

# **O USO DE TEXTOS E IMAGENS PARA A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES ENTRE O PRESENTE E O PASSADO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

## **THE USE OF TEXTS AND IMAGES TO BUILD RELATIONSHIPS BETWEEN THE PRESENT AND THE PAST IN THE TEACHING OF HISTORY**

*Sabrina Muller*<sup>1</sup>

*Halferd Carlos Ribeiro Junior*<sup>2</sup>

---

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo indagar e refletir sobre a percepção de alunos dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental com a História. A partir da observação e aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, percebemos que os alunos estavam inseridos em uma cultura escolar pautada no uso exclusivo do livro didático, tal dinâmica contribuiu para uma compreensão de História que não estabelecia relações entre o passado, o presente e o futuro, a História era compreendida apenas como aquilo que ocorreu com os antepassados. Diante disso, planejamos e desenvolvemos atividades que problematizaram a relação entre passado e presente a fim de provocar novas reflexões para o pensamento histórico desses alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Prática de ensino. Estágio.

---

**ABSTRACT:** This article aims to investigate and reflect on the perception of students of 7th and 8th grades of elementary school with history. From the observation and application of a socioeconomic and cultural questionnaire, we realized that the students were inserted in a school culture based on the exclusive use of the textbook, such dynamics contributed to an understanding of history that did not establish relations between the past, the present and In the future, history was understood only as what happened to the ancestors. Therefore, we planned and developed activities that problematized the relationship between past and present in order to provoke new reflections for the historical thinking of these students.

**Keywords:** History teaching. Teaching practice. Internship.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *campus* Erechim. Graduanda da 9ª fase do curso de Licenciatura Plena em História. E-mail: [sabrina3muller@hotmail.com](mailto:sabrina3muller@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professor Adjunto na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *campus* Erechim. E-mail: [halferd.junior@uffs.edu.br](mailto:halferd.junior@uffs.edu.br)

## Introdução

Não é apenas nosso privilégio a preservação de uma memória escolar marcada por uma prática de ensino de história centrada no uso, quase que exclusivo, do livro didático na Educação Básica. Contudo, uma lembrança em particular remete a uma aula de história do 3º ano do Ensino Médio, em que meu professor utilizou uma metodologia diferente; para trabalhar o conceito de “ideologia”, ele dividiu os alunos em grupos e legou para cada um deles a responsabilidade de construir um vídeo sobre as principais características do nazismo, socialismo, entre outros temas. O ato de pesquisar e criar um vídeo sobre o nazismo, temática que o grupo do qual fiz parte ficou incumbido, conferiu-me uma experiência desafiadora e muito produtiva. Diante dessas memórias, somos indagados a olhar a sala de aula como um lugar da docência e da pesquisa; para a superação dessa memória dominante e para a construção de reflexões e alternativas pedagógicas que viabilizam a aula de história para a problematização do passado e do presente.

Os apontamentos apresentados neste estudo foram levantados ao longo da realização do Estágio Curricular Supervisionado I (2018.2) e do Estágio Curricular Supervisionado II (2019.1), primeiro módulo dos estágios obrigatórios da graduação Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, o primeiro tendo como escopo a observação e produção de conhecimento sobre a realidade escolar (ALVES, 2014), e o segundo, a aplicação de projeto de intervenção pedagógica elaborado em diálogo com a realidade escolar. Os estágios foram realizados no Colégio Estadual Líbano Alves de Oliveira (CELAO), localizado no município de Gaurama, Rio Grande do Sul. Localizado na região norte do estado do Rio Grande do Sul, a 360 quilômetros da capital do estado, Gaurama possui 5.862 mil habitantes, de acordo com o censo do IBGE realizado em 2010.

O Estágio Curricular Supervisionado I, realizado no segundo semestre de 2018 e executado no Ensino Fundamental, possibilitou observar as relações entre o currículo, a escola e o professor/alunos. Para além da usual dinâmica de observação e registro, a aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, possibilitou a investigação sobre a relação estabelecida entre os alunos do 7º e 8º

anos com a História. Após analisar as respostas do referido questionário, constatamos que cerca de 80% dos alunos das duas turmas apontaram que ao estudo de história competia abordar apenas o passado (MULLER, 2018). Desse modo, inferimos que esses alunos não estabeleciam ligações entre os eventos históricos e a estrutura cultural, econômica e política do meio social em que estavam inseridos.

Em virtude dessa assertiva, elaboramos as seguintes indagações: Qual é a postura efetiva dos alunos do Ensino Fundamental em relação à importância de estudar a História? Para eles, de que forma o docente poderia contribuir para que tivessem, ao mesmo tempo, uma relação positiva com a História e reconhecessem a sua influência na atualidade? Diante dessas inquirições, foi utilizado o espaço do Estágio Curricular Supervisionado II para empreender as ponderações e a coleta de dados que subsidiam esse artigo.

O Estágio Curricular Supervisionado II foi realizado entre os meses de maio e junho de 2019, com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, para compreender qual era a perspectiva dos alunos em relação ao estudo da História, foi aplicado no primeiro dia do estágio um questionário portando três perguntas. A primeira se destinava a entender a mentalidade dos alunos em relação à importância do ensino de História e a segunda, por sua vez, era direcionada a entender o posicionamento dos alunos quanto as metodologias utilizadas pela professora ao longo das aulas. Uma terceira pergunta, efetuada a fim de complementar a segunda, solicitava que os alunos fizessem sugestões sobre os recursos que poderiam melhorar as aulas.

Em média, 17 alunos participaram desta inquirição e foi possível perceber, de forma unânime, que a percepção desses alunos, no que toca a importância de estudar História, tendeu a restringi-la ao mero estudo da política e da economia no passado. Além disso, as respostas dos alunos apontaram que a metodologia usual das aulas era o tradicional uso do livro didático, seguindo a lógica: leitura, realização e correção de atividades. Essa dinâmica foi avaliada de forma muito satisfatória e cômoda por parte dos alunos.

