

A aula de História Medieval na Educação Básica: entre currículo e “aula-oficina”

Medieval History class in the Basic Education: between curriculum and “workshop”

Vinícius Marques Ferreira,¹ UFG

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo trazer uma abordagem acerca das concepções de aprendizagem presentes no Documento Curricular para Goiás (2018), de modo a compreender quais são suas lacunas e o que é possível ser aplicado de acordo com a Educação Histórica.² Deste modo, consiste em buscar alternativas para analisar o currículo, as suas permanências e rupturas no sistema de educação brasileiro, as tendências pedagógicas e políticas presentes nele e como isso influencia o ensino de História Medieval na educação básica, sem reduzir os alunos às competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular. Portanto, o trabalho poderá ser compreendido como um estudo inicial que levanta possibilidades para a didática da história, contendo ideias ainda primárias de uma elaboração capaz de conciliar o currículo e a aula construtivista.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; Currículo; Educação Histórica; História medieval.

Abstract

The present work aims to provide an approach about the learning conceptions within the Curriculum Document for Goiás, intending to comprehend what might be lacking and what is possible to be applied based on the Historical Education. Thus, it consists to presents new alternatives to analyze the curriculum, its continuities and disruptions in the Brazilian educational system, its pedagogical and political tendencies, and how it influences the medieval history teaching on the basic education, apart from comprehend how the issues can be approached in the discipline of History, without reducing the students to competences and abilities within the National Common Curriculum Basis. Therefore, this work can be understood as an initial study which takes possibilities for the history didactics, containing ideas yet primitives of an elaboration capable of concealing the curriculum and the constructivist class.

Keywords: History learning; Historical Education; Curriculum; Medieval history.

Introdução

Ao longo dos anos, o ensino de história tem sido objeto de estudo no Brasil, o que levou a uma grande quantidade de produções de diferentes vertentes para tentar compreender as implicações da história no ensino básico, o que há de proveitoso no aparato atual e o que há de ser mudado para cada uma dessas ramificações teóricas. A Base Nacional Comum

¹ Mestrando em História na linha de Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH-UFG), orientado pelo professor Dr. Cristiano Nicolini (UFG), e-mail de contato: viniciusmf100@hotmail.com.

² A Educação Histórica é uma linha de pesquisa em ensino que busca compreender o aluno no processo ativo de aprendizagem e enfatizar que sua posição poderá ser posta no presente, analisando o passado e com suas experiências específicas, lidar com evidências para pensar o futuro.

Curricular (BNCC) visa a formação cidadã, crítica e profissional dos indivíduos, fundamentando-se na pedagogia liberal e fazendo contraponto à censura da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) visto que o processo de criação se deu desde o início da década de 1980, o que leva a soar como ideias progressistas no ensino de história. Contudo, ocorre que não há grande preocupação em tratar a educação em si e, mais especificamente, a educação histórica, visto que não entra no mérito do ensino-aprendizagem, citando-o de maneira superficial para preencher os temas que um currículo deve abordar. Não trata, de fato, dos métodos utilizados, deixando os projetos de governo ditarem o que será tratado de tempos em tempos na educação brasileira. O Documento Curricular para Goiás (DC-GO, 2018), como uma materialização da BNCC no estado (Personi, 2021), não trabalha uma questão ímpar abordada por Isabel Barca (2012): tratar da narrativa, que faz as pessoas dar sentido às concepções dos significados, atribuídos ao mundo presente e passado de modo a reconhecê-los. Isso porque, como dito acima, as ideias – como a “atitude historiadora” ou o “ato de historiar” – tendem a soar progressistas e parecem trazer sentido de mudança, orientação temporal no plano coletivo e individual, valores de interculturalidades em diálogos, tensões e conflitos, quando na verdade não há proposta concreta para isso. Uma representação dessa situação dá-se ao olharmos sobre a aprendizagem em história medieval, que aborda os temas dos livros didáticos sem uma análise de mundo, tratando o milênio fugazmente como uma longa transição entre idade antiga e moderna, visto ao tratar como objeto de conhecimento (ou conteúdo) do 7º Ano a “[...] ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno” (DC-GO, 2018, p. 102). Ou seja, apesar de haver uma proposta para pensar os diálogos, valores e as orientações e sentido de mudança da antiguidade à modernidade, não há proposta concreta para isso por compreender uma ideia em que o milênio medieval não tem valores culturais abarcados nessa proposta, e desse modo, não acaba tratando-o plenamente, ou devidamente.

Ao que dizem os documentos curriculares, pede-se que a abstração e o simbolismo sejam postos em sala de aula, e deve ser analisado até que ponto isso pode ser utilizado pelo conceito buscado pela aprendizagem histórica. A necessidade de ter um currículo fez, também, com que a seleção fosse cada vez mais detalhada e precisa para o que condiz com o projeto de governo; disso, as abstrações de um milênio de história são cada vez mais comuns, tornando alguns símbolos “úteis” para o estudo, não abrindo espaço para que a aprendizagem seja feita com o desinteresse – ou seja, aprender sem aquela intenção ao ter contato com a história por meio da literatura, músicas, filmes, séries e jogos – ou da curiosidade cultural. Tendo isso em vista, ponho agora uma coluna entre o Documento Curricular para Goiás e a

educação histórica que justifica a manutenção de um currículo: há a necessidade de fazer uma ponte entre o aparato que temos e o que propomos, trazendo a emergência de concepções intermediárias sobre a aprendizagem, utilizando do DC-GO, ou seja, tem-se a necessidade de buscar maneiras de se desfazer do Documento Curricular ao tempo que o utiliza para tal. Há uma tentativa de abstração e simbolismo visto, que não condiz com o conceito buscado pela aprendizagem histórica, já que se reduz o fazer docente a um desempenho técnico ao marcar com competências e habilidades a vida do discente do ensino básico.

