

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-NãoDerivativos 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^ª 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^ª 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^ª 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^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª 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^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª 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^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª 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^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª 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.

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

Data de aceite: 03/01/2022

Washington Tourinho Júnior

Doutor em História Social UNESP
Professor Adjunto da UFMA
Professor do Profhistória/UFMA

INTRODUÇÃO

O que são os Manuais dos Professores existentes nos livros didáticos? Qual papel os mesmos desempenham na construção do conhecimento histórico do docente, de forma direta, e do aluno, indiretamente? Qual a relação dos Manuais dos Professores com a aprendizagem histórica? Que espaço o mesmo ocupa na construção de uma cultura histórica? Por qual motivo o Estado brasileiro, através dos editais de convocação para elaboração e análise dos livros didáticos, dispensa cuidados específicos na sua formulação?

Parte integrante dos livros didáticos, os Manuais dos Professores sempre passaram ao largo das análises direcionadas ao ensino de História e à aprendizagem histórica. Estruturados para servir de caminho direcionador e facilitador ao exercício do professor de História, principalmente no tocante ao manuseio do livro didático, esses manuais vêm, progressivamente, transformando-se em um espaço de apresentação de conceitos,

métodos, estratégias, temas e fontes, que vão muito além da simples apresentação dos objetivos e estratégias dos livros ao qual são direcionados.

Desde o início do séc. XXI, mais precisamente após a formulação dos programas de apoio e fomento à aquisição dos livros didáticos pelo Estado, esses manuais têm assumido uma função central na formulação do cabedal teórico do professor de História nas mais diversas regiões do país, uma vez que trazem em seu corpo textual conceitos fundamentais para a aprendizagem histórica, tais como: História, tempo, narrativa, espaço, memória, sociedade, ensino, fontes e sujeito histórico. Todos esses conceitos são apresentados pelos autores destes manuais sob o manto da citação textual de autores acadêmicos renomados, provocando, desta forma, um desvio na percepção do público-leitor, que passa a tomá-los como advindos diretamente dos autores de referência, sem a mediação dos autores destes manuais. Esse exercício tem propiciado aos manuais uma relação cada vez mais estreita com os docentes da educação básica, impactando diretamente na aprendizagem do aluno e no trato da História para além do espaço acadêmico.

A partir da análise dessas questões e da concepção de didática da história adotada por Rösen (2012), o presente artigo propõe uma

análise das formas e estratégias utilizadas pelos autores de livro didáticos de História, pelo mercado editorial e pelo Estado, para transformar o Manual dos Professores em um espaço central e estratégico de construção do conhecimento histórico do professor da educação básica. Propondo uma análise destes manuais do ponto de vista do ensino da História no espaço escolar e das disputas por poder, referenciação e difusão de um conhecimento fragmentado e superficializado, admite-se que tal ação possui impacto direto na aprendizagem histórica e na formação de uma cultura histórica (RÜSEN, 2016).

Para cumprirmos esse objetivo, analisaremos cinco manuais adotados no Programa Nacional do Livro Didático de 2008 (ainda sob a denominação de Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM) até o PNLD de 2015, relativos aos seguintes livros: História do Mundo Ocidental e Escrita da História do PNLEM 2008, Das Cavernas ao Terceiro Milênio e História, PNLD 2012, e Caminhos do Homem do PNLD 2015. Convém lembrar que a adoção desses livros atendeu a um requisito fundamental para a nossa análise: a presença de professores universitários entre os autores que assinam estes livros didáticos, uma vez que tal questão serve de agregador de valor simbólico e material ao mesmo.

DA BORDA AO CENTRO: OS MANUAIS DOS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO DO PROFESSOR

Cada vez mais abrangentes, os Manuais dos Professores passam a expor todo um referencial teórico e metodológico que atua no sentido de justificar a necessidade da obra e sua consonância com a sociedade. Apresentando fragmentos teóricos e indicações de leitura para o professor, ele passa de simples apoio na apresentação dos conteúdos para um instrumento de conceitualização e construção do cabedal teórico do professor.

