

**Laboratórios Didáticos da Faculdade de Educação da USP (LabEduc)**  
**Laboratório de Ciências Humanas e Meios de Condução de Trabalhos Práticos e**  
**Similares (LabCH)**  
**Relatos de Experiências**

**Relatório de Estágio:** Ensinar e refletir sobre a prática de ensino de História: relatório de estágio obrigatório feito no 5º ano de uma escola particular da cidade de São Paulo

**Participante:** Gustavo Hatagima

**Professora Orientadora:** Dislane Zerbinatti de Moraes

### **Introdução**

Estudar o ensino de História evidencia tanto os fatos, os acontecimentos e os processos coletivos e sociais, e também os fatos, os acontecimentos e os processos aos quais nós, indivíduos e sujeitos da História, presenciamos e estamos inseridos. A reflexão em torno do estágio obrigatório realizado para esta disciplina levou-me a esta conclusão. Para ensinar História é preciso, antes de tudo, compreender nossa própria formação e relação com o tempo e o fazer histórico.

Em outras palavras, a própria relação que o professor tem com a História figura como um fator preponderante no ensino dos conteúdos históricos. Tanto em um aspecto mais emocional, como também no que tange sua formação inicial enquanto docente. As visões de mundo e as posturas tomadas pelo professor parecem estar ligadas a essas experiências vividas. As múltiplas histórias formam em nós um modo de lidar, conceber e ensinar a História.

Esse entendimento tomou forma logo no início desta disciplina, quando da leitura da experiência de Philippe Ariès (1992) com a História. Por isso, penso hoje que esta reflexão final em forma de um relatório é a conclusão necessária após aquele primeiro olhar sobre

nossa experiência com a História. Por diferentes meios, para além da escola os professores, nós, foram apreendendo concepções e modos de ver e entender as diversas histórias. E por que se deter nisso?

A reflexão de Ariès nos indica: “Genealogia, cronologia, sinopse, eram outros tantos testemunhos de um zelo desajeitado visando à apreensão da História na sua totalidade. É a própria ingenuidade da experiência o que lhe confere valor” (ARIÈS, 1992, p. 19). A atenção sobre nossas próprias vivências permitirá compreendê-las e verificá-las como pertinentes ou não, passíveis de significado para os outros ou não. Antes de reproduzirmos o modo como aprendemos e apreendemos a História é necessário entender quais as implicações disso e quais as especificidades da área.

Enfim, neste relatório apresentar-se-á o resultado de quinze horas de observação feitas em uma sala de 5º ano do ensino fundamental I, em uma escola particular. Realizado até a metade do 4º bimestre, as horas de estágio englobam a entrevista realizada com a professora da sala e a participação em uma reunião pedagógica. Em meio a isso, buscaremos também realizar essa reflexão última sobre essa nova experiência com a História: aprender e pensar para ensinar.

### **Descrição e caracterização da Escola Viva**

A Escola Viva é uma instituição particular localizada em São Paulo, no bairro Vila Olímpia, que abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Como a observação que aqui descreverei ocupa-se do 5º ano do Ensino Fundamental I (EFI), o foco da descrição será nos dados sobre esse ano e etapa da educação. Essa unidade localiza-se na Rua Prof. Vahia de Abreu, 340.

Uma primeira observação remete ao fato do 1º ano do EFI, nessa escola, estar localizado em uma das duas unidades voltadas à Educação Infantil. Em conversa com a professora que acompanhei no estágio, soube que isto ocorreu após a Lei 11.274, de 6/2/2006, que oficializou

o ensino fundamental de 9 anos. A Escola Viva decidiu manter esse agrupamento na unidade da Educação Infantil em virtude de uma concepção e de visão institucional sobre a educação para essa faixa etária: outra relação da criança com o espaço, o ensino e a aprendizagem, relacionada intimamente com o brincar e com experiências empíricas e corporais. Portanto, como a unidade da Educação Infantil já dispunha de um espaço apropriado e um trabalho pedagógico coeso, mesmo após a lei, optou-se por alocar ali o 1º ano.

