

## APRESENTAÇÃO

## Uma interpelação contínua ao Ensino de História: a aprendizagem histórica em questão

*A continuous inquiry to the teaching of History: the historical learning in question*

Marcella Albaine Farias da Costa\*

Marcus Leonardo Bomfim Martins\*\*

A escolha deste título para fazer a apresentação do Dossiê em tela remete a uma aposta que nos toca: a vinculação estratégica entre ensino e aprendizagem. Trata-se de fomentar a preocupação do primeiro com o segundo, independente dos sentidos particulares fixados em cada um desses significantes tão caros aos processos educacionais. Essa aposta consiste em condenar a separação radical de responsabilidades que, nas escolas, normalmente atribui ao docente à função exclusiva de ensinar e ao aluno a função de aprender.

Fazendo o recorte para a área da História escolar, e ainda justificando a formulação do título, buscamos, pois, sublinhar a importância de um duplo movimento: reafirmar a necessidade de que as práticas docentes nas aulas de História na educação básica tenham como fim a aprendizagem histórica dos e das estudantes – o que implica a reflexão permanente sobre o que isso deve significar; e demarcar o lugar cativo das discussões sobre a temática da aprendizagem no campo do Ensino de História – como forma de enfrentamento à

---

\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Porto Alegre, RS, Brasil. marcellaalbaine@gmail.com

\*\* Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, MG, Brasil. marcus.bomfim@gmail.com

justa denúncia feita por Caimi (2009) do caráter ainda lacunar das pesquisas em torno desse tema.

Discutir aprendizagem em uma área disciplinar específica, em nosso entendimento, implica um movimento dialético que mobiliza saberes e referenciais teórico-metodológicos tanto do campo educacional, como do campo disciplinar, no caso, da História. Afinal, como mais uma vez nos auxilia Caimi (2015), nem a ciência de referência, nem a didática geral, isoladamente, são capazes de garantir as aprendizagens. No entanto, este não é um entendimento consensual, sobretudo em relação à História escolar. Sendo assim, concordamos com Chaib (2015, p. 361), para quem “a maneira como definimos a aprendizagem e nossas crenças sobre como ela ocorre têm implicações importantes em nossa capacidade de promover mudanças [...]”.

De acordo com Jarvis (2015, p. 812-813):

Originalmente, a aprendizagem era vista como um recurso do ensinar, “vou te fazer aprender!”. Posteriormente, foi considerada como resultado do ensinar e, mais recentemente, foi reconhecida como parte do processo de crescimento e desenvolvimento, mas, agora, está começando a ser vista como uma função intrínseca da consciência ou até mesmo do próprio viver. (JARVIS, 2015, p. 812-813)

Pode essa sistematização produzida a partir do campo educacional ser identificada quando se fala especificamente das aprendizagens escolares da História? Se sim, essas etapas se sucederam tal como observadas por Jarvis em um contexto geral? Em que medida essas tendências de concepções de aprendizagem hibridizam-se quando focamos na História escolar? Acreditamos que os textos que compõem o Dossiê *Aprendizagem Histórica em Questão* constituem-se como vestígios que permitem enfrentar tais indagações, o que poderá ser feito por cada leitor na medida do seu interesse. Trata-se, pois, de colocar a aprendizagem histórica sob suspeita.

Isso significa criar possibilidades para que se reflita sobre suas definições em disputa; sobre os efeitos que seus sentidos provocam em termos de práticas pedagógicas, de relações com a historiografia, e de relações entre docentes e discentes; sobre os desafios em romper com algumas perspectivas hegemônicas que configuram o código disciplinar da História (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009) quando o que está em jogo é o que está sendo legitimado como apren-

dizagem histórica nas aulas de História, nos livros didáticos, nas políticas de avaliação, nas políticas curriculares oficiais.