Os Manuais dos Professores consistem em uma parte fundamental do livro didático. Direcionados às questões didáticas e ao manuseio do livro destinado ao aluno, cumprem duas exigências específicas: uma própria da edição didática, seguida de outra, emanada do poder público através das quais difundem seus princípios e reafirmam o papel do livro didático como instrumento central no processo ensino/aprendizagem. Tais exigências colocam o manual do professor em um espaço fundamental para o cumprimento das exigências simbólicas e representacionais que se estruturam sobre o livro didático e sobre a disciplina História,

Parte suplementar do livro didático, o Manual do Professor oferece orientação teórico-metodológica específica ao docente para a utilização da obra na sala de aula, trata-se de uma exigência do edital para inscrição no processo de avaliação para o PNLD¹, que reconhece neste tipo de texto um recurso para o esclarecimento das propostas do livro didático. Neste sentido o Manual

1 Programa Nacional do Livro Didático

do Professor não é somente um aspecto da edição. Sobretudo atende as prescrições do poder público quanto à acepção e à organização dos dispositivos dos textos que lhe podem caracterizar. Indissociáveis uma da outra as dimensões editorial e política desses manuais suscitam questões que, já bastante exploradas por estudo sobre o livro do aluno, enredam o texto, o livro e suas estratégias simbólicas. (PAULILO, 2012, p181-182).

Os manuais dos professores devem ser vistos, conforme nos aponta Choppin (2009, p.54), como um elemento com dupla configuração: responsável pela instrumentação teórica do professor no trato da disciplina e pelo fornecimento de elementos necessários ao uso do livro didático com os alunos. No que concerne tanto à primeira quanto à segunda configuração, o manual do professor faz parte de um conjunto de instrumentos que compõem o que Cuesta Fernandes chamou de código disciplinar da História. Para o autor este código consiste em uma tradição social constituída de valores, ideias, normas escritas e ações cotidianas que auxiliam na prática do ensino de História.

Código disciplinar compreende o que é dito sobre o valor educativo da história, que está expressamente regulamentada como conhecimento histórico e o que é realmente ensinado no ambiente escolar. Discursos, regulamentos, práticas e contextos escolares permeiam a ação institucionalizada dos profissionais (os professores) e os beneficiários sociais (os estudantes) que vivem e revivem, na sua ação diária, os usos da educação histórica de cada época. Usos que, naturalmente, não são estranhos, pelo contrário, a lógica da produção de conhecimento e distribuição do que chamaremos, fazendo um uso pessoal e muito livre do termo cunhado pela Professora Varela (1983), *modalidades de ensino*. (FERNANDEZ, 1998, p. 9).

Os manuais dos professores apontados por Cuesta Fernandez consistem no conjunto de obras adotadas durante o período de formação dos profissionais ligados ao ensino de História, chamados nesta perspectiva de manuais de formação de professores, tornam-se, pois, peças fundamentais na formulação do código disciplinar da História, pois, segundo Fernandez, compõem o grupo dos discursos materializados em textos sobre o “valor educativo da história”. Utilizados desde a graduação, esses manuais possibilitam a formulação de um consenso acadêmico sobre as formas e metodologias aplicadas no ensino de história, sendo compostos de dois níveis de saberes: os saberes direcionados ao ensino em geral e os saberes direcionados ao ensino de História mais especificamente. Ligados à área da aprendizagem histórica, relacionam-se, diretamente, com o processo de formação inicial dos professores, ou seja, dentro da perspectiva de formação de uma aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012, p.16) ligada diretamente às funções desempenhadas pela didática da história, esses manuais cumprem o papel de materializadores dos mecanismos de aprendizagem utilizados pelo professor no desenvolvimento das atividades de ensino. Pensados como instrumentos de construção do referencial teórico do professor, ainda no processo de formação, estes manuais situam-se no âmbito da prática do ensino de História, não de forma aleatória, mas de forma meticulosa, sistematizada e articulada, vista aqui

como a forma mais racional de pensar as técnicas e procedimentos de utilização da história em um determinado contexto social. Este conjunto de elementos e atividades configura o que Rüsen denomina de didática da História.

