

ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nélia Freitas Souza¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir sobre qual pedagogia adotar em sala de aula no ensino de História e sobre a importância da reflexão do professor em relação a sua prática pedagógica e como essa reflexão diz respeito ao seu processo de formação. Busca-se previamente, analisar o histórico e as influências das mais variadas correntes de pensamentos no processo da educação e do ensino de História no Brasil abordando concepções historiográficas e pedagógicas. Parte-se do pressuposto que o Ensino de História é de fundamental importância para o processo de formação de cidadãos críticos e de sua consciência política sobre o seu papel enquanto agente transformador de sua realidade.

Palavras-chaves: Ensino. História. Concepções. Historiográficas e Pedagógicas.

ABSTRACT: This article aims to discuss which pedagogy to adopt in the classroom without teaching History and about a reflection criterion of the teacher in relation to their pedagogical practice and how this reflection concerns their formation process. It seeks to preliminary, to analyze the history and the influences of the diverse currents of thoughts in the process of education and education of History in Brazil approaching historiographic and pedagogical conceptions. Part of the assumption is that History Teaching is of fundamental importance for the process of formation of critical citizens and of their political awareness about their role of transforming agent of their reality.

Keywords: Teaching. History. Conceptions. History and Pedagogy

INTRODUÇÃO

Embora as transformações ocorridas no ensino de História no Brasil estivessem ligadas aos interesses políticos de cada momento de sua história e ao seu contexto social e econômico, sendo moldadas para atenderem, em algumas épocas, às demandas da classe abastada, houve progressos na trajetória e no processo da prática pedagógica.

Em cada momento histórico, confirma-se a presença de correntes que vão desde adoção de práticas autoritárias e tradicionais do professor, às atitudes democráticas, com

¹ Mestra em Ciência da Educação na Linha de Pesquisa de Tecnologia Educacional e Educação à Distância pela Universidad Interamericana, Assunção, Paraguai, especialista em Metodologia da Investigação Científica pela Faculdade de Ciências da Bahia e em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade Estadual da Bahia, licenciada em História pela Universidade Católica do Salvador. Experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem na disciplina de História no Ensino Fundamental e Médio. E-mail: tekanell@hotmail.com.

visão de interação com o aluno e uma construção de conhecimento dentro de uma relação dialógica e de respeito ao saber já trazido pelo aluno.

Ao longo do tempo, diversas correntes de pensamentos foram adotadas na educação brasileira e no ensino de História.

Neste texto abrangeremos algumas Concepções Historiográficas e Pedagógicas: A primeira discorre sobre as correntes historiográficas do Positivismo, do Marxismo e da Escola dos Annales e apresenta como se dar o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica de cada uma delas; além de refletir sobre as influências destas no ensino de História no Brasil, no decorrer do tempo e com influências até os dias atuais.

A segunda aborda as diferentes configurações de conceber a forma de ensinar e aprender. Apresenta sinteticamente as correntes de pensamento pedagógico que são: a Transmissão de Conteúdos, Formação Reflexiva e a Construção Ativa e mostra como se processa o ensino e a aprendizagem em cada uma dessas correntes.

Obviamente, os conteúdos abordados respeitam a diversidade teórica da práxis acadêmica, ou seja, reconhece que várias correntes teóricas têm contribuições relevantes.

O objetivo deste trabalho busca a reflexão, análise e caminhos que auxiliem modificar as práticas pedagógicas no ensino de História, assim como a forma de conceber, enxergar, ensinar e aprender a disciplina, a partir de uma análise teórica e das contribuições das várias correntes existentes.

A metodologia utilizada foi realizada através da abordagem qualitativa e busca bibliográfica de livros, artigos e revistas científicas de História, bem como, abordagens teórico-metodológicas que abarcassem o tema proposto deste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos caminhos percorridos pelo ensino de História no Brasil, estiveram presentes correntes de pensamento que determinariam a adoção de práticas pedagógicas que iam desde concepções e metodologias tradicionais à atitude de inovações na forma de ensinar e aprender História.

Guimarães (2012, p. 41), faz o seguinte questionamento a respeito de como gerar debate, entendimento e abrir caminhos para novas maneiras de ensinar e aprender História: “como a História é produzida, escrita e transmitida para as várias gerações?”.

Diz ainda que a resposta para esta questão está na explicação do ofício do historiador e das fontes que ele utiliza, no fazer histórico, nas formas como o conhecimento histórico é produzido e chega até as escolas, aos professores e às salas de aula.

