hoje a escola é dualista, apesar de ter expandido o acesso aos filhos dos trabalhadores no Ensino Médio, muitas vezes seu caráter é “meramente certificatório”, numa espécie de “inclusão excludente” (KUENZER; GRABOWSK, 2016), sobretudo no que diz respeito à educação profissional de nível médio, muitas vezes, limitada a preparar “recursos humanos” com pouca qualificação, reproduzindo a sociedade de classes e pondo em cheque a proposta de um Ensino Médio Integrado, a qual defende a articulação dos conhecimentos técnicos com uma formação geral de qualidade (KUENZER, 2002).

Neste sentido, enfatiza-se a importância de um ensino de História, que vá além da memorização de fatos e datas, contribuindo para a superação ou pelo menos amenização da dualidade educacional. Assim, concordamos com Nadai (1993), em relação à disciplina de História, que ao invés de serem ensinadas grandes quantidades de conteúdos, é bem melhor ensinar a pensar mais, desenvolvendo no aluno o pensamento histórico, com o objetivo de emancipá-lo, o que está em consonância com os objetivos da educação na visão freiriana, voltados para promover a libertação e a autonomia nos estudantes (FREIRE, 2017).

O aprendizado histórico torna-se interno, completo, quando passa a ser subjetivo e o estudante consegue ver o elo entre sua própria vida e as dificuldades e vivências das pessoas no passado, vislumbrando o futuro, assim manifestando sua “consciência histórica” (RÜSEN, 2012).

Partindo da perspectiva da Educação Histórica, entendemos, que (...) “o aprendizado em História não deve se preocupar apenas com a aquisição de conteúdos (conceitos substantivos), mas, sim, com a progressão do pensamento histórico, levando o aluno a pensar historicamente” (AGUIAR, 2013, p. 156).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, **O Ensinado, o aprendido: a Educação História e a Consciência Histórica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2013.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do projeto à avaliação**. In: Barca, Isabel (org.), Para Uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alda Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista Thema, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. ISSN 2177-2894.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Rev. Bras. De Hist. São Paulo, Vol. 13, n. 25/26, p.143-162. 1993.

CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Manual de ferramentas da web 2.0 para professores. Ministério da Educação.** Lisboa: DGIDC, 2008. Disponível em: <www.crie.minedu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf>. Acesso em: 19 de abr. 2019.

COUTINHO, Clara Pereira. **Tecnologias Web 2.0 na escola portuguesa: estudos e investigações.** Paidei@ - Revista Científica de Educação a Distância, Santos, v. 1, n. 2, p. 1-24, dez, 2008. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

COSTA, Thais Cristina Alves. **Uma abordagem construcionista da utilização dos computadores na educação.** Anais Eletrônicos. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Redes sociais de aprendizagem. Pernambuco/RE. 2010. Disponível em <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Thais-Cristina-Alves-Costa.pdf>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 64 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

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

KUENZER, A.Z.; GRABOWSK, G. **A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível.** HOLOS, Ano 32, Vol. 6, 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: novos desafios.** In: KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000, p. 25 - 53.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Tradução: Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos.** Revista Brasileira de Educação V. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHMIDT. **Área da sociedade, cultura e suas tecnologias: História.** In: KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000, p. 203-230.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na educação. In: Computadores e conhecimento: repensando a educação.** 1ª ed. Campinas, NIEDUnicamp, 1998.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.