Aprendizagem e avaliação como uma mesma prática

A emergência da BNCC, e conseqüentemente do DC-GO, é sobre quais questões são demandadas (Pessoni, 2021) pela sociedade – e pelo projeto de governo – que irá tirar grande proveito do que se ensina na educação básica; após feita essa pré-seleção política que desenha o currículo (Mendes, 2020), tem-se o foco para determinados temas que serão abordados nos vestibulares, de modo a categorizar aqueles que mais terão recorrência e aqueles que menos terão, especificando o conteúdo. Essa é uma maneira de selecionar os indivíduos para o ensino superior, levando em conta os Institutos de Ensino Superior (IES) mais renomados para os menos renomados; naturalmente, os primeiros terão uma maior concorrência, o que eventualmente fará deste concurso mais padronizado e *comum*, atendendo à demanda de um currículo, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio. É possível analisar a questão de se tratar de um currículo neoliberal, ou seja, que esteja pautado em questões mercadológicas, um ensino profissionalizante, ou que esteja unicamente pensado para uma vida além daquela; se assim é o ensino, leva-se em conta que a aprendizagem não está sendo concebida pela aprendizagem, nem o espaço escolar sendo compreendido por ele mesmo. Dessa maneira, a escola não seria compreendida senão como uma transição, o que caracterizaria na aprendizagem também ser meramente transitória, o que aqui, não é colocado como um conceito necessariamente procedente. Se é possível a prática de avaliação e aprendizagem das questões sociais que são tratadas como atuais, como “(GO-EF06HI18-C) Problematizar a intolerância religiosa no Medievo e sua permanência no mundo atual, a partir de temas conflitantes, ético, jurídico e religioso da contemporaneidade” (DC-GO, 2018, p. 101), isso pode ser expandido para culturas que não se mantenham somente em um tipo de maniqueísmo entre a Europa com a cultura cristã e com a África com cultura islâmica, restringindo a “(GO-EF06HI18-B) Analisar a intolerância religiosa no medievo ocidental e oriental, Cristianismo, Islamismo, percebendo-a como característica marcante de organizações religiosas em sociedades e tempos diversos” (DC-GO, 2018, p. 101); é possível tratar o

mundo medieval e o mundo pós-moderno com uma pluralidade pedida pela aula-oficina³, ainda que tente-se buscar conciliar-se com esse currículo, sem precisar seguir somente a ideia neoliberal de categorizar o mundo entre judaico-cristão e islâmico, questão que tem sido frequentemente tratada na geopolítica e na compreensão do mundo econômico como um mundo dos árabes muçulmanos, também. Sendo esse currículo neoliberal, e a relação primária do conteúdo medieval não está com a constituição para um ensino profissionalizante, ou uma lógica empresarial, essa mesma medievalidade não pode não tomar espaço importante para a formação desses indivíduos no contexto em que vivem, e delega à fantasia, somente, a importância da história medieval; isso é problemático em duas instâncias: a primeira, de generalizar e colocar unidade numa história milenar tão vasta, o que leva à segunda por não suscitar no aluno novos conhecimentos e por condicioná-lo às “rédeas” do mercado de trabalho. Ainda que a Idade Média fosse somente voltada à fantasia, é ainda tirar a importância do entretenimento humano e a humanidade na formação do indivíduo, normalizando a normatização do conhecimento intelectual; até mesmo se estivéssemos prontos a defender a lógica empresarial, renegar o ensino que é “essencialmente fantasioso” é não se importar com a saúde do trabalhador no mercado, por estar intrínseco ao entretenimento, o que implica na baixa produtividade.

Pois bem, o debate não é sobre como poderiam utilizar dessa visão errônea da Idade Média para a manutenção da ordem mercadológica e a abstração e simbolização, mas sim como utilizar o currículo e suas concepções acerca da aprendizagem para traçar um caminho para a transição do modelo atual a um em que seja priorizada a educação histórica na medievalística. Ao apresentar o problema, disse que em meio a essa transição seria interessante que houvesse o uso do ensino e da aprendizagem desinteressada por meios que não são da ordem do estudo e pesquisa da Idade Média (Pereira, 2022). Com certeza, tudo aquilo que representa a Idade Média nos jogos e na mídia não são verossímeis em sua totalidade; no entanto, os jogos digitais e as mídias sociais são da cultura dos jovens, e ignorar isso é automaticamente não se relacionar à realidade do aluno (Caimi, 2014). Desse modo, ainda que seja exótico o contato do estudante com a história medieval, por meio de literaturas e jogos fantasiosos, que utilizam da medievalidade como pano de fundo para passar a história mágica e fantástica, são necessários elementos naquele mundo para que sejam coerentes para a história do que se consome, o que implica numa certa veracidade e elementos cabíveis como

³ Aula em que o aluno, em contato com o exposto e com suas ideias prévias, constitui um conhecimento junto de seus colegas e o professor com bases no senso-comum, na ciência e demais situações, constituindo sentindo, relacionando passado e presente e tomando por base diferentes métodos que não somente a exposição teórica, também chamada de aula construtivista.

o objeto do ensino de história – elementos esses que podem ser residualidades, ou seja, aquilo que Nilton Pereira (2022) diz revelar a distância e diferença, dependendo do que se trata.

A partir dos resultados das pesquisas de Arruda, podemos inferir que existem inúmeras potencialidades formativas nos jogos de simulação com temática história, se não diretamente relacionadas com os conteúdos escolares, ao menos como contribuição para o desenvolvimento de ideias de raciocínios requeridos nos processos de aprendizagem da história (Arruda, 2009 *apud* Caimi, 2014, p. 179).

Desse modo, é possível utilizar, ainda, de todo aquele aparato fantástico que traz a Idade Média por meio dos jogos e das literaturas, que traz uma ideia prévia ao aluno que poderá ser desconstruída ou ainda mesmo corroborada em suas diferentes instâncias, valorizando mais uma vez um método subversivo do currículo em que há uma extensão do que se pede na estrutura, e o modo que realmente se dá em sala de aula. Compreender as aprendizagens desinteressadas é, também, compreender que há um universo de significados sendo criados para que as ideias prévias possam ser utilizadas em classe. Se as ideias prévias somente de alguns alunos, que tiveram essa aprendizagem desinteressada, sejam aquelas a serem externalizadas, isto é, explicadas, ditas e expostas, o processo inicia de modo que até mesmo o senso-comum de outros alunos, elemento valorativo numa aula-oficina, seja presente para constituir incoerências de narrativas, novas constituições de sentido e um modo de chegar a um ponto específico final do professor, sem que a aprendizagem tenha sido um longo processo finalizando numa avaliação. Em exemplos, digo que a aprendizagem de história não serviu somente para o “ato de historiar”, mas também para o aprendizado de construções de narrativas diversas – não exigindo que sejam históricas, ainda que partam de um aprendizado na aula de história –, ou para melhorar práticas investigativas. O aluno de educação básica não necessariamente estará imerso num mundo em que o ensino de história pareça ter sido necessário a sua vida, o que não significa que a história não seja necessária para a consciência crítica; o debate, aqui, é acerca de como conciliar – e se satisfazer com – os resultados das consciências narrativas históricas críticas e genéticas, em seus diferentes níveis, visto que até então, a proposta liberal da BNCC tem exigido somente a consciência narrativa exemplar,⁴ e passa a tratar essa como suficiente para compreender as relações de passado e presente, só por ver a “repetição” na história, tratando-a como linear ao dizer que “O conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente, objetivado para o futuro, elaborado por distintos sujeitos” (DC-GO, 2018, p. 479).

