

CAPÍTULO 7

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO A PARTIR DA PESQUISA

ACTIVE METHODOLOGIES IN HISTORY TEACHING: A TEACHING EXPERIENCE FROM RESEARCH

CLEBER AUGUSTO A' COSTA DE LIMA

Universidade Federal de Santa Maria

**LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA
ALVES PEREIRA MOURAD**

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade compartilhar proposta metodológica, voltada ao ensino de História, fruto de experiência realizada junto a uma escola da rede municipal de ensino de Cachoeira do Sul, região central do estado do Rio Grande do Sul, que resultou positivamente para posterior proposta de produto junto ao Mestrado em Ensino de História - PROFHISTÓRIA. A proposta de prática aqui apresentada alicerça-se em três pilares: Metodologias Ativas, Pedagogia de Projetos e Ensino pela Pesquisa. O Projeto Piloto teve aplicação no período de um trimestre, durante o ano letivo de 2018. Os estudantes escolhidos para vivenciarem esta experiência pertenciam ao 8º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Sagrado Coração de Jesus, localizada na Vila Piquiri, distante 34 km da área central de Cachoeira do Sul. Para a concretização deste relato foram utilizados estudos de diversos pensadores clássicos da Educação, com suas teorias referentes aos métodos propostos, bem como, atuais, através de suas visões contemporâneas sobre o tema. Objetiva-se com este relato a provocação de debate sobre o fazer educacional, diante dos desafios que o ensino vem encontrando ao longo dos tempos, bem como, conduzir

a reflexão sobre o *modus operandi* docente e os métodos utilizados para promover a construção do conhecimento, em especial no ensino de História. E, não menos importante, compartilhar a experiência vivida com o intuito de estimular, cada vez mais alternativas, para produção de conhecimento, por meio do ensino em todas as suas etapas de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas, Pedagogia de Projetos, Ensino pela Pesquisa.

ABSTRACT: The purpose of this article is to share a methodological proposal, aimed at teaching history, the result of an experience carried out at a school in the municipal school of Cachoeira do Sul, central region of the state of Rio Grande do Sul, which resulted in a positive result for a later product proposal with the Master in History Teaching - PROFHISTÓRIA. The practice proposal presented here is based on three pillars: Active Methodologies, Project Pedagogy and Teaching through Research. The Pilot Project was applied in the period of one quarter, during the academic year of 2018. The students chosen to experience this experience belonged to the 8th year of Elementary School I, of the Sagrado Coração de Jesus School, located in Vila Piquiri, 34 km away from central area of Cachoeira do Sul. For the realization of this report, studies of several classical thinkers of Education were used, with their theories regarding the proposed methods, as well as, current, through their contemporary views on the theme. The aim of this report is

to provoke debate on educational practice, given the challenges that teaching has encountered over time, as well as to conduct reflection on the *modus operandi* teaching and the methods used to promote the construction of knowledge, especially in history teaching. And, not least, share the experience lived in order to stimulate, more and more alternatives, for the production of knowledge, through teaching in all its stages of formation.

KEYWORDS: Active Methodologies, Project Pedagogy, Teaching through Research.

1. INTRODUÇÃO

É própria da natureza a construção, o anseio por desenvolver meios para alcançar seus propósitos!

Se observado atentamente, será possível ver que os objetivos, mesmo que instintivos no âmago de cada ser, os levam a desenvolver meios para serem alcançados. Aves constroem ninhos, mamíferos cavam tocas e assim por diante, frente à necessidade de perpetuação da espécie. Ou seja: O objetivo almejado é notório e definitivo. O volátil, neste processo, é o meio para se concretizar este desígnio. Portanto, o método utilizado para tal.

Na espécie humana isso se potencializou, fruto de sua evolução intelectual, ao ponto de refletir sobre suas ações e dos métodos utilizados para alcançar seus objetivos. Com isso torna-se fundamental a importância do método para realização do que se propõe atingir.

Sendo assim, o objeto central do debate se altera, abrindo espaço para novas perspectivas. Antes, o que se desejava alcançar ocupava o foco da discussão. Agora, o como será feito para se chegar ao objetivo é o epicentro do certame.

Logo, discutir sobre os processos metodológicos utilizados para a garantia de sucesso é, conjuntamente, discutir o fazer profissional.

Essa perspectiva, na Educação, assume papel fundamental, uma vez que os processos educacionais estão em constante desafio para adaptação, fruto do dinamismo social e histórico que a cerca.

Portanto, reservar espaço para a análise sobre a importância do método é reservar, em uníssono, a reflexão sobre o fazer profissional da Educação.

Todavia, o método só toma real e concreta importância, à medida que está inserido no intuito de algo a ser alcançado, o que pressupõe a existência de um projeto.

O termo “projetar”, em sua essência significa “jogar para frente”, logo, é a proposta de um objetivo a ser alcançado e, como já foi dito anteriormente, para se chegar a este resultado é preciso desenvolver o meio para isso. Portanto, é no projeto que o método assume papel de primaz importância.

Ao dominar a constituição metodológica do projeto, o indivíduo apropria-se do conhecimento que lhe garante segurança, para decidir as etapas que irão alcançar um resultado pré-definido.

Sendo assim, proporcionar já, desde o Ensino Fundamental, oportunidades de utilização de método científico – respeitado o nível de conhecimento de cada estudante na etapa que vive no processo educacional ano/série – é estimular a construção do conhecimento muito além da mera absorção de informação, mas provocando posicionamento diante do proposto e, portanto, ressignificação da informação recebida, criando assim, nova perspectiva sobre a mesma. O que, por excelência, é a proposta do fazer educacional: ampliar o conhecimento acerca do objeto estudado.

No entanto, isso só é capaz de acontecer, mediante a reflexão sobre o fazer educacional através do debate sobre esta ação, como ora se propõe pelo presente relato.

Neste artigo, portanto, se propõe apresentar o resultado de parte do produto desenvolvido junto ao Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal De Santa Maria, fruto de experiências já vivenciadas através de Pedagogia de Projetos e Metodologias Ativas, sob a orientação da segunda autora. Trata-se de uma revisão bibliográfica.

2. APRESENTANDO ALGUNS CONCEITOS

Para a realização da intervenção proposta no Mestrado em Ensino de História, realizamos preliminarmente a leitura e sistematização sumária de alguns conceitos que norteiam a investigação que vem sendo desenvolvida, entre elas, pedagogia de projetos, metodologia ativa, ensino a partir da pesquisa,

Pedagogia de Projetos

A etimologia da palavra “Pedagogia” revela a essência do ensino. De origem grega, este termo é o resultado da constituição de duas palavras: *paidós* (criança) e *agodé* (condução), ou seja, *Paidagogos*, condução da criança.

Sendo assim, a Pedagogia é a ciência que forma aqueles que irão conduzir as crianças. Sob esta ótica, podemos discorrer acerca do significado também, no sentido de contextualização, do que quer dizer o termo “criança”.

É sugestivo pensar que esta palavra possui um sentido mais amplo que seu significado real. O termo “criança” nesta proposta poder-se-á interpretar como “pureza”, diante

da grandiosidade de saberes que cercam o indivíduo que será conduzido, por este universo inóspito até então, pelo Pedagogo.

