

ENSINO FUNDAMENTAL:

A Pesquisa Histórica Como Prática Pedagógica

Nancy Rita Sento Sé de Assisⁱ

Resumo

Embora entendida como um ato político, uma atividade que deriva de uma determinada postura política, a pesquisa – condição precípua da produção do conhecimento – tem se apresentado como uma conhecida “estranha” das salas de aula do ensino fundamental e médio. Nessa comunicação, tendo como horizonte a defesa da legitimidade da pesquisa histórica nos diversos níveis de escolaridade, discute-se a questão no intuito de demonstrar que a pesquisa histórica escolar só se realiza quando é acolhida pelos professores e definida no e pelo projeto político-pedagógico da escola e seus principais sujeitos.

Palavras-Chave: Pesquisa; Ensino Fundamental; Projeto Pedagógico

Não é incomum os pais virem seus filhos às voltas com livros, antigas e novas “enciclopédias do estudante” e a internet, a procura de respostas e informações que lhes foram solicitadas pelos professores de história. Estão pesquisando, respondem eles quando interrogados pelos pais. “A professora mandou pesquisar” – sobre algum assunto, fato ou personagem da história, também é resposta recorrente. Não raro pedem ajuda dos pais ou estão acompanhados de outros colegas, quando a pesquisa é feita em grupo. Mas será que os alunos das séries finais do ensino fundamental, e mesmo do ensino médio, entendem o significado do que lhes foi solicitado e do que estão fazendo? E os professores, que significado emprestam à pesquisa histórica como prática pedagógica? Eles acreditam na efetividade da pesquisa como instrumento de aprendizagem? Por que a pesquisa é, ordinariamente, realizada como atividade extra-classe, conhecida também como dever/tarefa de casa? Nessa comunicação pretende-se responder a essas e outras questões que envolvem a polêmica dos significados da produção do saber histórico na prática docente, tendo como horizonte a defesa da legitimidade da pesquisa histórica nos diversos níveis de escolaridade.

Em 2003, a pesquisadora e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Selva Fonseca, faz uma avaliação desoladora sobre a pesquisa no ensino fundamental. A longa transcrição abaixo se justifica pelo seu potencial crítico e reflexivo, posto que a autora elenca a sequência de equívocos responsáveis pelo “barateamento” da noção de pesquisa, pela “fraude no processo de ensino e aprendizagem” e pela “desvalorização social da disciplina”. Afirma Selva Fonseca:

apesar do debate e das formulações a respeito, professores, pais, alunos e especialistas concordam que a prática de “pesquisa” no ensino fundamental e médio continua, em muitos casos, sendo um mero “faz-de-conta”: um

dos momentos em que o professor “finge que ensina e o aluno finge que aprende.” Geralmente isso ocorre quando o professor seleciona os temas e solicita aos alunos que façam um “trabalho”, “valendo” um certo número de pontos, não fornecendo nem mesmo um roteiro, nem tampouco as fontes, a bibliografia. Os alunos, em grupo ou individualmente, saem, no desespero, à “caça” de alguma obra e, geralmente, copiam trechos de livros, sem aspas; aqueles que têm acesso à Internet imprimem textos de *sites*, sem nenhum esforço de investigação, análise e síntese. Entregam esses textos aos professores, que, geralmente, não têm tempo para lê-los e acabam avaliando pela estética, pelo tamanho do trabalho, ou pelas simpatias pessoais. As notas atribuídas em geral são muito boas, altas, muitas vezes notas integrais, o que agrada aos alunos, especialmente àqueles menos produtivos.ⁱⁱ

Observa-se que a colocação da autora aponta uma série de problemas que interferem na não-pesquisa, na ineficácia da pesquisa como instrumento de aprendizagem. Trata-se, na prática, de um texto-denúncia que aponta dificuldades do próprio sistema escolar quando atribui à falta de tempo do professor o fato do mesmo não avaliar os trabalhos dos alunos de forma correta e adequada.