Colocá-la sob suspeita, no entanto, não significa negá-la, mas o contrário. Significa apostar na ampliação democrática de seus sentidos de forma a reconhecer outras possibilidades de aprender História que extrapolem a memorização conteudista, percebida consensualmente como principal permanência de sentido de aprendizagem histórica, a despeito das consolidadas críticas que lhes são endereçadas. É igualmente importante sublinhar que tampouco tal ampliação implica prescindir dos conteúdos nas relações de ensino-aprendizagem. Partilhamos do entendimento de Laville (1999) de que não se ensina História sem conteúdos, e de Gabriel e Castro (2013), que entendem que os conteúdos – produzidos no âmbito da ciência de referência – garantem os fluxos de cientificidade do conhecimento escolar.

Tratamos aqui de pensar os conteúdos mais como meios e menos como fins em si mesmos. Se o objetivo do ensino de História é formar cidadãos críticos, e se não se ensina História sem conteúdos, é necessário pensar a aprendizagem histórica como um híbrido que articula elementos cognitivos e éticos/políticos na relação que os estudantes estabelecem com os conhecimentos históricos que lhes são ensinados em cada aula.

Torna-se importante, portanto, conhecer: (i) a diversidade de sentidos que a comunidade disciplinar da História tem atribuído ao termo *aprendizagem histórica*;<sup>1</sup> (ii) os fundamentos políticos e/ou epistemológicos e/ou metodológicos que permitem a emergência dos sentidos de *aprendizagem histórica* que circulam nas aulas de História e nas pesquisas em Ensino de História, e (iii) os efeitos que tais sentidos produzem sobre as práticas e relações entre sujeitos, e destes com os conhecimentos, experimentadas em cada aula de História na educação básica.

Os textos que compõem este Dossiê mobilizam diversos sentidos de *aprendizagem histórica*: refiguração narrativa que mobiliza processos de subjetivação;<sup>2</sup> compreensão da dimensão de contingência presente em toda análise histórica;<sup>3</sup> compreensão de que há uma história disponível para ser feita/agência histórica dos sujeitos;<sup>4</sup> ir ao encontro de uma educação verdadeiramente humanista;<sup>5</sup> produção de sentido sobre a experiência humana no tempo;<sup>6</sup> construção de narrativa baseada na argumentação racional e no respeito às evidências;<sup>7</sup> exercício de empatia histórica;<sup>8</sup> desenvol-

vimento do sensível;<sup>9</sup> apropriação de conceitos históricos;<sup>10</sup> construção dos saberes históricos.<sup>11</sup>

Essa variedade de sentidos, para nós, é um reflexo da pluralidade de demandas endereçadas ao ensino de História por sua *comunidade disciplinar*, que, na perspectiva apresentada por Costa e Lopes (2016), compreende não apenas o corpo de profissionais de determinada área, mas “o conjunto de subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina” (COSTA e LOPES, 2016, p. 1028). Esse entendimento de *comunidade disciplinar* abarca todos os sujeitos individuais e coletivos que, de alguma forma, se interessam pelo que se ensina e pelo que se aprende nas aulas de História. A potência dessa definição, porém, não nega as assimetrias das relações de poder que atravessam os processos de validação do que em cada espaço-tempo pode ser considerado aprendizagem escolar legítima da História. Sublinhe-se, ainda, que mobilizar o termo *escolar* para referir-se às aprendizagens históricas, implica o reconhecimento de que a escola não é o único lugar no qual se tem contato com discursos sobre o passado de forma sistematizada, mas, em nosso entendimento, é a instituição na qual há um compromisso inquebrantável com o valor de verdade (FORQUIN, 1993), cuja definição é produzida a partir de regimes de verdade específicos que contemplam elementos epistemológicos da ciência de referência e as dimensões axiológicas associadas aos saberes e fazeres educacionais.