Portanto, a Pedagogia é responsável por dotar de didática seus acadêmicos para que os mesmos possam realizar sua essencial função: conduzir ao conhecimento todo aquele que está “puro” diante do novo saber.

Contudo, é também na universalidade desta ciência que o método para se absorver o conhecimento é estudado. Debate este que permeia as cátedras das universidades no estudo, desenvolvimento e aprimoramento de caminhos que auxiliem os pedagogos na concretização de suas funções, facilitando o acesso ao saber a inúmeros indivíduos que o buscam. Dentre estes meios, um que merece destaque é a Pedagogia de Projetos.

Pedagogia de projetos é uma metodologia de ensino na qual é proposto ao estudante um contato com o aprendizado através de um projeto de pesquisa, despertando assim, seu interesse.

A principal característica da Pedagogia de Projetos está na intencionalidade. Cabe ao professor determinar que objetivos pretendam alcançar com seus estudantes e que conhecimentos estes precisarão construir. Definido isto, as várias possibilidades de projetos surgirão, nos quais será possível contemplar os objetivos e conhecimentos propostos.

Ainda sobre as características da pedagogia de projetos, cabe ressaltar a multidisciplinaridade. Através desta proposta pedagógica o educando terá a possibilidade de identificar que, na prática, seu aprendizado está presente de maneira conjunta, constante. Diferente do modo como ele se relaciona na escola, onde a cada troca de período um novo conhecimento entra pela porta, como se fossem caixas cartesianamente separadas em uma prateleira.

Metodologia Ativa

Partindo-se do princípio de que o leitor tem compreensão do que é método, não havendo necessidade, portanto, de um resgate dos princípios norteadores da discussão do seu significado, a luz do pensamento cartesiano, de imediato apresenta-se a proposta de metodologia ativa, de acordo com alguns pensadores que reconhecem esse método válido para o ensino na atualidade.

Desta forma, o intuito é expor que este pensamento é um *modus faciendi novo*, diante dos modelos tradicionais de Educação. Contudo, isso não pressupõe dispensar caminhos que já foram trilhados e, em seu Tempo e Espaço, corresponderam aos anseios pertinentes àquele momento.

Conforme explanado anteriormente na introdução desta proposta de produto, muitos foram os autores que percorreram, em seus métodos e pensamentos, as veredas da metodologia ativa ou que deram as bases para que esta se desenvolvesse como a conhecemos.

Neste sentido, um dos nomes mais conhecidos é do pensador norte americano John Dewey (1859-1952), que em sua filosofia defendia a democracia e a liberdade de pensamento, como meios para a maturidade emocional e intelectual dos estudantes.

Seu pensamento, chegando ao Brasil, inspirou o movimento que ficou conhecido como Pragmatismo ou, como Dewey preferia, instrumentalismo, que teve grande influência no final do século XIX e início do século XX. Esta proposta ganhou muita força, uma vez que propunha um contraponto ao modelo tradicional de ensino, em uma sociedade – no caso em particular, a brasileira – que ainda vivia a transição da Monarquia para a República. Neste período é possível observar um urbanismo crescente, apesar da realidade rural ainda ser característica, e os sinais da industrialização, em especial na região sudeste, que avança com os processos de exportação. Portanto, características que o novo modelo de ensino defende são: democracia e modernização.

A situação do ensino primário na década de 1920 revelava, por outro lado, uma crônica falta de professores (PALMA FILHO¹). O que levou a uma reforma de ensino primária, iniciada no estado de São Paulo e que, posteriormente, seguiu para outras unidades da Federação. Dentre elas a Bahia, onde Anísio Teixeira (1900 – 1971) atuava.

Este advogado, que escolheu a Educação, foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis e, carregava consigo a defesa de uma escola para todos. O contato com John Dewey, de quem foi aluno ao fazer o curso de pós-graduação, nos Estados Unidos, o levou a propagar ideias revolucionárias para a época.

Este íntimo contato de Anísio Teixeira, em consonância com a realidade vigente na Educação do país, foi porta de entrada para a inserção da corrente filosófica de seu mestre. Que, além dos princípios já citados, continha a visão de que “o mundo em transformação requer um novo tipo de homem consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas acompanhando a tríplice revolução da vida atual: intelectual, pelo incremento das ciências; industrial, pela tecnologia; e social, pela democracia.” (FERRARI²).

É neste contexto, portanto, que é fecundado o movimento Escola Nova ou Escolanovismo, que toma força na década de 1930, em especial após a divulgação do “Manifesto da Escola Nova”, que leva a assinatura de Anísio Teixeira e de outros pensadores.

E, assim como no período de debates sobre a Escola Nova, a possibilidade de uma (re) significação da prática docente, diante da constante exigência social, tecnológica e cultural da atualidade e, a provocação de qualificar o processo de aprendizagem do aluno, conduz a experimentação de métodos alternativos. Desta forma, alicerçados nas constatações e referências anteriores, outros autores mais contemporâneos relatam, o que atualmente se compreende por metodologia ativa.

1 PALMA FILHO, João Cardoso. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação* – 3ª ed. São Paulo. PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005. p. 49-60

2 FERRARI, Márcio. www.novaescola.org.br/conteúdo/1375/Anísio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil. Pesquisa em: 18 de outubro de 2019. 11:21.

As mudanças que a humanidade vem registrando nas últimas décadas têm transformado o modo de relacionamento do Homem com o Tempo e o Espaço. Isso exige, no mínimo, a reflexão do modo como a Educação está sendo aplicada, quando não, uma prática que se adapte a estas transformações.

Os estudantes que frequentaram os bancos escolares sob a égide do modelo escolanovista, mesmo com as características modernas que o método apresentava, não eram tão dinâmicos quanto os “Nativos Digitais”, que ocupam as mesmas carteiras na atualidade, apesar de moverem-se virtualmente com uma rapidez espantosa.

[...] A garota adolescente com o *iPod*, sentada à sua frente no metrô, digitando freneticamente mensagens em seu telefone celular. [...] Todos nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais, como *Usenet* e os *BulletinBoard Systems*, chegaram online. Todos eles têm acesso às tecnologias digitais. E todos têm habilidades para usar essas tecnologias. [...] Mas uma coisa você sabe com certeza: estes garotos são diferentes. Eles estudam, trabalham, escrevem e interagem um com o outro de maneiras diferentes das suas quando você era da idade deles. [...] Os principais aspectos de suas vidas – interações sociais, amizades, atividades cívicas – são mediados pelas tecnologias digitais. E não conhecem nenhum modo de vida diferente. (PALFREY/ GASSER, 2011).

O acesso à informação, que antes era uma exclusividade da escola, agora está à disposição com um toque na tela do celular. Diante disso, surge a discussão acerca de como atingir este educando, ou, de como habilitá-lo frente às novas competências que o mundo dinâmico, em que ele está inserido, exige.

Nesta perspectiva, portanto, ocorre o entendimento de que as Metodologias Ativas podem ser um recurso para despertar o aprendizado, uma vez que coloca os estudantes como parte central do processo. Opondo-se, portanto, aos modelos tradicionais em que a teoria é apresentada, primeiramente, para em seguida, avançar em uma possível prática.