Todavia, é possível vislumbrar alternativas de realização de pesquisa menos vulneráveis ao fracasso da aprendizagem, começando, por exemplo, pela atitude de trazer a atividade de pesquisa para dentro da sala de aula. A pesquisa deve ser levada para sala de aula e entendida como uma atividade coletiva mediatizada pelo professor, pois, na maioria das vezes, os pais não estão preparados para auxiliar os filhos em suas pesquisas. Mesmo quando a proposta de resultado final seja o trabalho escrito individual, a atividade de pesquisa deve ser aproveitada para o exercício da troca e da socialização de informações e fontes, descobertas e dúvidas. Cria-se, assim, uma boa oportunidade para ensinar que a conquista do conhecimento resulta do esforço coletivo dos sujeitos sociais. Reunidos, na sala de aula, professores e alunos devem descobrir e discutir, juntos, os sentidos pelos quais estão pesquisando determinado tema, evento, personagem ou processo histórico.

Alguns estudiosos, entre os quais historiadores e pedagogos, têm chamado atenção para a necessidade de romper com a prática de dissociação entre produção do saber histórico e o ensino de história, destacando a história da historiografia, bem como para as diversas propostas teórico-metodológicas de se chegar ao conhecimento da história. Nesse sentido, é fundamental a adoção do princípio de que a pesquisa deve realizar-se no contexto do ensino escolar o que, segundo Horn e Germinari não é uma proposta nova nos meios acadêmicos, pois vem colocada desde a chamada Escola Nova. Os autores advogam que “vivenciar a realidade, dialogando com ela crítica e criativamente, faz da pesquisa requisito de vida, progresso e cidadania.”ⁱⁱⁱ

Não resta dúvida de que se deve compreender o ato da pesquisa como um ato político, de postura política. Postura que é assumida pela prática de indagar sobre o que não sabemos e também de perceber por outros ângulos aquilo que já conhecemos. Enfim, é preciso entender a pesquisa como um processo que deve fazer parte de toda ação educativa, quer como princípio quer como pré-requisito de qualquer projeto de emancipação individual e/ou coletiva.

Educar com e pela pesquisa significa abandonar as estratégias mecanicistas do simples movimento *ensinar-aprender*, implicando na inserção dos verbos-ação *construir, refletir e criar*. Esse movimento pressupõe a revisão da postura do professor que, como professor-pesquisador, mediatiza a inclusão da relação dialética entre teoria e prática levando-a para dentro do cotidiano escolar. Nesse processo, abre-se a perspectiva de transformar a pesquisa numa atividade compartilhada por professores e alunos. Todavia, concordando com Marcos Silva, atente-se para que a coincidência entre pesquisa e ensino não seja confundida com as utilizações vulgarizadoras dessas práticas, conforme se vê em muitas unidades de ensino dos níveis fundamental, médio e mesmo superior de educação. Para Marcos Silva,

identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerentes ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes.^{iv}

Silva destaca ainda o aparente caráter utópico de tal pretensão, que parece fadada ao terreno do irrealizável, decorrente das condições estruturais das escolas brasileiras, das fragilidades na formação do historiador-professor, das pressões mercadológicas e, por fim, da burocracia. Mas conclui, através de leituras e pesquisa que é possível abrir “nesgas do prazer da história”, e tornar realizável o prazer da pesquisa em história. Afirma ter encontrado vários exemplos de profissionais – entrevistados por ele – que, superando as muitas adversidades, incluem no seu cotidiano escolar o trabalho com diversos temas do saber histórico, a análise de documentos, incluindo instrumentos capazes de promover as necessárias articulações também com outras áreas do conhecimento. Esse esforço resulta na

realização de importantes reflexões originais sobre a história, no calor das aulas, por professores e alunos que, em tantas ocasiões permanecem no anonimato de seu cotidiano sem perderem a capacidade de um pensamento autônomo e criativo, preservando um diálogo ativo com as tradições historiográficas clássicas, sem uma relação de mera submissão a elas.^v