A diversidade de sentidos de aprendizagem em História mobilizados nos artigos que compõem este Dossiê corresponde a uma gama também diversa de abordagens teórico-metodológicas e de corpos empíricos a partir dos quais as pesquisas produziram seus enunciados. Essa diversidade, contudo, não impede que se perceba a condição de hegemonia que os estudos produzidos pelo alemão Jörn Rüsen – e que configuram a chamada Didática da História alemã, mas que também são apropriados e ressignificados pela Educação Histórica na Inglaterra, em Portugal, no Brasil e em outros países, em diálogo com os estudos do inglês Peter Lee – assumem quando o foco é pensar os processos de aprendizagem da História. O conceito de *consciência histórica* formulado por Rüsen ecoa como um mantra que sintetiza as preocupações com a orientação temporal para a vida prática, cuja carência pode ser enfrentada por meio de estratégias didático-metodológicas inscritas na epistemologia da ciência histórica. Em alguns trabalhos, *aprendizagem histórica* e *consciência histórica*

confundem-se de forma a torná-las sinônimos ou a segunda sendo entendida como decorrente da primeira.

Outros registros teóricos que embasam os sentidos de aprendizagem que circulam pelos textos do Dossiê caracterizam-se pelo diálogo travado na interseção entre Filosofia e Teoria da História, nos quais se destacam os estudos de Gert Biesta, Jacques Rancière, Jorge Bondía Larossa, Paul Ricoeur e François Dosse, dentre outros. Tal interlocução teórica advém do entendimento de que as aprendizagens em História extrapolam os limites da ciência histórica. A preocupação com as experiências humanas no e com o tempo também são centrais nesses trabalhos, sendo a ampliação do escopo teórico a saída encontrada, principalmente ao se valorizar a questão das afetações produzidas pela relação entre sujeitos e conhecimentos históricos. Há de se sublinhar, porém, que a identificação desses dois grandes lugares de inscrição teórica para a produção de enunciados sobre as aprendizagens históricas não implica, necessariamente, a ausência de diálogos entre eles, como o leitor poderá constatar ao percorrer os artigos que compõem o Dossiê em questão. Ademais, como nos ensinou Bourdieu (2003), um campo científico é sempre atravessado por lutas concorrenciais, e não seria diferente no campo do Ensino de História.

Se teoricamente é possível identificar essa distinção, o mesmo não se pode fazer em relação às escolhas metodológicas e aos construtos empíricos. Isso equivale a dizer que não há nos referidos textos uma exclusividade metodológica vinculada a determinada perspectiva teórica. Conjuntamente, os artigos do Dossiê caracterizam-se por investimentos em articulações teóricas para justificar a pertinência de determinadas estratégias didático-metodológicas nas aulas de História na educação básica, e em análises de fragmentos discursivos produzidos por alunos/alunas, professores/professoras em contextos de ensino-aprendizagem escolar. São, pois, as lentes teóricas escolhidas para analisar os objetos produzidos que irão fixar-lhes sentidos relacionados às aprendizagens históricas válidas na contemporaneidade.

Cada articulação entre os lugares teóricos, as escolhas metodológicas e os recortes empíricos produz efeitos sobre quais seriam os papéis a serem desempenhados por docentes e discentes nas aulas de História. Ao papel dos professores de História foram vinculadas as seguintes responsabilidades: articular práticas investigativas/aportes teórico-metodológicos da ciência histórica às práticas pedagógicas; contribuir para a promoção da consciência histórica dos

estudantes; produzir explicações históricas originais; fazer seleções curriculares e pedagógicas; fomentar construções identitárias por meio da relação com o saber; abordar temas vivos/sensíveis na esfera pública; controlar anacronismos; mediar a construção do conhecimento histórico por parte dos alunos.