Essas questões nos remetem ao processo de transição quando a História passou a ser considerada Ciência e tornou-se disciplina escolar, desde então as concepções historiográficas começam a ser construídas e debatidas.

Por isso, Guimarães (2012) fala que as teorias e os conhecimentos não são verdades prontas, acabadas, eternas, estáticas, absolutas, imutáveis e incontestáveis.

Partindo dessa premissa, Azevedo e Stamatto (2010) apontam três correntes que são referências às abordagens historiográficas: o positivismo, o marxismo e a escola dos Annales.

O pensamento positivista dominou o século XIX e se fez presente em vários momentos do ensino de História no Brasil, porém sendo discutida, questionada e transformada ao longo do século XX, dando margem ao aparecimento de outras formas de construir e produzir a História.

As referidas autoras dizem que o ensino de História organizado a partir da perspectiva teórica do positivismo, é caracterizado por possuir uma periodização que não estimula a busca autônoma e criativa do conhecimento histórico, impõe uma sequência preestabelecida de conteúdo, não favorecendo, dessa forma, a liberdade na escolha dos assuntos a serem estudados.

O currículo de História, a partir do pensamento positivista, também chamado de tradicional, ao mesmo tempo em que é organizado, imprimir uma orientação pregado através de fatos tendo seus conteúdos ordenados de forma linear com privilégio da visão eurocêntrica, que por sua vez não deixa espaço para que o aluno se torne sujeito do processo de aprendizagem.

A concepção marxista ao contrário do positivismo inclui sujeitos e ações marginalizados pelas políticas educacionais.

Nesse sentido, de acordo com Azevedo e Stamatto (2010), a identificação de diferenças sociais por meio de um estudo histórico possibilita uma valorização dos homens como sujeitos construtores da história. O aluno deve ser concebido e conceber-se como esse agente do processo histórico.

Em fins da década de 1980, o marxismo perdeu espaço na academia em detrimento da nova história francesa característica da 3ª geração dos Annales² e da história social inglesa, porém o impacto só se fez sentir nas escolas somente a partir da década de 1990. Contudo, no final dos anos 80, os professores introduziam nas aulas temas característicos da cultura e orientavam os alunos a perceberem a história com novos olhos.

Dando sequência na terceira concepção, no Brasil, o ensino de história sofre a influência dos Annales em sua 3ª fase, a chamada nova história, momento em que o novo público escolar, maior e mais diversificado a partir de 1970, passa a exigir da escola respostas para as suas inquietações.

Por meio desse movimento, a história antes centrada nos feitos dos heróis e dos administradores públicos, passa a ceder lugar para uma história ensinada, preocupada com a compreensão da realidade social e histórica.

O movimento dos Annales é dividido em três fases distintas: Na primeira, de 1920 a 1945, sob a orientação de Bloch e Febvre, privilegiou-se a história econômica e social. A totalidade era obtida na história econômica, opondo-se à história tradicional.

A segunda fase, de 1945 a 1968, dominada pela presença de Fernand Braudel, preteriu grande parte da história social, privilegiando a história econômica, opção que se justifica pela expansão econômica mundial no pós-Segunda Guerra (1939-1945), que promoveu intensa industrialização, urbanização e consumo.

A terceira e última fase corresponde ao período de 1968 até nossos dias, quando já não se observa mais o predomínio de determinados intelectuais e é forte o aspecto interdisciplinar/multidisciplinar, em que diferentes perspectivas e autores encontram espaço de atuação.

Novos temas foram introduzidos nos livros didáticos e nos currículos de história, tais como: cotidiano, família, lazer, sexualidade, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, mentalidade, imaginário, cultura material, dentre outros.

Assim, a nova História estabeleceu um diálogo crítico com a forma tradicional de fazer e ensinar a disciplina. Algumas posições foram abandonadas e outras foram incorporadas.

² Sobre a Escola dos Annales consultar: JÚNIOR, Antônio Gasparetto. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/escola-dos-annales/>.

A nova História inclui na história os excluídos, homens e mulheres, ricos e pobres, negros, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados. A História não é feita apenas por atores individuais, mas por movimentos sociais, pela classe trabalhadora.

De uma historiografia positivista, onde só tinha valor para a História os fatos retirados dos documentos (se não há documento, não há história), passa-se a uma produção onde se amplia o conceito de fontes de estudo e pesquisa: passaram a ser fontes históricas todas as manifestações e evidências das experiências humanas, como as fontes escritas, orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão), obras de arte, como pinturas e esculturas, objetos e materiais diversos.