Por outro lado, as metodologias ativas já trilham o caminho contrário: partem da prática para o reconhecimento das teorias já existentes e, a partir da reflexão sobre as mesmas, o desenvolvimento de novas teorias, as quais servirão para solução dos novos desafios que surgem. E, desta maneira, promove dinamismo através de contrapontos sobre os caminhos para a aprendizagem. Com o mundo ao redor do estudante cada vez mais interativo, ocorre “[...] uma “migração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’ [...]” (DIESEL et al., 2017, p. 273)³.

Esse movimento, que altera o modelo convencional de ensino, garante maior participação do discente, dando-lhe autonomia e oportunizando sua construção do próprio conhecimento. Todavia, é importante ressaltar também que, sob esta ótica, o professor não perde sua característica, apenas tem seu papel readaptado.

O professor, nas metodologias ativas, passa a ser responsável pela nutrição motivacional do discente, afasta-se da postura dominadora e passa a utilizar linguagens informacionais, menos controladoras. Respeita o ritmo de cada estudante, valoriza suas diferentes

3 DIESEL et al. 2017 APUD SOUZA et al., 2014, p. 285

habilidades, promove o cooperativismo, orienta racionalmente para a compreensão de certos conteúdos e/ou realização de tarefas e estimula a inclusão.

Para tanto, fica evidente que as metodologias ativas devem estar intimamente ligadas ao planejamento de “situações de aprendizagem” (DIESEL et al., 2017) o que exigirá características de um profissional em Educação voltado ao estudo, criatividade, dinamismo e transigência.

Por outro lado, é necessário também reconhecer que esta proposta carrega consigo exigências que vão além do docente. É preciso que o professor conheça a realidade em que está inserido, a fim de diagnosticar as possibilidades de aplicabilidade do pretendido.

Para os professores que pretendem aplicar a metodologia ativa na escola, é essencial analisar com antecedência os prós e contras de experiências relatadas a fim de prover um planejamento ideal, adequado à realidade da escola, assim como verificar os materiais que sejam disponíveis e a abordagem propícia para determinado fim. (RÜCK e VOSGERAU, 2015).

As questões mais recorrentes que aparecem, quando do tratamento da temática metodologias ativas, dizem respeito às seguintes questões, conforme elenca Rück e Vosgerau⁴, ao citarem “o despreparo no planejamento pedagógico, a carência de treinamento especializado, a falta de criatividade por parte docente, a resistência da gestão a mudança cultural na escola, a falta de recursos financeiros e materiais, bem como, a dificuldade de acesso aos recursos de tecnologias da informação – TICs”.

O que reforça a necessidade de atenção para os aspectos já apresentados e propõe um estado de alerta, diante das possíveis dificuldades que o professor diagnosticar. Cabe ainda, como sugestão, o registro sistemático dos acontecimentos por meio de um diário de classe, o que servirá de alicerce para avaliação processual, da aplicabilidade do método.

O ensino a partir da pesquisa

No atual contexto social em que vivemos, ser Professor e alcançar os objetivos traçados, tem se tornado uma tarefa hercúlea. Inúmeras são as dificuldades encontradas ao longo de um ano letivo. Algumas antigas, outras novas e assim por diante.

Dentre as antigas dificuldades é possível notar a impertinente presença, do que a Pedagoga Adriana Beatriz Gandin, já citava em sua obra “Metodologia de Projetos em Sala de Aula”, em meados de 2001:

A maioria das escolas, atualmente, “dá” conteúdos preestabelecidos. O comum é, então, ver professores/as falando diante de crianças, não raras às vezes, entediadas, distraídas, “indisciplinadas”, obrigadas a suportar isso, porque precisam passar de

4 RÜCK, Bruna de Fátima Nicolini; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. Perspectivas da Aprendizagem Ativa no Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Outubro de 2015. PUCPR.

ano e chegar ao vestibular para satisfazer o desejo e, por vezes, a pressão dos pais. (GANDIN, 2001, pág. 13).

Já por outro lado, dentre as “dificuldades” atuais, esbarramos nos chamados “Nativos Digitais”. Jovens nascidos em um Mundo totalmente digital, onde as informações estão disponíveis no deslizar de seus dedos, sobre a tela de celulares e *tablets*, com características mais dinâmicas e atraentes do que as tradicionais aulas expositivas. Uma geração angustiada, que não assimila com clareza o verbo “esperar” e que, por fruto da velocidade com que os *bytes* transitam em suas vidas, se deparam com um modelo de ensino trágico, estagnado e arcaico.

Por outro lado, a escola brasileira, muito aquém dos modelos desenvolvidos do Hemisfério Norte, vê-se engessada, buscando satisfazer as necessidades acadêmicas destes estudantes como pode, utilizando da criatividade, como seu recurso pedagógico.

Não menos obstante, o objetivo da Educação brasileira ainda se demonstra imaturo para as perspectivas de uma nação desenvolvida. No Título I – Da Educação, Artigo 1º, parágrafo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), podemos ver que o foco é voltado ao Trabalho e não ao desenvolvimento humanístico.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDBEN – Lei 9394/96).

Consequentemente, os conteúdos e metodologias utilizados entram em choque com as expectativas de estudantes, filhos de uma geração dinâmica, a “Geração X” e “Geração Y”, as quais possuem uma visão muito diferente do Trabalho e, do próprio Mercado, hoje globalizado, que vê com receio o investimento em nações com baixo desenvolvimento educacional e cultural, bem como, baixa qualidade de vida.

Portanto, todos os meios utilizados para qualificação educacional, que promovam verdadeiramente o crescimento humanístico dos estudantes, devem ser valorizados e amparados para que floresçam e gerem frutos. Somente com essa consciência o desenvolvimento de uma Nação será pleno de valores como Liberdade, Respeito e Justiça.

3. APRESENTANDO A INTERVENÇÃO

Ensinar sempre é um desafio! A busca pela emancipação intelectual de cada educando é um dos principais objetivos de um Professor. Conduzir uma jovem mente ao discernimento e criticidade então, é o ápice de tudo o que se deseja enquanto Educador.

Buscando, portanto, meios que tornem atrativas as aulas de História, iniciou-se o desenvolvimento de uma proposta de projeto com características mais dinâmicas em relação ao ensino tradicional. Assim, o desafio foi desenvolver um método de ensino que tem como foco a pesquisa.

Esta sugestão baseia-se na alteração do foco emissor do conhecimento, ou seja, pela proposta os conteúdos não mais são trabalhados pelo professor (diretamente), mas através da pesquisa realizada pelos estudantes, os quais, depois apresentam para uma Banca composta por professores e convidados - aos moldes de um Trabalho de Conclusão de Curso– TCC -os resultados, suas conclusões e relatos da construção do produto final.

A partir disso, portanto, ocorre à descentralização do Conhecimento e a inserção do estudante no processo de Ensino/Aprendizagem, garantindo a liberdade para que o mesmo construa seu saber dentro de suas capacidades, utilizando-se das habilidades que carrega consigo, respeitando seu próprio tempo, uma vez que não somente o resultado final é considerado, mas o desenvolvimento processual da pesquisa.