⁴ Ideia comum de que o objetivo da história é unicamente para entender o passado, de modo a não o replicar no futuro, tratando-a como cíclica e repetitiva.

Entendido isso, é visto que o debate dessas maneiras alternativas se forma num espectro de equilíbrio entre o uso do raciocínio para a aprendizagem crítica em história e os conteúdos escolares que se mostram necessários a serem seguidos pela base neoliberal de um currículo, causando uma subversão dos conteúdos, uma subversão de currículos, e o cumprimento em partes do mesmo, ou seja, fazendo com que aqueles conteúdos que deveriam ser compreendidos como unidades temáticas não sejam efetivamente, no entanto sem ignorá-los como presentes numa estrutura curricular. Dessa maneira, enquanto a aula-oficina parte das experiências dos alunos para determinados temas, desenvolvendo a aula dessa maneira, o que proponho é dar o ponto de partida para então utilizar as experiências dos alunos, respondê-las e desenvolvê-las até certo momento, e seguir com um corpo pré-estruturado da aula, tentando agregar ao que foi falado, mas sempre mantendo a definição – seguindo as concepções do DC-GO, mas sem uma completude do que versa o documento. Trabalha-se em cima do que se pede, buscando uma autonomia dentro de sala de aula. Se a demanda por aprendizagem é alta, as maneiras das aprendizagens devem ser também, utilizando desses e dos próximos métodos criativos a surgir. Flávia Caimi (2014) utiliza em seu capítulo dois termos importantes para tratar o bombardeio de informações com as tecnologias, sendo eles o “presentismo” de Hobsbawm e a “obesidade informativa” de Poze; havendo a necessidade do professor de trabalhar com a aprendizagem histórica ainda dentro de um currículo, deve haver novamente uma pré-seleção política para o que poderá transformar em significativo, pois as informações são tantas que não caberiam numa ordem de ensino da educação básica, cabendo ao professor a avaliação da aprendizagem a partir da sua própria pré-seleção. A proposta do DC-GO é que a “[...] avaliação deve reorientar as aprendizagens, na sala de aula” (2018, p. 465), mas que não parece ter espaço para se concretizar, visto que a noção de aprendizagem está sendo dada numa aula que, ao fim de um ciclo, uma prática avaliativa diversa será o que irá consolidar tal concepção de aprendizagem; desse modo, pode-se dizer que a aprendizagem seria reorientada, no entanto, a ponto de comprometer todo o tempo, e até mesmo a (não) aprendizagem do aluno nesse tempo em que a avaliação foi pautada somente por um processo burocrático final, sem compreender os processos minuciosos na prática docente. Por precisar seguir um cronograma e a grade curricular, e como o próprio documento é a materialização da BNCC no estado, não ocorre uma autonomia nem mesmo do currículo para com o projeto nacional, restringindo ainda mais a ação do docente. Nessa ideia, é necessário trazer que a pedagogia liberal é representação da sociedade de classes capitalistas (Libâneo, 1992), e que não há sentido que o método utilizado seja de restringir a educação somente para uma classe, visto que há a necessidade da formação do indivíduo como cidadão e proletário, subdividindo

a qualidade para a função, os papéis sociais, a aptidão individual e afins, o que faz com que o ensino seja reduzido a – e pautado em – competências e habilidades, sendo mero desempenho técnico. Por vezes, o que versam os documentos curriculares pode induzir à ideia de haver uma tendência pedagógica similar. Porém: “É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar” (Libâneo, 1992, p. 2).

Ainda assim, o docente deve utilizar essa relação da reorientação das aprendizagens, mesmo com um conteúdo programático endossado, a girar o planejamento ao redor de três componentes: os objetivos de ensino, conteúdos e estratégias pedagógicas (Tacca, 2008). Ainda com o que fala Tacca: “As estratégias pedagógicas aparecem como capítulos nos livros didáticos e são entendidas como métodos e técnicas que apóiam a transmissão de conhecimento” (2008, p. 47), e recentemente têm sido tratados com competências e habilidades. Utilizando-se desse pretexto, o professor pode realmente subverter a sua atuação para uma espécie de autonomia, muito restrita ainda ao currículo. No entanto, a ordem de pensamento sobre o uso do termo “transmissão de conhecimento” é falha ao tratar duas coisas de maneira distorcida: a primeira trata-se da questão de o aluno precisar reter com acuidade o que é passado em sala de aula, de modo a ser a primeira vez que é visto, sem ter relação direta com sua vivência ou contexto de interpretação; a segunda trata-se da questão acerca da categorização hierárquica dos saberes, imposto ao momento que pensa a “transmissão”, de fato. Pensar a ideia de transmissão traz a falha do primeiro componente de Tacca, ao passo que interfere no terceiro; não se pode utilizar a transmissão como objetivo de ensino, pois dessa maneira não haverá apreensão do conhecimento para uma aprendizagem devida, nem mesmo dentro de um currículo, da mesma maneira que não se pode utilizar como estratégia pedagógica a simples passagem da teoria, ignorando que dessas ideias surgem também a prática do fazer histórico.

A ideia de que existem diferentes tipos de saberes permeia a educação e não se abstrai ao pensar o que é o conhecimento e a aprendizagem. Numa ideia, existem saberes a serem produzidos, a ensinar, a ser ensinado e então formar-se (pensando no uso curricular). Em uma certa ordem, o saber que se ensina e o indivíduo que é ensinado, não foi induzido a refletir e questionar os objetos de estudos; não cabe, então, trazer a ideia de objeto de aprendizagem nessa linha de pensamento. O saber permeia currículos (Monteiro, 2007), mas não é suficiente para retirar a ideia hierárquica entre o saber acadêmico e o saber escolar; por vezes, entende-se que a produção se dá somente no ensino superior, de modo que o saber escolar se dá por transmissão de conteúdos, permeando o currículo como foi dito. Para não utilizar essa ideia de

transmissão, tem-se o termo da transposição didática, que usa dos saberes acadêmicos para que tenha um ponto de partida, decorrendo na produção de conhecimento na prática docente da educação básica. O conhecimento histórico escolar é ignorado de modo a tornar os “[...] saberes pedagógicos [...] complementares, de segunda ordem, de menor importância na hierarquia disciplinar do currículo acadêmico” (Guimarães, 2012, p. 394). Contudo, ainda que seja válida a ideia de transposição ou mediação ao passo que os alunos comecem a constituir sentido no que o docente traz, principalmente na ideia de transição do ensino atual a um ensino construtivista, é de pensar que não há como tratar as aprendizagens sem que haja uma avaliação, retomando Maria Carmen Tacca com a ideia de que os conteúdos utilizados são os meios da aprendizagem para trazer o fim – na avaliação. Isso se concretiza no DC-GO? Condiz com a educação histórica? São questões importantes a serem levantadas, pois ao falar de currículo e saberes que o permeiam, é importante falar de mudanças que são tidas nesse meio, o que muda também a concepção de transposição didática, autonomia e, por fim, aprendizagem.