Em conformidade com toda argumentação dirigida às diferentes concepções da historicidade no que diz respeito à educação, é relevante conhecer o ambiente educacional inserido na sua aplicabilidade pedagógica, seu desenvolvimento, a aprendizagem e possíveis consequências do saber. Sendo assim, contextualizamos os desafios das concepções pedagógicas e suas influências no ensino de História tomando como norteador da discussão os estudos de Azevedo e Stamatto (2010).

As referidas autoras classificam as diversas correntes de pensamento pedagógico a partir da análise de livros didáticos. Agrupam diferentes teorias pedagógicas em quatro conjuntos de perspectivas: “Transmissão de conteúdos”, “Formação reflexiva”, “Construção ativa”, “Estratégia específica”.

Para efeito mais objetivo deste estudo, será mostrado apenas três das quatro teorias acima citadas.

Vale ressaltar que o processo de aprendizagem emerge empiricamente dos referenciais da Psicologia, em meados do século XX, encontra-se o behaviorismo em que o professor gera o comportamento, reforça os desejáveis e ignora os indesejáveis. O desenvolvimento ocorre por condicionamento e repetição. A aprendizagem consiste em uma reação a estímulos externos.

No Brasil, tal perspectiva ficou conhecida como Tecnicismo, instalada via normatização pelas reformas de 1968 e 1971 (Leis 5540/68 e 5692/71). Sistematizado pelos governos militares respondia aos anseios do projeto de desenvolvimento e segurança nacional de vários setores sociais daquele momento.

Para o Tecnicismo o discurso do professor e o exercício da cópia eram insuficientes para a aprendizagem, a causa de fracassos escolares estava no recurso mal escolhido e utilizado.

Aliada a esta concepção estava a valorização da objetividade dos comportamentos observáveis, em detrimento de qualquer subjetividade vinculada à didática, ou seja, excluía-se a reflexão e a crítica das disciplinas escolares.

Sendo assim, as abordagens pedagógicas reunidas na denominada “Transmissão de conteúdos” estabelecem como ênfase para a aprendizagem a recuperação e memorização de informações.

Nessa visão, ensinar significa transmitir conhecimentos em uma variedade de formas e meios, inclusive através de diferentes linguagens e novas tecnologias.

Pode-se ainda considerar no grupo da Transmissão de conteúdo, as abordagens voltadas para procedimentos e atitudes, além da apreensão conceitual. Assim, refere-se tanto a pedagogia chamada de Pedagogia Tradicional como a Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia por Competências.

Aprende-se por meio de informações sistematizadas, memorizando e repetindo exercícios, textos ou comportamentos e procedimentos.

Nestas concepções, o processo de ensino-aprendizagem ocorre apenas quando de fato se transmite o conhecimento, já produzido e acumulado por outros, para o aluno, sendo que os conteúdos memorizados (Tradicional), os meios (Tecnicismo) ou as atitudes dos alunos e dos professores (Competências) para isto são determinantes.

Na disciplina História, tais pressupostos marcam um processo de ensino aprendizagem onde o conteúdo histórico é veiculado principalmente pelo texto base ou pelo discurso do professor, tornando-se o objetivo principal do ensino a recuperação de informações e a memorização.

A “Formação Reflexiva”, por sua vez, pressupõe a reflexão crítica e a conscientização política como elementos imprescindíveis para a aprendizagem e a formação do indivíduo para uma sociedade multicultural.

Desse grupo faz parte, por exemplo, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, sendo a contribuição desta bastante evidente no ensino de História.

A busca era pela formação de um pensar crítico, priorizando a formação política e não o acúmulo de conhecimentos sistematizados no processo ensino-aprendizagem, visando à formação cidadã.

As atividades deviam caracterizar-se pelos questionamentos e discussões que promovessem a participação dos alunos de forma transformadora da realidade e, por isso, deviam partir dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Freire (1991), defensor de uma pedagogia progressista ou libertadora, ajuda a pensar em uma escola comprometida com a mudança, a abertura, a flexibilidade, para enfrentar os desafios de uma sociedade que se estrutura em classes e na desigualdade.

Dessa forma, o professor, de fato, precisa assumir uma concepção de ensino com ousadia, pois é ele o sujeito capaz de conduzir o processo de ensino e aprendizagem ao sucesso ou ao fracasso, dependendo de sua concepção de ensino e historiografia.