A didática da história é a ciência do aprendizado histórico. O aprendizado histórico tem um lado externo e um interno. O lado externo refere-se à sua instituição e organização, à forma das ações que perfazem o aprendizado e as diversas condições que o influenciam. Fazem parte do lado externo: a escola, a burocracia da cultura, as diretrizes, os livros escolares, os museus, as exposições, todo empreendimento cultural em que se trata de história, festejos comemorativos organizados pelo Estado, as mídias de massa e semelhantes. [...] O lado subjetivo do aprendizado histórico refere-se a processos mentais em que e por meio de que a subjetividade humana se constitui ao serem expressamente processadas as experiências históricas temporais. (RÜSEN, 2012, p. 121-122).

A didática da história não pode ser vista, como observado, circunscrita apenas ao ambiente acadêmico, ao contrário, a didática da história estende-se aos processos de construção da identidade histórica, quer no transcurso do tempo social, como nos coloca Rüsen, quer como identidade funcional, neste caso o professor de História. Neste sentido, os manuais dos professores² cumprem uma tarefa extremamente significativa, a introdução formal dos professores no ensino de História direcionado para o universo escolar (SCHIMIDT, 2004, p.3), sendo, por este motivo, chamados de manuais de formação de professores. Estes manuais fazem parte de um processo educativo específico da disciplina que denominamos educação histórica, cujo objetivo é atribuir uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, ou seja, possibilitar a formação da consciência histórica (CAINELLI, 2014, p10).

A segunda categoria de obras destinadas aos professores de história no ambiente escolar, são os Manuais dos Professores, que consistem, de fato, em uma parte integrante do livro didático destinado aos alunos, mas reservados, exclusivamente, aos professores. Neste sentido, revestem-se de um papel estratégico, construir modos de ensinar de acordo com as concepções teóricas e metodológicas dos autores dos livros didáticos. Em sua forma atual, os Manuais dos Professores³ cumprem um papel direcionador e disciplinador importante, caracterizado pela “sugestão”, não apenas das formas de abordar e trabalhar com os livros destinados aos alunos, mas também, das formas e estratégias relacionadas ao ensino de História e às estratégias e objetivos a serem atingidos pelo sistema escolar.

2 Neste ponto, o sentido dado é o mesmo adotado por Choppin (2009), quando os localiza como livros que tratam de questões pedagógicas ou didáticas. Por esse motivo, a expressão manual do professor não vem iniciada com letras maiúsculas.

3 O termo Manual do Professor, iniciado com letras maiúsculas, tem por objetivo referenciar o livro, ou a parte do livro didático destinado aos professores. Este “Manual do Professor” possui titulação, configuração e paginação diferenciadas do livro do aluno.

Nestes manuais a natureza dos conteúdos é guiada pelas necessidades práticas da formação de professores, cujo processo pode ocorrer em dois níveis: um é puramente prático, isto é, de acordo com os métodos de ensino na sala de aula; o outro é teórico, isto é, relaciona-se com as necessidades básicas dos conteúdos da ciência específica. (BUFREM, et al., 2006, p. 120).

Apesar de direcionado aos manuais de formação de professores, as colocações de Leilah Bufrem aplicam-se aos Manuais dos Professores existentes nos livros didáticos por duas questões: os Manuais que existem hoje trazem sempre em seus textos questões ligadas tanto ao aspecto metodológico da obra quanto às finalidades e objetivos do ensino de maneira mais geral e do Ensino Médio de forma mais particular. Estas indicações, de certa forma, sempre estiveram presentes nos Manuais dos Professores existentes nos livros didáticos, porém, durante a década de 1980, mesmo depois da criação do PNLD, essas diretrizes restringiam-se a quadros didáticos compostos de um planejamento específico para o cumprimento da programação curricular da disciplina de forma quantitativa, em que eram apontados, apenas, os objetivos relacionados às unidades e as estratégias referentes a cada objetivo. Durante as décadas de 1980 e 1990, as próprias denominações dos Manuais eram diversificadas, problema que perdurou, no ensino médio, até o ano de 2012, quando o MEC elabora o segundo edital para a inscrição e avaliação dos livros didáticos para o ensino médio. Este edital já traz no seu texto a concepção de Manual e a denominação que referenciará as publicações didáticas daí por diante. No item 2.1.5 do anexo II, do edital de convocação para a avaliação e seleção das obras didáticas direcionadas ao ensino médio que constarão no Guia do Livro Didático de 2012, o MEC expõe o seguinte:

O manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve ainda colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, ANEXO II. 2009, p.21).

