

ENSINO DE HISTÓRIA: DA TEORIA À PRÁTICA

Cláudia Maria Calmon Arruda¹

Mestre em História pela UFF / Pesquisadora do Arquivo Público do Rio de Janeiro

RESUMO: O artigo analisa o ensino de história sob o ponto de vista da aplicação das teorias à prática de sala de aula, reconhecendo o perfil diferenciado dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: História. Ensino. Teoria. Prática.

Apresentação

Este trabalho consiste num relato de experiências pedagógicas e dos empecilhos encontrados para a discussão de temas ligados ao preconceito, desenvolvidas entre alunos do 2º segmento do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, localizada no subúrbio.

Estas experiências foram elaboradas a partir da observação da arquitetura da escola, semelhante a um presídio: cercada por grades, trancas e pintada com cores opacas. A análise da estrutura arquitetônica se combinou à percepção do desinteresse e apatia, por parte dos alunos, diante das propostas pedagógicas oferecidas, nos fazendo pensar em novas proposições de ensino que modificassem esta postura.

Sobre a estrutura arquitetônica da escola, é interessante examinarmos o trabalho de Michel Foucault (2002), onde foi demonstrado que as medidas punitivas e disciplinares aplicadas a delinquentes ao longo da Idade Moderna, foram adaptadas a outras instituições que tivessem por objetivo educar e disciplinar os seus membros. Estas medidas, na verdade, serviram como pilares para estruturar as relações de poder nas sociedades modernas ocidentais.

Foucault demonstrou que a partir do século XIX, foi desenvolvida uma nova estrutura arquitetônica para as prisões: o panóptico. O panóptico contava com uma torre

¹ Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense, especialista em teoria da arte, pesquisadora do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro e professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

central, construída no centro da edificação, destinada ao vigia. A torre central se elevava por sobre as celas, que estavam dispostas ao seu redor. A estrutura panóptica foi montada de tal forma, que os detentos eram observados, porém não conseguiam identificar o seu vigia. A inovação trazida pelo panóptico consistia na manutenção de uma vigilância constante e invisível aos olhos do enclausurado, que são “objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação”.

Ao longo da história moderna ocidental, segundo Foucault, o Estado elaborou diversas formas de punição contra práticas delituosas e estabeleceu regras de conduta para a população. Estas regras tinham por objetivo não apenas coibir a delinquência, mas também impor a disciplina e o controle dos indivíduos. Assim, prisões, hospitais, asilos, hospícios, quartéis e escolas se encarregariam de transmitir e fazer cumprir entre seus membros as normas disciplinares impostas pelo Estado. O controle do tempo, o estabelecimento de hierarquias, a adoção de medidas punitivas e a constante vigilância dos membros destas instituições, seriam peças-chaves para fazer funcionar todo o mecanismo de sujeição.

O modelo arquitetônico introduzido pelo panóptico é a representação concreta da estrutura de poder que moldou a sociedade moderna, cuja base se definiu pelo controle dos indivíduos: “daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 2002, p. 166).

O espaço escolar, assim organizado, permite o exercício constante de controle sobre os alunos e faz funcionar a escola “como máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de compensar”. Este mecanicismo e controle tolhem a criatividade, buscando formar alunos que sejam meros reprodutores de idéias pré-estabelecidas e que não ameacem a estrutura social vigente. Paulo Freire (1999) já denunciava o *pragmatismo pedagógico*, onde as questões sociais são apresentadas aos alunos como inerentes ao processo de desenvolvimento das sociedades, mascarando um projeto político que visa a manutenção das desigualdades sociais.

Da frieza da arquitetura coercitiva, passemos aos alunos e nossas primeiras impressões sobre eles.

Neste aspecto, percebemos a grande distância que separa a formação acadêmica da prática em sala de aula. Conceição Cabrini (2000) aponta para esta dicotomia, observando que o ensino de história, tal qual se apresenta, atribuiu à academia a prerrogativa para a produção do saber, enquanto às escolas de ensino fundamental e médio caberia apenas reproduzi-lo:

É o famoso divórcio entre a escola e a vida que expressa a grande despolitização do ensino. O comprometimento com a sufocante estrutura autoritária da sociedade que perpassa toda a escola se manifesta na relação entre saber e poder, isso faz com que o aluno parta do pressuposto de que o que deve ser ensinado é o que a escola procura ensinar e o impede de pensar qualquer outra alternativa de conteúdo (CABRINI, 2000, p. 52).