Freire (1996) deixa claro a sua percepção em relação à escola, que deve ser vista como ambiente favorável à aprendizagem significativa, onde a relação professor-aluno acontece sempre com diálogo, valorizando o respeito mútuo.

Enfatiza que o espaço escolar deve sempre contribuir para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta.

Propõe uma mudança de atitude, sinaliza que o educador além de atuar em sala de aula como professor de disciplinas acadêmicas possa também conscientizar, orientar e preparar seus alunos para a vida, guiando-os sempre para os caminhos corretos, capazes de fazer desses estudantes no futuro, verdadeiros cidadãos com senso crítico, munidos não só de inteligência, mas também de valores.

O contato com esse conhecimento foi de grande valia, pois ajudou a responder com que pedagogia deve-se trabalhar no ensino de História, pois é uma pedagogia que liberta, criando autonomia para o aluno.

Uma Pedagogia na qual o professor é mediador e não transmissor do conhecimento. Na qual o professor relaciona os conteúdos a partir do cotidiano dos alunos.

O terceiro conjunto de perspectiva pedagógica é denominado de “Construção Ativa”, o qual valoriza a participação ativa do aluno, a autonomia do professor, a criatividade e a variedade de procedimentos didáticos para a aprendizagem de conhecimentos significativos.

Desse grupo faz parte o Escolanovismo, o Construtivismo cognitivo, o construtivismo Sócio histórico e o Cognitivo por tratamento da informação.

O Escolanovismo consistiu-se em oposição à escola tradicional, durante a segunda metade do século XIX, nos países europeus e norte-americanos. No Brasil, as

primeiras ideias relacionadas a tal concepção circularam ainda no final do Império e início da República sob a denominação de método intuitivo.

Seus princípios foram incorporados às práticas pedagógicas. No ensino de História foi mais evidente no estabelecimento dos Estudos Sociais para os anos escolares iniciais. Até hoje é possível encontrar pressupostos escolanovistas em programas, recursos e práticas didáticas que priorizam o estudo das transformações econômicas, dos meios de transporte e em detrimento das ações dos homens em sociedade, especialmente para a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Já na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos e na Europa, apareceram as primeiras críticas à Escola Nova, fruto dos estudos das estruturas cognitivas e dos processos de aprendizagem. Os estudos de Piaget (1896-1980), por exemplo, inauguram uma concepção pedagógica marcada pela mudança do foco da explicação epistemológica da aprendizagem que se desloca da ação para os processos mentais que possibilitariam o conhecimento. Em relação ao ensino, forja-se o termo Construtivismo (Cognitivismo na Psicologia), empregado com múltiplos sentidos, mas significando originalmente a ação das estruturas mentais e biológicas, em interação com o meio, na elaboração do conhecimento.

Ao privilegiar o aprendizado e as suas condições sociais, Vygotsky (1896-1934) por sua vez fundamenta a abordagem Sócio histórica que considera o meio social decisivo para que se consiga internalizar este processo. Na educação, a teoria que relaciona os pressupostos sócio históricos e cognitivistas tem sido denominada de Sócio construtivista ou ainda Construtivismo-interacionista.

O processo ensino-aprendizagem da História a partir de tal abordagem caracteriza-se pelos trabalhos com documentos fazendo o aluno a interpretar fatos históricos e elaborar explicações. Nesse sentido, esta corrente de pensamento incorpora a ideia de que o saber produzido sobre o passado é construído a partir dos vestígios deixados pelos próprios homens. O ensino toma por base atividades voltadas para investigações e pesquisas possibilitadoras de leituras e análises de documentos.

Por fim, a abordagem Cognitivista por tratamento da informação, originária da interface com a computação. O conhecimento é considerado como um processo de tratamento de informações recolhidas. O professor trataria a informação para o aluno ao relacionar, organizar e esquematizar os conhecimentos para o discente. (AZEVEDO E STAMATTO, 2010 p. 709).

Assim, como o Escolanovismo que acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade, diversas correntes aqui discutidas é que motivam a prática do professor de História em sala de aula.

É através do ambiente em sala, o real contato aluno/professor e escolha de determinadas concepções que se pode sinalizar e acompanhar uma pedagogia promissora.