A diferenciação deste método, em relação a outros com características similares, está no papel que o professor assume. A partir desta proposição ao docente reserva-se o espaço para “dirigir” o processo, respaldando os estudantes com saberes que lhes facilitem a construção do Conhecimento, como: introdução à metodologia científica, normatizações técnicas para elaboração, registro e apresentação de trabalhos, orientações posturais para apresentação dos mesmos, utilização de ferramentas tecnológicas (computadores e celulares), bem como plataformas digitais para pesquisa, elaboração de Mapas Conceituais, etc.

Assim, o docente pode ter maior mobilidade para acompanhamento do processo de aprendizagem, intervir quando necessário, corrigir possíveis equívocos e fortalecer a independência intelectual e crítica dos estudantes, características de um projeto de pesquisa.

Quanto à avaliação, esta se sugere ser transparente, onde os estudantes saibam já, desde o início da pesquisa, quais resultados deverão alcançar. E ocorre de modo processual, através da observação da execução das exigências que os levarão ao resultado esperado e, portanto, garantia de êxito.

Dentro desta proposta de ensino a inclusão também merece destaque, haja vista que a experiência propõe revelar a superação de barreiras que muitas vezes, em um processo tradicional de ensino, pode causar limitações aos estudantes com deficiência, no alcance dos objetivos almejados. Neste modelo, os discentes poderão sentir-se à vontade

para transpassar as barreiras e mostrar suas capacidades, haja vista o respeito ao tempo individual de aprendizado, a utilização de ferramentas que agreguem em seu processo de aprendizado, em especial as novas tecnologias e, o método avaliativo que considera a integralidade do processo, por meio da pesquisa, como resultado final.

O tempo reservado para a execução do projeto varia. O projeto Piloto que originou este relato foi aplicado em um trimestre, com estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. Todavia, esta proposta pedagógica, poder-se-á constituir como método de ensino para todo o ano letivo, na totalização trimestral e/ou bimestral, conforme propõe o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino em que será aplicado.

Todavia, independente do tempo que se aplicará este método é indispensável o apoio para a execução, o qual deverá ter o respaldo junto a Direção, aos Professores e Funcionários da instituição de ensino, uma vez que o método envolve mobilidade de ambientes (Laboratórios de Informática e Bibliotecas), bem como profissionais dos mais variados meios da sociedade, com participação junto às “Bancas de Avaliação” ou através de conversas e palestras para os estudantes. Com isso será possível a promoção da interdisciplinaridade, suporte tão importante para o desenvolvimento educacional em uma proposta de transformação do ensino.

Outro ponto chave que caracteriza esta proposta metodológica é a utilização de um “Cronograma de Ações”, elemento primordial para a elaboração e execução de um projeto. Através deste elemento os estudantes conseguiram prever as etapas de execução da pesquisa organizando-se, não apenas nos conteúdos específicos da disciplina de História, mas também em outras áreas e disciplinas, resultando em um crescimento acadêmico e pessoal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese de que essas metodologias (Metodologias Ativas, Pedagogia de Projetos, Ensino pela Pesquisa) unidas propiciam uma aprendizagem mais efetiva e dinâmica, pode ser observado ao longo da aplicação do Projeto Piloto. Logicamente, como tudo o que é novo, no início a resistência e o receio de que se alcançaria algum resultado foram sentimentos que permearam o processo, o que levou, por consequência, a um aprofundamento no estudo metodológico de autores que desenvolveram estes estudos e, a análise contemporânea sobre os mesmos.

No entanto, diante do que se foi proposto os resultados mostraram-se condizentes com o já descrito e, em relação aos objetivos propostos. Os estudantes desenvolveram autonomia e criticidade e, os demais segmentos da escola, em especial setor pedagógico e pais, consideraram válido o método reconhecendo-o como válido, ao ponto de ser apresen-

tado como proposta de produto para o ensino de História, através de Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria.

Os resultados, logicamente, não são conclusivos, uma vez que o projeto ainda está em desenvolvimento. Porém, como já foi relatado, é possível constatar a potencialidade do método proposto, pois o mesmo demonstra ser um caminho para a emancipação intelectual e fomento a criticidade discente, pois garante sua participação efetiva no processo ensino/aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, José Carlos Souza. Fundamentos Da Metodologia De Ensino Ativa (1890-1931). 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens/ Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251 p.

CORREIA, J. A. M. A Antinomia Educação Tradicional - Educação Nova Uma Proposta De Superação. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/pce6_jmc.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

DIESEL, Aline et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, Pelotas/RS, Volume 14, nº 1, 268-288, 2017.

DE OLIVEIRA, Christian Mota. et al. Aplicação de Metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem: Relato de experiência. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, ISSN: 2177-1626, Minas Gerais, Volume 09, nº 19, 674-684, set-dez/2017.

DE ASSUMPÇÃO, André Luiz Monsores et al. Metodologias ativas – Pontos e contrapontos de uma proposta metodológica. Revista Eixo, Brasília/DF, Volume 06, nº 1, 32-36, jan-jun/2017.

FERRARI, Márcio. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. Nova Escola, 2008. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em: 18 nov. 2019.

Filosofia da Educação, São Paulo — Rio de Janeiro. Título do original francês: Émile ou de l'éducation. Editions Garnier Frères, Paris 1979. p. 40.

FERRARI, Márcio. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. Nova Escola, São Paulo, nº 216.

GUTEN BLOG. Pedagogia de Projetos.

Disponível em: <http://gutennews.com.br/blog/2018/09/18/pedagogia-de-projetos-saiba-os-passos-para-implementar-em-sua-escola/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

JOSÉ MORAN. Educação Transformadora. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran>. Acesso em: 27 set. 2019.

NOVA ESCOLA. Karl Marx: O Filósofo da Revolução. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7222/karl-marx>. Acesso em: 05 nov. 2019.

PORTAL EDUCAÇÃO. Pedagogia Libertária Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/pedagogia-libertaria/32709>. Acesso em: 06 dez. 2019.

Puerocentrismo - significado: Disponível em: <http://www.sapere.it/enciclopedia/puerocentrismo.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Revisão integrativa. SANARE, Sobral/CE, Volume 15, nº 02, 145-153, jun- dez/2016.

QUINTILHANO, Silvana Rodrigues et al. Metodologias ativas de aprendizagem: Aplicação da sala de aula invertida no curso de engenharia de produção da UTFPR – Campus Londrina. ENEGEP, Maceió/AL, 1-14, outubro/2018.

RÜCK, Bruna De Fátima Nicolini et al. Perspectivas da aprendizagem ativa no ensino fundamental: Uma revisão sistemática. Revista Educere, PUCPR, 11883-11901, outubro/2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar História/ Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. – São Paulo: Scipione, 2009. 198 p.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Organização do Trabalho Pedagógico - Pensadores da Educação - Dermeval Saviani Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=332>. Acesso em: 03 nov. 2019.