Dito isto, na unidade onde se encontra o Ensino Fundamental I estudam 379 alunos, sendo: 97 do 2º ano (divididos em 5 turmas, 3 matutinas e 2 vespertinas); 87 do 3º ano (divididos em 4 turmas, 2 matutinas e 2 vespertinas); 80 do 4º ano (divididos em 4 turmas, 3 matutinas e 2 vespertinas); e 115 do 5º ano (divididos em 5 turmas, 3 matutinas e 2 vespertinas). O perfil da comunidade é de alunos pertencentes à classe alta, ou seja, trata-se de uma elite que confia em um trabalho escolar distinto já que a Escola Viva se diferencia de outras instituições na medida em que abre mais espaço às artes e à produção cultural brasileira. Nas palavras da instituição,

Queremos [a Escola Viva], para nossos alunos, uma ampla formação cultural, sensibilidade e capacidade para lidar com a pluralidade e a diversidade, preparo para o trabalho em equipe, responsabilidade pessoal para com suas ações, bem como flexibilidade diante do novo. (ESCOLA VIVA, 2014, p. 3).

Para realizar esse trabalho, a Escola conta com o seguinte número de colaboradores: 53 professores (entre titulares, auxiliares e especialistas), 4 coordenadoras pedagógicas, 2 gestoras pedagógicas e 11 funcionários da área administrativa (entre funcionários da recepção e inspetores). Além disso, duas empresas terceirizadas cuidam da limpeza e da alimentação.

Sobre o espaço físico e a manutenção pode-se dizer, assim como outras escolas particulares que foram crescendo e se expandindo aos poucos, que é um espaço gradualmente adaptado, pois o terreno da escola provavelmente pertencia a uma ou mais casas que foram compradas e reformadas. Assim, com um espaço relativamente grande, a Escola possui: 14 salas de aula comuns, duas salas de artes, duas salas de música, uma sala de ciências, uma sala de informática, uma sala de apoio, uma sala de leitura, duas quadras (uma coberta e outra descoberta), um refeitório, um galpão e dois pátios, um pequeno e coberto e outro aberto com um espaço de areia, terra, algumas árvores e um “brinquedão” de madeira.

Ao generalizar sobre o tamanho das salas de aula, pode-se dizer que todas possuem um tamanho mediano e adequado, ou seja, comportam os alunos, o professor e os materiais de trabalho. Somente as mochilas dos alunos não permanecem dentro da sala, ficando do lado externo, nos corredores, organizadas em armários.

O clima da escola, das relações entre a direção, a coordenação, os professores e outros profissionais é bom e observa-se que a possibilidade de comunicação entre estas diferentes instâncias contribui para um trabalho coeso. Já no que diz respeito ao ambiente/clima com em relação aos alunos e às famílias também é tranquilo, provavelmente porque essa abertura de comunicação abrange-se incorporando tanto pais quanto as crianças.

Importante relatar que apesar de uma aparente ausência de desafios em relação ao trabalho e a comunicação interna, percebe-se que há aspectos a serem melhorados. No entanto, é importante salientar que é justamente por haver espaço e disposição para o diálogo que considero esse registro positivo: se existem questões (e creio que sempre haverá), ao menos a possibilidade de discutir e tentar instituir uma relação mais horizontal dá visibilidade a um esforço conjunto de superação e melhoria do trabalho pedagógico lá desenvolvido.

Por fim, apresento um breve histórico da Escola Viva: fundada em 1974 e inicialmente denominado *Atelier: Arte Expressão*, a Escola nasceu como um espaço de integração e convívio de crianças, que procurava possibilitar o contato com as diversas linguagens e meios de expressão. Somente em 1978 esse espaço configurou-se como uma escola de Educação Infantil, recebendo o nome que a acompanha até os dias de hoje. Em 1996, iniciaram-se as atividades do Ensino Fundamental, ainda em harmonia com a concepção inicial da Escola. Finalmente, em 2010, foi inaugurado o Ensino Médio. Paralelamente, ainda pertencem à Escola Viva o Revoada, um núcleo de formação docente, de assessoria e de desenvolvimento de projetos para outras instituições; e o Atelier, que é aberto ao público geral e desenvolve cursos extracurriculares.