Já a relação dos estudantes com os saberes históricos tem como foco e/ou estratégias e/ou expectativas: a produção de narrativas que percebam resíduos do passado no presente; a proposição de alternativas diante de impasses e desacertos identificados no passado; a capacidade de lidar com saberes históricos em sua vida prática; a produção de narrativas que contemplem a imaginação histórica; a atribuição de sentidos ao mundo; a compreensão da historicidade da vida social; a capacidade de atribuir racionalidade histórica crítica ao sofrimento e demais experiências sensíveis; a autopercepção como sujeito histórico; a imaginação de futuros para além das restrições temporais do presente; a responsabilidade pelo mundo que receberam; a atribuição de significados aos conteúdos escolares; a identificação de causalidades; a produção de argumentações; a construção de um olhar analítico multiperspectivado; a capacidade de exercer a crítica histórica a partir de diversas fontes.

Considerando os lugares teóricos evocados, é possível perceber que algumas das funções atribuídas aos docentes e expectativas geradas em relação aos discentes são mais demarcadas. No entanto, há uma série de responsabilidades e expectativas envolvidas nas relações de ensino-aprendizagem que atravessam as aulas de História que são comuns às duas perspectivas teóricas, ainda que algumas ênfases e omissões contribuam para deslocar o pêndulo para um lado ou para o outro em cada contexto concreto de análise.

A sistematização e a análise desses efeitos de sentidos apontam para uma concepção de docência que se afasta de perspectivas tecnicistas e deslizam para uma concepção de professor como intelectual-transformador (GIROUX e MCLAREN, 2011). Esse movimento é imperioso para o enfrentamento da luta contra determinado imaginário social (e, não raro, também acadêmico) que enxerga a docência como lugar apenas da transmissão de saberes produzidos por outras pessoas (pesquisadores) em outros espaços (universidades). Em outros termos, trata-se da possibilidade de deslocar a docência da posição de subalternidade que costuma ocupar nos debates que têm como foco a relação de sujeitos com o conhecimento.

Essa mesma argumentação pode ser mobilizada para pensar a função so-

cial de aluno/a no contexto dos artigos deste Dossiê. Em momento algum os discentes são relegados a meros receptores de informação, o que já vem sendo denunciado há bastante tempo no seio da comunidade disciplinar da História. O que nos parece “novidade” é certa ênfase na mobilização das subjetivações discentes no processo de produção de sentidos no e para o mundo por meio da relação com o conhecimento histórico escolar, como aparece em alguns textos. Mesmo que Caimi (2009, p. 72) já tenha nos alertado que “o que entra em jogo num processo de aprendizagem é a transformação de algo que vem de fora em algo reconstruído por dentro”, esse processo não necessariamente mobiliza os afetos e sensibilidades que ativam os processos de subjetivação e identificação dos sujeitos posicionados como discentes de História.

Chamou também nossa atenção a partir dessas análises que os conteúdos têm sido mobilizados como meio e não como fim das aprendizagens, nem tampouco como exterior constitutivo dessas aprendizagens, corroborando nossa aposta expressa nas primeiras palavras deste texto. Como parte dos artigos é produzida com escopos empíricos produzidos a partir de atividades desenvolvidas em aulas de História, é possível inferir que a tão denunciada memorização de conteúdos no âmbito do ensino de História – o que equivale a dizer “conteúdo pelo conteúdo” – tem sido enfrentada nas aulas dessa disciplina na educação básica. Resta saber se tal enfrentamento tem ocorrido também no contexto das avaliações de aprendizagem, afinal esse é o espaço mais privilegiado de “legitimação de saberes e de formas de com eles se relacionarem, docentes e discentes” (MARTINS, 2020, p. 3). Esta, no entanto, é uma discussão para outro momento, embora tenha relação estreita com os sentidos de aprendizagem.

Os lugares de fala de muitos dos autores/as dos artigos que compõem o Dossiê nos parece ser uma possibilidade fértil para a compreensão desse enfrentamento. A experiência na educação básica é quase universal, mesmo no caso daqueles/as que hoje ocupam a função de docentes no ensino superior. Há de se destacar também a formação continuada por meio do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que possui um perfil voltado para análise e problematização de questões que emergem do “chão da escola” e se fia a uma linguagem de possibilidades para essas questões, tende a reforçar a ampliação de formas de enfrentar elementos do código disciplinar da Histó-

ria considerados defasados ou improdutivos, mas que por razões diversas conseguem permanecer ativos.