A preferência dos discente quanto ao uso do livro didático como referência de aprendizagem reflete um arranjo metodológico perpetuado dentro da educação básica das escolas na região. Em estudos recentes, Ribero Júnior (2014); Ribeiro

Júnior e Solé (2020) apresentam as reflexões de alunos de estágio das Licenciaturas de Pedagogia e História da UFFS, *campus* Erechim, em relação à realidade escolar, revelando a primazia do livro didático como metodologia de ensino na Região do Alto Uruguai. O uso singular e constante do livro didático acarreta uma estagnação intelectual do aluno isso por que,

Os impactos dessa estratégia metodológica de ensino têm surtido pouco efeito na formação social e cidadã do indivíduo, pois não deixaram lembranças significativas na memória dos alunos [...] eles recordam da estratégia metodológica adotada, mas não dos conteúdos trabalhados e aprendidos (RIBEIRO JÚNIOR, 2014, p. 28).

Essa imobilidade social e produtiva do aluno apontada como causa o uso excessivo de uma metodologia “pronta”, também é aludida por OLIVEIRA (2014); e foi igualmente observada quando foram analisadas as respostas dos alunos do 8º ano ao questionário. Neste caso, é apresentada uma visão cristalizada do aluno em relação a importância do estudo da história. Ou seja, é atribuída à história um micro sentido, uma significação superficial e restrita da sua função pedagógica e social. Esse fenômeno denota uma consciência histórica passiva que tende a contemplar a sociedade e os eventos históricos de forma naturalizada. A consciência histórica, por sua vez, é moldada à medida que o sujeito faz indagações sobre a historicidade da sociedade em que está inserido. Ela é, portanto, “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001 p, 57). Para Jörn Rüsen (2001) se trata de uma consciência espontânea que é modificada conforme são apresentadas aos indivíduos situações que os façam correlacionar estruturas sociais contemporâneas com o passado.

Diante de todas essas considerações surge a problemática principal deste estudo: de que forma o professor pode proporcionar aos alunos uma dinâmica pedagógica desvinculada do livro didático, que coloque o aluno como agente receptor/indagador e que possa demonstrar a esses indivíduos a importância dos eventos históricos no meio social atual?

Na trilha proposta por Barca (2004), trabalhamos o tema “As Revoluções Inglesas” com um conjunto diversificado de recursos, bem como: o próprio livro

didático, documentos escritos, imagens. E com intervenções espaçadas para avaliação formativa e coleta de dados, aplicamos duas Fichas de Trabalho (FT), em que os alunos foram provocados a formular indagações e reflexões acerca de suas vidas e as experiências cotidianas dos personagens históricos estudados.

A constatação de que os alunos não estabeleciam relações entre os eventos históricos e a dinâmica social do presente, nos levou a buscar reflexões que nos possibilitasse aprofundar conhecimentos a respeito da consciência histórica. A conferência *Problemas Epistemológicos das Ciências Humanas* (1998), realizado por Gadamer, dá conta dessa problemática. Nela, o locutor entende que a modernidade alterou a forma como as pessoas se relacionam socialmente com as estruturas normativas do espaço do qual faziam parte; por exemplo: nas Revoluções Burguesas, o homem questiona e se revolta agressivamente contra a disposição da política e da economia; como o que ocorreu nas Revoluções Inglesas e, em maior destaque, na Revolução Francesa, em que as esferas menos privilegiadas da França tomam consciência da debilidade do governo monárquico através do questionamento dos privilégios da coroa e da nobreza. É justamente do questionamento e dessa mentalidade reflexiva que Gadamer se refere ao mencionar que “[...] o sentido daquilo que se oferece a nossa interpretação não se revela sem mediação, e que é necessário olhar para além do sentido imediato [...]” (GADAMER, 1998, p. 19).

Por outro lado, segundo Heller (1993) a consciência histórica não é uma meta a ser atingida, mas um estado de consciência impresso dentro do ser social. Para ela, a consciência histórica perpassa o tempo e se configura em etapas que podem ir da percepção que o indivíduo têm como ser histórico até a relativização cultural pautada no “outro”.

Nascemos humanos e, por essa razão somos mortais [...]. Nascer humanos e mortais significa carregarmos conosco, em nosso código genético, milhões de anos. Apropriamo-nos destes milhões de anos através da socialização, primeiramente pelo domínio do sistema de subjetivações “em si”, da linguagem, costumes, regras sobre o uso de objetos. O conteúdo e a finalidade de tais sistemas são também históricos: mudam. Através de seu domínio, aprendemos um passado particular, uma história. Como não existe vida humana sem a aprendizagem dos sistemas de objetivação em si, quando o aprendemos, apropriamo-nos da história humana quanto tal, desse modo, de nossa própria condição humana (HELLER, 1993, p. 55).

Por sua vez, Rüsen (2001) argumenta que o indivíduo ao ser inserido dentro de uma cultura e corroborando com ela, invariavelmente possui consciência histórica. Isso porque esse sujeito está agindo intencionalmente dentro da sociedade, portanto, interpretando-a. Ancorando-nos, no pressuposto de que a consciência histórica não é apenas uma engrenagem funcional do ser humano, mas uma forma de permitir ao indivíduo compreender que o presente e o passado estão ligados, surgiu no Estágio Curricular Supervisionado II o desafio de compreender qual era a concepção de história no pensamento dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Diante desse desafio, o primeiro passo efetuado foi a aplicação de um instrumento de coleta de dados no dia 20 de maio de 2019. Antes de descrever a aplicação dessa atividade, convém salientar que todo o material retirado do questionário e das fichas de trabalho, citado neste estudo, não será acompanhado pelo nome de quem o formulou, mas, da palavra "aluno" precedida de uma numeração. Preferimos trabalhar dessa forma em virtude de preservar a identidade dos alunos.

Aplicamos o questionário no primeiro dia de estágio, antes de trabalhar os conteúdos programáticos, pois nosso objetivo consistia em colher a opinião dos alunos desprovida de qualquer intervenção pedagógica de nossa parte. Dezesete alunos participaram da atividade, que portava três perguntas:

- 1) Para você, porque é importante estudar história?
- 2) Você gosta das aulas de história?
- 3) Em sua opinião, o que poderia facilitar a compreensão dos conteúdos?