Infelizmente, Marcos Silva não informa as séries em que seus entrevistados atuam, mencionando apenas que trabalham com “grupos de adolescentes e crianças”, como no caso da experiência de visita a uma fábrica, guiada por professores de história de São Paulo, em 1992. Mas podemos deduzir a presença de alunos das séries finais do ensino fundamental nesses grupos. Silva problematiza a frustração dos professores diante da resposta dos alunos que, em contato com o ambiente higiênico e ordeiro da fábrica, tiveram dificuldade em esboçar críticas ao ambiente observado. Silva explica a situação com a tese da vulnerabilidade dos alunos ao efeitos de um cenário propositalmente montado para o fascínio de operários e visitantes, uma espécie de “espetáculo de eficiência” que inclui a apresentação “de obrigações mínimas de uma empresa (...) como grandes doações e não como direitos de qualquer pessoa em todos os lugares.” Sobre os diferentes objetos e espaços selecionados para seduzir os alunos (museus, fábricas, jornais e depoimentos de moradores do entorno das escolas), Silva é taxativo quanto à

adequação de se pensar nos patrimônios históricos a partir de problemáticas de conhecimento histórico, capazes de questionar suas justificativas, evidenciando a especificidade de um contato com eles para estudo e reflexão, que não se limita a visitas ou convívio passageiros.^{vi}

A crítica de Silva remete ao domínio da metodologia e do procedimento, muitas vezes negligenciado ou ignorado na pesquisa escolar, limitando-se o professor a apenas “seguir” diretrizes e propostas sugeridas pelos manuais didáticos que, ao sugerir a pesquisa como “atividade complementar”, nega qualquer expectativa de se colocar a produção do conhecimento no centro do ensino de história. Cabe perguntar aqui como esperar que professores de história dominem métodos e técnicas de pesquisa, quando as próprias universidades estabelecem a distinção entre bacharelado e licenciatura, justamente pela ausência ou não obrigatoriedade de pesquisa nesta última. Esta é uma questão. Outra questão, mais próxima da prática pedagógica, consiste em se perguntar, mas pelo processo da indagação/experimentação, se e quando os alunos das séries finais do ensino fundamental reúnem habilidades suficientes para realizar a operação básica da pesquisa histórica, que consiste na delimitação temática a partir da definição de um problema, uma temporalidade e um recorte espacial.

A operação acima mencionada, familiar entre os graduandos de história que precisam escrever monografia de conclusão de curso – exigência curricular bastante comum mesmo em alguns cursos de licenciatura –, corresponde à proposição mais

recente de trabalhar a disciplina de história a partir da abordagem de *eixos temáticos*. Essa proposta pedagógica, também chamada de “metodologia de ensino baseada na pesquisa”, pressupõe a superação desta

ausência de consideração do científico relacionado com o social [que] faz com que a História, a Geografia e outras Ciências sociais sejam vistas pelos alunos como disciplinas de memorização, mais ou menos interessantes, e que não admitem atividades discursivas, de indagação ou de resolução de problemas.^{vii}

Mas, a adoção do ensino de história baseado na pesquisa traz implicações próprias, relacionadas à especificidade dessa área do conhecimento, à formação dos professores, às necessidades educativas inerentes ao ensino fundamental e a maturidade escolar dos alunos. Pois, como adverte Maria Lima,

na perspectiva da metodologia do ensino baseada na pesquisa, os conteúdos só serão úteis se puderem ser manipulados pelos alunos com a finalidade de se promover o desenvolvimento do seu pensamento histórico. No ensino fundamental, (...) o ensino da História deve se voltar ao objetivo de promover as primeiras aproximações dos aprendentes com o conhecimento de uma ciência social.^{viii}

Só trabalhando nessa perspectiva é possível educar para o exercício efetivo da crítica. Através do entendimento de que o conhecimento histórico é um conhecimento em permanente construção, chega-se à apreensão, junto com os alunos, de que

a História é ponto de vista, que a realidade é multiperspectivada, que as perguntas movem a produção de conhecimento e mudam conforme as culturas se transformam, conforme mudam as épocas. Essa perspectiva do múltiplo, do diverso, da convivência dos contrários é fundamental no trabalho em sala de aula na atualidade.^{ix}

As ideias de diversidade e convivência de contrários são essenciais, particularmente quando se pensa nas necessidades educacionais de caráter formativo, colocadas no contexto escolar de ensino fundamental em estreita ligação com as disciplinas da História e da Geografia. Nesse contexto, pretende-se que o aluno passe a exercer um papel ativo, deixando de ser mero espectador submisso, por meios de processos de aprendizagem entre os quais a pesquisa tem, inegavelmente, destacada importância.