Além dessa abrangente experiência na educação básica, outro elemento que nos chama atenção, ainda em relação aos lugares de fala dos autores/as, é o vínculo, também quase universal destes/as com grupos de pesquisa inscritos no campo do Ensino de História, seja na condição de líderes, seja na condição de integrantes. Essa mescla de pesquisadores/as experientes e jovens com professores experientes e jovens atuando na educação básica e com formação continuada voltada para a busca de soluções de problemas que se apresentam “na ordem do dia”, parece-nos potente para compreender a totalidade imaginada do que se apresenta como aprendizagem histórica no âmbito deste Dossiê.

Não são apenas os lugares acadêmico-profissionais que se deixam capturar das superfícies textuais escolhidas para compor o Dossiê em questão, servindo, pois, como via de explicação para o que expressam. Também os lugares geográficos apresentam variedade que enriquecem as discussões, haja vista os encontros entre lugares de nascimento, lugares de atuação profissional, lugares de formação inicial e continuada. Considerando todos esses, temos três regiões brasileiras representadas e uma experiência internacional, o que consideramos potente para a ampliação de diálogos que tendem a enriquecer as práticas pedagógicas e de pesquisa daqui e de lá.

Dentre os vários desafios que se impõem no processo de organização de um dossiê temático, o último, mas não menos difícil, é o de definir a ordem dos textos e a forma de fazer a apresentação destes. Nesse sentido, ainda que talvez não fosse necessário explicitar, reafirmamos que nossas escolhas representam uma forma possível de fazê-lo, não necessariamente a melhor, mas aquela que acreditamos possuir uma coerência e coesão internas. O leitor, no entanto, é absolutamente soberano para fazer suas escolhas. Optamos, pois, por um recorte que se dá na seguinte ordem: responsabilidades docentes/discentes e aula de História, pesquisa e epistemologia.

O texto que abre o Dossiê é *A abordagem de temas sensíveis em curtas-documentário: reflexões sobre os usos do passado*. Marcelo Henrique Leite e Rafael Monteiro de Oliveira Cintra, autores do texto, a partir de uma atividade que redundou em um conjunto de curtas-metragens produzidos por estudantes do ensino médio, valorizam a especificidade do ensino de História, a partir das discussões da temporalidade históricas e da perspectiva da criação



filmica como modo de evidenciar uma sociedade fraturada, com a abordagem de temas atuais e relevantes. Trata-se de um texto voltado para o sensível, por meio da História escolar.

O segundo texto é *Entre efemérides e histórias de grandes vultos: a presença das “trajetórias de vida” (biografias) nas aulas de História do ensino médio*, de Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão. O autor, em um empreendimento teórico, argumenta favoravelmente ao uso da biografia como recurso didático nas aulas de História do ensino médio, em um movimento dialético que busca ressignificar tanto as biografias, como as aulas de História.

Fechando esse primeiro bloco, Naicon de Souza Brito e Maria Aparecida da Silva Cabral, no artigo intitulado *Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente*, situam a aula de História no contexto da *cibercultura*. É realizada uma densa e bem fundamentada discussão teórica sobre temporalidades e seus efeitos para o ensino de História a partir da análise de fragmentos empíricos produzidos em uma pesquisa que buscava compreender os usos das mídias sociais por parte de estudantes do ensino fundamental.