Em termos de avaliação, é importante notar que enquanto algumas concepções compreendem a avaliação como um resultado final e objetivo – sendo essa objetividade intersubjetiva ou não – e a aprendizagem como um processo que se utiliza de diversos meios, ponho aqui que o momento da avaliação é a aprendizagem em si, pois não haveria sentido a existência de um sem o outro; a aprendizagem por mero aprendizado entra no âmbito da curiosidade e busca incessante, sem a conclusão de nada, ao passo que a avaliação sem um objeto de estudo ou análise não se concretiza também. Isso leva a entender que a primeira precisa de algum parâmetro de garantia do aprendizado, ainda que seja com a autoavaliação e constituição de sentido, enquanto a segunda precisa de uma trajetória significativa que tenha mudado concepções. A aprendizagem da educação histórica se dá além do saber histórico, ou seja, do saber do conteúdo (pois o saber histórico como consciência de tempo vem de forma inerente ao aprender): i. reconhecer narrativas, ii. reconhecer culturas, iii. reconhecer os padrões e as questões além dos padrões (rupturas ou ramificações) associando o passado ao presente, iv. incluindo também a aprendizagem da construção de narrativas históricas ou não e, por fim, v. com a aprendizagem da investigação na (e da) história, bem como essas sem o fazer histórico, mas como base para aprender a fazer a investigação nas ciências humanas, são usos processuais do ensino de história para a aprendizagem. A completude do aprendizado se dará a partir do momento que houver uma metacognição entre docente e discente, traçando os objetivos, que, de maneira otimizada nesse ensino transição, se encontra com uma objetividade intersubjetiva, colocando esses cinco fatores à prova, sejam eles de maneira

singular ou composta. Tem-se, então, que a metacognição implica na necessidade da figura de um professor, mas que não pode compreender que exista uma ideia de que o aluno tem todo o protagonismo (Guimarães, 2012), ainda que o estudante tenha uma postura bem mais ativa nesse ensino em transição. “O professor não opera no vazio – é óbvio. Mas o que isto significa? A sala de aula é um espaço pleno de experiências” (Guimarães, 2012, p. 400), que se desenvolveram entre alunos em si, e entre os alunos e o professor, dando sentido e desenvolvimento às ideias, ainda com a necessidade de objetivar um ponto final a ser chegado em sala de aula, independente da trajetória tomada pela turma.

Ainda nessa ideia, buscamos que a aula-oficina tenta trazer maior espaço às experiências – e essas podem ou não ser autônomas, visto que podem ser instigadas e poder ser aleatórias –, enquanto o Documento para Goiás pensa em dar espaço para a autonomia; a autonomia é abstrata e subjetiva, por vezes, cumprindo até mesmo o que versam os documentos curriculares de ser “simbólica”, tornando a ideia de experiências conflituosas, pois essa autonomia não implica em livre expressão sem considerar ideias incoerentes, ou ideias majoritariamente inválidas – que o professor pode utilizá-las para alternativas relativamente válidas ao ensino. Assim como Libâneo aborda (e defende) a pedagogia crítica dos conteúdos, não tem como deixar tudo em livre expressão pelo simples fato de não haver uma constituição, nem direção ou até mesmo ordenamento. Essa direção é traçada com a avaliação – constituindo sentido para o processo – no que pode ser entendido como uma aula-oficina ainda presa às amarras do currículo, que tratarei como uma *proto-aula-oficina*.

O conceito de proto-aula-oficina: entre currículo e construtivismo

Estabelecidas as ideias de aprendizagem aqui propostas, é de se compreender que, assim como concorda Libâneo, a educação histórica pensa como é a compreensão no campo da história a partir de conceitos; esses conceitos não têm como ser aleatórios, muito menos espontâneos, ainda que a experiência dos estudantes ao externalizá-la pode ser compreendida como tal em alguns casos. Isso não é problema, pois a ordenança dessas ideias por vezes “desconexas” pode se alinhar ao que entendemos dos conceitos: que estão dados e ganham completude com o passado. Todavia, a compreensão de que os conceitos são dados e não de uma natureza “livre” não significa que haverá sempre a necessidade de um currículo – que *a priori*, tem a ideia de restringir algumas das manifestações livres. O que deve ser compreendido aqui é que, no mesmo raciocínio de Selva Guimarães acerca do aluno não ter todo o protagonismo, o centralismo do professor também não é antidemocrático, afinal é de sua formação, também, que vem a maioria de seu repertório histórico e pedagógico para tratar

o ensino em sala de aula; a sua autoridade não implica num autoritarismo. Não tem como haver igualdade entre a figura do professor e do estudante, ainda que a proto-aula-oficina se desenvolva, pois haverá sempre o distanciamento do aluno da formação e da figura que está a trabalhar, o professor.

O ensino centrado no aluno o faria pseudo-autônomo (Nunes; Silveira, 2011), e de nada adiantaria, pois como mencionado acima, a avaliação seria garantidora da aprendizagem, que o faria de fato autônomo; se eu ponho que a avaliação é a aprendizagem de fato, ela não é somente ao final de um período – como se só fosse alcançado ao final, e esse período de “aprendizagem” estivesse latente, só esperando para se concluir –, mas sim a cada momento que o docente pode intervir e ordenar o pensamento histórico daqueles alunos. “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (Tardif, 2002, p. 31), por isso a necessidade dele; no entanto, reitero que o uso da palavra “transmitir” é questionável, e ponho mais uma vez que em diversas vertentes a ideia do professor em igualdade do aluno, ou até mesmo como mero mediador, não atingirá nunca a neutralidade.

