

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

Washington Tourinho Júnior
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
(Organizadores)



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Atena
Editora
Ano 2022

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

Washington Tourinho Júnior
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
(Organizadores)



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Aprendizagem histórica: entre conceitos e aplicabilidades

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Washington Tourinho Júnior
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A654 Aprendizagem histórica: entre conceitos e aplicabilidades /
Organizador Washington Tourinho Júnior, Telma
Bonifácio dos Santos Reinaldo. – Ponta Grossa - PR:
Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0066-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.660220104>

1. História geral – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem
histórica. I. Tourinho Júnior, Washington (Organizador). II.
Reinaldo, Telma Bonifácio dos Santos (Organizadora). III.
Título.

CDD 907

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



EPÍGRAFE

O saber se vai buscar
E é preciso sempre ler
Não perca oportunidade
Esse livro é pra você.

Júlia Constança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 1

CAPÍTULO 1..... 11

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA:
REFLEXÕES DE ESTUDIOSOS DO CAMPO

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201041>

CAPÍTULO 2..... 31

AS ESCOLAS HISTÓRICAS E SUA INFLUÊNCIA NA ESCRITA DA HISTÓRIA E DOS
LIVROS DIDÁTICOS

Júlia Constança Pereira Camêlo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201042>

CAPÍTULO 3..... 47

FRAGMENTAÇÃO, SUPERFICIALIZAÇÃO E CONTROLE: OS MANUAIS DOS
PROFESSORES E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Washington Tourinho Júnior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201043>

CAPÍTULO 4..... 68

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS: DESAFIOS
E DESDOBRAMENTOS DE UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR DOCENTE EM
BACABAL-MA

Maria José dos Santos

Viviane de Oliveira Barbosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201044>

CAPÍTULO 5..... 87

APRENDIZAGEM HIGIÊNICA SÃ E PATRIÓTICA: UMA ANÁLISE DO CONGRESSO
PEDAGÓGICO DE 1920 EM SÃO LUÍS - MA

Mary Angélica Costa Tourinho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201045>

CAPÍTULO 6..... 103

NEGAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS DA POPULAÇÃO NEGRA:
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Marcelo Pagliosa Carvalho

Tanielle Cristina dos Anjos Abreu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201046>

CAPÍTULO 7	127
PROJETO FOCO ACADÊMICO – EIXO ENSINO (UFMA): EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA HISTÓRIA	
Marize Helena de Campos Adriana Regina Oliveira Coelho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201047	
CAPÍTULO 8	151
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICAS DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR O PARFOR/HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE URBANO SANTOS-MARANHÃO	
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201048	
CAPÍTULO 9	172
MESTRES OUVINTES: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PAPEL DO “HISTORIADOR” A PARTIR DO POEMA DRUMMONIANO	
Rogério de Carvalho Veras Larissa Aryane Lima Araujo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201049	
CAPÍTULO 10	180
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ÁREA ITAQUI BACANGA (MA), CONSCIENTIZAR PARA PRESERVAR	
Antonia da Silva Mota Flaviomiro Silva Mendonça	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.66022010410	
SOBRE OS AUTORES	198
SOBRE OS ORGANIZADORES	202

INTRODUÇÃO

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Washington Tourinho Júnior

Durante boa parte do século XX as discussões acerca do ensino de História ocorriam, em sua maioria, no campo da psicologia e da pedagogia a partir de referenciais da ciência histórica. Conceitos como: consciência histórica, didática da História, metodologia do ensino da História e processo ensino/aprendizagem, geralmente encontravam na psicologia e na pedagogia os seus espaços de discussão e ambientação, ficando o campo do conhecimento histórico relegado à posição de coadjuvante na construção das epistemologias e das metodologias relativas a tais conceitos, uma vez que as teorias que embasavam tais discussões estavam situadas em um dos dois campos, ou seja, os conceitos que davam estrutura e organicidade a estas discussões eram oriundos das teorias de autores como: Piaget, Skinner e Vigotski, (ligados ao campo da psicologia da educação) ou às análises de Bourdieu, Passeron, Alain Choppin e André Chervel (ligados ao campo da sociologia da educação). Aos referenciais oriundos da ciência histórica cabia a função de instrumento de espacialização teórica, cujo objetivo seria o de dar especificidade e identidade às discussões direcionadas ao ensino de História. Esta perspectiva dominou o campo de formação profissional da História até as últimas décadas do século XX. Noções como aprendizagem, didática e ensino eram apresentadas apenas em seus aspectos mais gerais e serviam de referência teórica e prática para todas as disciplinas da área de ensino (História, Geografia, Matemática, etc.). Um bom exemplo pode ser notado na forma como a disciplina didática era ministrada nos cursos de formação de professores, concebidos nesta modalidade como educadores

Ela (a didática) é ensinada, dentro dos currículos, separadamente das disciplinas profissionalizantes, quer seja nas licenciaturas em geral, quer seja nos cursos de pedagogia. Na prática do planejamento, execução e avaliação do ensino, superior ou médio, ela é apresentada como se fosse um conjunto de mecanismos assépticos e isolados de como fazer alguma coisa. (...) Mesmo existindo nos currículos disciplinas que discutiam os fundamentos da prática educacional, na maior parte das vezes, para não dizer sempre, ficam situadas como conteúdos a serem apreendidos isoladamente e não como posicionamentos a serem levados em consideração na prática diuturna do pesquisador. (LUCKESI, 2001, p 31)

A didática e, em decorrência, a noção de aprendizagem, conforme nos mostra Luckesi, são apresentadas como entes universais cuja aplicabilidade e conhecimento

independem da área onde são aplicadas provocando um descompasso entre a teoria e a prática profissional de ensino, mais precisamente, e no nosso caso, o professor de História. Convém lembrar que nas décadas de 80 e 90 do século XX a configuração dos cursos de formação gravitava em torno da cisão ensino/pesquisa ou, mais precisamente licenciado/bacharel.

Na primeira década do século XXI, estas discussões sofrem uma inversão. Tomando como ponto de partida, não mais os campos da Psicologia e da Pedagogia, mas os referenciais da Ciência Histórica, os conceitos acima mencionados passam a apontar para um novo paradigma nas discussões referentes ao ensino de História e a aprendizagem histórica. Segundo Maria Auxiliadora Schimidt o último quartel da década de 1990 e os primeiros anos deste século viram multiplicar-se os estudos referentes ao ensino de História e a aprendizagem histórica a partir dos referenciais da própria disciplina

No Brasil, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem da História adquiriram grande impulso nas últimas décadas, o que pode ser observado pela expansão das linhas de pesquisa e pelo aumento da produção e da publicação nessa área. Esse boom pode ser também observado em outros países e tem provocado o aparecimento de domínios específicos na área do ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica que se desenvolveu em países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Portugal e também no Brasil. (SCHIMIDT, 2014, p 42).

O crescimento das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem histórica no Brasil segue uma tendência iniciada na Europa de reposicionamento das discussões sobre a didática da História a partir da noção de Educação Histórica, Cultura Histórica e Consciência Histórica. Estes três conceitos, observados sempre no plano relacional, tornar-se-ão centrais no desenvolvimento de teorias e metodologias específicas do campo da História.

As investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria (SCHIMIDT, 2014, p 42).

A Educação Histórica, vista como campo amplo de estudo funciona como meio para a formação da Consciência Histórica e para o entendimento dos modos de ensinar os temas e assuntos pertinentes à disciplina História. Segundo Barca (2001, p 13) a Educação Histórica constrói-se no momento em que assumimos o Ensino de História como uma disciplina com fundamentação teórica própria, constituindo-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica. A cognição histórica, por sua vez, consiste em um processo de aprendizado e elaboração do conhecimento altamente especializado

fundamental na formulação da Consciência Histórica. É a partir da Consciência Histórica que a Cultura Histórica se constrói, ou seja a Cultura Histórica consiste na aplicação prática da Consciência Histórica. É neste plano relacional que Educação Histórica, Consciência Histórica e Cultura Histórica atuam para a construção do conhecimento Histórico

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2011, pp36, 37).

Como vemos, Rüsen nos traz a necessidade de reorganizarmos os parâmetros epistemológicos que alicerçam o conhecimento Histórico apontando para a necessidade de reorganização de dois outros conceitos o de Didática da História e o de Aprendizagem Histórica. Ensinar História, para além da mera explicação do passado consiste, a partir desta reconfiguração conceitual, na adoção de um conjunto de desafios que conduzam o alunos a experienciar o seu tempo a partir da observação do tempo do outro, entendendo o seu lugar no tempo e criando perspectivas de futuro (RÜSEN, 2016). O pensamento histórico passa a ser concebido como um movimento mental extremamente dinâmico. A História, observada nesta perspectiva, deixa de ser entendida como um estudo cumulativo e linear, onde o entendimento do passado encerrava-se em si próprio. A História não é o passado. É a construção de um sentido na inter-relação do presente com o passado, repleto de significados (RÜSEN, 2016, p19).