Com foco na questão da pesquisa, em *As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo*, Letícia Mistura apresenta uma análise sobre os aportes teóricos e conceituais que embasam as pesquisas, em âmbito de mestrado e doutorado, sobre aprendizagem histórica no Brasil. Diante das pesquisas selecionadas, a autora as categoriza em três vertentes e dedica-se a explicitar seus referenciais teóricos. Além de apresentá-los com acuidade, o que já é uma contribuição para o campo, a autora tece críticas sutis ao estado hegemônico da relação entre teoria e fenômeno nessas pesquisas e defende a potência da incorporação de aportes teóricos do campo educacional nas pesquisas sobre aprendizagem histórica.

Em *Para uma aprendizagem histórica: dos mitos aos desafios*, Ana Isabel Moreira busca situar a aprendizagem histórica na perspectiva da educação histórica, destacando papéis a serem desempenhados por alunos e professores no contexto das seleções didáticas, destacando a necessidade de se pensar uma aprendizagem histórica ativa que articule conteúdos, inovações tecnológicas, perspectivas plurais de compreensão do mundo.

No bloco dos textos que abordam questões epistemológicas relacionadas à aprendizagem histórica, temos três artigos. O primeiro, de Sônia Wanderley, *O*

*entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública*, por meio de um exercício teórico, procura sustentar a tese de que aprender História significa ir ao encontro de uma educação verdadeiramente humanista, apostando na articulação entre ensino de História e História Pública.

O segundo, fruto da parceria entre Marcus Leonardo Bomfim Martins, Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa e Carmen Teresa Gabriel, intitulado *Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar*, problematiza processos de aprendizagens da História escolar explorando a interface de três categorias – *relação com o saber, verdade histórica e refiguração narrativa*. A partir da análise de um conjunto de fragmentos narrativos produzidos por estudantes da educação básica em aulas de História, os autores reafirmam a possibilidade de compreensão da aprendizagem histórica para além de aquisições de conhecimentos disciplinares, evidenciando processos multidimensionais que se inscrevem nas culturas histórica e escolar.

Finalizando o Dossiê, o texto de Renata da Conceição Aquino da Silva, nomeado como *Ensino de História como reativação do político*, busca sugerir uma resposta à seguinte pergunta: o que torna o ensino de História significativo? A autora, analisando recortes de falas de uma professora da educação básica, propõe-se a responder argumentando que ele se torna significativo quando consegue fazer estudantes se sentirem agentes da História por meio do ensino de uma história disponível para ser feita.

## REFERÊNCIAS

- CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo (Orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 65-79.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. V. 45, n. 156, p. 358-372, abr./jun., 2015.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, out.-dez., 2016.

- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor, Barcelona, 2009.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan/abr 2013.
- GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeus (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 141-173.
- JARVIS, Peter. Aprendizagem humana: implícita e explícita. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 809-825, jul./set. 2015.
- LAVILLE, Christian. Guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, 1999, p. 125-138.
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. *Educação em revista*, v. 36, p. 1-18, 2020.

## NOTAS

<sup>1</sup> Optamos por não fazer distinção desse termo com outros como aprendizagem em História, aprendizado histórico, aprendizado da História, aprendizagem de História.

<sup>2</sup> Artigos *Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar* e *Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente*.

<sup>3</sup> Artigo *Ensino de História como reativação do político*.

<sup>4</sup> Artigos *Ensino de História como reativação do político* e *Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente*.

<sup>5</sup> Artigo *O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública*.

<sup>6</sup> Artigos *O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública*, *Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente*, e *Para uma aprendizagem histórica: dos mitos aos desafios*.

<sup>7</sup> Artigo *Para uma aprendizagem histórica: dos mitos aos desafios*.

<sup>8</sup> Artigo *Para uma aprendizagem histórica: dos mitos aos desafios*.

<sup>9</sup> Artigos *A abordagem de temas sensíveis em curtas-documentário: reflexões sobre os usos do passado* e *Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar*.

<sup>10</sup> Artigo *Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente.*

<sup>11</sup> Artigo *Entre efemérides e histórias de grandes vultos: a presença das “trajetórias de vida” (biografias) nas aulas de História do ensino médio.*