Ao que diz Maurice Tardif, o professor nada controla, mesmo tendo o saber curricular, o que é algo verdadeiro. Esse controle não é sobre a turma ou sobre os conteúdos e o conhecimento histórico, mas sim sobre a autonomia. Essa não é tão verdadeira, nem mesmo no Novo Ensino Médio, em que se propõe uma certa liberdade ao trazer um novo material didático interdisciplinar, como exemplo a coleção em seis versões *Diálogo: ciências humanas e sociais aplicadas*, que abarca os temas nas perspectivas da história, geografia, filosofia, sociologia e ensino religioso, o que ainda restringe bastante a atividade do professor, reforçando que há uma necessidade de uma “ponte” entre o Documento Curricular para Goiás e a aula-oficina, que tratei como proto-aula-oficina. Essa atividade em sala de aula não tem priorizado tanto o conteúdo, ao contrário do que pensa Tardif, visto que em sua concepção são informações em estoques, disponíveis, que devem ser renovadas e mobilizadas nas práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais, o que conseqüentemente acaba por considerar mais importante que os saberes pedagógicos devam ser abarcados gradualmente; nessa ideia, o saber por saber não implica em nada, mas a prática sim. Seguindo essa linha de raciocínio, a aprendizagem é a prática do saber em estoque, que fala muito mais da atividade docente que da atividade do estudante, não porque somente o professor tem uma postura ativa, mas que a postura do discente não é de prática em todos os âmbitos a serem aprendidos; a aprendizagem é apoderar-se (Nunes; Silveira, 2011) de algum conceito. Um professor que instiga o aluno a

qualquer uma das cinco aprendizagens que coloquei no ensino de história está automaticamente avaliando e garantindo a aprendizagem.

Em se tratando das diferentes tendências pedagógicas, existem processos psicológicos que interferem na aprendizagem, sendo eles a percepção, atenção, pensamento, inteligência, criatividade, memória e motivação, havendo uma permanente interação entre eles; esses podem se agrupar e fazer uma nova decisão, que cabe ao professor ao avaliar os alunos e decidir qual será a avaliação singular daquele aluno para as cinco aprendizagens diferentes – que nem sempre são múltiplas. Para Piaget, pensando a epistemologia genética e o cognitivismo, essa ordem pode pensar o processo da concepção construtivista no pensamento, devido a todas essas experiências possíveis em sala de aula, algumas sendo mais ou menos instigadas de acordo com a subjetividade de cada aluno. Libâneo irá perguntar-se se a experiência é o próprio empirismo, ou se é da construção delas; sendo da primeira ou da segunda, a ideia de a Psicologia Genética ser bem aceita na pré-escola é justamente sobre a constituição do indivíduo e da sua primeira formação, o que constitui sentido à ideia de o professor só interferir para auxiliar, e deixar o aluno compreender o processo, as suas falhas e seus acertos, bem como as mudanças feitas para que isso possa ser desdobrado. Contudo, esse desdobramento para os anos finais do ensino fundamental, ou para o ensino médio é muito mais complexo que a criação de experiências ou o empirismo puro; o indivíduo já construiu muito dos seus valores de vida e possui diversas experiências das quais pode compartilhar, mas que por vezes podem não ser adequadas à proposta temática em sala de aula; ainda que isso seja visto em cursos de licenciaturas, ou em uma maneira de confrontar a educação tradicional nas escolas, como nos Institutos Federais – que à medida da instituição, reservam menos aulas aos professores para que uma aula mais significativa seja elaborada, sendo possível até mesmo a criação de um Trabalho de Conclusão de Ensino Médio –, não há uma proposta sólida para atribuir ao professor somente o papel de interferência. Mais uma vez, o processo do aluno não pode ser pseudo-autônomo, o que faz que deva ser avaliado e a constituição da narrativa, da investigação, da consciência crítica histórica (ou não) e das percepções sejam reordenadas para um certo ponto previamente estabelecido pelo professor. Não só a BNCC e o DC-GO restringiriam em larga escala a proposta da concepção construtivista piagetiana – distanciando demasiadamente da proposta da proto-aula-oficina –, como fica num campo cinza o desenvolvimento dessa tendência pedagógica para a formação final na educação básica.

Transformar o aluno em pseudo-autônomo e somente interferir em caso de auxílio, tratando isso como mediação – sem de fato aprofundar no entendimento de mediação

pedagógica – é fazer o aluno cair no erro por considerar somente o que o mesmo sabe; se é necessário que o professor tenha que abarcar as experiências dos alunos em sala para produzir naquela turma em específico o pressuposto do que é óbvio para ser tratado, ou seja, elencar a síntese geral dos estudantes e suas concepções, considerando que novas concepções podem surgir e desenvolver debates acerca, mudando conhecimentos prévios, na contramão o aluno também deve compreender que algo lhe falta e que seus conhecimentos também podem mudar, sem de maneira alguma subestimar seu conhecimento. Essa é outra razão pela qual coloco que valha a pena o professor abusar de seu trabalho com o objetivo de centrar as discussões para uma direção, aceitando essas concepções, mas fazendo uma trajetória – da mais diversa que seja – para que o currículo seja de alguma forma cumprido, ainda que de forma não usual pelo que propõem os documentos curriculares, conseguindo um ponto de equilíbrio entre diferentes propostas. Trata-se do processo, que pode utilizar da aprendizagem cotidiana, utilizando ou não do ensino desinteressado (Pereira, 2022).

Utilizando desse aparato, se for entendido que o processo é a aprendizagem e a avaliação é a análise e conclusão desta, ocorre de cair no erro de mecanizar a avaliação, voltando às competências e habilidades dos alunos, pois, se a aprendizagem em si não for a própria avaliação, ficará voltada à ideia de recuperações, dependências ou reprovações; só os resultados ruins virão à tona, pois não supriu a “meta final”. Em um exemplo de aprendizagem em Idade Média, plural como é, pode ser trazida a temática sobre o catolicismo, pilar principal para o estudo do medieval nas escolas. Considera-se que o catolicismo é o que a Idade Média deixa de residualidades, em geral, porque se sabe que a Igreja Católica exercia um poder sobre aqueles que estavam ali. Uma aula que busca falar sobre os *burgos* pode iniciar falando do termo utilizado e perguntar aos alunos o que compreendem; se alunos mais novos, é possível que já relacionem direto ao termo “burguês” e sua atual conotação; se alunos mais velhos, provavelmente irão relacionar à dualidade do termo “burguês”; nada disso exclui a possibilidade de confundir a Idade Média da Idade Moderna em respostas diversas. Seja qual for a trajetória buscada por esses alunos ao externalizar seus conhecimentos, por vezes até mesmo soando desconexo a relação da resposta dos alunos e a pergunta do professor, pergunta-se sobre a constituição dos burgos: de início, será falado que é dos comerciantes, e é provável que os alunos se esqueçam que além desses comerciantes, existem consumidores para que o fluxo urbano e comercial faça sentido, visto que a ideia geral em retratar os burgos é falar da figura daquele que enriquece com o comércio, sem pensar que é uma via de mão dupla. Pode ser que mencionem os reis em suas idas ao burgo, ou os cavaleiros que comprarão algo como vestimentas, armaduras ou utensílios para utilizar na