As respostas da primeira pergunta estão tabuladas no quadro a seguir:

### **Quadro 1 – Dados Coletados da Pergunta nº1 do Questionário 1**

O uso de textos e imagens para construção de relações entre o presente e o passado no Ensino de História

Estudar história é importante pois:			Estudar história é importante pois:		
Alunos	Possibilita adquirir conhecimento sobre o passado	Possibilita estabelecer relações entre passado, presente e futuro	Alunos	Possibilita adquirir conhecimento sobre o passado	Possibilita estabelecer relações entre passado, presente e futuro
Aluno n°1	"Sabemos como algumas coisas aconteceram no passado".		Aluno n°11	"É importante por que a gente aprende sobre antigamente na Idade Média e sobre negros".	
Aluno n°2	"Para sabermos o que aconteceu no passado, como era a maneira de vida dos nossos antepassados".		Aluno n°12	"É importante pois a gente aprende sobre antigamente".	
Aluno n°3	"Sabemos como eram as roupas, calças no passado".		Aluno n°13	"É importante pois conhecemos sobre a história e as coisas que aconteciam antigamente".	
Aluno n°4	"Para ter mais conhecimento sobre o passado".		Aluno n°14	"É importante para que possamos aprender sobre a história de nossos pais".	
Aluno n°5	"É importante, pois adquirimos bastante conhecimentos do que aconteceu no passado, a história do Brasil e de outros continentes e também as diferentes culturas".		Aluno n°15	"É importante, pois adquirimos bastante conhecimentos do que aconteceu no passado, a história do Brasil e de outros continentes e também as diferentes culturas".	
Aluno n°6	"Para ter conhecimento do passado do Brasil".		Aluno n°16	"É importante para descobrir como era antigamente as coisas pois não somos dessa época".	
Aluno n°7	"É importante para conhecer como eram as coisas de antigamente".		Aluno n°17	"É interessante para mim pois é importante saber sobre culturas, histórias, etc."	
Aluno n°8	"A história estudo muito os antigos e como eram as coisas".				
Aluno n°9	"Conhecimento é liberdade e sempre é bom saber sobre o passado".				
Aluno n°10		"[...] a história é de onde nós viemos, e é muito interessante saber o que aconteceu com os nossos antepassados. Na história nós sabemos o que aconteceu no passado e imaginamos o futuro".			

**Fonte:** Os autores. Dados sistematizados a partir da aplicação do questionário 1.

A primeira pergunta tinha como objetivo compreender o pensamento do aluno em relação à importância do ensino de história. Nesta pergunta, dos 17 participantes, 16 demonstraram restringir a importância de estudar história ao âmbito de conhecimento do passado. Enquanto algumas respostas, que se enquadram nesse encadeamento, se referiam ao estudo do passado fazendo alusão ao Brasil, outras mencionavam a Idade Média conforme pode ser observado: Aluno n°15 "Para ter mais conhecimentos sobre as histórias do Brasil e nomes que ficaram marcados nas histórias." Aluno n°11 "É importante por que a gente aprende sobre antigamente na Idade Média e sobre negros". Aluno n°5 "É importante, pois adquirimos bastante conhecimentos do que aconteceu no passado, a história do Brasil e de outros continentes e também as diferentes culturas".

É perceptível, a partir das respostas descritas, a dificuldade de que os alunos têm em relação ao tempo e espaço. Ao passo que o aluno n°11, faz menção a Idade Média como um tempo passado, mas ele não estabelece uma datação para se remeter ao tempo histórico. A referência de que o aluno n°5 faz do Brasil como um continente, sendo que o país faz parte do continente, mas não forma um continente específico.

Dos 17 alunos participantes, apenas um expressou compreender que a história possibilita relações entre o passado, o presente e o futuro. Segundo o

aluno nº 10 “[...] a história é de onde nós viemos, e é muito interessante saber o que aconteceu com os nossos antepassados. Na história nós sabemos o que aconteceu no passado e imaginamos o futuro”.

Essa primeira pergunta do questionário confirmou a hipótese apresentada, 98% dos alunos do 8º ano atendidos ao decorrer do estágio não possuíam consciência de que o papel da história é essencialmente compreender a experiência humano no tempo.

A segunda pergunta elencada no questionário estava direcionada a entender o posicionamento dos alunos em relação as metodologias utilizadas pela professora ao longo das aulas. A resposta unanime apresentada sugeriu que a metodologia usual seria leitura do capítulo, discussão do conteúdo e aplicação de atividades. O Aluno nº15 complementou a resposta dessa questão sugerindo que ler o capítulo “[...] é bom pra treinar a leitura quando iniciamos um capítulo”. O Aluno nº12, por sua vez, afirma gostar da forma como a professora ministra as aulas de história “[...] porque antes das questões lemos o capítulo inteiro e então fica mais fácil entender a matéria, discutir a matéria e o que pensamos a respeito”.

Desse modo, entendemos que os alunos estão inseridos em uma cultura escolar (JULIA, 2001) que o uso do livro didático é a principal, e as vezes a única, ferramenta pedagógica adotada pelo professor. Ainda, como consequência dessa dinâmica, os alunos demonstraram dificuldades em estabelecer nexos entre a dimensão temporal e espacial na história. No entanto, é notável a dimensão afetiva e positiva que os alunos possuem em relação a essa metodologia, uma vez que nenhum criticou à dinâmica – leitura, discussão e realização de atividades, e se sentem seguros com essa estratégia metodológica.

A terceira pergunta efetuada, a fim de complementar a segunda, solicitava que os alunos fizessem sugestões sobre os recursos que consideravam poder melhorar as aulas. Dos 17 participantes, 6 não quiseram fazer sugestões de melhorias, uma vez que estariam satisfeitos com a metodologia usual. Por sua vez, 11 alunos sugeriram aplicação de filmes e discussões sobre os conteúdos. Em virtude das respostas obtidas avaliamos muito interessante ambas sugestões, pois a primeira é uma ferramenta que auxilia o aluno na compreensão dos conteúdos e a segunda sugestão, insere o aluno como um agente ativo expondo suas perspectivas ao restante da turma ao mesmo tempo que treina a oratória.



As duas questões contribuíram com informações importantes para a realização do estágio. Ambas demonstraram a dinâmica das aulas e a empatia dos alunos ao recurso habitual de ensino: o livro didático. Observa-se que a metodologia utilizada pela professora ao longo das aulas segue a técnica leitura, discussão e realização de atividades, e não instiga uma atitude reflexiva e indagadora para os alunos. Na medida em que o conteúdo do livro didático, ainda que preparado para atender um leitor jovem inserido dentro das novas tecnologias, apresenta uma forma superficial de trabalhar com as diversas temáticas da história.