### **Observação da circulação dos conhecimentos históricos**

Das horas observadas, percebeu-se que, no último ano do ensino fundamental I, os conhecimentos históricos circulam em meio a uma tensão. Existem ainda as características do ensino voltado às crianças, a relação entre a infância e o conhecimento, o cuidado dos professores no sentido de constituir um vínculo afetivo com os alunos, mas igualmente já desponta a presença das pressões de um ensino mais voltado aos conteúdos históricos consolidados e sistematizados. Essa tensão, de algum modo, evoca um tema que foi tratado durante o curso de Metodologia do Ensino de História: existem desafios para pedagogos/professores polivalentes no trabalho de conteúdos específicos, ao mesmo tempo em que é complexo aos licenciados/professores especialistas lidarem com as questões mais voltadas à prática pedagógica. Nesse sentido, o 5º ano do ensino fundamental I parece-me o momento da Educação Básica onde essa questão toma um caráter mais concreto.

Por um lado, há a intenção de constituir um ensino que visa instrumentalizar o aluno para questionar e compreender as semelhanças e as diferenças existentes no passado – pautado em uma relação próxima e afetuosa entre professor e aluno. Por outro, há as exigências do ensino da História do Brasil, todos os conteúdos, os fatos e as interpretações propostas pelo currículo.

Dito isto, deter-me-ei em quatro aspectos que considero relevantes sobre a circulação dos conhecimentos históricos no 5º ano da Escola Viva: (1) a existência do Eixo Temático *Transformações do Espaço*, que “[...] busca articular as diferentes temáticas dos anos anteriores [...]” (ESCOLA VIVA, 2014, p. 8); (2) o enfoque, no 4º bimestre, no estudo da construção de Brasília; (3) a aula ministrada por alunos do ensino médio sobre Brasília; e (4) o caso de uma das fichas utilizadas no 5º ano, sobre a vida dos candangos.

Sobre os eixos temáticos, a Proposta Pedagógica da Escola Viva dispõe:

Em cada série, o eixo temático funciona como organizador das escolhas curriculares das disciplinas, em um movimento transdisciplinar, que promove uma diversidade de reflexões e representações da realidade. O processo de ensino e aprendizagem envolve diferentes linguagens e o equilíbrio dinâmico das atividades, cujas abordagens enfocam a construção de hipóteses, a coleta de dados, o esforço de interpretação, a tomada de decisão, a socialização e a busca de soluções, em configurações que privilegiam tanto o trabalho coletivo como o individual (ESCOLA VIVA, 2014, p. 5, grifo nosso).

No 5º ano, o Eixo intitulado *Transformações do Espaço* é constituído de três perguntas que servirão de norte durante o ano letivo. A saber, (1) como conhecer as transformações do espaço?; (2)





estranha, abstrata e distante. Especialmente no que diz respeito ao modo de vida e a conversa sobre as cidades satélites esse encontro foi profícuo. Entender como as pessoas vivem, se locomovem e se divertem – e onde mora a presidenta – foram alguns focos das dúvidas e das perguntas dos alunos do 5º ano.

Em contraponto, na sala de aula, uma das fichas de trabalho nos chamou a atenção: aquela que trazia a visão dos candangos sobre a cidade e a sua construção. Nela havia a transcrição de uma fala de um trabalhador, retirada de uma edição especial da revista Veja. Um trecho da fala do Seu Zé:

[...] Trabaiei muito lá. Trabaiei adoidado! Vi quando tava só nos buraco e nas ferrage, na armação. Aqueles prédio e também os dos ministero. Trabaiaava de servente. [...]

Embora a discussão tenha sido importante, por dar voz e valor à fala dos trabalhadores, tivemos dúvidas sérias sobre o modo como essa mesma fala foi apresentada. Até que ponto uma transcrição pode expor os “erros” da fala de alguém? Por que “trabaiei” e “ministero” ao invés de “trabalhei” e “ministério”? Por que usar como fonte um meio de comunicação de massas que possui claramente uma visão e interpretação de mundo?

O ensino de História, inevitavelmente, há de passar por questionamentos dessa ordem uma vez que o caráter e os entendimentos políticos do próprio professor influenciarão na abordagem e no trabalho. Ainda assim, o teor subjetivo dessa ficha nos deixou com diversas dúvidas e questionamentos sobre a seleção e a escolha das fontes.