UNIFACS. Concepções de Escola, Ensino e Aprendizagem - José Carlos Libâneo - Biografia. Disponível em: <http://letrasunifacsead.blogspot.com/p/jose-carlos-libaneo-biografia.html>. Acesso em: 05 nov. 2019.

HISTÓRIA LOCAL, HISTÓRIA ORAL, ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS APONTAMENTOS

AIRTON VOLNEI PROCHNOW
Universidade Federal de Santa Maria

**LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA
ALVES PEREIRA MOURAD**
Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: Dentro do atual contexto histórico, percebemos na educação grandes desafios sendo propostos nas práticas pedagógicas, inovações que vem a alavancar novas formas no fazer em sala de aula, apropriação de novas ferramentas educacionais. Assim os profissionais de educação na disciplina de história também devem promover aos seus alunos um ensino em que a aprendizagem possibilite a compreensão da historicidade cultural, social e econômica que o cerca, integrando os mesmos a sua comunidade. Assim irá se utilizar a contribuição de autores preocupados com uma maior compreensão sobre a importância do ensino da história local e a ressignificação de sua identidade histórica e social, enfatizando a compreensão do desenvolvimento de metodologias que favoreçam um ensino de História comprometida com a inserção da história local em sala de aula, para a valorização do cotidiano dos alunos. Essa investigação é parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Ensino de História da UFSM, que compreenderá a construção de material didático para as séries iniciais.

Palavras-chave: ProfHistória, História Oral, Ensino de História, Metodologia Ativa; História Local.

ABSTRACT: Within the current historical context, we perceive great challenges in education being proposed in pedagogical practices, innovations that come to leverage new ways of doing in the classroom, appropriation of new educational tools. Thus, education professionals in the discipline of history must also promote to their students an education in which learning enables them to understand the cultural, social and economic historicity that surrounds them, integrating them into their community. Thus, the contribution of authors concerned with a greater understanding of the importance of teaching local history and the resignification of its historical and social identity will be used, emphasizing the understanding of the development of methodologies that favor a teaching of History committed to the insertion of history classroom, to enhance students' daily lives. This investigation is part of a research developed in the Master in History Teaching at UFSM, which will comprise in the construction of didactic material for the initial grades.

Keywords: ProfHistória, Oral History, History Teaching, Active Methodology; Local History.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é a parte introdutória de uma investigação de dissertação de mestrado orientada pela segunda autora, cujo tema é a produção de material didático

sobre a história de Nova Candelária– RS. Nesse sentido faremos uma preliminar revisão bibliográfica de alguns conceitos importantes para o desenvolvimento do estudo, entre eles destacamos ensino de história, história local e história oral.

O objetivo desse artigo é apresentar sumariamente a temática de tal forma a auxiliar na construção do material didático, esse o objetivo da dissertação.

2. REVISITANDO OS CONCEITOS

Esta reflexão quer ressaltar a importância da história local no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, das fontes de pesquisa, da história oral, da metodologia ativa, que destaca a interação, o protagonismo do aluno.

O ensino de história vem passando por diversas mudanças desde o período instituído como disciplina, seja em reformulações, ocultamentos, embasamentos, assuntos tratados, pressões diversas dependendo dos períodos de nossa história, com diversos marcos, desde a sua inserção no currículo escolar no século XIX.

Em seu artigo Reflexões sobre o ensino de história (BITTENCOURT, 2018), escreve sobre o percurso do ensino de história no Brasil a partir de quando foi inserido nos currículos das Humanidades propostas para uma educação escolar nos países católicos ocidentais, a trajetória como disciplina escolar, seus objetivos, em meio a diversos confrontos sobre os mesmos, caracterizados principalmente pela exclusão dos diferentes grupos sociais dos sistemas de ensino dos séculos XIX ao XXI. Fala também das determinações das políticas educacionais, as práticas dos professores no processo de criação dos conteúdos e métodos nos currículos.

Bittencourt (2018) faz também uma síntese histórica dos objetivos do ensino de história, expondo os separados no ensino primário e no secundário, desde a primeira metade do século XIX onde um objetivava a finalidade fundamental de associar a constituição de identidades nacionais, até meados da década de 70 e 80 do século XX, onde ocorreu a tentativa de descaracterização da disciplina História com a sua diluição em Estudos Sociais, no período da ditadura, podendo dessa forma entendermos as mais diversas mudanças e finalidades para os mesmos.

No artigo “O ensino de História no Brasil, suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade”, escrito por (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015), falam sobre a criação do Colégio D. Pedro II, em 1838, no período regencial, como um marco na educação brasileira, criado com o objetivo de tornar-se escola-modelo de ensino secundário, os trabalhos pedagógicos com os alunos inicialmente atendiam ao ideário positivista que dominava a época. Segundo Circe Bittencourt, o nascimento da disciplina de História, com “pleno direito” de ser inserida nos currículos educacionais ocorre segundo os moldes

positivistas que a marcam como “genealogia da nação”, estando diretamente ligada com o ideal de construir e apresentar uma história da civilização, e construção de uma identidade comum da nação.

Flávia Eloisa Caimi, *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)*, comenta sobre a fundação do Colégio D. Pedro II como marco onde a História como disciplina escolar passa a ser obrigatória, do momento da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), onde ressalta que o quadro de profissionais docentes do colégio citado faziam parte dos intelectuais do IHGB.

Poucos anos após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. Se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina. (CAIMI, 2001, p.27-28).

Quem comenta sobre a influência estrangeira, principalmente a francesa, nos manuais utilizados nas aulas da disciplina de história no Colégio D. Pedro II, é Elza Nadai no livro: *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*.

A influência francesa foi assumida pelos seus próprios idealizadores. Bernardo Pereira Vasconcelos, Ministro e Secretário de Estado da Justiça do Império, discursando na sua inauguração em 25 de Março de 1838 afirmou: “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as idéias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo francês” (Haidar 99). Coerentemente ao modelo proposto, desde o início, a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses — para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozoir, para História Antiga, o de Caiz e para História Romana, o de Durozoir e Dumont. Reformas posteriores cuidaram de adequar o programa de estudos do Colégio às últimas modificações realizadas nos Liceus Nacionais de França. Na falta de traduções, apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses. (NADAI, 1993, p. 146).

Com Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e o controle sobre o ensino. O primeiro ministro foi Francisco Campos, “... que promoverá a reforma escolanovista de Minas Gerais em 1927, mas era católico e antiliberal...”(HILSDORF , 2005, p.94)

Com o advento das universidades iniciou a formação do professor secundário, ampliou-se e consolidou-se um campo cultural autônomo com a expansão do cinema e do rádio. Com Vargas ocorre a expansão da escola pelas pressões de demanda, criadas pelas pressões sociais, “não criou, todavia, condições para mudanças mais profundas, permanecendo a estrutura da escola a mesma do antigo regime”.(ROMANELLI, 1985, p.68).

(BITTENCOURT, 2018), ressalta o retorno da História do Brasil como disciplina autônoma na Reforma de Capanema no ano de 1942, com princípios nacionalistas patrióticos e cívicos, com conteúdo distribuído em várias séries, mas mantendo o referencial da civilização européia, tendo uma renovação curricular fundamentada nas Humanidades, continuava a se difundir as histórias das “guerras civilizadas” do mundo contemporâneo acrescidas de uma história econômica que anunciava a importância do desenvolvimento tecnológico e escondia a história das revoluções socialistas contemporâneas.