Cruz (2013) compreende a sala de aula, não como um lugar de transmissão de informações, mas como o espaço ideal para essa produção de saberes, na troca entre professores e alunos, entre o saber instituído e a experiência vivenciada. Mas que para isso, o professor tem que assumir uma concepção de ensino, o que lhe exige ousadia, criatividade e compromisso com a educação libertadora (Freire, 1991).

Portanto, nesse sentido, encontra-se respaldo na pedagogia libertadora, de Paulo Freire, que propõe a ousadia e o correr risco como condição inerente do ser humano enquanto ser histórico e cultural.

Moran (2013) corrobora dizendo que a escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Sinaliza que é hora de partir para soluções mais adequadas para o aluno de hoje. E quem é esse aluno? É aquele cercado por informações oferecidas pelo mundo tecnológico, dominado cada vez mais por si, cheio de anseios e desejos.

Portanto, há necessidade de inserir na escola e nas aulas de História ferramentas que auxiliem no processo de ensino- aprendizagem e novas maneiras de conceber o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido a escola precisa mudar as atitudes e concepções do professor também. Sendo necessário buscar meios que possam efetuar transformações e favoreçam uma aprendizagem prazerosa para o aluno.

Segundo os estudos de Fonseca (2011) é notório que uma das características dos programas curriculares, por exemplo, seja a de indicar para o professor o maior número possível de procedimentos, de metodologias adequadas às propostas apresentadas.

A autora também diz que livros didáticos são cuidadosos na elaboração dos manuais do professor, nos quais podem ser encontradas orientações metodológicas para o trabalho com os conteúdos e para o aproveitamento dos recursos apresentados pelo material.

Porém, alerta que essas mudanças não garantem alterações sensíveis nas práticas cotidianas dos professores e nem mudanças significativas nas concepções do ensino de História.

Na realidade o que foi construído desde o final do século XIX, teve raízes profundas, sustentadas numa concepção tradicional de História, fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente. De modo que ainda se fazem presentes no ensino de História práticas e concepções tradicionais.

Fonseca (2011) salienta que em meados da década de 90 tornou-se desejável que os programas curriculares e os livros didáticos incorporassem a historiografia contemporânea, como foi o caso da história das mentalidades e da história do cotidiano.

A história das mentalidades e a história do cotidiano tornaram-se sinônimo de inovação de ensino, e que em função dessa inovação logo o professor tinha à sua disposição um considerável elenco de publicações didáticas e paradidáticas voltadas para a nova tendência, intensificadas com o aprofundamento do debate sobre o assunto e em combinação com as novas políticas educacionais, como por exemplo, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do sistema de compra de livros, pelos governos federais e estaduais, para distribuição nas redes públicas de ensino.

As reformas na educação e no ensino de História que ocorreram ao longo dos anos, não garantem mudanças nas práticas cotidianas da sala de aula, então, faz-se necessário analisar como se dá a formação do professor de História na tentativa de buscar pistas que auxiliem a operar transformações em relação às suas práticas pedagógicas.

Conforme Guimarães (2012), o debate sobre a formação docente, perpassa pela construção identitária dos professores. A autora tem a visão de que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional. Ou seja, a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Logo, a formação docente não se resume a uma etapa da vida escolar, não é uma tarefa exclusiva de determinados agentes, lugares e tempo, mas se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos. (GUIMARAES, 2012 apud NÓVOA, 1991, p. 111-112)

Percebe-se que a formação do professor não é algo apenas que se obtenha por meio da academia, ela se dá também no exercício da profissão, na prática. Na experiência da sala de aula, o professor, também aprende e se forma.

Para Guimarães (2012), a formação de professores é um processo educativo, dessa forma, não se inicia nem termina na educação superior. Complementa dizendo que como processo de aprender e ensinar a aprender desenvolve-se na experiência cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira esteve a serviço de classes dominantes que ditavam a forma de ensinar e o que ensinar. Construiu-se um modelo de ensino de História que valorizava uma elite branca e intelectual que produzia o conhecimento de acordo com

os interesses do Estado e desconsiderava o sujeito comum como ator e construtor da História.

Portanto, conhecer a trajetória do ensino de História do país, as concepções teóricas, as abordagens metodológicas e pedagógicas utilizadas para este ensino, auxilia a compreender o porquê de ainda existirem nas aulas de História, concepções e práticas tradicionais. São frutos da construção de um sistema educacional que esteve voltado para atender aos interesses políticos do Estado e moldou uma sociedade passiva.