cavalaria com seus suseranos e vassallos. Pode ser ainda, que mencionem outros indivíduos que não aqueles que trabalham com comércio, e sim com a agricultura, e incorram no erro de não compreender que se trata de uma vida urbana e não rural; os alunos podem ainda argumentar que alguns dos camponeses começaram a ter excedentes para além de sua família e tentaria uma brecha para comercializar o alimento nos burgos, que seria uma alternativa completamente plausível. São diversas as ideias que se podem ter, em turmas de diferentes faixas etárias e socializações, as quais não posso prever, pois se fosse possível, a aula-oficina, ou a proto-aula-oficina não faria sentido, e o ensino estaria fadado a seguir plenamente um currículo pré-estabelecido que o prevê.

Ainda assim, não chegamos ao “catolicismo” mencionado ao começo do parágrafo anterior, restringindo até então o assunto à urbanização dos burgos. Numa situação a ser trabalhada em sala, ainda, ou até mesmo em estudos de caso de trabalhos futuros em etapas seguintes desta pesquisa, se perguntar aos alunos quem eram todos esses que mencionaram, talvez fiquem confusos com a pergunta; se se perguntar em que acreditavam, a resposta pode vir muito mais fácil: em Deus, *lógico*; eram católicos. E acreditavam mesmo todos em Deus? Podem mencionar todas as camadas e funções e esquecer dos padres, como fiz acima; dos bispos e do Papa. Podem mencionar os comerciantes todos e esquecer dos judeus, à margem da sociedade medieval e que na medievalística tanto trata com a figura do usurário. Podem mencionar todos os cavaleiros e esquecer que alguns deles talvez fossem pagãos. A crença é tida como universal e católica, quando são muitas as divisões na Europa ocidental nesse momento, e trazer isso para o aluno pode ser um choque com o que tem sido ensinado até então. A avaliação do professor quanto à surpresa dessas afirmações irá caracterizar ou não a aprendizagem para os parâmetros do professor. Dessa primeira aprendizagem, surgem novas ideias: então a sociedade tinha diversas culturas igual hoje? Pode-se considerar que essas pessoas eram como as pessoas de hoje que se dividem em católicos, evangélicos, espíritas, umbandistas e ateus, mas que exercem atividades parecidas? Faziam acepção dessas pessoas como ocorre hoje? O professor desdobrará todas as perguntas, mas não terminamos ainda; o objetivo é mostrar como todas essas concepções de crença e religião podem chegar à credence, ou ao que compreende como os paganismos cristianizados. Os alunos, tendo isso respondido, perceberão que a aula não será guinada para a sua pergunta em específico, mas que continuará tangenciando: perceber como as instituições do catolicismo na vida urbana fizeram com que houvesse transmutações da cultura, novos ritos que não são oficiais, como é o caso de beber a água do banho daquele que é considerado santificado, ou apavorar-se de estar fora à noite quando há um lobisomem à solta. Chega-se, por fim, no final da trajetória, tendo tomado

qualquer meio citado acima, ou não citado, juntos ou separados; os alunos podem ser capazes de compreender como o catolicismo se transmuta com o tempo e permanece com resquícios da credence na realidade brasileira. Não somente, o conteúdo sobre os burgos na Idade Média e o domínio da Igreja Católica será cumprido, só não como versa o currículo.

Portanto, essa atividade de avaliação e aprendizagem é completamente distinta da ideia de que o processo é a aprendizagem e a avaliação é a análise e a conclusão; talvez seria se, após dada essa aula, fosse aplicada uma prova ou atividade que tivesse como objetivo avaliar a capacidade de apreensão de tudo isso falado em sala, em todos os âmbitos do ensino de história que coloco: reconhecer narrativas, reconhecer culturas, reconhecer os padrões e as questões além dos padrões e associar o passado ao presente, incluindo também a aprendizagem da construção de narrativas e a aprendizagem da investigação na (e da) história. No entanto, tal qual o currículo tem como objetivo de ser comum, essa prova ou atividade também seria comum, não compreendendo que todos os processos em sala de aula no decorrer da trajetória – diversa e aleatória – é completamente singular e cada aluno desenvolverá a parte, ou as partes que tiver mais interesse. Novamente, pode ser possível que nessa aula o aluno reconheça que exista a narrativa de que toda sociedade é católica, ou que toda sociedade é comerciante; ele pode ainda reconhecer as culturas variadas que um burgo medieval possui; ou então, reconhecer que o padrão daquela civilização urbana é católica, e legitimar a ruptura no padrão com as práticas de paganismo cristianizado, os judeus à margem, e alguns pagãos que ali viviam; podem, também, compreender que parte dessas credences estão presentes no imaginário social recente de algumas populações, como o lobisomem; além disso, é possível que o aluno construa novas narrativas, sejam históricas ou não, tomando como um exemplo a narrativa do “homem do saco” ter surgido a partir dessas ideias,⁵ ou uma ideia para uma narrativa literária. O aprendizado se concretiza por esses meios e por meio da junção desses meios.

Tomada a prova como maneira para avaliar a aprendizagem ao fim de um processo, como se a constituição de sentido estivesse latente ou concluída entre a aula e a prova, somente esperando para ser externalizada, acabaria por fazer o que diz Guimarães (2012) sobre os “[...] alunos [que] utilizam como “armas” a sedução, a conquista do professor, a memorização do conteúdo na última hora e a “cola” para superar as avaliações de

⁵ Note que o significado dado a essa ideia não é de uma veracidade sobre o fato em si, mas de que, ao compreender que a figura do lobisomem surge em um imaginário que prioriza o medo e o controle social, o aluno pode entender que o mesmo é para o homem do saco, o bicho papão, transitando nessas ideias. A narrativa criada pelo discente, ainda que não seja devidamente histórica, parte de um pressuposto histórico que faz com que exista a aprendizagem, inerente ao que pensa o currículo.