Embora um número considerável de alunos tenha sugerido complementar as aulas com recursos visuais, e aqui se referem a vídeos e filmes, deve-se levar em conta que a estrutura da escola não comporta a aplicação desse tipo de metodologia em todas as aulas. Ainda que o uso de filmes seja uma boa aposta metodológica para trabalhar com os alunos, uma vez que esse recurso capta a atenção do indivíduo e reforça sua concentração na troca constante das cenas. Como a instituição era equipada com apenas um projetor, foi necessário pensar em outros recursos de ensino. Dessa forma, em resposta a evidência do rotineiro e consecutivo uso do livro didático, bem como a verificação da carência estrutural da instituição, surgiu a demanda de formular metodologias de ensino, que respondessem as demandas pedagógicas apresentadas pelos alunos e viabilizasse a sua execução frente aos recursos didáticos disponíveis na escola.

Nesse sentido, além de levar em consideração as sugestões dos alunos em relação as metodologias que poderiam auxiliá-los no estudo dos conteúdos históricos, utilizamos como reflexões para a organização e a preparação do projeto de intervenção pedagógica, duas dissertações de Mestrado em Ensino de História apresentadas na Universidade do Minho em 2017.

A pesquisa desenvolvida por Martins (2017) trabalha o conceito de *peregrinação* com os alunos do 10º ano do Ensino Secundário da Escola D. Maria II, utilizando fontes verbais e visuais do século XIII e XIV. Segundo Martins, o objeto de seu estudo foi traçado após observar que os alunos da turma em que ela estava estagiando possuíam certo grau de dificuldade em realizar a leitura de fontes primárias (escritas e imagens). Além disso, a autora revela que a falta de

abordagens sobre o tema *peregrinações* suscitou nela a necessidade de trabalhar este assunto com os alunos.

Pelo fato da Escola D. Maria II e, portanto, os alunos estarem inseridos espacial e socialmente dentro de uma das rotas de peregrinação para Santiago de Compostela, Martins (2017) utilizou os conhecimentos tácitos dos alunos como uma referência para moldar os conteúdos programáticos que seriam trabalhados. A autora sugere que os alunos tendem a fazer analogias entre peregrinação como um ato religioso, mas à medida que são convidados a descrever a cerimônia religiosa através da análise de mapas e textos, os alunos fazem confusões. Martins menciona a falta de ânimo dos alunos na elaboração das respostas das atividades e acrescenta que “[...] não existe aprendizagem dos conteúdos, se não houver uma correta leitura e interpretação das fontes usadas” (MARTINS, 2017, p. 58). Apesar de Martins ter mapeado as dificuldades que os alunos tiveram em trabalhar com fontes verbais e visuais, ela não desenvolveu atividades em seu estágio como uma forma de superar essa dificuldade, para que esses indivíduos tivessem uma maior empatia histórica por tais fontes.

Fato que não ocorreu com o estudo realizado por Rodrigues (2017) que, ao propor trabalhar com a empatia histórica dentro do cotidiano cortesão medieval, ressalta igualmente a importância de os alunos trabalharem as fontes históricas com a imaginação. A autora defende que “é importante que os alunos sejam capazes de observar, analisar e compreender um acontecimento/situação à luz dos princípios e valores da época e, não com os olhos contemporâneos, pois só assim se pode entender a História” (RODRIGUES, 2017, p. 1). Por outro lado, entende-se que enquanto sujeitos contemporâneos, os alunos só podem ver o passado, e, portanto, ter empatia histórica, à medida que leem fontes imagéticas ou escritas concernentes a determinado tempo histórico. Em virtude desse exercício, Rodrigues (2017, p. 21) defende que “o resultado final [...] não deve ser apenas imaginado, mas uma criação inteligente de uma situação para que seja possível uma compreensão do contexto e suas consequências”. Desse modo, para o sujeito compreender o que ocorreu em determinado período ou evento histórico, em primeiro lugar ele deve ser empático às circunstâncias e os agentes do acontecimento.

No entanto, de que forma é possível fazer com que os alunos na contemporaneidade possam ter empatia, no caso de nosso estudo, não só dos tópicos inseridos dentro do eixo temático das Revoluções Inglesas, mas da própria história enquanto ciência? Pois bem, considerando as leituras citadas ao longo deste texto e os registros colhidos no questionário, elaboramos duas Fichas de Trabalho com o intuito de que os alunos fizessem relações, ligações, e interpretações por diferentes ângulos, além de ser um recurso didático alternativo ao uso exclusivo do livro didático.

### **Uso de imagens e textos para subsidiar a imaginação histórica e a compreensão dos tempos históricos**

As Fichas de Trabalho possuíam a missão de possibilitar aos alunos, em primeiro lugar, a melhor assimilação dos conteúdos integrando eventos como das Revoluções Inglesas e a Revolução Industrial com a sociedade atual e, em segundo plano, contribuir para o refinamento da consciência histórica. Além disso, elas também puderam demonstrar uma relação empática dos alunos com a história. Uma das fichas de trabalho utilizava apenas textos escritos, a outra, por sua vez, mesclava escrita e imagens. A partir de reflexões que discutem estratégias metodológicas para a prática de ensino de história (ABUD, 2010; BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2003), organizamos as duas fichas de trabalho para que os alunos estabelecessem relações entre o passado e o presente, visando sempre colocá-los em uma posição ativa, capaz de formar ideias próprias através da análise crítica e reflexiva das fontes.

#### **Ficha de trabalho I: política e sociedade na Inglaterra do século XVI**

A primeira ficha de trabalho foi aplicada no dia 27 de maio e tinha por título "*Política e Sociedade na Inglaterra do Século XVI*". Essa atividade era composta por duas questões, sendo que a segunda era dividida em duas perguntas. Na primeira questão o aluno era convidado a ler o texto abaixo transcrito, cujos elementos foram extraídos do tópico "*Política e Sociedade na Inglaterra do Século XVI*" (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 27), e depois deveriam fazer considerações sobre

as possíveis semelhanças na política da Revolução Industrial e a política atual do Brasil. Além de citar as semelhanças, era esperado que o aluno explicasse de que forma as semelhanças ocorriam, conforme pode ser observado a seguir:

A Câmara dos Comuns representa uma parcela da população, defendendo seus direitos dentro do Parlamento. Quem fazia parte da Câmara dos Comuns era escolhido através de votação. O Parlamento, em 1689, criou a *Bill of Rights* (Declaração dos Direitos) que submetia as decisões do rei à autorização das câmaras e garantia direitos para cidadãos ingleses. No Brasil, quem cria as leis que regulam o Estado é o Poder Legislativo. No Poder Legislativo trabalham os deputados e senadores que representam o povo pois foram escolhidos através de eleição democrática.