Jefferson da Silva Pereira no texto: O ensino de História durante a Ditadura Militar (1964-1985) expõem que durante as décadas de 50 e 60 foram estabelecidas novas expectativas em relação ao ensino de história, sendo os conteúdos selecionados e influenciados por historiadores estrangeiros, num contexto de pós guerra, onde os debates ocorreram no âmbito da escolarização, intensificaram-se as perspectivas e a história foi entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos de cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização.

De acordo com Schimidt e Cainel (2004, p 11) é no contexto histórico-político da Ditadura militar instaurada, com o aparato do estado todo sobre controle que os militares entenderam que era necessário um maior controle sobre o sistema educacional, dessa forma, surgiu a Lei 5.540/68, regida nos interesses do regime ditatorial imposto e trouxe consigo uma série de medidas que mudaram em muitos aspectos as políticas educacionais.

Através desta lei, foi oficializado o ensino dos estudos sociais nas Escolas brasileiras, ou seja, a historiografia foi repensada. Ficando os específicos da História destinados somente ao segundo grau. FONSECA, 1993, p. 25, portanto, nota-se que o ideário da educação nesse período baseava-se também em um desenvolvimento econômico mediante o controle da Segurança Nacional. De acordo Selva Guimarães, este fato é explicado pela ordem política, fundamentalmente, nos propósitos do poder que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

A Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, estabeleceu, em caráter obrigatório, como disciplina, as disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e de “Estudos Sociais” em todos os sistemas de ensino no Brasil.

Introduzir as disciplinas sobre civismo significa impor a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e diminuição da carga horária de História e Geografia, que exerce a mesma função de diminuir o senso crítico e consciência política da situação (VEDANA, 1997, p.54).

Os PCNs (BRASIL, 1997), trazem os conteúdos para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental que devem partir da história do cotidiano da criança, em seu tempo e espaço específicos, mas incluindo contextos históricos mais ampliados, partindo do tempo presente e denunciando a existência de tempos passados, modos de vida e costumes diferentes

dos que conhecemos, sempre os relacionando ao tempo presente e ao que a criança conhece, para que não fique demasiadamente abstrato.

O ensino de história nos anos iniciais deve sempre considerar a história de vida da criança, com um ser histórico, com suas vivências, influências, experiências e conhecimentos empíricos, fazendo com que ela se perceba nesse espaço como agente transformador, participativo, interativo e responsável.

Para Cruz, o ensino de história nos anos iniciais é de suma importância:

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva. (2003, p. 2).

Assim o ensino de história nos anos iniciais deve promover a reflexão e o professor é quem deve efetivá-la, dentro da maturidade da turma, partindo da própria história da criança, indo para a história local, devendo ser apresentada como algo vibrante, vivo, que desperte paixão e que colabore para a compreensão do mundo, na construção da identidade da criança. “Os estudos da História Local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço” (BRASIL, 1997, p. 52). Buscando dessa forma envolver ela num sentido de valorização de sua própria história, embasando assim a aquisição da história local e de mundo, vendo a interação que existe entre elas, para que tenha a consciência da interferência de seus atos na sua vida e do grupo em que esteja inserida, identificando todas essas conexões e entendendo as consequências.

PCNs de História e Geografia para o Ensino Fundamental, ressalta, a importância do papel do ensino de História e o seu vínculo com a produção da identidade e que:

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela História deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p.4-5).

Para isso o professor precisa estar preparado para que esta construção da identidade seja estimulada, e que a História seja o veículo de identidade e memória, para que o aluno assuma seu direito de voz e vez, atuando com cidadania, reconhecendo seu espaço e agindo na sua construção de identidade pessoal e coletiva.

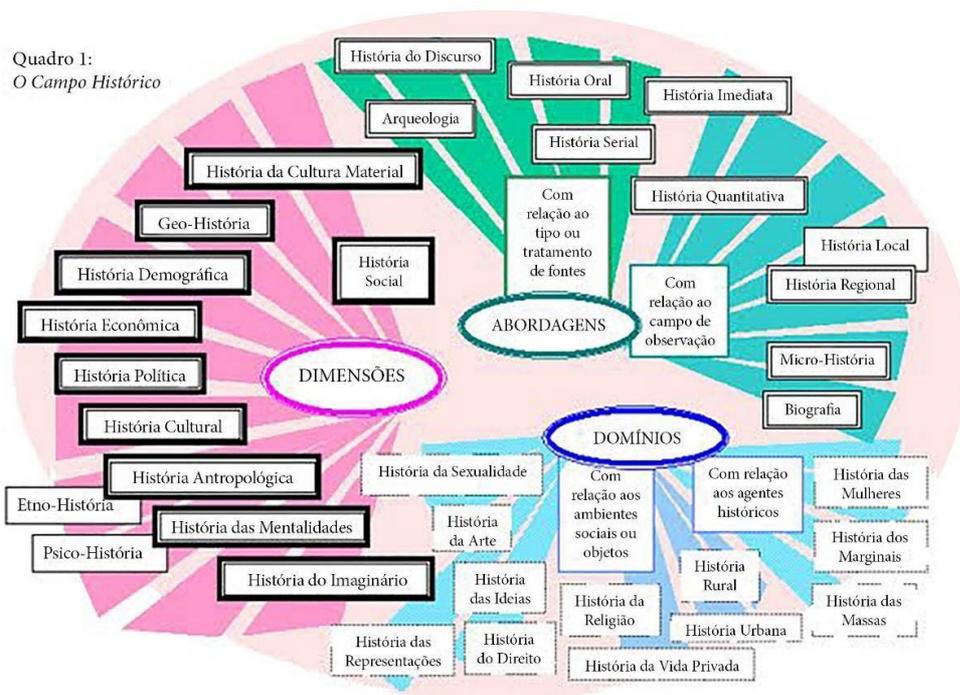
Sandra Regina Ferreira de Oliveira em seu artigo o Ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia, traz discussões a respeito do lugar do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, levanta questões também como no campo da pesquisa no ensino de História onde poucos historiadores in-

teressam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças, quando muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender História nas séries iniciais (BARCA, 2000), (CARRETERO, 1997).

A história possui diversas áreas compondo hoje seu campo historiográfico, com uma infinidade de contribuições, divergências e escolhas dos historiadores sobre qual caminho seguir devido às inúmeras possibilidades históricas, principalmente nas questões da escrita, teoria e metodologia da história.

Na obra Domínios da História, o historiador Ciro Flamarion Cardoso aborda a diversidade dos campos que a história pode trazer nas pesquisas atuais, citando os mais diversos domínios como: a História Oral, História Social, História Política, História Econômica, História Cultural, História das Ideias, etc. Essa diversidade pode ser observada no quadro abaixo.