aprendizagem.” (p. 412). Sabendo que uma prova deverá ser aplicada, eu diria que deixasse o aluno fazer isso pelo simples fato de ser mercadológico; contudo, essa permissão implícita se dá somente compreendido que a aprendizagem de fato aconteceu em sala, como dito nos parágrafos acima. Aquele que for sabido que colou, tem como incitar e ver o que produz numa forma não punitiva e até mesmo “por debaixo dos panos”. Se há uma necessidade em cumprir as competências do currículo, como com o caso de compreender as ideias dos embates entre mundo islâmico e cristão, que deixe o aluno a cola para os nomes das batalhas, ou ainda uma prova com consulta; que deixe que ele tenha um “texto motivador”, como é o caso do ENEM, para que ele possa desenvolver com aquilo que tem em mãos; por muito, os alunos e alguns professores entendem isso como “dar a resposta na questão”, quando na verdade é um modo de exercitar a memória para o resgate de sua aprendizagem em sala, podendo ele desenvolver de acordo com sua compreensão sem precisar se ater a termos, heróis e datas, sendo pontuado por sua produção de conhecimento. Nesse caso, sabendo que há a necessidade de seguir um currículo, a produção de conhecimento, por mais que não seja de concordância deste artigo, está sendo na elaboração da prova; o que se espera é que essa produção de conhecimento esteja da maneira mais próxima possível ao que foi – ou seria, no caso de um aluno que não quis se manifestar – externalizado em sala. A prova sozinha não é a “vilã” (Guimarães, 2012). Modifiquemos isso, então, utilizando dos meios para subverter o meio, compreendendo que podemos tratar o currículo informal e o currículo oculto e com esses valores mudar o currículo formal para algo que estaria mais condizente, ou para a dissolução dele.

Dito isso, o problema do currículo não parece ser no ensino, que utiliza de diferentes subterfúgios; o problema está na avaliação, que para muitos é o garantidor da aprendizagem, e aqui é posto como a aprendizagem em completude. Para Schmidt e Cainelli (2004), metacognição é justiça, e com isso é o que compreende o aprendido; o aprendido é compreender um objetivo que pode ser intersubjetivo. Nem sempre estará relacionado ao presente e cotidiano do estudante; compreender o carnaval como uma festa pagã que ganha força na história medieval e entender que ela ganha força no Brasil pode ser tida tanto como uma relação de origem da festa e a (des)conexão com o presente, como é possível que caiba uma narrativa em que seja entendido que o carnaval é uma festa popular de escárnio às festas da Igreja, e hoje no Brasil, no período de carnaval as Igrejas costumam promover eventos e acampamentos para que os jovens não se aproximem do rito carnal, mas sim do espiritual, sendo o aluno cristão ou não, carnavalesco ou não. Ou ainda, a compreensão de gênero na história medieval nórdica, em que os diferentes penteados das mulheres indicariam sua

condição conjugal, ou seus interesses, de modo que um aluno pode tanto compreender a diferença dos papéis de gênero daquela sociedade para a brasileira contemporânea, quanto pode compreender isso para entender a sutileza com uma literatura ou série sobre os povos escandinavos do medievo, normalmente conhecido como um *easter egg*,⁶ ao ponto que o aluno ficaria com a inquietação de dizer que aprendeu o porquê o figurino dos atores e a caracterização é daquela maneira, ainda que seja completamente irrelevante para o enredo. Compreender isso é uma avaliação essencial a ser feita, que não reduz a aprendizagem a uma mera “transmissão”.

Existe uma responsabilidade com a avaliação e com os conteúdos e sua “transmissão”; como “transmissão”, aqui, pode ser utilizado exposição teórica. A avaliação nunca será inútil. Na verdade, ser contra a avaliação não tem sentido. Se não se avalia, não há sentido, não tem processo, não tem aprendizagem. A questão é adequar a aprendizagem e como ter algo que seja o retorno do processo. Nesse caso de compreender os penteados das mulheres nórdicas é uma avaliação para si mesmo que pode ser resquício de uma exposição teórica em que falar isso era mera curiosidade, quase como uma “transmissão” do que se pesquisou na academia, mas que ao fim constituiu sentido. Em ordem do pensamento de Piaget, poderia pensar o construtivismo inicial dos currículos da Idade Média com elementos lúdicos como a música, a gaita de fole, os eventos integrativos em sala de aula no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e associar cada período a cada música; como aborda Piaget, estaria aprendendo a aprender, com desafios cognitivos de associação. Entra na questão da experiência criada, não a empirista, que é o que Libâneo se pergunta; novamente, é a ideia de que a teoria de Piaget é aceita na pré-escola, e talvez nos anos iniciais também por isso. Se o pressuposto de Piaget é que a sala de aula seja espaço de motivações e estímulos, essa seria a ideia tida, para no futuro (anos finais e ensino médio), compreenderem as diferentes temporalidades da Idade Média. Nisso entra no que o DC-GO fala de “(EF02HI06-D) Organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois)” (p. 231) no 2º Ano, com a ideia de “(EF02HI09-B) Apreciar as diversas fontes disponíveis em sua comunidade como: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e de comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais” (p. 232).

A história surgiria de questões vitais e curiosidades da vida, como o porquê da música ser assim, sem querer saber o acontecimento mobilizado, ou seja, aprender o conteúdo da

⁶ *Easter Eggs* são referências escondidas em jogos, séries e filmes, algumas vezes subliminares, outras vezes necessários vários conhecimentos prévios para entendimento.

História, e sim saber como, dos feitos, surge a história (Silva; Tuma, 2014, p. 56). A partir disso, se especializa, mas essa especialização é gradual com os anos escolares. As ideias de Piaget não se concretizam por algumas questões: a primeira é falar da pré-escola; em seguida, utilizar da autoaprendizagem que por tanto é falada nesse artigo sobre não a tomar como ponto de partida, e que pode sim em algum momento haver uma autoavaliação, mas que provém de uma aula anterior e a aprendizagem se dá na avaliação, por ser comum. Em terceiro lugar, não volta às ideias plurais e conflitantes do espaço da aula construtivista, muito menos tem como trazer uma ideia de trajetória qualquer para um objetivo específico que digo. Todavia, não há como dizer que não exista uma compreensão e contribuição boa o suficiente de Piaget para essa aprendizagem que aqui é proposta, principalmente em se pensando que há um currículo para – em partes – ser cumprido, o que concretiza a ideia da educação infantil e os anos iniciais para desenvolver com a proto-aula-oficina somente dos anos finais para frente.