*Tendo em vista as informações apresentadas acima, pode-se dizer que a política na Revolução Industrial e a política atual são semelhantes? De que forma? (Ficha de Atividade 1 – Política e Sociedade na Inglaterra do Século XVI).*

A partir do que já havia sido discutido e trabalhado nas aulas sobre o papel do Parlamento na estrutura política e a mudança de governo com a Revolução Gloriosa (1689), esperava-se que o aluno destacasse o fator principal da questão que era a descentralização do poder político. Além de estar amparado pelo conteúdo programático, o aluno tinha a perspectiva da política atual que distribui o poder de governo em ministérios e em poderes legislativo, executivo e judiciário.

O resultado da análise das respostas nesta Questão 1, por sua vez, não foi em todo positivo no que tange o foco de resposta na descentralização de poder político. No entanto, foi possível perceber, na maior parte das respostas, a percepção atual dos alunos sobre a representatividade dentro da governança. Dessa forma, dos 15 alunos que participaram da atividade, 3 afirmaram que a principal semelhança está na *descentralização do poder político*. O Aluno nº13 respondeu que as políticas são semelhantes pois, *“o rei assim como hoje em dia o presidente, não governava sozinho. O rei na época da Revolução Industrial tinha a ajuda do Parlamento e hoje temos o poder legislativo, entre outras coisas”*. Fica bem claro, que a linha de resposta dos três alunos, que seguiram o exemplo da citação acima, remeteu a uma relação entre os tempos históricos, entre o passado e o presente, podendo marcar correlações entre ambos.

Dos 15 participantes do trabalho, 10 denotaram atribuir um caráter de participação popular na política inglesa da Revolução Industrial e na Política do Brasil, atualmente. Acredita-se que eles tenham feito essa ligação baseados, quase em todo, pelo panorama político atual. Hoje se governa de forma democrática empregando leis e verbas em políticas públicas. Ou seja, para todas as camadas e estruturas da sociedade. Ocorre, no entanto, que na Revolução Inglesa de 1640, não eram todas as classes da sociedade que estavam sendo representadas no Parlamento britânico. Os camponeses, por exemplo, não tinham nenhuma representatividade dentro da política, destituídos, por consequência, de direitos sociais (HILL, 1985).

Uma ligação muito interessante entre a política nos dois tempos históricos foi realizada pelo Aluno nº17. Neste caso, mais amparado pelo panorama político da Revolução Industrial, o aluno afirmou que a semelhança entre as duas políticas consistia no fato de que “[...] *quem faz parte do governo na Revolução Industrial era escolhido por causa do dinheiro que tinha e hoje também as coisas funcionam assim*”. Nesta afirmação o aluno consegue elencar um dos principais pontos da Revolução Industrial que era o governo voltado para o benefício da burguesia. Hoje no Brasil, não deixa de haver uma correlação, pois, muitos representantes políticos se valem de cargos públicos para efetivar realizações pessoais. Um aluno optou por não responder à questão.

A Questão 2 possuía um pequeno texto explicando brevemente o surgimento de dois movimentos sociais – *levellers* e *diggers* – relativos aos desfechos da deposição da monarquia e a implantação da República de Cromwell. Destacou-se para a luta dos *levellers* que, entre outras coisas, reivindicava direito a voto no Parlamento para toda a população. Esta questão foi implementada, mencionando que no Brasil atualmente é assegurado por lei o direito a voto para homens e mulheres (HILL, 1985). Foram feitas duas perguntas: a) por que, na atualidade, homens e mulheres votam a cada 4 anos?; b) por que, na Revolução Puritana os *levellers* queriam ter direito de votar? O enunciado da atividade apresentada na sequência foi elaborado a partir dos argumentos apresentados por Hill (1985, p. 89) ao abordar a Revolução Inglesa de 1640:

Durante a Revolução Puritana surgiram dois grupos: os niveladores (*levellers*) e os cavadores (*diggers*). Os niveladores defendiam,

entre outras coisas, o direito ao voto para todos os homens e a liberdade de cada um seguir a sua religião. Até os dias atuais e assegurado por lei o direito de voto para homens e mulheres (Ficha de Atividade 1 – *“Política e Sociedade na Inglaterra do Século XVI”*).

A primeira pergunta tinha por objetivo estimular o aluno a realizar uma reflexão atual do direito de voto há muitos anos assegurado legalmente. Já a segunda questão, remetia o aluno para uma análise da conquista de direito de voto, ou seja, obtenção e representatividade popular dentro do governo monárquico parlamentar. Esperava-se que, da junção das duas questões, os alunos percebessem o surgimento dos primeiros movimentos reacionários como engrenagens em busca de direitos e espaços políticos na história ocidental.

Para o “motivo de voto”, dos 15 alunos que participaram da atividade, 3 afirmaram se tratar de *“busca por benefícios e voz no espaço político”*; 10 denotaram se tratar de uma *“obrigatoriedade dos cidadãos já que este ato é amparado por lei”*; e 2 alunos não responderam à pergunta. Os dois blocos de respostas dessa pergunta podem ser considerados corretos visto que atualmente tanto as pessoas votam em candidato que represente seus direitos no governo quanto é obrigatório por lei que todos os cidadãos em condições, realizem o ato de votar.

Na segunda pergunta, que se destinava a interpretar o motivo de os *levellers* lutarem por direito à voto, dos 15 alunos que participaram do trabalho todos apresentaram em suas respostas elementos que sugeriam se tratar de um movimento em busca de voz na política para poder melhorar as condições de vida dos que até então não estavam sendo representados. O Aluno nº 2 destacou que *“os levellers lutavam contra o governo [monárquico] para poder ajudar aqueles que o rei não olhava com bons olhos”*. Além disso o Aluno nº 9 indicou que *“[...] eles queriam ter o direito de votar para entrar no governo e ajudar seus semelhantes que nem os políticos fazem nos dias atuais”*.