A didática da História e a aprendizagem histórica assumiriam, a partir de então um protagonismo nos cursos de formação de professores de História. Tal protagonismo partiria da concepção da didática da História enquanto uma disciplina mediadora, ou seja uma disciplina que faria a mediação entre a teoria da História e as disciplinas ligadas a área de ensino de História. Para além da concepção da didática da História como um conjunto de métodos assépticos o que se impõe agora é a observação desta disciplina como um instrumento de construção do conhecimento histórico e como um vasto campo de pesquisa.

Assim, a didática coloca-se dentro dos parâmetros da metodização e da teorização da História, deixando de ser uma disciplina isolada no contexto do debate. A relação didática da História e da ciência histórica permite que a primeira torne relevante não apenas a pesquisa medial, mas sim, as categorias históricas que compõem a própria teorização da História. (CAIMI et al, 1999, pp 19-20).

A didática, enquanto disciplina e campo de pesquisa, incorpora ao seu campo epistemológico conceitos e métodos da ciência histórica atuando como um conjunto de

abordagens formalizadas direcionadas especificamente para o ensino da História na educação básica. Entendida como uma disciplina que possui em seu escopo elementos de pesquisa da vida prática, quer do profissional, quer do aluno da educação básica a didática da história constrói uma identidade vinculada “humbilicalmente” com a teoria da História, ou seja pesquisar, discutir e aplicar a didaticamente princípios educacionais no ensino de História só se torna possível se observados os princípios epistemológicos básicos da ciência histórica. A didática passa a desempenhar um papel importante na escrita e na compreensão histórica. (RÜSEN, 2011).

A didática da História se situa nesta relação direta com a ciência da história, na medida que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. (RÜSEN, 2012, p 16).

Ou seja, a didática da história assume o papel de ciência do aprendizado histórico e a aprendizagem histórica, por sua vez, é concebida como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica (RÜSEN, 2012, p16). A aprendizagem histórica desenvolve-se na relação entre teoria histórica e vivência prática dos alunos, concretizando-se através de um conjunto de conceitos e competências históricas que se a apresentam no tempo. A aprendizagem histórica, liberada das amarras conceituais advindas da psicologia da aprendizagem, mas sem romper com elas, desenvolve-se enquanto um conjunto de operações mentais cognitivas determinados curricularmente pelo ensino de História. A aprendizagem histórica passa a agregar dois elementos inovadores (se assim podemos conceber): A experiência temporal e a localização espacial e teórica.

A experiência temporal consiste na observação do tempo em suas múltiplas dimensões: 1) O tempo passado ou do outro, aquele que é composto pelo conjunto de informações e análises que dá vida a ciência da história, as informações do passado, concebido aqui como um conjunto memorial e seletivo; 2) O tempo presente, o tempo do meu presente, aquele no qual eu me incluo e que constrói a minha localização espacial e a minha identificação primária. É neste tempo que as tensões e inquietações se colocam, é neste tempo que se apresentam duas noções estruturantes da teoria da história, a noção de verdade e de memória; 3) A relação dinâmica entre o passado e o presente produzindo as expectativas e ideias de futuro. Neste ponto observamos a construção de uma relação dinâmica entre memória, verdade, experiência e identidade. A observação dessas dimensões temporais são seguidas das noções de percepção, interpretação e motivação, fazendo com que a aprendizagem histórica articule constantemente conhecimento e experiência. A Narrativa histórica, a partir da noção de aprendizagem histórica, apresenta-se pois, como um processo mental, comucativamente realizado, no qual este contexto é criado, de forma que a experiência do passado torne-se a interpretação do presente e a

expectativa do futuro (RÜSEN, 2012, p75).

A localização espacial e teórica, pensada a partir da didática da história e da aprendizagem histórica situa-se na concepção de especialização do profissional ligado a área de ensino de História. Nesta perspectiva entende-se que para além da formação do profissional de História, existe a formação do professor de história. O profissional de História, neste sentido, seria o indivíduo formado na academia com funções gerais vinculado a análise dos princípios e fundamentos que perpassam todo tipo de conhecimento histórico, executando as suas atribuições a partir de um conjunto conceitual e metodológico advindo da teoria da História e da relação das mesmas com as disciplinas afins, numa interdisciplinaridade dinâmica e constante. O professor de História seria o profissional que, para além dos conhecimento dos princípios e fundamentos que perpassam a teoria da história, aplicaria estes princípios didaticamente, ou seja adotando a didática da História como campo de desenvolvimento de suas pesquisas e interpretações, concebendo a aprendizagem histórica como uma necessidade humana básica e intergeracional que se processa na relação entre professores e alunos.

A aprendizagem histórica consiste pois, em um processo que se estrutura através da ação desenvolvida no campo da didática da história de responsabilidade de professores profissionais, que formados enquanto historiadores profissionais especializam-se no campo da Educação Histórica, como idealizadores e operacionalizadores de conceitos e métodos ligados à didática da História, fundamentais para a formação da consciência histórica do aluno. Segundo Rüsen:

A relação da sociologia da cultura histórica com a Didática da História tem como resultado a aprendizagem. As disciplinas acadêmicas são respostas institucionalizadas para necessidades sociais. Os estudos históricos são uma resposta às questões sobre o tempo. Qual a questão respondida pela Didática da História? Nós precisamos de professores profissionais. Não só historiadores profissionais em sala de aula. O ponto de partida é a profissionalização de professores de história. Contamos com brilhantes teóricos do desenvolvimento da consciência moderna. Mas não existe nada parecido com o desenvolvimento da consciência histórica (2016, p 21).

A aprendizagem histórica, desenvolvida por professores profissionais, propicia ao aluno a ampliação do campo da experiência histórica através da noção das diversas dimensões temporais e do desenvolvimento da habilidade de compreender o passado como um construto memorial seletivo fundamental para a compreensão dos aspectos formativos e identitários do presente. Ao compreender e compreender-se no presente, o aluno será capaz de articular estas dimensões temporais seletivas de forma dinâmica e criativa articulando compreensão do mundo e de sua própria identidade. É através destes mecanismos, tanto epistemológicos, quanto metodológicos que o professor propicia ao aluno a possibilidade de Construir a habilidade de conformar as aspirações de cada um a

partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal (RÜSEN, 2016).

O estudo das conceitualizações e experiências ligadas à aprendizagem histórica, sob essa nova ótica, torna-se de vital importância para a renovação das discussões a respeito do ensino de História. É com este objetivo que a os professores do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal do Maranhão apresentam aos leitores o Livro **“Aprendizagem Histórica: Entre Conceitos e Experiências”**. Esta coletânea tem por objetivo apresentar as diversas formas de operacionalização do processo de aprendizagem histórica levada a cabo por alunos e professores do Mestrado, e as discussões apresentadas o âmbito da disciplina didática da História, com destaque para os conceitos e metodologias que embasam as ações articuladas entre professores e alunos da educação básica.

No primeiro capítulo intitulado “Didática da História como Ciência da Aprendizagem Histórica: reflexões de estudiosos de campo” Sandra Regina Rodrigues dos Santos faz uma extensa apresentação das discussões e análises realizadas por intelectuais brasileiros sobre três conceitos basilares da obra de Jörn Rüsen: Educação Histórica, Consciência Histórica e Didática da História, com destaques para as contribuições de Maria Auxiliadora Schimidt, Luís Fernando Cerri, Oldimar Cardoso e Estevam Rezende Martins. Através da análise destes autores e da apresentação das práticas de leitura que os mesmos utilizam ao apropriarem-se dos conceitos Rusenianos, Sandra Regina demonstra como as estratégias da aprendizagem, uma vez ancoradas nestas referências conceituais, atuam tanto no campo da educação formal, mais especificamente no Ensino de História, quanto no campo da educação informal, possibilitando a formação da consciência histórica do aluno.

No segundo capítulo, intitulado “As escolas Históricas e suas Influências na Escrita da História e dos Livros Didáticos”, Julia Constança Pereira Camelo, faz uma relação entre o referencial teórico construído a partir do Positivismo, do Materialismo Histórico e da Escola dos Annales e a forma de operacionalização dos mesmos na escrita da História e no ensino de História, com destaque para a escrita didática da História, ou seja aquela apresentada nos livros didáticos. Partindo da concepção de escola Histórica a autora apresenta os elementos que caracterizam uma escola histórica e as formas de ação conjunta que se apresenta nas mesmas, a partir deste ponto nomina as Escolas que servirão de referência, mais precisamente as escolas citadas acima, apontando as características mais gerais da cada escola analisada. Feito este exercício Júlia passa a buscar os elementos destas escolas presentes na escrita didática da História, apontando as diversas formas de operacionalização dos conceitos e as diversas estratégias encontradas pelos professores/autores para afirmar a sua escrita enquanto uma escrita didática que possibilite o processo de aprendizagem histórica do aluno. Este exercício consiste em uma análise fundamental do metamorfoseamento da escrita de referência, além de apontar as diversas m apropriações realizadas no âmbito da escrita didática.