Os reflexos desta prática são imediatamente percebidos, pois a simples aplicação do conteúdo não atende aos anseios dos alunos. Isto gera o alijamento dos estudantes do processo de ensino-aprendizagem, além de um total desprezo pelos saberes que estes trazem consigo.

Com base nestas constatações, identificamos a importância e a urgência de revelar aos alunos a dinâmica da história e suas diversas interações com a realidade presente, acreditando na possibilidade de aliar a formação acadêmica ao ensino de história para alunos do ensino fundamental e médio.

2. Experiências pedagógicas

2.1. Os “Bárbaros” de nossas vidas

A idéia do tema surgiu durante as aulas, em uma turma de 6ª série, sobre a fragmentação do Império Romano, por volta do século IV d. C., iniciada com as sucessivas invasões de povos vindos de várias regiões da Europa e também da Ásia, e que foram chamados de *bárbaros* pelos romanos. Para os romanos, o termo bárbaro designava o Outro, o diferente, aquele que possuía costumes e práticas culturais distinto.

Nesta conceituação estava expressa, também, o menosprezo dos romanos pelos povos que consideravam portadores de hábitos culturais inferiores.

Decidimos, a partir da conceituação do termo bárbaro utilizada pelos romanos na antiguidade, tratar da discriminação que atinge diversos grupos sociais formadores da sociedade brasileira.

Discutimos com os alunos os significados que a palavra bárbaro tinha para eles, os quais associaram ao vocábulo vândalo. Depois, indagamos se atualmente existiam pessoas que julgavam diferentes e por isso objeto de preconceito. Inicialmente, a turma respondeu de forma negativa ao nosso questionamento. Então, passamos a fazer perguntas sobre o que os alunos achavam a respeito dos rapazes e moças que sentem atração por pessoas do mesmo sexo. A reação foi imediata: “*Frutinha!*”, “*Sapatão!*” e outros termos pejorativos, usados como designativos de homossexuais, foram alardeados por eles.

Em seguida, perguntamos aos alunos quais as frases ou palavras que usariam para descrever a moça negra moradora da favela. Novamente houve uma reação instantânea: “*Neguinha do morro, professora!*”, “*Favelada!*”. A partir de então, os próprios alunos, sugeririam outros grupos sociais, vítimas de preconceito. À medida que as respostas, iam sendo dadas pelos alunos, nós as colocávamos no quadro e, ao final, formamos um elenco de cinco categorias sociais vítimas de preconceito na sociedade brasileira:

1. Homossexuais.
2. Negros.
3. Favelados.
4. Loucos.
5. Gordos.

Dividimos a turma em grupo de oito alunos e cada um tinha por responsabilidade, elaborar uma história em quadrinhos sobre um dos grupos sociais, enfocando a questão do preconceito e discriminação. Para este fim, selecionamos textos (matérias em jornais e revistas) que tratavam da discriminação contra os grupos acima

citados. A cada aula debatíamos um texto específico, onde os alunos expressavam a sua opinião sobre o tema.

A minha proposta inicial de trabalho revelou-se tímida e não levou em consideração a criatividade dos alunos. A empolgação dos estudantes, gerada com os debates promovidos em sala de aula, deu origem a atividades diferenciadas elaboradas pelos grupos.

Os grupos responsáveis pelos temas que envolviam discriminação contra loucos, favelados e negros, escreveram peças de teatro que encenaram para toda a escola. A peça sobre a loucura contou com a participação de alunos² da classe especial, portadores de deficiência mental. A participação destes alunos, foi sugerida pelo próprio grupo, que escreveu sua peça baseada em situações de discriminação ocorridas dentro da própria escola.

A temática envolvendo preconceito contra pessoas gordas foi ilustrada numa televisão feita com caixa de papelão, cujo modo de fazer os alunos encontraram descrito no livro de português por eles utilizado. Nesta *televisão*, cuja manivela era girada por um cabo de madeira, os alunos montaram um telejornal, onde foi exibida uma reportagem sobre o preconceito e discriminação, sofridos por uma jovem pelo fato de ser gorda.