Quadro 1 - O Campo Histórico



Fonte: <https://md.uninta.edu.br/geral/fundamentos-metodologicos-do-ensino-de-historia/img/img1.13.jpg>

O professor José Carlos Sebe B. Meihy, autor de “História Oral: como fazer, como pensar” e “Guia Prática de História Oral”, analisa a história oral como um mecanismo usado para validar algumas experiências, que nem sempre possuem um registro de documentos escritos ou que quando possuem, podem ter outra mensagem ou dimensão de valor subjetivo. Passando a ser um tipo de narrativa, onde a entrevista, particularmente, a entrevista

gravada ou filmada tenha um fundamento de registro em cima de uma matéria, de um suporte material que permite uma reflexão, que quase sempre varia das possibilidades da documentação escrita.

A história oral passa a ser usada depois dos anos de 1950, na Europa, América Central e do Norte pelos historiadores, antropólogos, pedagogos, psicólogos, cientistas políticos, e vários outros profissionais, devido a invenção e a difusão do gravador a fita, utilizando assim os relatos orais como fonte de compreensão do passado, comparando com outros documentos, como os escritos e fotografias por exemplo. O seu uso pode ser compreendido como uma técnica, uma metodologia ou uma disciplina.

Muitos pesquisadores interpretam a história oral como metodologia, pois entendem que ela pode ser uma ponte entre a teoria e a prática, estabelecendo e ordenando diversos procedimentos de trabalho, como os tipos de entrevista e suas implicações para a pesquisa, as possibilidades de transcrição das fitas gravadas, as maneiras de lidar com os entrevistados (FERREIRA; AMADO, 2000). Analisando (LANG, 2011), comenta que com isso, cria-se uma nova definição de se fazer história, através do contato direto da fonte histórica, sendo possível por meios metodológicos definidos como depoimento oral, história da vida e relato de vida.

Os historiadores que interpretam a história oral como técnica preocupam-se geralmente com as experiências com gravações, transcrições de entrevistas, aparelhagem de áudio e as formas de transcrição das fitas, organização de acervos. Nesse contexto, a história oral é um conjunto de procedimentos técnicos do gravador nas pesquisas e para conservação das fitas de gravação, cruzando a tecnologia do século XX com a curiosidade humana segundo (ROGER, 1986).

Há historiadores que consideram a história oral uma disciplina, pois ela teria iniciado as técnicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos. Esses não dissociam a história oral como teoria, mas a reconhecem como uma área de estudos com objetivo próprio e capacidade de gerar soluções teóricas para questões surgidas na prática de acordo com (FERREIRA; AMADO, 2000).

No uso da oralidade como fonte de pesquisa muitos historiadores trazem sua visão das vantagens do uso da mesma, assim como na obra de Paul Thompson, A voz do passado:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

A história oral como procedimento metodológico busca o registro de vivências, impressões, lembranças de indivíduos que queiram compartilhar com a coletividade a sua memória, permitindo dessa forma um conhecimento do vivido muito rico, colorido e dinâmico.

co de situações que de outra forma não chegaríamos a conhecer. Para Alberti Em *História oral*: a experiência do CPDOC a história oral pode ser entendida como:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

Pensando na história do município de Nova Candelária, onde existe pouco escrito sobre, sendo emancipado há pouco mais de 20 anos, procurando em bibliografias de municípios ao qual o território hoje emancipado fez parte, pode-se encontrar um pouco de sua história, dessa forma pensando em organizar um material didático para o ensino de história do município podendo ser usado para pesquisa, para ampliar um pouco mais as opções de fontes sobre o estudo do mesmo. Trazendo novas perspectivas à historiografia, podendo se utilizar de documentos variados e não apenas os escritos.

De acordo com Alberti:

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas *contemporâneos*, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (ALBERTI, 1989, p. 4).

Quando são realizadas as atividades em que são convidadas diversas pessoas da comunidade para falar sobre o que lembram, da infância, de sua juventude, temos uma fantástica exposição de memórias, esses atores da vida real, que trazem as mais diversas perspectivas, rememorando o passado enquanto testemunha do vivido. E não é apenas a lembrança de um certo indivíduo, mas lembrar que este está inserido em um contexto familiar ou social, sendo suas lembranças permeadas por interferências coletivas, moralizantes ou não.

Toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Vale dizer que, de certa forma, filtramos nossas lembranças, ativando aquilo que queremos, que nos é significativo. Talvez não possamos impedir que certas lembranças floresçam, mas podemos controlar a forma como essas lembranças saíam da esfera do íntimo, do privado, e ganharão vida própria no público. (HALBWACHS, 2004, p.85).

Quando falamos de memória, podemos citar Peter Burke que em **História como memória social**, descreveu a memória como uma reconstrução do passado, uma vez que lembrá-lo e escrever sobre ele não são atividades ingênuas e inocentes como julgávamos até bem pouco tempo atrás. Identificamo-os com acontecimentos públicos relevantes para o nosso grupo e que por nós passam a ser incorporados e filtrados por nossas estruturas comportamentais; lembramos de uma propaganda, de uma música que, uma vez assimi-

ladas em nossas lembranças, com elas nos identificamos, embora não tenhamos sido os construtores diretos das canções, mas por elas somos diretamente envolvidos.

Sendo assim a memória uma construção feita no presente de vivências ocorridas no passado, podendo facilmente confundir memórias individuais com coletivas, por não sermos ilhas, pertencemos a grupos, com que nos identificamos, onde podemos influenciar e sermos influenciados.

Maria de Lourdes Decósimo Garcia e Bruno Flávio Lontra Fagundes falam da importância de tornar a prática pedagógica na disciplina de história numa ação que consiga contemplar a utilização das mais diversas fontes, como: jornais, revistas, fotos, objetos, cartas, desenhos, relatos orais, que retratam a história do município, para chegar a uma análise dessas fontes históricas, para que o aluno compreenda desde a dimensão do tempo à compreensão social, para instigá-lo na construção do conhecimento, para a organização do processo histórico local, e conseqüentemente, do global, uma vez que:

[...] não se pode tender ao universalismo e excluir o local, como também não se pode tender ao localismo, abstraindo deste o universal, dado que tanto um como outro existem simultaneamente num mesmo tempo e espaço. O local, embora traga em seu bojo traços que o diferenciam do todo, do universal, isso não o exime de pertencer ao universal e vice-versa. (SANTOS, 2010, p.68).

Hoje cada vez mais em todo o mundo vem se utilizando a metodologia ativa de aprendizagem, para proporcionar aulas mais dinâmicas e inovadoras, chamando a atenção do aluno, tornando ele o protagonista do seu processo de aprendizagem.

As metodologias ativas de aprendizagem são “caracterizadas por buscarem fazer com que os estudantes tenham uma postura ativa em sala de aula e que reflitam sobre suas ações, em contraposição à postura passiva que predomina nas aulas expositivas” (FIGUEIREDO; MOTA, 2016).

Dentro do fazer historiográfico, percebeu-se nas últimas décadas a emergência de uma História Cultural, que se deve a aproximação da História com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Antropologia, emergentes pelo advento da escola dos Annales, com sua crítica a história embasada em grandes personagens ou eventos políticos, mas expandindo os estudos para o cotidiano, a história das minorias, a subjetividade do indivíduo, multiplicando assim os objetos e os problemas de pesquisa.