No capítulo terceiro intitulado “Fragmentação, Superficialização e Controle: os manuais dos professores e a aprendizagem histórica”, Washington Tourinho Júnior define a relação entre os Manuais dos Professores, parte integrante dos Livros Didáticos utilizados pelos alunos e o processo de aprendizagem histórica. Constituídos com o objetivo de “facilitar e organizar” o trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula os manuais dos Professores vem assumindo um papel cada vez mais central na referência teórica do professor de História e, por conseguinte na relação ensino/aprendizagem. Transformados em um espaço de apresentação de conceitos, métodos, estratégias, temas e fontes ligados a teoria da História e à didática da História estes manuais passam a trazer no seu texto conceitos fundamentais para a aprendizagem histórica, apresentando autores de referência e fragmentos textuais, além de “sugestões” didáticas para o professor. Ao apresentar-se como um espaço de ampliação do conhecimento Os manuais dos Professores, estabelecem uma relação cada vez mais imbricada com os professores, impactando diretamente na aprendizagem dos alunos e fragmentando o processo de aprendizagem histórica.

No quarto Capítulo Maria José dos Santos e Viviane Oliveira Barbosa, demonstram como o curso de Licenciatura em Ciências Humanas, específico para a formação de professores elaborou e operacionalizou um processo de aprendizagem interdisciplinar analisando o Projeto Pedagógico Curricular do referido curso. Sob o título “Aprendizagem Histórica na Licenciatura em Ciências Humanas: desafios e desdobramentos de uma nova proposta curricular docente em Bacabal-MA” as autoras fazem uma análise do processo de implementação do curso de Licenciatura em Ciências Humanas destacando as propostas de aprendizagem e as experiências vividas pelo corpo docente e discente no primeiro triênio de atuação do curso (2010-2013). Ao analisarem as formas de operacionalização das diretrizes curriculares do curso, as autoras apontam para os desafios enfrentados pelos docentes na implementação do PPC do curso na cidade de Bacabal, uma cidade de porte médio do estado do Maranhão, com uma população de 100.014 habitantes (de acordo com o censo de 2010, época da implantação do curso). Tal implementação, de acordo com as autoras repercute até hoje na cidade e nos municípios vizinhos, principalmente se levarmos em conta a trajetória profissional dos egressos do curso e a construção de um novo olhar para os cursos de licenciatura na região. Com destaque para a atuação e o planejamento coletivo realizado a cada semestre, Maria José e Viviane demonstram como a implementação do PPC do curso de forma dialogada e estrategicamente estruturada possibilitou o desenvolvimento do processo de aprendizagem histórica através da atuação marcante de professores profissionais junto ao corpo discente de forma direta e aos alunos da educação básica de forma indireta.

No quinto capítulo, Mary Angélica Costa Tourinho analisa como a aprendizagem cumpriu, no decorrer da História do Brasil republicano, a função de construção do ideário de modernidade, nacionalidade e patriotismo. Intitulado “Aprendizagem Higiênica, São e

Patriótica: uma análise do congresso pedagógico de 1920 em São Luís – MA”, o capítulo aborda as discussões sobre aprendizagem que aconteceram durante o Congresso Pedagógico realizado no Maranhão na década de 1920. Apoiado no ideário positivista o 1º Congresso Pedagógico do Maranhão discutiu ideias e princípios educacionais ancorados nos conceitos de modernização, civilidade, urbanismo, nacionalidade e patriotismo. A perspectiva de uma aprendizagem que pudesse dar conta destes conceitos apresentava-se sob a forma de uma educação técnico-científica que tinham por finalidade o desenvolvimento de sentimentos de civismo e patriotismo fundamentais para a “formação dos futuros cidadãos da república”. O conceito de aprendizagem, de matiz iluminista e positivista, teria por função a construção do cidadão ordeiro e patriota, através de um processo de modernização das instituições educacionais que passariam a funcionar em sintonia com as teorias aplicadas no continente europeu. Ao analisar as discussões ocorridas no Congresso Pedagógico Mary Angélica demonstra a relação entre aprendizagem e formação cidadã, próprio de uma república em processo de afirmação.

No sexto capítulo Marcelo Pagliosa Carvalho e Tanielle Cristina dos Anjos Abreu analisam o papel do racismo na educação brasileira e por conseguinte no processo de aprendizagem do aluno, apontado aqui como um processo desigual e excludente. Sob o título “Negação Histórica dos Direitos Humanos da População Negra: Políticas Públicas para uma educação Antirracista” os autores apontam o papel desempenhado pelo racismo na manutenção das desigualdades estruturais da sociedade brasileira com destaque para a educação histórica. Marcelo e Tanielle apontam o racismo como um elemento estruturante na formulação do discurso pedagógico nacional, atuando como um elemento proliferador de diferenças no campo educacional e operacionalizador de uma aprendizagem histórica descaracterizadora do sujeito enquanto ser social diverso e altérico. Analisando princípios estabelecidos na Constituição Federal e as premissas estabelecidas na carta de direitos da ONU, os autores propõem todo um conjunto de práticas e estratégias que promovam uma inversão das políticas públicas no campo da educação buscando a construção de uma consciência histórica de acordo com a multiplicidade formativa da sociedade brasileira, em especial a população negra. Para tanto, apontam para a construção de uma aprendizagem histórica que rompa com o caráter excludente, patriarcal e racista da sociedade brasileira.

No sétimo capítulo intitulado “Projeto foco acadêmico – Eixo ensino (UFMA): Experiências no campo da História”, Marize Helena de Campos e Adriana Regina Oliveira Coelho apresentam uma experiência de trabalho com foco na Didática da História e na aprendizagem histórica. Analisando o papel desempenhado pelo projeto foco acadêmico, que consiste em um projeto de assistência estudantil que objetiva manter o aluno vinculado ao curso por meio de concessão de bolsas de estudo e trabalho, possibilitando ao mesmo o desenvolvimento de atividades nas áreas de pesquisa e extensão, as autoras descrevem as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto “brinquedos que contam história: elementos

para um ensino-aprendizagem humano, criativo e dialogal. Partindo da historização da assistência estudantil no âmbito da educação nacional e da UFMA, Marize e Adriana, apontam o papel histórico desempenhado pela assistência estudantil e o impacto destes projetos na comunidade em que são aplicados. Do ponto de vista da aprendizagem histórica demonstram como a utilização de aspectos lúdicos, desde que obedecendo critérios epistemológicos e metodológicos da disciplina de referência (História) e do campo da pedagogia, tornam-se instrumentos fundamentais na formação da consciência histórica, através da adoção de uma didática da História e da operacionalização da aprendizagem histórica, campos fundamentais para a valorização do ensino de História e para a formação de uma cultura histórica.

No oitavo capítulo, intitulado “Experiências Formativas e Práticas Docentes no Ensino Superior: O PAFOR/História no município de Urbano Santos – Maranhão”, Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo aponta o papel desempenhado pelo Programa de Formação de Professores na especialização dos profissionais ligados a área de ensino de História. Com o objetivo de possibilitar aos professores atuantes na educação básica dos diversos municípios brasileiros, o PAFOR apresenta-se como um instrumento fundamental na profissionalização e especialização de professores ligados a área de História na educação básica. Como destaque neste capítulo a autora apresenta a readaptação do programa durante o período pandêmico e como, mesmo durante o fechamento temporário das universidades o PAFOR continuou cumprindo a tarefa de formar professores profissionais que possam atuar ativamente no campo da educação histórica possibilitando a formação de uma consciência histórica a partir da utilização da didática da história e da construção do processo de aprendizagem histórica, mesmo em meio a pandemia de COVID 19.

No nono capítulo os autores Rogério de Carvalho Veras e Larissa Aryane Lima Araújo analisam o uso de métodos interdisciplinares como forma de valorização do ensino de História e de aplicação de uma didática da História. Intitulado “Mestres Ouvintes: Concepções acerca do papel do “Historiador” a partir do poema Drummoniano” o capítulo aponta para o papel da interdisciplinaridade na construção do conhecimento histórico. Tomando por base o poema “Historiador” de Carlos Drummond de Andrade, os autores constroem um conjunto analítico tomando como referência o poema citado para, a partir dele, discutir aspectos fundamentais para a História como: o significado do Historiador para a sociedade, os aspectos fundantes da disciplina História e principalmente qual trabalho deve ser desenvolvido por este profissional do conhecimento. Partindo das interpretações feitas por Anibal Quijano, Henrique Dussel e Erick Hobsbawm, os autores, a partir do poema citado, tentam responder estas questões e suscitar um debate central na sociedade contemporânea, cabe ao historiador atender as demandas do grande capital, ou entranhar-se nos debates e demandas que se apresentam no campo da diversidade e da Colonialidade?