Na turma observada, a professora discutiu essa questão dos usos sociais da língua, a variação linguística e o preconceito existente em nossa sociedade. Duas últimas indagações ocorreram: caberia essa responsabilidade ao professor individualmente? Seria, de alguma

forma, importante esse tipo de ficha para que houvesse uma discussão nesse sentido?

A intenção, neste relatório, não é responder a todas essas questões. Apenas indicamos nossa linha de raciocínio e expomos algumas dúvidas cruciais que permearam o estágio. Seria, nesse caso, um ponto de primeira ordem a ser discutido em uma disciplina de metodologia. Nesse sentido, e lembrando aquilo que anunciamos anteriormente, fica evidente que a própria relação que o professor tem com a História figura como um fator preponderante no ensino dos conteúdos históricos.

## Entrevista

A entrevista que será apresentada a seguir foi realizada em duas tardes de estágio. Ela foi gravada, transcrita, editada e revista pelo estudante de graduação que apresenta este relatório e pela professora que foi entrevistada.

Entrevistada:

Christina Otero de Luca Longo, 36 anos.

Formada em Pedagogia pela PUC-SP (2000).

**1.** *O que você tem a dizer sobre sua relação com a História ao longo da vida? Considere tanto os aprendizados e as experiências dentro e fora da escola.*

A lembrança que eu tenho do estudo de História, quando eu estava na escola, é que era muito segmentado. Então, havia um momento em que você estudava História do Brasil, aí tinha o momento em que você estudava a História da Europa, e as relações não eram feitas através dos fatos e como trabalhamos aqui, através

dos eixos temáticos. E eu tive que trabalhar isso, porque a sensação que eu tinha é que eu tinha partes da História e eu não fiz as relações na escola, eu tive que buscar fora. Como tive pais que conversavam comigo abertamente sobre política, cultura e outras coisas relacionadas à História, a experiência de buscar informações fora da escola acho que foi um caminho não tão difícil.

*2. Como o ensino de História foi tratado na sua formação inicial? Você considera que ele foi relevante e significativo para sua atuação como docente?*

Em blocos. Agora pega o bloco tal e não tinha um momento de refletir sobre como uma coisa que aconteceu no tempo antigo pode explicar o que acontece atualmente. Não tinha isso, esses paralelos. Não havia orientação para isso.

Quando eu estava na faculdade, não tive uma disciplina específica de ensino de História. A gente tinha uma metodologia didática geral, que era eu achei que foi fraca. Que não nos deu nenhuma possibilidade de pensar, por exemplo, como nós trabalharíamos a História. Por meio de uma linha do tempo ou através dos conhecimentos dos fatos fazendo comparações entre locais e épocas. Não teve um debate sobre as diferentes metodologias para trabalhar a História na escola. Então, não foi relevante ou significativo para minha formação, aliás, pra nenhuma matéria. Era um trabalho muito pincelado. Não houve um aprofundamento.

O que foi rico foi entender os historiadores da educação. Esse era o foco dos 4 anos de Pedagogia na PUC. Essa parte foi ótima, mas as outras coisas eu tive que buscar fora.

*3. Na sua opinião, quais seriam as concepções que norteariam o ensino de História no Ensino Fundamental I?*

Então, a gente fez aqui um encontro com uma assessora das áreas de História e Geografia, e ela fez um apanhado do que é preciso definir para ensinar História para os alunos no Fundamental I. Então, ela fala que existe uma possibilidade de trabalhar por meio da linha do tempo e existe um outro caminho que é trabalhar com os fatos e fazer paralelos. E também é possível trabalhar combinando os dois jeitos. Na verdade, isso foi a coisa mais marcante, ter feito esse encontro com ela. Deu um pouco mais de base porque eu não tinha. E foi importante ver como às vezes é importante pro aluno do Fundamental I situá-lo no tempo. Isso é importante, apesar de você não ter de precisar com “tantos anos antes de Cristo”. Você não precisa ir na sequência cronológica, mas quando você falar de qualquer fato é preciso colocar, situar. “Olha, isso aconteceu antes de tal episódio” ou “depois de tal episódio”. Porque aí o aluno faz a ligação entre os fatos. E justamente para dar instrumentos aos professores é que foi feito esse encontro. Alguns professores não tinham essa propriedade enquanto outros tinham. Esse era o objetivo desse encontro.