Vai nesse mesmo sentido a reflexão de Selva Fonseca, quando afirma que, ao adotar os projetos de pesquisa como metodologia, o ensino de história

possibilita a reconciliação da história vivida com a história/conhecimento, a partir de uma relação ativa entre os tempos presente e passado, entre espaços próximos e distantes, num movimento dialético. Isso possibilita o rompimento com os maniqueísmos tão comuns nas aulas de história (bom/mau, vencido/vencedor), com a fragmentação, com o mecanicismo e a linearidade.(...), democratizando o acesso e a crítica à história, ampliando as possibilidades temáticas e a compreensão histórica.^x

A inserção da pesquisa na rotina da aprendizagem de história remete à ideia de projeto e à consideração de duas de suas características, indispensáveis para que a experiência seja, de fato, bem sucedida. São elas: a intencionalidade e a realização. A primeira supõe o entendimento e o desejo do aluno em pesquisar, como condição da segunda, que traz em si a ideia de que toda pesquisa culmina em uma produção final que possa ser socializada, discutida e avaliada. De acordo com Selva Fonseca, o uso dessa metodologia deve considerar grau de interesse e participação dos alunos; os conhecimentos progressivamente assimilados por eles; e a produção que eles, concretamente, apresentam. Selva Fonseca acredita no trabalho com projetos de pesquisa, e desde a escola fundamental, como uma possibilidade de reconciliação do conhecimento com a ação. Ressaltando a natureza democrática da metodologia em questão, posto que “é planejada, construída e avaliada pelos próprios sujeitos do processo de ensino: alunos e professores”, afirma que o trabalho com projetos também traz contribuições ao próprio fazer pedagógico, promovendo a construção de caminhos alternativos para o ensino de história nas escolas brasileiras.

O trabalho com projeto de pesquisa, em qualquer nível escolar envolve o cumprimento de algumas etapas. Estas, por sua vez, embora semelhantes no ensino fundamental, médio e superior, são perfeitamente ajustáveis às habilidades e capacidades de cada um desses níveis. No caso específico das últimas séries do ensino fundamental é provável que um mesmo projeto de pesquisa possa ser realizado tanto na 5ª quanto na 8ª série, mas isso depende da habilidade do professor em fazer adaptações em todas as etapas do trabalho, desde as atividades de motivação, passando pela escolha do tema e a determinação dos objetivos, a escolha das fontes, até o formato da produção final.

A suposição de que as atividades necessárias à concretização de um projeto de pesquisa devem ser realizadas “espontaneamente” pelos alunos, como sugerem alguns autores, aponta a necessidade de um eficaz e intenso trabalho de motivação, cujas técnicas, instrumentos, ideias e exemplificações abundam em manuais didáticos e publicações específicas. Porém, antes de incentivar os alunos a irem a campo para buscar e construir o conhecimento, é indispensável que o professor saiba identificar as habilidades dos alunos, bem como as inabilidades que podem comprometer o processo do trabalho de pesquisa. Relatos de experiência têm apontado as diferenças na percepção de tempo e espaço entre os alunos da 5ª a 8ª séries, bem como na capacidade

de problematização. Três elementos chave, como já mencionado acima, para determinar o quê pesquisar. Obviamente, essa lógica de condução metodológica pressupõe a opção pelo trabalho com *eixos temáticos*, responsável, segundo vários intelectuais da educação, pela introdução da pesquisa nos programas e nas práticas de ensino de nível fundamental. Sugerido pelo professor ou escolhido pelos alunos, o ponto de partida é o tema.

Escolhido o tema, cabe ao professor organizar o processo de forma que, motivados, os alunos sejam orientados por um trabalho sistematizado em tarefas proporcionais à série, faixa etária e ao desenvolvimento cognitivo de cada aluno ou grupo de alunos. O quadro abaixo – cujo tema pode ser substituído por muitos outros e aqui é proposto para toda uma escola, envolvendo os alunos da 5ª, 7ª e 8ª séries – foi concebido para demonstrar como um mesmo eixo temático, atravessando as séries finais do ensino fundamental, permite alcançar tanto objetivos disciplinares (referentes à área específica do conhecimento histórico) como objetivos formativos (referentes à construção da cidadania, tão claramente associada às disciplinas das humanidades, notadamente a história e a geografia).