No décimo capítulo os autores Antônia da Silva Mota e Flaviomiro Silva Mendonça apresentam um exemplo de educação patrimonial como meio para a construção da consciência histórica do aluno. Com o título “Educação Patrimonial na Área Itaqui-Bacanga MA: Conscientizar para preservar”, os autores demonstram como a interdisciplinaridade consiste em uma ferramenta indispensável para a didática da História e, por conseguinte, para a aprendizagem histórica. O capítulo remete a um projeto de educação patrimonial desenvolvido em uma escola comunitária do bairro Itaqui-Bacanga. Conhecido pela extensa dimensão territorial e pelo elevado contingente populacional o Bairro/objeto foi transformado em um campo de educação interdisciplinar que agregava ao mesmo tempo a educação patrimonial e a educação histórica. Partindo da História do Bairro e da apresentação da sua configuração sociocultural os autores utilizam-se da didática da História para formação da consciência histórica dos alunos envolvidos, através do despertar do sentimento de pertença e da valorização do patrimônio material e imaterial do bairro, elevando sobremaneira a autoestima dos alunos. Ao buscar na Educação Patrimonial os mecanismos para a aprendizagem histórica os autores apontam o papel fundamental da associação de conceitos e metodologias sem a perda da identidade disciplinar.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Educação Histórica, Uma Nova Área de Investigação. In **História. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. Vol. 2. 2001. P 13-21. Disponível em <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>. Acesso em 21/10/2001

CAIMI, Eloísa Flávia Et. Al (org). **O livro didático e o Currículo de História em transição**. Passo Fundo. EDUPF. 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na Formação do Educador. In CANDAU, Vera Maria (org). **A Didática em Questão**. 20ª ed. Petrópolis. Vozes. 2001. pp 25-34.

RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: A Relação entre a didática da História e a Meta-História. In SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen, Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba. W.A. Editores LTDA. 2016. pp 13-42.

_____. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e paradigmas**. Trad. Peter Host Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen e Sibebe Paulino. Curitiba. W.A. Editores LTDA. 2012.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In SCHIMIDT, Maria Auxiliadora et. al. (org). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba. Ed. UFPR. 2011. pp 23-40.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In OLIVEIRA, Carla Mary S e MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro (orgs). **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa. Ed. UFPB. 2014. pp 39-64.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: REFLEXÕES DE ESTUDIOSOS DO CAMPO

Data de aceite: 03/01/2022

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Doutora em Políticas Públicas em Educação
UNICAMP
Professora Adjunta da UEMA
Professora do Profhistória UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrever um texto para um livro que traz como temática “Aprendizagem histórica: entre competências e habilidades”, nos impulsionou a escrita de um texto elaborado a partir das contribuições de estudiosos brasileiros a partir dos pressupostos do pensamento de Jorn Rusen sobre educação histórica, consciência histórica e a didática da história, como a ciência da aprendizagem histórica. Neste estudo, dentre os estudiosos, destacamos Schmidt (2012, 2015, 2017), Cerri (2010), Martins (2017), Cardoso (2008).

Neste capítulo a nossa intenção é abordar a História como campo disciplinar, analisando as contribuições de estudiosos do mesmo tratando dos “saberes que os professores dominam para lidar com os saberes que ensinam ” (MONTEIRO, 2007, p.14), na perspectiva de propiciar a aprendizagem dos conhecimentos ensinados na disciplina História, conforme pontuado por Schmidt (2012) “o

ensinar e aprender história são alçada de uma mesma disciplina especializada, a didática da história”.

Conforme enfatiza Schmidt (2012) essa disciplina se desenvolveu como campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios, que não podem mais ser ignorados pela academia.

Neste estudo, o nosso objetivo é analisar na bibliografia inspirada na matriz do pensamento histórico de Rusen, a estratégia da educação histórica como fundamental no espaço público, que tanto funciona informalmente, quanto formalmente (MARTINS, 2017), buscando contribuir com o debate para o entendimento de que esse funcionar “informalmente, envolve a construção de sentido e consciência histórica, e que o formal, se efetiva na mediação cognitiva e instrumental do sistema escolar (MARTINS, 2017).

Para tanto, os aspectos que tratam do processo educacional, a partir de uma pesquisa bibliográfica, terá como recorte cronológico o período que Schmidt (2012), denomina de “reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984?, p.70) e que estenderemos até os dias atuais, o que já poderia caracterizar um outro período, ao qual poderíamos denominar de o regresso do tecnicismo e o fortalecimento da pedagogia das competências, propiciados pela BNCC (2017).

O início deste recorte diz respeito a volta da disciplina História para o ensino escolar, com a retirada dos Estudos Sociais do currículo nas escolas, analisando e refletindo acerca das implicações que esta disciplina, criada pela lógica da Lei 5.692/71, paltada na defesa da segurança nacional e que trouxe consigo muitas implicações para a aprendizagem dos estudantes e a formação dos professores de história.

Nesse recorte estaremos tratando também das prerrogativas da LDB 9.394/96, e as proposições para o campo disciplinar da História, bem como das orientações curriculares propostas pelos PCNs (1997) para esta disciplina, trazendo esta análise para o que foi proposto de alterações curriculares para a disciplina história, pelas Leis 10.639/ 2003 e a Lei 11 645/2008, bem como, as prerrogativas da BNCC (2017), que como Norma Curricular é propositiva ao orientar que a elaboração do currículo brasileiro se faça à luz da pedagogia das competências. A nossa perspectiva de análise inclui as exigências para a formação de professores de história, bem como, os novos conceitos e conhecimentos a serem trabalhados pelo currículo desta disciplina, assim como, analisaremos como avanços, algumas sugestões de aplicabilidades metodológicas propiciadoras das aprendizagens deste campo.

Consideramos pertinente enfatizar a importância que nós, professores de história, temos no envolvimento do processo de aprendizagem dos nossos estudantes, e neste sentido atentar para as contribuições dos estudos que foram propiciados pela psicologia social com os estudos de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e também Paulo Freire (1921-1997), com a educação emancipatória e libertadora. Estes estudos são favorecedores a nossa compreensão sobre as estratégias e os processos de aprendizagem, considerando a aprendizagem conceitual, bem como as interferências sociais e culturais, os conhecimentos prévios dos estudantes e atentos a complexidade da sociedade contemporânea, que trouxe consigo questões ligadas a diversidade das questões étnicas, sexuais, religiosas e tantas outras, como as ligadas ao mercado de trabalho.

SOBRE A APRENDIZAGEM NA HISTÓRIA: NOTAS DE ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO TEÓRICO/ METODOLÓGICA DO CAMPO

Neste estudo não temos a intenção de realizar uma pesquisa que se caracterize como “estado da arte” (BARRETO, 2001), pela própria natureza do estudo, por se tratar de um capítulo, não teríamos o espaço exigido por este tipo de análise que nos permitisse um detalhar acurado sobre os várias aspectos suscitados pelos autores aqui citados. Portanto, como dito anteriormente, faremos um breve balanço bibliográfico priorizando uma produção acadêmica recente, de autores já citados e de outros, que trazem contribuições sobre as duas últimas décadas do século XX e as duas deste século em curso.

Ao tratarmos sobre as questões ligadas a aprendizagem na história, favorecidas

pela e na prática docente destacaremos que esta é uma temática que vem sendo analisada por estudiosos das várias áreas do conhecimento e, especialmente, pelos da área da Didática geral e das Didáticas específicas, dentre as quais ressaltamos, a Didática da História, com pressupostos que afirmam “que se sabemos como se aprende, pode-se saber como se ensina” (SCHMIDT, 2017,p.61). Assim, entende-se que o “elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto, realizada junto com os professores e colegas”. (op. Cit,62)

Portanto, e na perspectiva de Libâneo, didática (2002) é a referência para as atividades de ensino e a aprendizagem do aluno; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem.

Em síntese e conforme este autor (2002), didática é uma disciplina onde se estuda o processo de ensino que diz respeito aos objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas organizativas da aula, de modo a garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

Trataremos inicialmente das contribuições de Schmidt, analisando os estudos de Rusen sobre a didática da história, destacando nesse processo importantes reflexões sobre a aprendizagem da história.

Ressalta-se, assim, a importância da concepção de aprendizagem como ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a ciência de referência. A aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades cognitivas com o objeto que está sendo aprendido e, nesse sentido, algumas questões se apresentam. (SCHMIDT,2017, p.61).

Além da especificidade do objeto que está sendo aprendido, inquirse-se, por exemplo: -que novas qualidades cognitivas seriam essas? E também - o que orienta a intencionalidade de quem ensina em relação a quem aprende e a de quem aprende em relação a quem ensina? Onde encontrar respostas para estas questões? Nas ciências da educação ou na própria História? (SCHMITD, 2017, p.62).

Para responder a autora recorre ao próprio Rusen, visto que este estudioso ao assumir o princípio da Didática da História como ciência da aprendizagem histórica justifica dizendo que isto ocorre porque, “ela produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente” (RUSEN, 2015, p.248 Apud SCHMITD, 2017, p.62).

E continua afirmando que

[...] todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade

do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação. (RUSEN, 2015, p.249 Apud SCHMITD, 2017, p.62).