O texto acima deixa clara a nova configuração do Manual do Professor. A própria denominação e as prerrogativas formativas remetem às concepções normativas e instrucionais. Direcionado ao professor, o Manual passa a funcionar como um Referencial teórico, tanto no campo pedagógico quanto no campo da própria disciplina. As prescrições impostas pelo MEC, através dos seus editais, acabam por definir, de forma legal, uma modificação estrutural que vinha se processando, de forma lenta, desde o final da década de 1990. O Manual do Professor passa a exercer o papel de instrumento central no processo de capacitação e instrumentalização do professor, transformando-se, assim como o livro didático do aluno, em um instrumento de sistematização curricular e de execução das normas referentes às condutas e procedimentos adotados pelo profissional ligado

a área de ensino de História. Este movimento possibilitou ao livro didático e ao Manual do Professor a modificação do status de referencial imediato, para o status de suporte estratégico na construção da identidade social do professor e do aluno.

O livro didático, a partir dos anos de 1970, vem assumindo uma posição de suma importância na vida escolar. Considerado, naquele tempo, a “muleta do professor”, hoje se tornou o mais importante elemento da aprendizagem. Distribuído pelo Ministério da Educação para uso dos alunos para todas as escolas do ensino fundamental (*e médio*), o livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra nas casas da maior parte da população brasileira. Não é raro se encontrarem referências à leitura de capítulos didáticos pelas famílias dos alunos. (ABUD, 2007, p. 114).

Considerando que o livro didático pode, e deve, ser entendido como um instrumento fundamental na construção das representatividades sociais, esta centralidade, da qual nos fala Kátia Abud, ganha maior notoriedade se levarmos em conta a composição do mesmo. O livro didático, pensado aqui enquanto instrumento de ação docente, é composto pelo Manual do Professor e pelo livro do aluno propriamente dito. Deste fato decorre uma questão: ao ser pensado em conjunto – Manual/Livro didático – o livro passa a se constituir em um espaço estratégico de determinação da cultura legítima a ser adotada por uma determinada formação sócio-histórica. O professor, consumidor direto deste produto – Livro/Manual -, de forma direta ou simulada, transforma-o em seu instrumento de fundamentação e reprodução do conhecimento adquirido. Ao fazê-lo, tanto em consequência das condições materiais de execução do seu ofício quanto do papel desempenhado pelo “cardápio de ofertas” a ele apresentado⁴, o professor torna-se peça fundamental na manutenção das relações de poder e controle desenvolvidas no espaço escolar.

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

O Manual do Professor passa a compor o espaço destinado às obras de formação, substituindo, desta forma, os manuais de formação dos professores, restritos ao espaço geográfico das instituições acadêmicas. Este papel possibilita a modificação da autorreferenciação do professor. Se antes ele, o Manual, era visto como facilitador de ações, hoje o mesmo é visto como fonte de referenciação teórica e de ampliação do grau de informação do professor tanto no campo pedagógico, quanto no campo da disciplina História. Um bom exemplo pode ser visto no Manual do Professor do livro “Das cavernas ao Terceiro Milênio”⁵ das prof^{as}. Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, publicado pela

4 Desde o início do PNLD e da confecção do Guia do Livro Didático que o mercado editorial brasileiro para o público escolar tem restringido a sua produção aos produtos oferecidos no Guia, tanto no formato de livros didáticos, quanto paradidáticos.

5 Este livro está presente em todas as edições do Guia do Livro Didático desde 2008, até 2015, figurando sempre como um dos mais adotados pelos professores do Ensino Médio.

editora Moderna. Neste Manual, além das formas de trabalhar o livro do aluno, existem, também, conceitos referentes à sociedade, aos sujeitos sociais, às formas de relações e, principalmente, aos objetivos a serem cumpridos pela disciplina História no espaço escolar e na sociedade da qual faz parte. Do ponto de vista da História, enquanto ciência, o “suplemento” estabelece o seguinte:

A história praticada na academia, como produto do seu tempo, não está à parte das intrincadas transformações ocorridas nas últimas décadas e, sendo assim, as novas formas de abordar o conhecimento histórico vêm favorecendo a inclusão de uma série de temas e de novos objetos de pesquisa que, articulados ao ensino de história, apresentam maiores possibilidades de vinculação à realidade do público heterogêneo que hoje compõe a escola. (MOTA, BRAICK, 2012, p. 156).