Acredita-se que se deve adotar a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1991) no ensino de História, onde o professor: assuma a posição de facilitador da aquisição do conhecimento. Tenha a incumbência de relacionar os conteúdos ao contexto dos alunos. Coloque o aluno como construtor de seu conhecimento e transformador de sua realidade social.

Uma pedagogia onde se pense a escola comprometida com a mudança, com a abertura, a flexibilidade, para enfrentar os desafios de uma sociedade que se estrutura em classes e na desigualdade.

Uma escola preocupada em repensar o seu papel e o seu modelo educativo. Isso exige transformações, transformações estas que representam um desafio.

Desafio que perpassa por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, inclusive pelo professor que deve refletir constantemente sobre a sua prática e assumir a posição de professor crítico-reflexivo.

E o que significa ser crítico-reflexivo? O que é um ensino e aprendizagem crítico-reflexivo?

Para se falar no processo de reflexão crítica toma-se como base aqui a pedagogia crítica de Freire (2015).

Esta pedagogia parte da premissa que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação.

Nesse processo, o professor considerado crítico-reflexivo possui como uma de suas grandes características a preocupação com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social.

Portanto se preocupa com os reflexos das suas ações sobre a sua prática em sala de aula, pois essas ações podem conduzir o aluno a formar uma consciência crítica e reflexiva ou não.

Segundo Fontana e Fávero (2013), a decisão do professor de assumir a posição de crítico e reflexivo já pode fazer com que os próprios alunos se tornem reflexivos, por meio das propostas de trabalho que lhes forem feitas em aula, do modo como lhes forem apresentadas e da forma de avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas.

Complementam dizendo que o professor deve ser um prático e um teórico da sua prática.

Dessa maneira, a reflexão do professor sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato da rotina,

Os autores se referindo a essa ação do refletir sobre a prática, trazem alguns questionamentos relevantes que devem ser feitos pelo professor que realmente quer mudar a sua prática. São eles:

De que modo estou trabalhando? para quem trabalho? qual a finalidade do ensino da minha disciplina? por que trabalho desta forma? alcanço os resultados almejados no meu trabalho? que conhecimentos e capacidades os alunos desenvolvem por meio do que ensino e da forma como ensino? de que forma posso tornar mais eficaz minha prática? (FONTANA E FÁVERO, 2013, p.5)

Esses questionamentos são essenciais a qualquer professor que se preocupa com o aprendizado significativo do aluno e que se inquieta com os reflexos dos seus atos dentro da sala de aula.

Esse é o professor crítico-reflexivo que modifica sua prática com o objetivo de atingir uma das peças fundamentais no processo de ensino e aprendizagem: o aluno.

O contexto hoje é de mudanças. Há necessidade de repensar o papel da escola, do professor. É momento de buscar novas formas de conduzir o ensino de História. Romper com concepções teóricas e metodologias tradicionais e partir para a busca de propostas de inovações

Para isso, urge realizar ações que envolvam tanto atitudes individuais, do professor que deve refletir sobre sua prática constantemente. Essa ação do refletir sobre sua prática tem muito a ver com o seu processo de formação, tanto o pessoal como o sistematizado; quanto governamentais, com investimento na educação, no professor e em políticas públicas; assim como, ações coletivas de profissionais da área, com

discussões, reflexões e debates que possam influenciar diretamente nas práticas docentes em aula.

Na atualidade, a educação e o ensino de História se mostram carentes de continuarem a sofrer transformações, pois o cenário é de uma sociedade que sente, inclusive, os impactos do desenvolvimento tecnológico. Impactos sofridos também na educação e nas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Crislane B.; STAMATTO, Maria I. S. **Teoria historiográfica e prática pedagógica**: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul-dez. de 2010, pp. 703-728. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

Acesso: 11.06.2015.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber Histórico na sala de aula**. 12.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. (Repensando o Ensino).

CRUZ, Sayonara Ribeiro. **O uso do computador na aula de História**: contribuições e desafios. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Lavras. MG, 2013.

Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1689>>.

Acesso em: 06.10.2015.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2ª Ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. **Professor Reflexivo**: Uma Integração entre Teoria e Prática. REI- Revista de educação do IDEAU. Vol. 8 – Nº 17. Rio de Janeiro - Junho 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. RAE - Artigos. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. História Unisinos. Vol. 15 Nº 1 - janeiro/abril de 2011.

MORAN. J. M. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo**. Publicado na revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 3ª ed. Papirus, 2001