## **Análise**

Estudar o ensino de História evidencia tanto os fatos, os acontecimentos e os processos coletivos e sociais, e também os fatos, os acontecimentos e os processos aos quais nós, indivíduos e sujeitos da História, presenciamos e estamos inseridos. A reflexão em torno do estágio obrigatório realizado para esta disciplina levou-me a esta conclusão. Para ensinar História é preciso, antes de tudo, compreender nossa própria formação e relação com o tempo e o fazer histórico.

Acredito que o trabalho realizado na Escola Viva, como um todo, é potencialmente válido. O trabalho interno realizado, de diálogo entre

os anos e as etapas (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio), garante coerência na abordagem, propostas e avaliações.

Conforme Cainelli (2006):

[...] posso afirmar que as crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência. Começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos (CAINELLI, 2006, p. 70).

No nosso caso, observamos crianças de 10 a 11 anos que já haviam passado por experiências de reconstituição da história de suas famílias e de suas origens. Pareceu-nos desafiador o trabalho tão centrado em um conteúdo histórico mais sistematizado, a História do Brasil a partir de cidades e das capitais brasileiras, seu modo de vida, as relações e como as mesmas foram ocupadas em outros tempos.

Retomando as contribuições de Cainelli, fiquei refletindo sobre a possibilidade da utilização de algum objeto durante as aulas: eles contribuiriam para constituir um outro olhar e uma outra perspectiva aos alunos? Que objeto poderia ser?

Durante as aulas sobre Brasília, os recursos mais utilizados foram fotos e alguns textos de base. Uma canção do grupo musical Legião Urbana foi a única fonte diferente utilizada para fazer um contraponto da vida nos primeiros anos em Brasília, e décadas depois, a partir da perspectiva de jovens de classe média alta.

O caso da ficha sobre os candangos evidenciou, a meu ver, assim como as fontes selecionadas para o trabalho talvez sejam o ponto a ser melhorado. Não seria o caso de ao menos trabalhar outra fonte que não fosse retirada da revista Veja? E se o professor igualmente trabalhasse com a memória de um candango sem o viés ideológico proposto pela revista?

Uma possibilidade seria trabalhar o Programa de História Oral do Arquivo Público do Distrito Federal. Atualmente somente há um depoimento disponível no site (de um dos diretores da Novacap), mas, de qualquer modo, a inserção de uma fonte oral, tal qual um trabalho de compreensão sobre a metodologia, traria outro valor e significado ao trabalho. Pois, como atestam Sitton, Mehaffy e Davis Jr. (1995):

De las tres clases generales de evidencia histórica (documentos, artefactos y memorias), la evidencia en la memoria humana es la más frágil y efímera. La entrevista de historia oral transforma a la memoria frágil en un registro permanente del pasado, que es a la vez valioso y con el paso del tiempo irremplazable (p. 30).

Embora a ideia aqui não seja que os alunos entrevistem um candango, a utilização de uma fonte oral coincidiria com a valorização desse tipo de fonte histórica. Não apenas o escrito, o relatado e o autenticado pela história oficial tem valor: a memória, e a memória de um trabalhador, ganhariam voz e importância.

Ainda que o tempo de um bimestre seja curto, acredito que a inclusão de outras visões sobre a construção de uma nova capital do zero possibilitaria às crianças uma aproximação com a complexidade presente nesse processo (ainda que nem todos os tópicos precisassem ser trabalhados de imediato).

A linearidade e a relação causa-efeito no ensino de História, me parecem, existem de modo perigoso. Não apenas relações entre tempos e espaços diferentes precisam ser estabelecidas na escola, mas também a reflexão sobre as intenções e os objetivos dessas ações no espaço e no tempo. Assim, entendo que as palavras de Jörn Rüsen nos auxiliam a entender sobre essa consciência que pode ser constituída durante a Educação Básica:

[...] a história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro. A consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo nesse sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança (RÜSEN, 2010, p. 57).

O trabalho relacionado à construção de Brasília, bem como do ano todo, que explora *grosso modo* a vida e a ocupação nas cidades de Santos, Bertioga, Salvador e Rio de Janeiro, a nosso ver, apontam para a constituição dessa consciência histórica.