Considerações finais

As ideias presentes nos documentos curriculares regionais e nacionais analisados, que possuem uma base neoliberal, mostram-se como progressistas visto que as tendências nunca estão somente numa vertente, mas principalmente que estão fazendo contraponto a um regime de censura e que, até então, propunha-se uma consciência crítica. Para a compreensão crítica, é necessário que se tenha o trabalho com a narrativa, para que a partir dela seja dado sentido às concepções dos significados atribuídos ao mundo presente e passado, de modo a reconhecê-los e trabalhar com eles. Esses significados dados e aqueles produzidos são evidências ao aluno em sala de aula, que inicialmente estaria nas amarras de um currículo, mas que não precisa, visto a não-obrigatoriedade. No entanto, essas narrativas que não são trabalhadas plenamente – ou devidamente – faz com que conhecimentos culturais e ideias plurais, como a exemplo da Idade Média, não sejam trabalhados, o que vale a crítica à ideia de imposição dos currículos ainda que sejam facultativos, bem como a crítica à ideia dos currículos como supressores por meio da abstração e do simbolismo.

Em geral, tem-se que a ideia neoliberal das questões da BNCC são prioritariamente de demanda social, que no momento, é a profissionalização. Essa profissionalização dispensa questões acerca da história medieval por não haver uma narrativa que conceba a relação prática ao dia a dia, mostrando a necessidade de uma aula-oficina nesse contexto, o que traz substancialmente uma necessidade de formular algo que concilie o currículo e ao mesmo tempo tenha a história medieval de modo tão presente, no caso aqui, a proto-aula-oficina. A

Idade Média, que por muito esteve concebida ao mundo fantasioso, é um potencial que seria bem aproveitado numa aula-oficina para trazer um universo de significâncias aos alunos. A subversão dos currículos e conteúdos, de modo a buscar sua extensão, mas sem cumpri-lo em completude, é essencial; a não completude se dá justamente pelo fato da BNCC possuir um fundamento da pedagogia neoliberal, em que, justamente por assim ser, tenha uma pressão para seguir a ordem do mercado inibidora da autonomia do professor, ainda que não se mostre como uma obrigação.

Essas ideias por muito são concebidas como saberes que estão restritos à transmissão de conhecimentos que, para amenizar, utilizam do termo “transposição” didática, que pode ser viável para a proto-aula-oficina até certo ponto, mas que deve ir além dessa, pois a ideia da aprendizagem deve estar junto da avaliação, e um aluno não aprenderia somente por meios de transmissão, mas sim, conceitos e significados que ganham completude somente com o passado. Essa relação feita deve acontecer com o aluno e percebida pelo professor ou, quando muito, percebida pelo próprio aluno. Se existe um debate sobre os valores passados pelo currículo oculto, existe também uma avaliação instantânea ou ao momento da aula, que é o que busca a progressão do aluno para novas informações. A aprendizagem não pode ser compreendida como um longo bloco que ao final terá uma avaliação. A avaliação pode, é claro, ser feita e ter resultados positivos naquele momento, mas ainda assim o aluno não conseguir processar claramente essas ideias, mas que compete às questões cognitivas, e não significa que o aprendizado não tenha ocorrido naquele momento, pois ele foi avaliado. Não existe aprendizado sem avaliação, porque a aprendizagem tem um fim em si mesma, o que caracteriza a avaliação como aprendizado, mas que por questões técnicas são separados em duas ideias, bem como a ideia de avaliação se pauta num momento que concretizará mesmo. A avaliação em papel, por exemplo, pode até acontecer, mas não significa que a aprendizagem foi consolidada ali; a aprendizagem consolidada está sendo somente replicada como atestado de que funcionou; contudo, tratar a avaliação somente dessa forma, não faz sentido, o que mostra que para cumprir um currículo em meio a uma aula dessa, é sim possível que tenha o uso desse tipo de método. No âmbito do modo de conceber, concordo com Libâneo que não se pode deixar tudo em livre expressão pelo simples fato de não haver constituição, direção ou ordenamento. Por isso aprendizagem e avaliação estão intrínsecas. Se não estivesse, seria mero desinteresse, ou aprendizagem desinteressada, não precisando de uma aula para tanto.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens:** o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínio histórico de jovens jogadores? 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), 2004. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAIMI, Flavia. Geração Homo sapiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo (org.) *et al.* **Ensino de história:** usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014, p. 165-183.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói: EdUFF, p. 17-32, jun. 2006.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia, 2018.
- GOMES, Francisco José Silva. Cristandade medieval e cristandade colonial: permanências e rupturas. In: MACEDO, José Rivair (Org.). **A Idade Média portuguesa e o Brasil:** reminiscências, transformações, ressignificações. Porto Alegre: Vidrágua, 2011, p. 169-176.
- GUIMARÃES, Selva. A avaliação da aprendizagem em história. In: GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- MACEDO, José Rivair. Sobre a Idade Média residual no Brasil. In: MACEDO, José Rivair (org.). **A Idade Média portuguesa e o Brasil:** reminiscências, transformações, ressignificações. Porto Alegre: Vidrágua, 2011, p. 9-20.
- MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 18, 2020. p. 108-128. Disponível em: <10.12957/transversos.2020.49959>.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 81-111.
- NASCIMENTO, Denise da Silva Menezes do. (Re)pensando o Medieval na Educação Básica: outras possibilidades de abordagem. In: SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **O que se ensina e o que se aprende:** A historiografia didática em debate. Vol. 1. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 139-169.
- NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. Introdução (Aprendizagem: um conceito histórico e complexo). In: NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. **Psicologia da aprendizagem:** processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 11-19.

PEREIRA, Nilton Mullet; FOGAZZI, Simone Vacaro. **Escritos, imagens e insistências:** aulas de História no tempo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet. Aprender com a Idade Média: residualidades e histórias menores. *In:* SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **O que se ensina e o que se aprende:** A historiografia didática em debate. Vol. 1. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 106-138.

PESSONI, Natália C. dos Santos. Da BNCC ao Documento Curricular Goiás: os problemas da materialização do componente história no estado. *In:* FERREIRA, Angela Ribeiro *et al* (orgs.). **BNCC de História nos estados:** o futuro do presente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica. *In:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed.UFPR, 2010, p. 51-78.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed.UFPR, 2010, p. 79-92.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Avaliação e ensino da história. *In:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004, p. 147-159.

SILVA, Giane de Souza; TUMA, Magda Madalena. Ensino de história e educação histórica: um breve reconhecimento das ideias dos jovens sobre estudar história. **Revista de Educação Histórica – REDUH,** Curitiba: LAPEDUH, n. 5, p. 49-60, jan./abril, 2014.

SILVA, Roberto Airon. Os estudos da História Antiga e do Medievo no ensino de História: diálogos, reflexões e desafios temáticos. *In:* SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **O que se ensina e o que se aprende:** A historiografia didática em debate. Vol. 1. Ananindeua: Cabana, 2022, 170-181.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. *In:* TACCA, M. C. V. R (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Editora Alínea, 2008, pp. 45-68.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.