E neste sentido, Schmitd (2017) ressalta que na perspectiva ruseniana, a aprendizagem constitui a centralidade da Didática da História e que seus fundamentos estão na própria ciência da História, porque “a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem também entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado”. (Rusen, 2015 p.255, apud. Schmitd, p.62).

Avançando neste processo, buscamos em Luis Fernandes Cerri, outro estudioso de Rusen, em um estudo muito pertinente sobre a Didática da História (2010), o que ele nos possibilita de contribuições sobre a aprendizagem histórica, favorecidas pelas suas abordagens sobre consciência histórica.

O ponto de partida de suas reflexões é a sua instigante provocação sobre qual a importância dos estudos da história para a formação de cidadãos, com a constatação de que entre vários pesquisadores, Christian Laville duvida que o ensino de História continue tendo essa importância ou sendo capaz de promover a formação sólida dessas atitudes. Parte do motivo está no fato de que até as atitudes cívicas não são mais as que se esperava do cidadão de meados do XX. (CERRI, 2010).

Face a esta constatação, Cerri (2010) questiona: Se a História ensinada não mais é o *locus* privilegiado da formação do cidadão - será que um dia já foi?- aprende-se em outras instâncias e de outras maneiras, que não formalmente e/ou na escola. Essa consciência é um dos fatores que ajudam a deslocar o papel e o perfil da Didática da História na contemporaneidade.

Com o fim das ditaduras militares, não se admite mais que o ensino de História continue sustentado na Doutrina da Segurança Nacional, que aliás havia se apropriado muito eficazmente dos esquemas de produção ideológica e afetiva de que Há uma crise atual do ensino de História que persiste no civismo, dentro da sua versão escolar .Superadas as ditaduras, a crise de identidade social que se manifesta no ensino de História pode ser traduzida na seguinte pergunta: qual indivíduo queremos formar, para qual projeto de nação? A recolocação – muitas vezes descontínua e atabalhoada – da questão do projeto nacional, também deixa em fragmentos os projetos de ensino de História. Os projetos públicos mais avisados para o ensino começam a fazer da individualidade, da autonomia pessoal e da identidade fragmentada em subgrupos a única alternativa aparentemente honesta de identidade para a qual o ensino de História poderia apontar, quando buscasse fugir do autoritarismo, da manipulação, da imposição artificial de um padrão de comportamento coletivo. (CERRI, 2010, p.266).

E continuando suas reflexões o autor destaca:

Em pinceladas muito gerais, esse é o contexto em que nos atrevemos a falar

sobre o papel que a aprendizagem da História pode ter. falar mais em ensino escolar de História como uma variável independente e capaz de equacionar sozinho a questão das aprendizagens históricas. A história não - escolar, não - formal, é um fator no centro das preocupações e análises, se não queremos continuar num esforço inútil de entender e intervir no que vemos e ouvimos. Nessa quadro, como formar "autenticamente", sem manipulações ou imposições de visões de mundo prévias, a identidade do aluno, se não enxergamos mais a possibilidade de uma identidade global, sobreposta a todas as outras, como foi o caso da identidade nacional? Por certo, o nacionalismo continua tendo o seu papel, mas no presente momento ele não tem aquele apelo superior e transcendente: mistura-se e nivela-se a outras demandas por sentido do tempo e de identidade. (CERRI, 2010, p.266/267).

O autor parte do pressuposto de que quando trabalhamos a partir do conceito de consciência histórica, essas questões são naturais. Em primeiro lugar, porque recolocam o ensino escolar de História na sua dimensão real, mergulhado na vida da sociedade que o produz, levando em consideração o conceito de consciência histórica. (CERRI, 2010).

A consciência histórica pode ser definida como "a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" ou ainda "o grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro" (CERRI, 2010, apud, Rusen, p.268).

No sentido de explicitar melhor estas questões, o autor destaca o papel da literacia histórica, para a superação da História como transmissão.

A perspectiva de uma literacia histórica - ou, no uso mais comum no português brasileiro - de um letramento histórico-, é um marco decisivo, pois supera a ideia de ensino de História como transmissão, rumo a ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo. Nesse quadro, o ensino de história pode ser definido como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Constitui-se, assim, como esforço de orientação ou reorientação das formas de produção de sentido dos outros, a ser regulado cientificamente e socialmente, evitando abusos políticos, bem como neutralismos esterelizantes. (CERRI, 2010, p.270).

E na continuidade de suas reflexões este estudioso destaca que formação da consciência histórica é fenômeno social com múltiplos elementos e variáveis. (CERRI, 2010).

Ao considerar o conceito, dimensiona-se o efetivo papel da disciplina de história na escola, ou seja, o de um dos fatores intervenientes nesse fenômeno. Assim, a Didática da História passa a exigir um redimensionamento, também, dos objetivos disciplinares, deixando para trás as listas de conteúdos como centro do debate. Esse centro passa a ser a preocupação com a identidade

de quem receberá a ação do professor de história. (CERRI, 2010, p.270).

Oldimar Cardoso (2008), outro estudioso destas questões, reportando-se ao contexto brasileiro dos anos 80, traz elementos elucidativos sobre este período que demarca o início do recorte deste estudo.

Especialmente na década de 1980, o debate sobre a ruptura com o 'ensino tradicional' e a 'renovação' do ensino da História estava relacionado à intenção de garantir às escolas de primeiro e segundo graus o *status* de locais produtores de conhecimento. Para muitos dos envolvidos nesse debate, o professor de História da escola básica deveria questionar o papel de 'mero reproduzidor' do conhecimento criado pela universidade e configurar-se como 'produtor de conhecimento'. Para isso, seria necessário eliminar a divisão existente na sociedade capitalista entre o trabalho do professor universitário, o 'cientista', e o trabalho do professor da escola básica, o 'simples técnico' ou 'intermediário da formação de consciências'. (CARDOSO, 2008, p.157).

No estudo de Oldimar (2008), o conceito de cultura escolar de André Chervel tangencia o debate sobre o 'conhecimento histórico escolar' porque define as disciplinas como criações originais do sistema escolar. Na perspectiva da cultura escolar, não faz sentido discutir se professores e alunos têm o direito de 'produzir conhecimento' ou se isso é melhor do que 'reproduzir conhecimento'.

Consoante esse conceito de cultura escolar, a Didática da História não pode ser vista como um mero facilitador da aprendizagem. Ela não é o 'facilitador' da transferência do saber erudito à escola, simplesmente porque se reconhece que não há um processo de transferência a ser facilitado.

Na perspectiva de Cardoso (2008),

Quando reconhecemos a autonomia das disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos a 'História dos historiadores'. A Didática da História também perde o *status* de 'dramaturgia do ensino' ou 'arte de ensinar' — *Lehrkunst* —, que ela tinha tal como concebida no século XVII por Jan Comenius. (CARDOSO, 2008, p.158).

Segundo Cardoso (2008) para operar com o conceito de cultura escolar de André Chervel faz-se necessário um conceito de Didática da História compatível com suas premissas, neste sentido, destaca o conceito de *Geschichtsdidaktik*, utilizado por dezenas de autores alemães como Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Bernd Schönemann e Hans-Jürgen Pandel, para os quais este conceito, não é um mero 'lubrificante' que se passa sobre a História para que ela possa ser ensinada, e também não se resume ao ensino e à aprendizagem da História no contexto escolar.

Em conformidade com Cardoso (2008), estes autores concordam com a afirmação de Henri Moniot: "a didática da história apega-se às operações que transcorrem e aos

problemas que se colocam quando se aprende a história, quando se ensina a história: observar, preparar, conduzir ou favorecer essas operações” (Henri Moniot, Apud Oldimar, 2008, pág 158). Porém, discordam de sua afirmação anterior: “É a realidade escolar que constitui o campo da didática da história”. A didática circunscrita pelo conceito de *Geschichtsdidaktik* pertence à História, é uma parte indissociável dela. A *Geschichtsdidaktik* abrange mais do que a realidade escolar, ela estuda a “consciência histórica na sociedade”.

Os profissionais que trabalham com a cultura histórica são sobretudo os professores de História, mas também podem ser, entre outros, museólogos, jornalistas, escritores, letristas, roteiristas, cineastas, desenhistas, turismólogos, diretores e autores de teatro que utilizam conteúdos históricos em seus produtos ou obras. Se todos esses profissionais podem ignorar a presença da História escolar em seu trabalho, o inverso não é verdadeiro para os professores de História. Isso porque tudo que tem relação com a cultura histórica — por exemplo, filmes, programas de televisão, romances históricos, peças de teatro, histórias em quadrinhos, pontos turísticos, museus, comemorações de datas históricas, revistas de divulgação científica e outros textos jornalísticos — chega às aulas de História pelas mãos dos próprios professores ou por meio de referências trazidas pelos alunos. (CARDOSO, 2008, p.159).