A discussão sobre preconceito contra homossexuais foi a que gerou maior polêmica entre a turma. Partimos da etimologia da palavra, de origem grega, *homoi* que significa igual, a fim de que os alunos conhecessem a origem do termo homossexual.

Para discutirmos o tema escolhemos reportagens, publicadas em jornais e revista, sobre o assassinato do adestrador de cães, Edson Neris, morto em 06/02/2000, na cidade de São Paulo, por um grupo conhecido por *Carecas do ABC*, que não gostaram de ver Edson passeando de mãos dadas com o seu companheiro.

Alguns alunos sugeriram que bastava os *gays* gostarem de mulheres para não sofrerem preconceitos, enquanto a fórmula inversa deveria ser aplicada às lésbicas. Estes alunos viram suas opiniões serem contrapostas por outros colegas. Como exemplo, citamos a frase dita por uma aluna: “Professora, todo mundo diz que ser

² A escola em que leciono tem duas classes destinadas a alunos portadores de deficiência mental.

lésbica é a mulher gostar de mulher. Eu não acho. Eu acho que ser lésbica deve ser algo mais que isso.” Ou de um aluno, ao expor a sua opinião sobre os homens que espancaram o adestrador de cães até a morte: “Eu acho que os carecas erraram professora porque se fossem gays não iam gostar de apanhar.”

Nas respostas dadas pelos dois alunos ficou claro que estes conseguiram enxergar o *Outro* para além dos estereótipos impressos aos homossexuais, percebendo a dimensão do humano que deve pautar todas as relações sociais, independente das orientações sexuais dos indivíduos, da cor da pele, estrato social ou condições físicas e mentais.

O grupo responsável pela temática homossexual ateu-se à idéia original dos quadrinhos, mas decidiu fazê-lo no formato de cartaz que expusemos na escola.

Com este projeto buscamos uma reflexão sobre discriminação e o preconceito na sala de aula e procuramos despertar nos alunos, a percepção de que respeitar o Outro não significa compartilhar suas idéias ou se tornar igual a ele. Além disto, buscamos desenvolver um trabalho que estimulasse os alunos a olharem para si próprios com maior respeito e auto-estima, uma vez que a escola é plural e está representado por todos os grupos que foram objetos de nossas discussões.

2.2. Cartilha: “Caminhos para a Cidadania”

Este trabalho foi elaborado com uma turma de 7ª série, a partir de aulas sobre a Filosofia das Luzes, mais conhecida por *Iluminismo*, que tomou conta de alguns países europeus durante o século XVIII, e teve a França como principal palco de criação e divulgação de suas idéias.

Trabalhei principalmente com as propostas de mudança da organização social vigente, defendidas pelos iluministas, e com o espaço privilegiado que alguns dos pensadores desse período legaram à educação e ao conhecimento.

O trabalho foi dividido em três etapas. Na primeira etapa, foram lidas e discutidas em salas de aula, matérias publicadas em jornais e revistas que abordavam problemas sociais brasileiros. Posteriormente, pedimos aos alunos que escolhessem a

questão que mais lhes despertara atenção e fizessem, a exemplo dos iluministas, uma abordagem crítica, na forma de redações, sobre o assunto.

Na segunda etapa do trabalho, apresentamos aos alunos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a fim de confrontar as diretrizes presentes no documento com os problemas sociais brasileiros descritos nas redações anteriormente elaboradas por eles.

Na terceira etapa, dividimos a turma em grupos, para que estes identificassem artigos constantes da Declaração que eram descumpridos no Brasil. Posteriormente, os alunos redigiriam novas redações sobre questões escolhidas pelo grupo.

Os temas escolhidos foram educação, fome, moradia, emprego, instituições para menores em conflito com a lei e eleições. As redações foram reunidas numa cartilha, formando a nossa *enciclopédia*. Num primeiro exame dos temas escolhidos, pudemos observar que estes tratavam de questões próximas aos alunos. A maioria residia em morros e favelas e são filhos de famílias pobres, convivendo de perto com o desemprego, a fome, a violência e o tráfico de drogas e ex-internos de instituições correcionais infanto-juvenis. Não foi por acaso, que o item “Eleições”, na cartilha, foi representado por um desenho retratando um depósito de lixo, onde pessoas catavam restos de comida e a tampa de uma das latas de lixo representava uma urna eletrônica. O desenho, feito por um dos alunos, evidencia o descaso do poder público com os graves problemas sociais presentes na sociedade brasileira, onde o voto aparece como ratificador do *status quo*.