Da análise das duas questões fica evidente que eles não conseguiram criar uma relação entre os movimentos populares da Revolução Industrial como o direito a voto assegurado por lei atualmente conforme fica claro quando analisei a resposta do Aluno nº 4, em que afirmou que *“nos dias de hoje as pessoas votam porque é obrigado e fazem isso para ter espaço na política”*. Ele não exprime qualquer manifestação de que o ato de lutar por espaço na política, por exemplo,

é algo recorrente na história, e que ocorreu inclusive na Revolução Gloriosa. Após analisar a ficha de trabalho e observar as duas questões percebemos que poderíamos ter acrescentado uma terceira pergunta inquirindo os alunos sobre o momento da história que eles achavam que os homens e as mulheres conquistaram o direito de voto. Mas, ainda assim, consideramos a ficha de atividade positiva como forma de fixação de conhecimento aos alunos e como instrumento de coleta de dados e de uma avaliação mediadora (HOFFMANN, 2000), a fim de possibilitar construções de novas estratégias para atingir o objetivo proposto, além de discutir os temas recorrentes das Revoluções Inglesas e da Revolução Industrial, provocar reflexões que colocava em tela as relações entre o presente e o passado.

### **Ficha de trabalho 2: o cotidiano nas fábricas**

A Ficha de Trabalho 2, por sua vez, era intitulada de "*O Cotidiano nas Fábricas*" convidava os alunos a realizar uma construção textual reflexiva relacionando as condições de trabalho atuais com as naturezas laboriosas na Revolução Industrial. A atividade contava com três imagens que serviram de apoio para os alunos construírem seus discursos e apresentava crianças realizando trabalho em más condições nas fábricas têxteis da Inglaterra. Apostamos no uso de imagens como material de ensino/aprendizagem, pois o uso da imagem envolve três processos: a leitura visual (cores, texturas, tamanho); a assimilação da construção da imagem no tempo e no espaço (quando e como foi feita); e a análise da mensagem que os elementos da imagem querem passar, evidenciando o público ao qual é destinado. A leitura da imagem, portanto, desenvolve no aluno [...] habilidades como observação, descrição, análise e síntese a partir da atenção ao que se vê" (SILVA, 2015, p. 233). Aptidões cognitivas elementares na construção de concepções históricas mais críticas.

### **Imagem 1 - O Cotidiano nas Fábricas**



**Fonte:** Gustave Doré. In: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006, p.55. Ficha de Trabalho 2 - O Cotidiano das Fábricas.

Escolhemos estudar a questão trabalhista em virtude de ter sido uma das grandes mudanças causadas pela industrialização e pelo fato de os alunos conviverem com familiares inseridos nesse universo. A atividade foi aplicada no dia 10 de junho, após ter sido realizada uma discussão a respeito da temática. Participaram da atividade 17 alunos e cada um elaborou uma carta para um chefe de uma indústria têxtil do século XVI analisando o contexto das imagens, mencionando as atuais condições de trabalho e sugerindo melhoras.

Visto que o tópico do livro didático *História, Sociedade e Cidadania, 8º ano* que abordava a vida dos trabalhadores nas fábricas já havia sido discutido na aula, esperava-se que os alunos fizessem um texto em parte pautado no que foi visto no livro e também no que eles observavam na vida familiar. As contribuições dos alunos nas atividades foram muito interessantes e escolhemos alguns fragmentos para demonstrar as construções escritas:

*Aluno nº 10 – Senhor Alfredo, eu venho do século XXI, e estou observando as precárias condições em que seus empregados trabalham! Lá na atualidade são disponibilizados vários equipamentos para os trabalhadores não se intoxicarem com cheiros fortes [...].*



*Aluno nº 3 – Senhor Mendes vejo que tem muitas crianças trabalhando e isso é pesado, são muito novas, o lugar tem más condições e é muito sujo. A maioria das pessoas não tem sapato e elas pode pisar em algo e se cortar [...]. Hoje em dia não tem trabalho infantil, as condições são boas, o trabalho é dividido de acordo com sua idade [...].*

*Aluno nº 1 – Bom, eu vim do futuro, onde os trabalhadores têm muito mais direitos [...]. As crianças menores de 14 anos não trabalham e as que tem 14 anos trabalham no jovem aprendiz que é um movimento realizado pelas empresas.*

*Aluno nº 4 – Caro senhor, eu sou do futuro e venho dar alguns conselhos a você como o aumento de salário e salário fixo com direito a férias e finais de semana; tirar as crianças do trabalho e colocar adultos com 20 anos; parar de trabalhar quando quiser; quando tiver algum acidente de trabalho continuar recebendo [o empregado]; ter roupas mais apropriadas para o tipo de serviço [...].*

As informações contidas nos excertos acima revelaram duas linhas de construção escrita: 1) os que analisaram as imagens para construir o registro, acrescentando nele as leis trabalhistas; 2) os que descreveram de pronto as melhorias no trabalho amparados pelas regulamentações atuais.

Proibição do trabalho infantil; incentivo técnico e financeiro para o aumento de produção; uso de EPIs (equipamentos de proteção); e diminuição da carga horária de trabalho, foram as mudanças mais sugeridas. Acredita-se que os alunos tenham citado tais propostas em respostas ao que observaram nas imagens. Em vista disso, a “proibição do trabalho infantil” estaria ligada às crianças ilustradas nas imagens, da mesma forma que “incentivos” e “uso de EPIs” estariam associados a falta de calçados adequados e a fisionomia exaustiva dos personagens nas ilustrações.

Além dos conselhos oferecidos nas cartas, uma escrita, em particular, chamou a atenção. Nela o aluno contrapõe as condições de trabalho entre o presente e o passado:

*Aluno nº 5 – Chefe Marcos, hoje, na atualidade, existem vários tipos de indústrias, como no passado, mas hoje em dia as condições de trabalho são melhores do que os anos passados, boa higiene, trabalho assalariado, até férias nos dias de hoje têm, tudo isso pro bem dos trabalhadores.*

Observa-se no fragmento a preocupação que o aluno teve em afirmar que as condições atuais de trabalho são melhores que na Revolução Industrial. Essa tomada de expressão evidencia uma correlação entre os fatores que permearam e permeiam o mundo do trabalho cujos, entre outras coisas, envolvem salário e luta por melhorias. A sistematização dessa segunda ficha de trabalho, como incentivo metodológico para o refinamento da consciência histórica, foi positiva à medida que os alunos demonstraram associar a precária situação dos trabalhadores nos séculos XVIII e XIX com os direitos trabalhistas atuais que não deixam de ser resposta à precariedade trabalhista surgida na Revolução Industrial. A atividade dessa segunda ficha de trabalho contribuiu para que o aluno estabelecesse uma empatia histórica, pois exigiu que ele se colocasse como agente daquela situação através da leitura dos elementos das imagens.