Em consonância com o autor Oldimar (2008), a cultura histórica é a forma de expressão da consciência histórica — *Geschichtsbewußtsein* —, na qual o “constructo individual” relaciona-se ao “constructo coletivo” sob uma ótica que define como processos de internalização e de socialização, enquanto o outro se desenvolve ao processo oposto de externalização e de objetivação, respectivamente. Ainda em Oldimar, temos a afirmação de Jörn Rüsen de que “a consciência histórica está a um “pequeno passo” da cultura histórica, definindo como a “efetiva associação da consciência histórica com a vida de uma sociedade” (Rüsen, Apud Oldimar, 2008, p.159).

QUE CONCEITOS/ CONHECIMENTOS ENSINAR NA HISTÓRIA: O OLHAR DE TEÓRICOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM PRESENTES NA LEGISLAÇÃO

Nesta secção, o escopo da nossa investigação se voltará para os estudiosos do ensino da história sobre o que dizem em relação as concepções de aprendizagem que tem fundamentado a legislação oficial, no tocante as proposições que tratam dos conhecimentos que devem ser priorizados no ensino da História na educação básica, dentro do recorte proposto por este estudo. Para tanto, nos reportaremos principalmente sobre as contribuições de Schmidt (2015); Silva e Fonseca (2010); Fonseca (2010); Silva (2017); Bittencourt (2018), dentre outros.

Segundo Schmidt (2015),

a especificidade do campo do ensino de História impõe a necessidade de se analisar a natureza desse conhecimento e sua relação com as culturas escolares. Nesse sentido, os trabalhos de Rüsen (2010; 1994) podem ser tomados como referência para a construção de um diálogo entre o ensino da História e as perspectivas dessa ciência, levando-se em conta a categoria de cultura histórica. (SCHMIDT, 2015, p.77).

Para essa autora, cultura histórica pode ser considerada uma categoria de análise que trata dos fenômenos relacionados ao papel da memória no espaço público, referindo-se ao “boom contínuo da história, à grande atenção que tem suscitado os debates acadêmicos fora do círculo dos especialistas e à surpreendente sensibilidade do público ao uso dos argumentos históricos para fins políticos.” (Rüsen, 1994, p. 2 apud. Schmidt, 2015, p.77)

Considerando as análises da autora (2015) e de Martins (2017), na perspectiva do pensamento ruseniano, cultura histórica inclui todos os procedimentos da memória histórica pública e diz respeito às diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, de criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra escolar.

Essas estratégias conformam as diferentes dimensões da cultura histórica como a dimensão estética, a política, a cognitiva e a dimensão ética, relacionadas às diferentes sociedades, em diferentes épocas. (MARTINS, 2017)

Ao analisar a História como disciplina Schmidt (2015), busca esse entendimento na cultura escolar e a cultura histórica numa perspectiva relacional e dialética, afirmando

[...] que, no processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil, ocorreu o mesmo fenômeno na Alemanha. Com a institucionalização e profissionalização da história, a didática da história, isto é, a questão do seu ensino e aprendizagem deixou de ser o centro de reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado. (Rüsen, 2010, p.31, apud, Schmidt,2015, p.78).

Refletindo sobre estas questões é que Schmidt (2015), propõe em seu estudo uma periodização da história do ensino de História no Brasil, abordada a partir do conceito de código disciplinar, ancorada em Cuesta.

Esse conceito foi proposto por Fernandez Cuesta (1998) em pesquisa sobre a história do ensino de história, na Espanha. Para esse autor, o processo de constituição do código disciplinar relacionasse à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar e, “em virtude de una acción recontextualizadora efectuada por vários agentes sociales, convierte el saber académico en conocimiento escolar legítimo, trasmuta la ciencia que se hace em la ciencia que se enseña” (Fernandez Cuesta, 1998, p. 102, apud SCHMITD, 2015, p.78).

Segundo esta autora (2015), essa transmutação a que se refere Fernandez Cuesta

implica na produção do que ele chama de “textos visíveis do código disciplinar”, tais como currículos e manuais didáticos, além dos “textos invisíveis do código disciplinar”, isto é, as práticas dos professores e dos alunos em aulas de História.

Com base nesse conceito e partir de investigações já realizadas em manuais destinados a professores e em propostas curriculares, produzidos no Brasil⁶, foram sistematizados elementos para construção da seguinte periodização do ensino de História no Brasil: construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?). (SCHMIDT, 2015, p.79).

Considerando esta última periodização, a reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?) sobre esta periodização, alguns autores abordam questões ligadas a retirada dos Estudos Sociais do currículo escolar e o retorno da História como disciplina.

Na sequência das políticas públicas do regime ditatorial, a História e a Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais, e como consequência criaram-se novos cursos de Licenciatura Curta que, dentre outras características, limitavam a formação docente, sem contato com pesquisas e atualizações historiográficas.

Em decorrência dos problemas educacionais que se multiplicaram sob o regime militar, o retorno da História como disciplina foi um desafio que professores das redes de ensino e das universidades enfrentam ainda na atualidade. (BITTENCOURT, 2018, p.141/142).

A nossa proposição neste estudo é estender esta análise ao que advém posteriormente para este campo disciplinar até o final do século XX e conseqüentemente até as duas primeiras décadas deste século XXI, período que intitularemos de o regresso do tecnicismo e da pedagogia das competências, conforme proposto pela BNCC (2017) e as DCNs, com a BNC de formação (2019).

Em diferentes contextos sociais e políticos da nossa história é possível identificar intencionalidades educativas (ARAÚJO, 2000, apud FONSECA, 2010) explícitas nos documentos das políticas públicas.

Na perspectiva de Bittencourt (2018, p.142)

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. (BITTENCOURT, 2018, p.142).

Nesse sentido, a autora destaca que “houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de

uma cidadania democrática”. (2018, p.142).

De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático: [...] no ensino de História, o mito de Clio, a musa da história que tem numa das mãos o estilete da escrita e na outra a trombeta da fama, parece expressar em uma política educacional dos anos 1990 no contexto de políticas neoliberais, em tempos de globalização da economia e desenvolvimento de novas tecnologias. (BITTENCOURT, 2018, p.142).

Segundo Fonseca (2010), o lugar e o papel ocupados pela História na educação básica brasileira, na atualidade, derivam, pois, de transformações na política educacional e no ensino de História, conquistadas a partir de lutas pela democracia nos anos 1980, da promulgação da Constituição Federal de 1988 da implantação da nova LDB.

Dentre as transformações que se tornaram realidade nos anos 1990, destacamos aquelas que consideramos avanços significativos para a área: o fim das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) nos diferentes níveis de ensino; as mudanças na formação de professores com o fim dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que também foram, paulatinamente, extintos. Em contrapartida, houve um fortalecimento dos cursos superiores de História, sobretudo nas instituições públicas, e ainda mudanças na política pública de livros didáticos. (FONSECA, 2010, p.1-2).

Nesse contexto, as reformas curriculares expressas nos debates e documentos produzidos nos governos democráticos, são reveladoras de objetivos, posições políticas e teóricas que tratam do papel formativo da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, mas também modos de pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar. (FONSECA, 2010).

A História ocupa um lugar estratégico na “partitura” do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História — sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula — expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos; enfim, relações de poder. (FONSECA, 2010, p.2).

Na perspectiva de Fonseca (2010), os conteúdos (o que ensinar), os saberes

históricos selecionados e sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados a partir de 1997, apontam uma organização curricular por eixos temáticos, para o ensino fundamental.

Para os anos finais do Ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) 'História das relações sociais, da cultura e do trabalho', subdividida em 'as relações sociais, a natureza e a terra', e 'as relações de trabalho'; II) 'História das representações e das relações de poder', desdobrada também em dois subitens: 'nações, povos, lutas, guerras e revoluções'; 'cidadania e cultura no mundo contemporâneo'. Além disso, o documento curricular estabelece como temas transversais Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, demandas sociais emergentes. (FONSECA, 2010, p.3).

Este tipo de organização dos conteúdos de História por eixos temáticos já vinha sendo discutido ao longo dos anos 1980, se constituindo como “um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e difusão do conhecimento histórico”. (FONSECA, 2010, p.3).

Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às críticas à estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, baseada em fatos/ marcos da história européia, integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira. Era, assim, uma resposta crítica ao “quadripartismo francês”, ao eurocentrismo tão bem analisado pelo historiador Chesneaux(1995) e radicalmente incorporado no Brasil, formatando (e engessando) currículos e livros didáticos. (FONSECA, 2010, p.3).

Em relação ao papel dos currículos de História na formação de cidadãos, outro movimento merece ser registrado: as demandas de grupos sociais e étnicos, que alcançaram vitórias expressivas no processo constituinte na década de 1980 e, em decorrência da Nova Constituição Federal de 1988, vários projetos de políticas públicas foram disseminados, alguns específicos na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas.

Em 2003, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos conteúdos das disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa do ensino básico. Em 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, bem como a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes.

Essas proposições provocaram alterações na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, com acréscimo de dois artigos referentes ao ensino de História: o “26-A” trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e define “o que ensinar”, “o conteúdo programático”, “resgatando” a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura destes povos. O parágrafo 2º estabelece que os conteúdos devem

ser objeto de todas as disciplinas, em especial, das disciplinas Educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira. O artigo 79- B inclui no calendário o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (FONSECA, 2010, p.4).