As autoras, como observado, demonstram a estreita relação entre o espaço acadêmico e o espaço escolar e, a partir desta relação, traçam os resultados obtidos (segundo elas) para a disciplina História, enquanto instrumento de conexão entre a realidade específica da História, como disciplina acadêmica, e a realidade dos alunos do espaço escolar. Este aspecto pode ser bem observado no parágrafo posterior, quando afirmam que:

Entre esses temas estão a incorporação de estudos sobre a experiência comum, que eram ignorados pela experiência historiográfica tradicional, como os aspectos cotidianos da cultura, a vida dos desfavorecidos, as conquistas tecnológicas humanas – integrados aí desde as pontas de flechas pré-históricas até a informática –, as cidades, as diferentes formas de escrita e leitura, entre outras tantas temáticas. Contudo, novos temas e novos objetos exigem novas fontes de pesquisa. Assim não é incomum um estudo historiográfico mais recente partir da análise de obras de arte, de correspondências, da oralidade, de rituais e práticas religiosas, de mapas, de hábitos cotidianos, de música, de literatura ficcional, de estatísticas, entre outras tantas. (MOTA; BRAICK, 2012, p.156).

Observe-se que estão indicados no texto, não apenas as formas genéricas de se trabalhar a história dentro da concepção que as autoras apontam como ideal, mas os instrumentos, as fontes e, principalmente, os resultados a serem atingidos com tais procedimentos. Mais adiante especificam o valor do Manual do Professor, observado como manual de referência teórico/prática para o professor.

Baseando-se em uma pedagogia não diretiva, essa obra procura ser mais que um livro básico de consulta, ela pretende oferecer as referências fundamentais para que o professor possa abordar a história em distintas dimensões. O livro não direciona o olhar, não fornece uma narrativa ou interpretação única do processo histórico, mas se apresenta como um texto aberto, contendo múltiplas referências e sugestões de trabalho e deixando o professor livre para explorá-las com seus alunos em sala de aula. (MOTA; BRAICK, 2012, p. 159).

É importante notar que as autoras admitem, de forma direta, o valor formativo do Manual para o professor e, de forma indireta, a função de controle do processo ensino/aprendizagem, sob a modalidade de assessoria do fazer pedagógico desenvolvido em sala de aula. Ao explicar a funcionalidade da obra, induzem à interpretação da mesma como instrumento de capacitação e formação continuada do professor, fazendo com que o mesmo passe a dotá-la de um valor que extrapole aquele para o qual a mesma foi destinada inicialmente. Mais adiante, a perspectiva diretiva da obra fica bem mais evidente, principalmente quando se iniciam as “falas sugestivas”. No item relacionado à explicação da estrutura, estão alguns exemplos desta diretividade. Ao tratar sobre as leituras selecionadas na obra e sobre as formas de trabalhá-las, indicam diretamente como este trabalho deveria ser feito.

Para iniciar o trabalho com estes textos, o professor pode solicitar aos alunos que enumerem os parágrafos e, à medida que a leitura for sendo feita, destaquem as palavras consideradas difíceis. O próximo passo é procurar no dicionário o significado dos termos apontados e anotá-los no caderno. Em seguida, pode-se pedir aos alunos que identifiquem, oralmente, a ideia ou a característica principal de cada parágrafo. Feito esse estudo prévio, pode-se encaminhar o trabalho de formulação das respostas, que pode ser realizado individualmente ou em dupla. (MOTA; BRAICK, 2012, p. 161).