Ao realizar-se um balanço de construção e interação entre as duas fichas de trabalho aplicadas ao decorrer do estágio foi possível perceber que os alunos dialogaram com mais propriedade a ficha de trabalho 2. Foi visível, desde a construção textual e argumentativa até a concentração deles durante a realização da atividade, uma maior assimilação dos conteúdos bem como a formulação crítico-reflexiva. Leva-se em conta, também, o fato de a F.T.2 ter sido aplicada durante a aula, enquanto a F.T.1 foi aplicada em casa. O ato de copiar as atividades uns dos outros, assim como a prática de pesquisar respostas na internet, puderam ser vistos na F.T.1 sem serem possíveis na F.T.2.

Por fim, a questão da consciência histórica dos alunos, foi interpelada a partir da análise das respostas do segundo questionário. Portando cinco perguntas, participaram dele 15 alunos do 8º ano. As perguntas se destinavam a compreender o gosto dos alunos pelo estudo de história; a avaliação e receptividade deles quanto as fichas de trabalho; e se eles demonstraram um refinamento intelectual em relação à consciência histórica.

A primeira pergunta indagava se o aluno gostava de estudar história. Dos 15 participantes, apenas 1 aluno afirmou não gostar do componente curricular. Das perguntas quatro e cinco, que faziam referência as fichas de trabalho, os 15 alunos afirmaram gostar das atividades, uma vez que, elas fugiam da rotina e ajudavam a entender melhor os conteúdos. Ainda em relação as fichas de trabalho, foi indagado, no questionário, sobre a proposta de atividade que o aluno julgava

ter possuído mais facilidade em trabalhar. Das quinze participações, 9 optaram pela ficha de trabalho 2, enquanto 6 alunos escolheram a ficha de trabalho 1. Esse dado possibilita refletir que a F.T.2, enquanto atividade com recurso visual, possibilitou ao aluno desenvolver um texto livre, expressando suas críticas e reflexões.

Por fim, a questão destinada a pensar acerca da consciência histórica revelou que dos 15 participantes, 13 destacaram que a história é importante porque ela nos faz conhecer o passado e perceber como ele influencia no presente. Outros dois alunos, no entanto, assinalaram que a história apenas nos faz conhecer o passado.

Essa questão evidencia a positividade do estudo. Cruzando os dados dos dois questionários em relação à consciência histórica, foi possível chegar as seguintes tabulações:

**Quadro 2 – Dados Coletados dos Questionários**

Nome	Questionário 1			Questionário 2				
	Estabelece Relações entre o Presente e o Passado	Sugestão Metodológica	Gosta da Metodologia Usual das Aulas: leitura, realização e correção de atividades	Estabelece Relações entre o Presente e o Passado	Gosta de Estudar História	Gostou das Fichas de Trabalho	Ficha de Trabalho 1	Ficha de Trabalho 2
Aluno 1	NÃO	Filme	SIM	SIM	SIM	SIM	X	
Aluno 2	NÃO	Discussões	SIM	SIM	SIM	SIM	X	
Aluno 3	NÃO	Sem mudanças	SIM	NÃO	SIM	SIM		X
Aluno 4	NÃO	Sem mudanças	SIM	SIM	SIM	SIM	X	
Aluno 5	NÃO	Sem mudanças	SIM	SIM	SIM	SIM		X
Aluno 6	NÃO	Sem mudanças	SIM	NÃO	SIM	SIM		X
Aluno 7	NÃO	Discussões	SIM	Não realizou a atividade				
Aluno 8	NÃO	Filme	SIM	SIM	SIM	SIM	X	
Aluno 9	NÃO	Sem mudanças	SIM	SIM	SIM	SIM		X
Aluno 10	SIM	Filme	SIM	SIM	SIM	SIM	X	
Aluno 11	NÃO	Sem mudanças	SIM	SIM	SIM	SIM		X
Aluno 12	NÃO	Discussões	SIM	SIM	SIM	SIM		X
Aluno 13	NÃO	Discussões	SIM	SIM	SIM	SIM		X
Aluno 14	NÃO	Filme	SIM	SIM	SIM	SIM	X	
Aluno 15	NÃO	Filme	SIM	Não realizou a atividade				
Aluno 16	NÃO	Discussões	SIM	SIM	NÃO	SIM		X
Aluno 17	NÃO	Filme	SIM	Não realizou a atividade				
Aluno 18	Não realizou a atividade			SIM	SIM	SIM		X

**Fonte:** Os autores.

Dados sistematizados partir da aplicação do questionário 1 (20 de maio de 2019) e do questionário 2 (5 de junho de 2019).

De forma geral os alunos demonstraram, tanto na realização das fichas de trabalho quanto nos questionários, que estabeleceram relações entre o presente e o passado, contribuindo, assim, para um refinamento intelectual do pensamento histórico. Porém, ainda assim existem lacunas que podem ser preenchidas. Por exemplo, sabe-se que eles mudaram a forma de “observar” o papel da história; mas o tempo nos foi muito curto para saber quais recursos (imagem, texto, mapas,

filmes) são mais propícios ao estímulo de um “pensar historicamente”. Da mesma forma, não foram trabalhadas questões essenciais que permeiam a consciência histórica, a relação entre passado, presente e o futuro, restringimos nossas preocupações com a relação presente e passado.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa teve por objetivo principal, indagar e refletir sobre a consciência histórica dos alunos no que tange o ensino de História. Levantando, paralelamente a necessidade de fazer com que os alunos reconhecessem e atribuíssem uma maior importância ao ensino de história.