A introdução que precedeu a abordagem dos temas, todo o trabalho de ilustração e digitação, ficou a cargo dos alunos. A cartilha contou, ainda, com a letra da música Miséria S/A, do grupo *O Rappa*, sugerida pelos alunos.

Procuramos apresentar sugestões para a composição do trabalho, que contemplassem algumas das habilidades particulares dos alunos. O batuque pontual em sala de aula, cedeu espaço à composição da letra de uma música, intitulada pelos alunos de “Rap da Cidadania”. A mão que emprestava o talento para desenhar super-heróis durante uma aula expositiva, traçou também os contornos da realidade social brasileira.

A revisão dos textos teve como foco principal a correção gramatical e ortográfica, de modo que fosse preservada a idéia original dos jovens autores.

Esta experiência pedagógica evidenciou a possibilidade de articularmos o conteúdo a temas contemporâneos e possibilitou aos alunos expressarem suas idéias e trazerem, a partir dos temas presentes nas redações, novos conteúdos para serem discutidos em sala de aula. Com este trabalho, pudemos demonstrar que se algumas das idéias iluministas serviram para sedimentar a exclusão social, caso dos *déspotas esclarecidos*, o contrário também poderia ser feito, ou seja a transformação da sociedade, através da formulação de idéias que conduzam a práticas promovedoras de mudanças políticas e sociais.

3. A questão da cor na sala de aula

3.1. Professora, qual é a minha cor?

A primeira vez que ouvimos esta pergunta foi durante uma discussão em uma turma de 7ª série. A discussão havia sido suscitada pelas aulas sobre a Guerra Civil norte-americana. A fim de mostrar a perenidade do conflito envolvendo negros e brancos nos Estados Unidos da América, assisti com os alunos ao filme em Chamas, que contribuiu para deixar mais acalorado o debate em torno do tema. Recordo-me, ainda, da perplexidade da turma diante dos atos cruéis, desencadeados pelo conflitos raciais nos Estados Unidos, apresentados no filme.

A partir dos debates em torno do assunto foi solicitado aos alunos a composição de redações, relatando casos de discriminação racial vivenciados por eles ou dos quais tivessem conhecimento. As redações trouxeram histórias de discriminação em lojas, *shoppings*, advertências policiais em ônibus ou na rua etc. Em uma das redações, o aluno fez questão de esclarecer que estava *bem vestido*, tendo descrito em detalhes a roupa que usava, quando o segurança de um *shopping center* (situado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro) o abordou inquirindo sobre o que pretendia naquele local. Neste ponto, julgamos conveniente fazer um comentário, a partir da reflexão do próprio aluno, o qual considerou a sua vestimenta como um critério para poder transitar no shopping, sem que fosse desrespeitado. Descartado o caráter subjetivo do que significa

estar *mal* ou *bem vestido*, o aluno percebeu que a cor da sua pele, provocou a atitude do segurança; sendo, neste caso, a roupa por ele usada, um fator secundário.

As redações foram apresentadas e discutidas entre a turma, a fim de fazermos uma reflexão sobre a questão racial no Brasil. A perplexidade mostrada diante da intolerância racial norte-americana, deu lugar a reações variadas quando direcionamos a discussão do problema para o Brasil. As atitudes dos alunos variavam entre desconforto, indignação e indiferença.

Durante estas discussões um dos alunos me fez a pergunta: “Professora, qual é a minha cor?” À época respondi sem hesitação: “Você é negro.” Ressaltei que a cor da pele não era o único fator determinante para considerarmos uma pessoa negra, devendo ser levado em consideração os caracteres físicos.

O trabalho desenvolvido com essa turma de 7ª série, nos leva a pelos menos duas reflexões. A primeira delas se refere ao peso de ser negro numa sociedade onde a cor da pele constitui um forte elemento de clivagem social.