A História, como dito pela professora na entrevista, não seria apenas uma combinação de fatos pura e simplesmente. A intenção de criar e estabelecer relações entre esses acontecimentos do passado e também com o presente, vislumbrando de algum modo o futuro, seria o objetivo de ensinar História.

Por fim, um último tópico de reflexão seria a relação entre a prática do docente e a sua própria formação inicial. Como pudemos ver na entrevista, a professora não teve uma formação específica nas práticas e na metodologia de ensino de História. E se essa professora não fosse uma profissional interessada e tivesse buscado leituras e outros tipos de formação fora da graduação? E se essa professora não trabalhasse em uma instituição que fomenta e promove a discussão e o debate sobre o ensino e o trabalho escolar? Essas perguntas não são gratuitas. Não há como não pensar nelas sendo que eu, neste momento, passo por uma experiência que julgo essencial e necessária, mas que eu poderia não estar vivendo.



interesses). Mesmo assim, parece-nos que independentemente da existência de um material comum à turma, sempre os contornos ideológicos do professor são deflagrados no ensino.

Talvez, em virtude disso, seja prioritário que os alunos conheçam mais sobre o ofício do historiador, como se *faz* a História. Entender, por exemplo, os caminhos da pesquisa e do trabalho de Sidney Chaloub (1996) daria às crianças uma possibilidade de estranhar a realidade e entendê-la de um modo menos programático.

Se o escarafunchar, os acidentes, as pistas e as mudanças de rumo tivessem mais lugar dentro da escola, dentro da sala de aula, que indivíduos nós formaríamos? Neste momento, não poderia responder tal conjectura. Mas algo se desenha no horizonte: olhar também para a nossa própria memória escolar possibilitaria confrontar com o que consideramos ser o objetivo de ensinar.

Além disso, recuperar nossa memória em relação à História, como fez Philippe Ariès (1992), nos colocaria de frente às nossas experiências (positivas e negativas, pessoais e impessoais, significativas e insignificantes). A atenção sobre nossas próprias vivências poderia nos permitir compreendê-las e verificá-las como pertinentes ou não, passíveis de significado para os outros ou não. Antes de reproduzirmos o modo como aprendemos e apreendemos a História, então, torna-se necessário entender quais as implicações disso e quais as especificidades da área.

Observando agora anotações do começo do curso, as palavras tomam outro significado. Um aspecto mais concreto e mais interno se institui. A História não consiste em elementos do passado dados e consolidados; ela é, ao contrário, uma reflexão viva e constante sobre o que nos antecedeu. No campo do ensino, torna-se necessário que esse fazer esteja mais aparente. Nós, professores e alunos, no presente, teremos de indagar esses eventos em busca de entender que a História é mais um fazer constante do que informações quase que sacralizadas nos livros e materiais didáticos.

Assim como nós, estudantes de Pedagogia, fomos suscitados a pensar em nossa própria experiência com a História, nós, futuros professores, teremos de nos esforçar para dialogar com os alunos e superar a ideia de que a História está pronta e finalizada. Esse passado, essa memória e essa narração devem ser colocados em xeque. Uma proposta desse tipo possibilitará às crianças outro modo de descobrir a História. Porém, os seus resultados, somente o tempo dirá.

## 7. Referências bibliográficas

ARÏES, P. Uma criança descobre a história. In: \_\_\_\_\_. **O Tempo da História**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992. p.9-21.

CAINELLI, M. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, n. 164, 2006, p.57-72.

CHALHOUB, S. Apresentação e agradecimentos. In: \_\_\_\_\_. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.7-13.

CIA. DAS LETRAS. **Flor do Cerrado: Brasília**. Site institucional. São Paulo: \_\_\_\_\_ 2014. Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40369>  
Acesso em: 24/12/2014.

ESCOLA VIVA. **Proposta Pedagógica Fundamental I**. São Paulo: \_\_\_\_\_ 2014. Disponível em: <http://eviva.postbox.com.br/ensino-fundamental/conheca/proposta-pedagogica> Acesso em: 19/12/2014.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. de. (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 51-77.



SITTON, T; MEHAFFY, G. L.; DAVIS JR., O. L. Introdução. In: \_\_\_\_\_ . **Historia Oral**: una guía para profesores (y otras personas). Ciudad del Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995. p.9-32.