No tocante ao proposto pela BNCC (2017) como política de currículo podemos elencar algumas das contribuições apontadas por Lopes (2015), que como estudiosa de currículo contesta o projeto educacional proposto pela BNCC que visa “construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica” (LOPES, 2015, p.447).

Em seu estudo Lopes a partir de um conjunto de argumento busca desconstruir a formulação da BNCC sobre conteúdos curriculares comuns, pois na perspectiva desta autora é impossível imaginar-se trabalhar com um conjunto de conhecimentos que sejam essenciais para todos os contextos, principalmente quando se trata de uma sociedade como a brasileira, “cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade” (LOPES, 2015, p.457).

Neste sentido, ela pressupõe que o conhecimento trabalhado pelos pressupostos da BNCC seria como um cânone, onde a escola por meio do currículo deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento do estudante (LOPES; MACEDO, 2011, p.72).

Concorda-se com Lopes para quem o conhecimento na BNCC é compreendido de forma neutra, desatrelado das condições sócio-culturais definidoras dos sujeitos, que neste sentido podem ser medidos pelas avaliações externas nacionais e internacionais. Portanto, conforme esta autora:

uma proposta curricular não é nacional ou comum, no sentido de saturar com os mesmos sentidos toda e qualquer significação nos mais diferentes contextos em foco, a ponto de ser transparente em relação aos sentidos que transmite [...] o movimento por uma base nacional comum reforça as avaliações centralizadas, pretende ser o guia dessas avaliações e projeta a possibilidade de medir e comparar resultados de testes como se eles pudessem ser expressões de conhecimentos. (LOPES, 2015, p. 456 e 459).

Conforme o proposto para o ensino de história na BNCC e no DCTMA, para os anos finais do ensino fundamental, este componente curricular está inserido nestas normas na área de ciências humanas, concernente a um quadro de competências específicas.

Para a BNCC, a História junto as demais ciências humanas teria a incumbência de propiciar os educandos um pensamento crítico capaz de entender o mundo que está ao seu redor bem como as relações sociais vivenciadas que os tornaria “mais aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem” (BRASIL, 2018, p.354).

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2018, p.354).

No tocante ao documento da BNCC, a disciplina de história “contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área.” (BRASIL, 2018, p.353).

No documento curricular do território maranhense (DCTMA) fica evidenciado o seu alinhamento com a proposta da BNCC e neste sentido, esclarece que “pretendemos fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real” (2019, p.439).

Nosso propósito aqui é apresentar uma Proposta Curricular do Território Maranhense como subsídio à prática didática dos educadores para o fortalecimento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. É uma responsabilidade que se define como contribuição, numa perspectiva de abordagem não linear, intercalada com algumas conexões entre diferentes vertentes e com questões sociais, políticas, econômicas e culturais.” (DCTMA, 2019, p.439).

No ensino fundamental um dos principais objetivos trata de:

[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimular o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2018, p.400).

No tocante aos procedimentos de ensino e aprendizagem propostos pela BNCC para a História destacamos três aspectos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes

versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidade necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2018, p.416).

Em vários autores esta análise da história pela BNCC, mantem a visão cronológica, mantendo este campo a periodização

As temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são, resumidamente, as seguintes: [...] No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África. (BRASIL, 2018, p.417).

No tocante ao procedimento para o ensino, a BNCC destaca que o mesmo contempla o uso de diferentes fontes históricas, o que se constitui como algo interessante para o processo de aprendizagem para o qual corrobora a professora Selva Guimarães Fonseca.

O professor, no exercício cotidiano de seu ofício, incorpora noções, saberes, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. como reafirmamos em vários textos, a formação do aluno/cidadão se desenvolve ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e artefatos, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem para a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa –internet, rádio, TV, imprensa em geral-, imagens, literatura, cinema, tradição oral, objetos monumentos, museus etc. [...] Ao incorporamos diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo, mas também a necessidade de (re)construirmos nossas concepções pedagógicas. (FONSECA, 2012, p.258-259).

E como contribuição final deste tópico, destacamos as colocações de Silva(2017) sobre a necessidade da História na aprendizagem escolar, para quem:

A história que necessitamos é menos um elenco de temas e mais um esforço para que todos se entendam no tempo social, projetando-se para os passados e para os futuros, superando fatalidades e voluntarismos. [...] E precisamos muito da História na aprendizagem escolar e em nossos pensamentos e ações para indagarmos sobre o existente, [...] sem apenas sermos brinquedos de outros sujeitos. [...] Na aprendizagem de História, Brasil e mundo são problemas de conhecimento. Precisamos de passados e de futuros. Sem sua problematização, inclusive pela aprendizagem escolar de História, ficaremos apenas no presente-nada, à mercê de quem domina na sociedade. (SILVA, 2017, p. 40/41).

ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE CONCEITOS E APLICABILIDADES: SUGESTÃO DE METODOLOGIAS PRODUZIDAS

As contribuições de Fonseca (2010, 2011), sobre o ensino da história e o que vem sendo produzido pelos estudiosos desse campo no início deste século, demonstram a importância que vem adquirindo o campo disciplinar da História.

Conforme Fonseca (2010) encontra-se no final da primeira década do século XXI, entre pesquisadores, formadores, gestores e Professores uma certa compreensão de que a escola constitui um espaço complexo de debates, fontes históricas e diferentes propostas de saber.

Portanto,

A escola constitui um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História desde o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade. A História, como componente curricular, não é mais uma instância burocrática e repetitiva de soluções prévias elaboradas por especialistas. As respostas para as necessidades são formuladas de muitas maneiras, a partir das concepções de História, escola, ensino e mundo de cada professor, autor, debatedor, pesquisador. (FONSECA, 2010, p.9).

E continuando seu raciocínio, a autora (2010) destaca que:

Nesse repensar, duas questões são indissociáveis: o que ensinar e como ensinar, como se depreende, por exemplo, da leitura de textos curriculares, obras didáticas e didático-acadêmicas de ampla circulação na área, tais como Fonseca, 2003; Silva e Fonseca, 2007; Bittencourt, 2003, 2004; Schmidt e Cainelli, 2004, entre outros. Vejamos, então, algumas das propostas metodológicas e estratégias de ensino que vêm se consolidando entre nós e produzindo resultados exitosos na aprendizagem de História por crianças e jovens. (FONSECA, 2010, p.9).

Dentre as contribuições dos estudiosos da área e que muito tem contribuído para resultados significativos na aprendizagem de estudantes de história na educação básica, conforme Fonseca (2010, p.9-10) destacam-se:

- **O alargamento do campo da história ensinada.** Nas várias formas de organização curricular, é possível identificar a ampliação do universo de temas, problemas estudados e de materiais/fontes utilizadas no ensino de História.
- **A pluralidade de leituras acessíveis às crianças e jovens.** Versões da história que eram recorrentes na historiografia debatida e ensinada na Universidade têm sido, cada vez mais, incorporadas à história ensinada na educação básica, por meio de textos didáticos e paradidáticos, de revistas,

jornais de História destinados ao grande público, filmes e outros materiais de ampla divulgação..

• **As práticas interdisciplinares.** O trabalho pedagógico por meio de projetos de ensino que articulem temas históricos aos demais componentes curriculares têm se configurado, na prática, como possibilidades exitosas de aprendizagem e construção de saberes, valores, habilidades {...}. Bittencourt reconhece a importância da interdisciplinaridade, da compreensão do mundo em sua complexidade, com as articulações inerentes entre a vida social e a natureza física e biológica... No entanto, nos alerta para a necessidade de “garantir a preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade.[...], o que exige do docente um aprofundamento do seu campo de conhecimento específico e ao mesmo tempo desencadeia um trabalho metodológico conjunto”. (2004, p.256).

• **A produção de saberes históricos na sala de aula por meio de projetos.** Publicações e apresentações expõem experiências didáticas bem sucedidas, em escolas de diferentes lugares do Brasil, que articulam a pesquisa ao ensino, ou que têm como pressuposto do ensino a pesquisa. Sem incorrer em generalizações, às vezes, o único trabalho do aluno (da educação básica à universidade) é imprimir o texto e entregar ao professor. O exercício de produção, os projetos de trabalho que envolvem pesquisa requerem orientação, acompanhamento, discussão e avaliação em todas as fases, desde a problematização até a publicização dos resultados.

• **O trabalho pedagógico de construção de conceitos nas aulas de História.** Para Schmidt e Cainelli, esse trabalho no ensino de História requer respeito pelo conhecimento e pelo conjunto de representações que o aluno traz para a sala de aula. Tendo como referência suas representações, “o aluno tem a possibilidade de efetivar suas próprias idéias sobre os fenômenos do mundo social”(2004, p.61-62). Com base em Moniot (1993), as autoras denominam os conceitos de possibilidades cognitivas. Alguns conceitos são considerados chaves para o processo de compreensão da História, tais como tempo histórico e espaço, sociedade e relações sociais, trabalho e cultura. Como possibilidades cognitivas, devem ser desenvolvidos desde os primeiros anos de escolarização.