A segunda reflexão diz respeito à indagação formulada pelo estudante. Na época não considerei o peso do significado da pergunta feita pelo aluno. Naquele momento *ser negro* estava vinculado a uma série de discriminações ditadas pela cor da pele, onde o preconceito se impunha mesmo entre os *bem vestidos*.

3.2. Peça de Teatro

No ano de 2004, organizamos algumas peças teatrais com alunos das turmas para as quais lecionava (5ª, 6ª e 7ª séries). Os temas destas peças foram sugeridos pelos alunos, a partir de situações vividas pelos mesmos ou que lhes fossem próximas. Nestas peças seguimos a proposta contida nos trabalhos do teatrólogo Augusto Boal, onde os textos teatrais são escritos, a partir de situações conflituosas vividas pelos atores.

Um destes temas abordou a indiferença com que algumas lojas recebiam clientes considerados mal-vestidos ou *pretos*; termo utilizado pelos alunos. Esta peça contaria com cinco personagens: duas vendedoras, duas clientes e a gerente da loja. Ficou acordado com o grupo que abordaríamos a discriminação racial. Para isto seria

necessário escolhermos alunos, cujo tom de pele deixasse claramente marcado esta questão, a fim de não deixarmos dúvidas da nossa intenção junto ao público.

Durante uma das reuniões promovidas para definirmos qual papel competiria a cada aluno, discordei da menina escolhida para representar o personagem de uma das vendedoras, alegando que ela não teria o tipo físico ideal para o papel. Neste dia ouviria a seguinte frase de uma aluna: “Professora entenda uma coisa, pra Sr^a a X pode ser negra, e isso a gente já entendeu, mas aqui na escola ela é branca”. A frase da aluna foi acompanhada pelo grupo, que passou a apontar quem seria branco, negro ou moreno na escola.

Cinco anos se passaram após a primeira vez que me vi instada a definir a cor de um aluno. Aprendi que não é tão fácil designá-los simplesmente como negros ou brancos, pautada unicamente na forma que considero a questão. O alerta que recebi em 2004, pelos alunos envolvidos na peça de teatro, é um exemplo modelar disto. Ao dizer que na escola a aluna considerada negra, em minha avaliação, na verdade é branca perante o conjunto de estudantes, demonstra que o universo escolar aponta para uma filtragem diversa no que se refere à cor de cada aluno. Esta filtragem está informada pelos tons de pele dos estudantes e não por suas características físicas. E, neste caso, o viés para se pensar em uma identidade não pode ser a cor da pele, e sim as múltiplas associações que ocorrem no âmbito escolar (estilo musical, faixa etária, diversão, hábitos em comum etc.).

Clifford Geertz, ao refazer a trajetória de sua vida profissional, no livro *Nova Luz sobre a Antropologia* (2001), mostra o quanto a antropologia está vinculada à experimentação e à vivência e isto não pode ser encontrado apenas na vida acadêmica. É como se a própria vida do grupo a ser pesquisado sugerisse o seu método. As atitudes, costumes e práticas do grupo não podem ser lidos através de um modelo explicativo, pois este não daria conta dos laços familiares, das questões de sobrevivência, das questões cotidianas que envolvem os alunos. A complexidade de várias vidas se perderia na sua multiplicidade em nome da unidade; do consenso em torno de uma identidade.

Acreditamos que o caminho para a discussão do preconceito racial em sala de aula que leve a pensarmos na possibilidade da emergência de uma identidade negra é mapearmos as várias trilhas que perpassam a vida destes jovens.

3.3. Exposição

No ano de 2005 organizamos entre os alunos de uma turma de 6ª série uma exposição sobre a trajetória do negro no Brasil.

A idéia da exposição era apresentar desde o transporte dos africanos em navios negreiros para o Brasil, mostrando aspectos da escravidão (senzala, instrumentos de tortura, vestimentas, carta de alforria etc.) e questões contemporâneas relativas aos negros, como por exemplo, a reserva de cotas em universidades públicas, as piadas depreciativas envolvendo negros. Cada grupo de alunos ficou responsável por explicar aos visitantes, o tema por ele exposto.