PESQUISA ESCOLAR: MESMO TEMA/SÉRIES DIFERENTES			
TEMA GERAL: RELIGIOSIDADE BRASILEIRA			
Série	Temporalidade	Recorte Espacial	Problema
5ª	Atualidade	Família	De que modo escolhemos nossa religião
7ª	Período escravista	Bahia	Como se deu o encontro das religiões europeias e africanas na Bahia
8ª	Séculos XVI e XVII	Brasil	Tendo como focos o estudo da prática da catequese indígena e os conflitos religiosos na Europa, como entender o significado da ideia de experiências históricas que, embora simultâneas, não podem ser consideradas contemporâneas.

Observe-se que a noção de temporalidade vai se tornando mais complexa conforme a pesquisa avança em termos de série e, provavelmente, faixa etária. Aos alunos da 5ª série é proposto que pesquisem a atualidade e a realidade próxima, familiar, aos da 8ª é exigido maior conhecimento de temporalidade histórica, ao propor como problema a discussão da ideia de que nem toda experiência histórica simultânea pode ser considerada contemporânea, conforme, muito pertinentemente, argumenta Agnes Heller. A inclusão de atividades de encontros entre as turmas das diferentes séries é um procedimento metodológico que objetiva fazer circular os diversos conteúdos pesquisados, as fontes e, logicamente, as diferentes temporalidades. O esforço conjunto, de professores e alunos, resultará na compreensão das relações que se estabeleceram

entre as culturas indígena, europeia e africana na construção histórica da religiosidade brasileira.

Temas transversais e a substituição de antigos *métodos tradicionais* de ensino de história pela abordagem da história cultural, pautada no respeito à diferença e à diversidade, reforçaram a importância da pesquisa no cotidiano escolar. Como consequência sobre a prática pedagógica, a história cultural abriu novas possibilidades de “valorização dos bens culturais regionais e locais de lugares onde se inserem as escolas,”^{xi} admitindo-os como objetos de pesquisa e, portanto, como objetos de produção do conhecimento histórico. Calissi acredita que

o ensino de História realizado através do estudo sobre bens culturais tem como ponto de partida a inserção do estudante, de forma consciente, no mundo ao seu redor. Parte do universo cultural do aluno e de sua bagagem de conhecimento a respeito do seu lugar.

Este tipo de prática educacional contribui para o desenvolvimento de diversas capacidades do educando, como a investigação e a comparação entre diversos espaços. Possibilita, ainda, estudo de meio através da apreciação de museus, centros históricos, comunidades locais e outros lugares de memória coletiva.^{xii}

A proposta é, pois, incluir o universo cultural do próprio aluno entre as ferramentas de aprendizagem, revigorando a construção do conhecimento histórico e trazendo para dentro da escola os gestos, os utensílios de uso cotidiano, as crenças, os valores, os sentimentos etc., que fazem parte da vida e, portanto, da história dos alunos.

A possibilidade acima considerada vem de outra consequência positiva da história cultural: a revisão do conceito de fonte e documento histórico, consideravelmente ampliado, a partir da inclusão dos chamados bens culturais imateriais, que passaram a fazer parte do Patrimônio Histórico e Cultural de várias nações. O patrimônio cultural, que durante muito tempo foi associado exclusivamente a objetos corporificados, materializados, passou por uma revisão conceitual depois da Segunda Guerra Mundial, quando “processos e práticas culturais começaram, lentamente, a ser vistos como bens patrimoniais em si, sem necessidade da mediação de objetos”^{xiii} para os reificar ou representar. Cantigas, brincadeiras, rezas, ladainhas, saberes diversos passam a ser fonte de conhecimento histórico, favorecendo o trabalho do professor de história e o aprendizado do aluno. Não só os museus, a arquitetura da cidade e seus monumentos, mas toda a produção cultural comunitária ganha espaço no universo escolar. Nesse sentido, alunos e professores participam do esforço conjunto de resgate, conhecimento e preservação da memória, individual e coletiva dos principais sujeitos do saber escolar.