No século XX, os Annales e novos marxismos acionaram um processo de expansão de fontes e objetos de estudo que mais tarde permitirá um resgate maior das relações entre História e relatos produzidos pela Memória. Para captar as pessoas comuns, e não apenas os grandes indivíduos, e também as diversas dimensões da sociedade para além da Política (a Cultura, a Economia, as Mentalidades, etc.) estimula-se uma diversificação de fontes, que nas últimas décadas do século XX (particularmente a partir dos anos 1980) vão atingir também os relatos produzidos por Memórias, o que irá ocasionar o surgimento de um novo setor historiográfico: a História Oral. Essa também é reforçada pela nova ênfase na pessoa comum, nos indivíduos que habitualmente estão excluídos, enquanto singularidades, dos documentos escritos oficiais, dos jornais, das crônicas. (BARROS, 2009, p. 61).

Destacando assim o que antes estava silenciado ou não percebido pela História tradicional, quando o conceito de verdade histórica se baseava apenas no documento escrito e na objetividade do historiador. A partir de então, a construção historiográfica se dá a partir de uma diversidade maior de fontes, incluindo inclusive a oral, procurando não mais naturalizar as fontes, mas compreender que independente do tipo de fonte elas, “(...) não expressam um significado central, coerente, comunal, não são transparentes nem inocentes, foram produzidos segundo determinados interesses e estratégias, assim como implicam uma desigualdade na sua apropriação.” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 419).

A metodologia ativa sendo muito utilizada nos mais diversos espaços de conhecimento, sendo que nesse formato os alunos se tornam agentes ativos do processo de pesquisa, organizando questões pertinentes do seu espaço de vivência, fazendo com que isso se torne mais significativo, usando da oralidade que por milênios, antes da escrita, transmitia as informações de nossos ancestrais mais longínquos de geração a geração.

No projeto de pesquisa utilizou-se da metodologia ativa para trabalhar as questões relativas à criação do banco de memórias, fazendo com que o aluno sinta-se parte atuante no processo de aprendizagem, e o professor um facilitador, organizador fazendo com que dessa forma seja significativo para o aluno, de forma desafiadora para ampliar suas habilidades e competências. Nesse sentido Moran em **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda** (2018) fala sobre o professor curador, que direciona para o que é relevante, também no sentido de cuidador, que acolhe, orienta, estimula o aluno, o grupo todo, necessitando ser um gestor de atividades múltiplas e complexas.

Quanto mais aprendamos próximos da vida cotidiana, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar nos processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. (Moran, 2015, p. 4).

Quanto maior a interação, maiores serão as conexões, as reflexões, dá sentido, torna próximo, dá vida, chama atenção, relaciona, amplifica.

Prince (2004) aponta que a metodologia ativa da aprendizagem torna os alunos ativos na busca de informações e pesquisas para posterior reflexão sobre os conteúdos estudados.

De acordo com Sholten(2015) o envolvimento ativo do aluno em experiências concretas leva a melhoria do aprendizado, assim como maior engajamento do mesmo com o assunto em questão, aumentando a capacidade de compreender relações complexas não-mecanicistas e o desenvolvimento de habilidades de ordem superior (PIERCY et al., 2012).

O uso de metodologias ativas de aprendizagem busca efetivamente explorar a relação entre teoria e prática (NOVAIS; SILVA; MUNIZ JR., 2017) e têm sido perseguidas por educadores e instituições educacionais que buscam uma graduação mais substancial

focada no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para futuros profissionais (MARTINEZ et al., 2010).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou que a história local tem grande importância, permitindo que o educando se perceba como parte integrante e não apenas um simples espectador do ensino da mesma, sendo construtor de fatos e acontecimentos, entendendo o mesmo com descontinuidades próprias do processo histórico e não lineares.

Da mesma forma revelando sua multiplicidade de realidades e não as silenciando, permitindo dessa forma a construção mais plural, diversa e integradora, não excludente, a utilização dessa estratégia de aprendizagem, a história local possibilita o domínio do conhecimento histórico. Nesse sentido também percebemos que o trabalho com a história local no ensino de história, apresentando as várias histórias de distintos sujeitos da história, assim como as histórias que foram silenciadas, que não apareceram como conhecimento histórico consegue viabilizar a construção de problematização fundante para a construção de conhecimentos, de interação, de mais fácil percepção pela proximidade. Favorecendo uma recuperação de experiências individuais e coletivas do próprio aluno, reconhecendo o seu laço com a realidade histórica, produzindo um conhecimento que contribui para a construção de sua consciência histórica.

O material didático elaborado para utilização em sala de aula no ensino da história local tem uma relevância muito grande, dessa real necessidade de fazer com que o educando sinta-se realmente parte integrante, além de fortalecer laços e interesses. Bastante relevante também devido a não disponibilidade ou falta de organização um trabalho nesse sentido de ensino da história local, podendo deixar dessa forma prováveis lacunas de aprendizagem, ou de conhecimentos relativos ao mesmo.

E por todas essas questões o uso também das metodologias ativas, que possibilitam realmente a participação, interação, pois as atividades concretas, as experimentações que fazem com que isso se transforme em conhecimento, estimule seu entendimento de ser ator na história, sentindo-se parte integrante, participativa.

As pesquisas se utilizaram de bibliografia já escrita nas histórias de outros municípios, bibliografia escrita sobre história local, oral, metodologia ativa e ensino de história, para a organização de um material didático de apoio referente ao ensino de história do município para as escolas municipais de Nova Candelária.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990. <https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB / Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC, 1996.
- BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, agosto de 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142018000200127&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2019.
- BURKE, P. História como memória social. In: _____. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil** (1980 – 1998). Passo Fundo:UPF, 2001.
- CÂNDIDO, M. M. D. Museus, história e interdisciplinaridade. In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; CHUVA, Márcia. **Patrimônio Cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012 (pp, 57-66).
- CARDOSO, C.F. e VAINFAS, R. (Orgs.), **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro, Campus, 1997, pp.1-23.
- CODANI, N. L. **O ensino de história nos anos iniciais**: orientações curriculares e concepções de professoras. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2000.
- CRUZ, G. T. D. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE, 2003.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 135p.
- FIGUEIREDO, J. P. Amado Baptista de. **Usos e abusos da história oral**. Fundação Getúlio Vargas. Edição do Kindle.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003. 153 p.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.
- _____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NADAI, E. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo. 1993.

OLIVEIRA, S. R. F. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL**. V. 9. Londrina: EDUEL. 2003. p. 259-272

PEREIRA, J. C. C. **O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS**. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf>. Acessado em 11/10/2019.

SANTOS, N. A. T. M. **Cultura Local Versus Cultura Global: O Glocal**. Raído, Dourados, MS, v. 4, n. 7, p. 67-74, jan./jun. 2010.

SCHMIDT, Mari Auxiliadora e CARNELI, Marlene. **Ensinar História**. 1ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da Educação no Brasil**. Vol. III - século XX. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica**. Editora Universidade de Brasília, 2001.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZAMBONI, E. **O ensino de história e a construção da identidade**. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.