A forma como são encadeadas as frases e as expressões verbais evidenciam o caráter diretivo ao qual aludimos anteriormente. Não existem verbos na condicional (poderia, seria, encaminharia, destacaria), mas no infinitivo, reforçando o caráter diretivo (poder, destacar, ser, encaminhar). Este direcionamento, conforme observamos, não é produto de uma cadeia de referência teórica sobre a ação pedagógica da História, mas, ao que parece, das ações práticas desempenhadas pelas autoras, como professoras.

Outro aspecto importante, ainda com relação ao mesmo Manual, é o conjunto de conceitos apresentados como centrais para o entendimento das noções de sociedade, ensino, escola e aluno. No tocante à sociedade, Mota e Brayck caracterizam-na como uma sociedade da informação, apoiando esta ideia no conceito de hibridização cultural, que, segundo as mesmas, é o resultado direto do processo de desenvolvimento das tecnologias de informação, principais responsáveis pelas modificações nas relações de produção e nas relações sociais. Para comprovar as próprias assertivas, as autoras definem claramente, no manual o conceito de hibridização cultural.

O efeito mais importante dessa transformação social é a mistura de valores, línguas e culturas, provocando o que os antropólogos chamam hoje de hibridização cultural. A hibridização ocorre porque os bloqueios físicos e ideológicos à livre difusão do conhecimento, da cultura e da educação tendem a diminuir, permitindo que povos de diferentes partes do mundo tenham acesso aos valores uns dos outros e se engajem em um processo de fusão e difusão das suas respectivas identidades culturais. (MOTA, BRAICK, 2012, p. 154).

Ao adotar o conceito de hibridização cultural para explicar as formações socioculturais da atualidade, as autoras acabam por definir um conceito de sociedade que é apresentado ao professor como sendo um conceito geral e consensual – haja vista que em todo o decorrer do Manual não são expostos outros conceitos –, o conceito de sociedade da informação. Para tanto, citam autores como Hegel e Manuel Castells, com o objetivo único de comprovar a definição utilizada para o conceito de sociedade atual. O aspecto diretivo apresenta-se novamente, principalmente se levarmos em conta que a presença da citação desses autores, além de dar consistência discursiva – ao menos na aparência – às colocações das autoras provoca, por parte do público-leitor, a ideia de que esses autores, direta, ou indiretamente, são postulantes de tal definição.

Ao apresentar para o professor o conceito de “Hibridização Cultural”, terminam por construir um perfil do aluno que pretendem “formar” com o livro apresentado.

O conhecimento histórico não pode ficar indiferente a esse conjunto tão rico de transformações, que sugerem modificações didáticas e epistemológicas fundamentais na abordagem do saber histórico na sala de aula. É este o desafio que esta obra tenta responder, adaptando o saber histórico às necessidades da sociedade da informação. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 154)

Dois questões importantes aparecem nesta citação: primeiro, a nomenclatura utilizada para categorizar a sociedade atual, “sociedade da informação” e, segundo, a exposição explícita do objetivo de adequação do conhecimento às necessidades desta sociedade. O mais interessante é que as autoras apresentam esta adequação como forma de dotar o aluno de instrumentos capazes de possibilitar a sua inserção, de forma valorada, no meio sócio-histórico do qual já faz parte. Para justificar este objetivo e fazê-lo ser aceito pelo professor como procedimento, as autoras adotam o conceito de hibridização cultural de Canclini, como já mencionado anteriormente, porém a perspectiva que dão para o processo de socialização é extremamente durkheimiano. O conhecimento histórico assume, assim, a função de legitimador, do ponto de vista instrucional, dos valores sociais, morais, intelectuais e éticos de uma determinada sociedade. Mais adiante, as autoras justificam estas necessidades sob o pretexto de possibilitar ao aluno “um relacionamento cooperativo com a escola e a sociedade”. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 155).

A questão se repete na definição das funções atribuídas ao professor no meio escolar. Após reproduzir integralmente as noções e funções atribuídas à escola pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), além de reproduzir, também integralmente, as funções atribuídas ao Ensino Médio por parte da intelectualidade ligada ao Estado, como sendo as funções reais e únicas da escola, o Manual passa a definir para o professor qual seria a sua função real. Situando o professor em um espaço mediador, definem as suas atribuições a partir de suportes teóricos há muito conhecidos, mas como se fossem elementos inovadores e reestruturadores das funções do

professor e da escola.