A exposição contou com maquetes e objetos confeccionados pelos próprios alunos e contribuições feitas por parentes que cederam objetos de origem africana.

O circuito da exposição se iniciava com uma maquete da África, na qual os alunos demonstraram a pluralidade de religiões e culturas existentes naquele continente. Com relação a esta maquete, tivemos um pouco mais de trabalho, pois os alunos carregam consigo a imagem de uma África habitada por animais selvagens e cuja população é formada exclusivamente por negros.

Interessante é notar a associação feita pelos alunos entre escravidão e negros. É muito comum durante as aulas sobre Grécia ou Roma, os alunos perguntarem estupefatos se os brancos eram escravizados. E mesmo ao ouvirem a resposta afirmativa, alguns colocam em suas respostas que os escravos em Roma, por exemplo, eram os negros.

Antes da exposição, os alunos eram uníssonos em afirmar que a religião daquele continente era a *macumba*. Percebemos, também que os estudantes tinham dificuldade em localizar o Egito como país integrante do continente africano.

Tal imaginário é alimentado pela desinformação fornecida, muitas vezes, pela mídia e pelo senso comum, que divulgam a imagem de uma África onde imperam a selvageria e a miséria. Diante desta imagem toda a diversidade presente no continente africano é transfigurada num estereótipo comum entre os estudantes: A África é negra, *macumbeira*, selvagem, pobre e fornecedora de escravos.

Nossa preocupação em desfazer esta imagem eivada de preconceitos sobre a África está relacionada não apenas à desinformação por ela gerada, mas também à grande carga negativa que é atribuída a alguns aspectos da cultura africana, dos quais os negros são vistos como os únicos representantes.

Acreditamos que a discussão de uma cultura crioula³ na sala de aula, conforme propõe a historiografia atual, deva ser precedida de um esclarecimento sobre a pluralidade cultural presente no continente africano, sobre a origem do estigma pejorativo que a África carrega consigo e do significado da escravidão na formação da cultura brasileira.

A título de Conclusão

Não queremos, com a apresentação destas experiências pedagógicas, traçar um cenário paradisíaco para o ensino de história nas escolas públicas. As dificuldades encontradas são muitas: baixos salários, a formação precária dos alunos, a burocracia presente nas escolas que prioriza o preenchimento de formulários e fichas, em detrimento das discussões e projetos que contribuam para a melhoria do ensino. A ausência de projetos políticos pedagógicos que promovam a interdisciplinaridade e contem com a participação efetiva da comunidade escolar. Além disto, o panoptismo, teorizado por Foucault encontra-se enraizado em muitas instituições escolares, onde câmeras vigilantes substituíram a torre central.

³ Na definição de Matthias Röhrig Assunção (2003), a *crioulização* seria a interação entre culturas diferentes. Este processo se daria em forma de trocas, mas também de embates, gerando uma cultura original: crioula, peculiar às Américas.

Neste trabalho, defendemos a aplicação dos conteúdos articulados com questões vinculadas ao tempo presente e a utilização de conceitos, que possam fornecer ao aluno instrumentos de pesquisa para elaboração de suas próprias leituras.

Consideramos importante ressaltar, ainda, que da mesma forma que o professor deve tentar conhecer o universo do aluno e desenvolver trabalhos que contemplem essa realidade, é necessário que o educando tenha a oportunidade de desbravar outros *mundos*, outras possibilidades de vida, a fim de tentarmos evitar o aprofundamento da divisão social presente na sociedade brasileira. Por isso é de suma importância a adoção de políticas públicas adequadas à realidade de nossa sociedade, que não pode ser pensada a partir da simples adoção de modelos pedagógicos exógenos.

Referências Bibliográficas:

ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. From Slave to Popular Culture: The Formation of Afro-Brazilian Art Forms in Nineteenth-Century Bahia and Rio de Janeiro. *Revista Ibero Americana*, vol. III, n. 12, 2003.

CABRINI, Conceição. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: EDUC; CONEP, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Teaching history: from theory to practice

Cláudia Maria Calmon Arruda

ABSTRACT: The article analyzes the teaching of history on the viewpoint of the use of theories in the classroom, recognizing the several difference among students.

KEY WORDS: History. Teaching. Theory. Practice.