Em vista disso, em primeiro lugar foram utilizadas duas linhas metodológicas para verificar a interação dos alunos com o ensino de História. A primeira, a partir do uso do livro didático *História, Sociedade e Cidadania, 8ºano* (BOULOS JÚNIOR, 2015) e posteriormente com o suporte de fichas de trabalho. A medida que foram sendo utilizados cada um dos recursos, foi possível identificar duas interações diferentes.

No uso do livro didático, os alunos tendiam a realizar as atividades de forma automática. Ou seja, eles liam os enunciados das questões, relacionava-os com o tópico referente no capítulo e copiavam a resposta. Além disso, foi possível perceber que os alunos não tiravam dúvidas e só expressavam interesse em ler quando solicitado.

Já no caso da aplicação de fichas de trabalho os alunos responderam de forma diferente. Ao mesmo tempo que tiravam dúvidas e faziam questão de ler suas proposições, os alunos demonstraram dificuldade em realizar as atividades. Isso porque estavam acostumados a trabalhar ciclicamente com o livro.

As duas fichas de trabalho também apresentaram uma receptividade diferente por parte dos alunos. Na Ficha de Trabalho 1, por exemplo, onde foi utilizado apenas texto escrito os alunos apresentaram dificuldade de formular criticamente uma resposta. Na Ficha de Trabalho 2 que contava com imagens, os alunos demonstraram maior interação com a atividade, sendo bem criativos na formulação de suas escritas.

Os recursos utilizados para auxiliar os alunos no reconhecimento da importância da História foram as fichas de trabalho formuladas a fim de proporcionar ao aluno uma experiência reflexiva e construtiva. Porém, foi na contraposição dos dois questionários que se observou a alteração do posicionamento dos alunos em relação à importância de estudar história. No primeiro questionário, a maioria dos alunos expressavam que a história era importante no conhecimento sobre o passado. Na análise do segundo questionário, por sua vez, os pareceres dos alunos apontaram que o estudo da história era importante para entender, através do conhecimento de eventos passados, como e porque a sociedade atual está estruturada.

Foi possível perceber que os recursos visuais tenderam a ser mais aceitos pelos alunos contribuindo diretamente para a transformação de seus posicionamentos em relação ao ensino de História. Acreditamos que a maior receptividade por esta ficha de trabalho seja decorrente da liberdade que o aluno teve em manifestar sua imaginação dentro da atividade. Essa observação vai diretamente ao encontro do que Rodrigues (2017) expôs, ainda que em uma direção diferente da nossa, a respeito da ideia de empatia histórica. Não basta que o aluno se atenha aos conteúdos programáticos, ele precisa estabelecer uma identidade com o que é estudando. Caso contrário toda a temática inserida dentro da história será abstrata, tornando o ensino da História uma atividade sem sentido.

Portanto, a principal concepção que tiramos ao fim deste estudo é a de que é possível alterar a forma como o aluno se relaciona com o ensino de História através do que o professor organiza e utiliza em suas aulas. Na escola em que esse estudo foi realizado, o leque de recursos foi insuficiente para atender todas as necessidades pedagógicas dos alunos, incumbido à docente desenvolver um material didático capaz de proporcionar a eles uma aprendizagem mais desafiadora.

Embora os alunos tenham demonstrado que, em respostas a recursos e níveis diferentes, adquiriram conhecimentos e estabeleceram relações entre o passado e o presente, quesito importante para a consciência histórica; ainda seria instigante, por exemplo, compreender se os níveis de consciência histórica variam dentro de uma mesma faixa etária. De acordo com (BARCA, 2006) a nossa consciência histórica depende do quanto estamos preparados para ler o mundo em

que estamos inseridos. Logo, a consciência histórica e a nossa orientação temporal podem ser medidas e/ou instigadas de acordo com a capacidade de reconhecimento e interpretação da historicidade de tudo o que é feito pelo homem no mundo.

## Referências

ABUD, Kátia M.; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de história*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALVES, Ronaldo Cardoso. A aula de história como lugar do ensino, da pesquisa e da extensão. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 274-287, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4301/2827>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006, p.55.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do Projeto à Avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA: para uma educação de qualidade, 4., Braga, 2004. Atas [...]. Braga: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia, 2004. p. 131 - 144. Disponível em: [http://sefarditas.net.br/ava/aula\\_oficina/isabel\\_barca1.pdf](http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 93-112, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea06.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade e cidadania, 8º ano*. 3. ed. São Paulo: Editora FTD, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (org.) *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro, Editorada Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 17-25.

HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HILL, Christopher. *A revolução inglesa de 1640*. Tradução de Wanda Ramos. 3. ed. Lisboa: Presença, 1985.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 1, p. 9 - 43, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MARTINS, Catarina da Silva. *À procura da fé: as fontes visuais e verbais na construção do conceito de peregrinação medieval com os alunos do 10º ano do ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho, 2017. Relatório de estágio de mestrado em ensino de história no 3º ciclo do ensino secundário.

MULLER, Sabrina. A Distância Espacial e Cognitiva: ações e reações entre professor e aluno. Relatório de Estágio de Observação I. Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim. 2018. p. 8-16.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLITICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014. Porto. *Anais [...]*. Porto: Anpae, 2014. Disponível em: [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiraOliveira\\_GT4\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiraOliveira_GT4_integral.pdf). Acesso em: 6 out. 2020.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. Estágio e Formação Inicial do Professor: reflexões sobre a graduação em História da Universidade Federal da Fronteira Sul. *Embormal: revista eletrônica da ANPUH – CE*, 2014, p. 25-49.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. Modelos de Formação de Professores de História: um estudo comparado entre a Universidade Federal da Fronteira Sul (Brasil) e a Universidade do Minho (Portugal). *Revista Educação UFSM*, Santa Maria v.45. p. 01-20. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39103/pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RODRIGUES, Ana. Catarina, Ferreira. *A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: um estudo com alunos do 10º ano do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho, 2017. Relatório de estágio de mestrado em ensino de história do 3º ciclo do ensino secundário.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: tempo da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Alexandre Moura da. Leitura de imagens na sala de aula: arte, cultura visual e intertextualidade. *Revista Matéria-Prima*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 229-240, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27888/2/ULFBA\\_Materiaprima\\_V3N2\\_p229-240.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27888/2/ULFBA_Materiaprima_V3N2_p229-240.pdf). Acesso em: 11 out. 2020.

*Recebido em 01 de Outubro de 2019*  
*Aprovado em 06 de Outubro de 2020*