• **A educação patrimonial.** O trabalho pedagógico com *os diferentes lugares de memória* (museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos, sítios históricos ou arqueológicos, paisagens, parques ou áreas de proteção ambiental, centros históricos urbanos ou comunidades rurais) e com as manifestações populares (as cantigas, o folclore, as religiões, os hábitos e costumes, os modos de falar, de vestir) pode contribuir para o desenvolvimento do respeito à diversidade, à multiplicidade de manifestações culturais. Assim, consideramos a educação patrimonial e histórica como parte do processo de alfabetização, pois possibilita leituras e a compreensão do mundo, bem como de trajetórias temporais e históricas.

• **A incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura contemporânea no processo de ensino e aprendizagem.** A formação do aluno/cidadão se processa ao longo da vida, nos diversos espaços, entre eles a escola. Logo, devemos considerar como fontes do ensino de História todos os veículos, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção e difusão do conhecimento, responsáveis pela

formação do pensamento crítico: os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a internet e os espaços virtuais, a literatura, o cinema, fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, poesias e canções, além de documentos impressos e textuais e das fontes iconográficas. Os livros didáticos e paradidáticos como fontes, suportes de trabalho, também propiciam o acesso de alunos e professores à compreensão desse universo de linguagens. As metodologias propostas para o ensino de História, na atualidade, exigem uma permanente atualização, investigação e incorporação de diferentes fontes, e respeito às especificidades de cada uma delas.

No sentido de contribuir com este debate, ressaltamos que em nosso *Métier*, seja como pesquisadora e ou professora, temos desenvolvido individualmente e ou em parceria com nossos estudantes e colegas de trabalho algumas experiências metodológicas, dentre as quais citamos: nas disciplinas das Práticas temos orientado a elaboração de projetos e propostas pedagógicas com o uso de diferentes linguagens em sala de aula; orientações de monografias tratando destas temáticas; a orientação da construção de Produtos, como proposta final, em dissertações de Mestrado, além da elaboração de propostas de formação continuada para professores (Santos e Abrantes, 2012), sobre “sugestões Didático-Metodológicas para o ensino da História”, trazendo reflexões sobre “o uso de recursos e procedimentos, possibilitando a utilização de novas ferramentas de ensino, com a diversificação da prática pedagógica pautada na interação professor-estudante para a construção do conhecimento” (SANTOS e ABRANTES, 2012, p.30), da História.

Sobre a construção de Produtos, destacamos a título de exemplo o material elaborado pela mestrandia Rafaella Barbosa Gomes (2020), intitulado de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como material de suporte ao(a) professor(a). Neste produto, sua autora propõe novas possibilidades de abordagens do ensino de história e cultura africana afro-brasileira.

Fomos instigados a olhar para o mestrado oferecido pela UEMA, pois se trata de um mestrado profissional que se volta para a formação continuada de professores, a nossa intenção foi valorizar os trabalhos produzidos pelos discentes e divulgar para o uso de professores(as) da rede. O objetivo é apontar novos conhecimentos e novas metodologias que possibilitem aos professores a refletir e a produzir conhecimentos sobre a História da África, tendo como norte a BNCC e o DCTM. (GOMES, 2020, p.19).

Conforme Gomes (2020), seu estudo propiciou novas possibilidades de diferentes linguagens e fontes, propondo formas de aproximação entre a universidade e a escola e para tanto, disponibilizou para a pesquisa o site do mestrado: www.ppghist.uema.br.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel da escola como instituição formadora no atual contexto, isto nos remete a pensar o que ensinar e como ensinar nessa instituição, principalmente,

quando se trata da História, considerada entre seus estudiosos como uma disciplina que tem a natureza formativa. Face a esta constatação é perceptível entre os pesquisadores e estudiosos da história a necessidade de desenvolver um ensino dessa disciplina a partir de novas práticas e possibilidade metodológicas que se constituam em estratégias que possam favorecer a aprendizagem de conteúdos da história de forma significativa.

Considerando que desde os anos 90 do século XX, vem sendo propugnado para a sociedade e a escola o princípio da defesa democrática e democratizadora em suas relações e esta exigência nos impõe trabalhar com o ensino da história estimulando o raciocínio histórico dos nossos estudantes, para que tenham clareza de que nesta mesma sociedade predomina ainda grandes diferenças de classes e ausência da respeitabilidade para com uma parcela significativa desses sujeitos. Nesse sentido consideramos que compete a história e aos seus professores, o ensino dessa disciplina propiciando o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecedor da autonomia e da formação para a cidadania.

Na perspectiva dos estudiosos arrolados neste estudo, fica evidenciado, não apenas do ponto de vista teórico, mas também prático a importância da aprendizagem histórica na vida de nossos estudantes e na vida de todos nós.

Como professores e pesquisadores da História precisamos demonstrar a importância dessa disciplina como ciência e como campo disciplinar, que com seus conceitos e conhecimentos, possam de fato se traduzir em estratégias necessárias, tanto na escola como em outros espaços, esclarecendo e ajudando os sujeitos a desenvolverem a consciência histórica, a fim de indagarem com mais clareza sobre as coisas da nossa existência, para não nos tornarmos marionetes ou joguetos de outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < [_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: < \[Capítulo 1\]\(https://www.google.com/aclk?sa=l&ai=DChcSEwjv4o7bsurxAhUZH60GHfmcCyEYABAA AGgJ wdg&ae=2 &sig =AOD6 4_3w Z2eaoi l0fadu55 7oArz SFyjLOW&q &adurl &ved=2ahUKEwjKmv7asurxAhXmILkGHfBWA rEQ0Qx6BAgCEAE> . Acesso em: 112 jun. 2021.</p></div><div data-bbox=\)](https://www.google.com/aclk?sa=l&ai=DChcSEwjv4o7bsurxAhUZH60GHfmcCyEYABAA GgJwdg &ae=2 &sig=AOD6 4_3wZ2e aoil0fadu557oArzSFyjLOW&q&adurl&ved=2ahUKEwjKmv7asurxAhXmILkGHfBWA rEQ0Qx6BAgCEAE> . Acesso em: 12 jun. 2021..</p></div><div data-bbox=)

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: < https://www.google.com/aclk?sa=l&ai=DChcSEwJv4o7bsurxAhUZH60GHfm cCyEYABAAGgJwdg&ae=2&sig=A OD64_3wZ2e aoil0 fadu 557 oAr zSF yjL Ow&q&a dur l&ved=2ahUKEwJkMv7asurxAhXmLkGHfBWArEQ0Qx6BAgCEAE>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.google.com/aclk?sa=l&ai=DChcSEwJv4o7bsurxAhUZH60GHfmcCyEYABAAGgJwdg&ae=2&sig=AOD64_3wZ2eaoil0fadu557oArzSFyjLW&q&adur l&ved=2ahUKEwJkMv7asurxAhXmLkGHfBWArEQ0Qx6BAgCEAE>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais.** Brasília: SEMT. 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>> . Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: < Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000. >. Acesso em: 10 jun. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Reflexões sobre o Ensino de História.** Estudos Avançados, 32 (93), 2018, p.127-149.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** Ed. Cortez, São Paulo- SP, 2004.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História.** Revista Brasileira de História, [vol.] 28, 55 (2008): (153-170)

CERRI, Luis Fernando (Org). **Ensino de história e educação: olhares em convergência.** Ed. UEPG, Ponta Grossa Paraná, 2007.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História como prática.** Revista de História Regional, [vol.]15, 2 (2010): (264-278)

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEÚDOS, ABORDAGENS E METODOLOGIAS.** Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, Selva. **Didática e prática do ensino de história.** 12. ed. Campinas, SP: Papiros, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: Velhos e Novos Temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas. Brasília, V. 21, N. 45, pp. 445-466, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/4581/4179/8177> >

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Marthá e SOIRET, Rachel. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e Filosofia da História: Contribuições para o ensino de História**. Curitiba: W & A Editores, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. MONTEIRO, GASPARELLO, Arlette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. ENSINO DE HISTORIA Sujeitos, saberes e práticas. Ed. Mauad X. Rio de Janeiro – RJ 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

RÜSEN, Jörn. História Viva. **Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Unb, 2007.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos, e ABRANTES, Elizabeth Sousa. **Sugestões Didático-Metodológicas para o ensino da História**. São Luís: EDUEMA, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros**. Diálogos (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010 267 Didática

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. Intelligere, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 12/07/2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Marcos. A necessidade da História na aprendizagem escolar. **IN: Ensino e pesquisa em história e humanidades nos institutos federais de educação, ciências e tecnologia**: desafios e perspectivas. FEIJÓ, Glauco Vaz e SILVA, Thiago de Faria (orgs.) – 1. ed. – Brasília: Ed. IFB, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis-RJ: Editora vozes 2012.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Atena
Editora
Ano 2022

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Atena
Editora
Ano 2022