Sobre o museu, vale a consideração de que se trata de uma “instituição de pesquisa, dotada de um acervo que não está lá apenas para ser exposto, mas também para ser estudado.”^{xiv} A preparação de uma visita, física ou virtual, a um museu passa por algumas reflexões. A primeira delas diz respeito ao papel ideológico dos museus, ordinariamente organizados para representar e apresentar o universo dos grupos socialmente privilegiados que, não raro, definem o que será preservado enquanto representação da história de uma determinada sociedade. A segunda refere-se à condução do professor diante do “natural” deslumbramento de crianças e adolescentes com o “espetáculo dos grupos sociais dominantes e de suas instituições”, costumeiramente enfatizados nos museus. Com relação à exposição de jóias, baixelas e vestimentas, por exemplo, é necessário “ir além de um passeio descompromissado ao redor da beleza daqueles objetos” e pensar “sobre aqueles objetos e os seres humanos que puderam ou não possuí-los e usá-los.”^{xv} Enfim, como advertem Adriana Almeida e Camilo Vasconcelos, “não basta visitar uma exposição museológica para que ocorra um processo educativo: é preciso compreender as mensagens propostas pela exposição e construir novas significações a partir delas.”^{xvi} As exposições em museus são meios de comunicação e, como tais, também são potencialmente transmissores de mensagens àqueles que as visitam. Mensagens que só se fazem entender quando há clareza dos códigos utilizados. Alguns museus, como o Museu da Inconfidência (MG), visando contribuir com a instrumentalização dos professores para assumirem atividades dessa natureza, oferecem cursos de capacitação e atualização, com o objetivo de estabelecer uma relação entre pesquisa e educação.

Muitos relatos de professores dão conta das dificuldades em despertar o interesse e incentivar crianças e adolescentes para a pesquisa histórica. Porém, o problema, na maioria das vezes, pode ser superado com atividades simples, como uma “atividade de reconhecimento do meio em que os alunos vivem” – atividade, aliás, frequentemente confundida com um mero “passeio” – introdução prévia ao assunto, através de filmes, documentários e, principalmente, leitura seguida de debate. Esta última, aliás, muitas vezes pode ser a responsável pelo desestímulo ou desinteresse do aluno pela história e, conseqüentemente, pela pesquisa histórica. O aluno precisa aprender a ler criticamente e saber posicionar-se entre os textos lidos, compor a sua interpretação. Por outro lado, o professor precisa estar preparado para mediatizar essa atividade, bem como para solicitar ajuda de professores de outras disciplinas para desenvolver algumas habilidades fundamentais para a produção do saber histórico e social, como o são a leitura, a interpretação e a escrita, por exemplo.

Depois de tudo – mas ainda pouco – que foi explicitado aqui, conclui-se que a pesquisa histórica escolar só se realiza quando é acolhida pelos professores e definida no e pelo projeto político-pedagógico da escola e seus principais sujeitos.

ⁱ Nancy Rita Sento Sé de Assis; Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia; Doutora em História Social; autora de *História: curso de aperfeiçoamento para professores das séries finais do ensino fundamental*. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2011. nrsentose@uol.com.br

ⁱⁱ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas,SP: Papirus, 2003, pp. 117-118.

ⁱⁱⁱ HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. *O ensino de história e seu currículo: teoria e método*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 95.

^{iv} SILVA, Marcos A. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 19.

^v *Ibidem*, p.20.

^{vi} *Ibidem*, p. 59.

^{vii} PRATS, Joaquín. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. In *Revista Educar*. Curitiba: Ed. UFPR, nº especial, 2006, p. 194.

^{viii} LIMA, Maria. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história. In *Fronteiras*. Dourados/MS, v. 11, nº 20, jul./dez. 2009, p. 54.

^{ix} *Ibidem*

^x FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas,SP: Papirus, 2003, p. 124.

^{xi} Calissi, Luciana. O patrimônio cultural e material: uma abordagem cultural na história ensinada. In Santos Neto, Martinho Guedes dos. (Org.). *História ensinada: linguagens e abordagens para a sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 2008, p. 116.

^{xii} *Ibidem*, p. 117.

^{xiii} SANT'ANNA, Márcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 48.

^{xiv} SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas/SP: Papirus, 2007, p. 72.

^{xv} *Ibidem*, p. 75.

^{xvi} ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 105.