Para tanto, o professor do ensino médio deve assumir um novo papel em sala de aula, deixando de ser o transmissor de conteúdos para se tornar um mediador e facilitador na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Para tanto, é necessário que ele considere válidas as experiências trazidas pelos alunos e as integre ao trabalho em sala de aula. Também é recomendada a adoção de pesquisa como um dos recursos centrais da prática pedagógica⁶. (MOTA, BRAICK, 2012, p. 155)

Esta definição de professor vem aliada a uma definição de escola alicerçada na ideia de um espaço formador e socializador, responsável (segundo as autoras), tanto pela transmissão de conhecimento e instrução, como, e principalmente, pela inclusão dos alunos do ensino médio em uma sociedade da informação e do trabalho, “fornecendo noções de cidadania, de inserção e valorização de diferentes culturas, de cuidado com o meio ambiente, entre outros” (MOTA E BRAICK, 2012, p. 155). Outro aspecto a ser abordado é a forma como as autoras entendem a pesquisa no campo educacional, ou seja, como um recurso metodológico e não como uma prática comum à construção do conhecimento.

No Manual do Professor do livro “História do Mundo Ocidental”⁷ de autoria dos professores Antônio Pedro Tota, Lizânias de Souza Lima e Yone de Carvalho, publicado pela editora FTD, as abordagens em relação à escola, à história, ao sujeito social e ao papel desempenhado pelo professor, seguem a mesma dinâmica. Embora de forma mais sucinta que o manual anterior, este Manual aponta para questões de socialização e inserção dos alunos em uma sociedade do trabalho e para o papel desempenhado pelo livro didático neste processo. Segundo os autores, ao referirem-se ao livro por eles elaborado:

Este livro pretende ser um instrumento útil ao professor e ao aluno no processo de socialização de uma cultura histórica. Ela está sempre em renovação, mas isso não significa a inexistência de um saber acumulado passível de ser socializado. (TOTA, et. al. 2005, p. 4)

Ao falar da formação de uma cultura histórica, os autores remetem ao professor o dever de, através do livro didático, promover a socialização de saberes acadêmicos adaptando-os ao universo escolar através da adição desse saber a um saber mais geral, denominado pelos autores de cultura histórica geral, mais adaptada às demandas dos alunos. Para atingir este intento, apresentam o livro como um espaço de inovação teórica e metodológica sustentadas no conceito de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, concretizada, segundo os autores pela adoção de duplas conceituais que possibilitariam o intercâmbio da História com outras disciplinas. Ao realizar esta operação, os autores

⁶ Lembremos que autores como Chervel, Forquin, Le Goff, Nora, Silva, Bittencourt, Choppin, que passam ao largo das definições utilizadas no Manual, já faziam referência ao papel da pesquisa no ensino e no ensino de História.

⁷ Os autores apresentados sempre figuram nos guias do Livro Didático, porém com uma especificidade. A cada edição do guia apresentam títulos diferentes, porém com a mesma estrutura didática, deixando clara a estratégia mercadológica adotada.

direcionam o discurso para as prerrogativas adotadas pelos PCN e pelas DCN e, tal qual o Manual anterior, transformando a visão de uma intelectualidade educacional ligada ao Estado, na visão dominante e ideal para o cumprimento dos objetivos do ensino de História. Para reforçar estas assertivas sobre as formas de se abordar a História e a sua ação pedagógica ancoram as explicações em autores das mais diversas áreas. Ao apontar os aspectos a serem trabalhados em cada uma das seções do livro, os autores ressaltam a necessidade de o professor pensar as fronteiras e as inter-relações da História com as demais ciências, por meio dos textos de autores variados.

Com isso foi possível apresentar ao professor e ao aluno uma gama muito variada de temas e de autores renomados, tais como Gabriel Garcia Marquez, Umberto Eco, Euclides da Cunha, Adam Smith, Mario de Andrade, Karl Marx, Friedrich Engels, Mikhail Bakhtin, José de Alencar, Arno Mayer, Erich Hobsbawm, Lucien Febvre, Otto Maria Carpeaux, Pierre Levéque, João Ubaldo Ribeiro, Lewis Mumford, Maria Odila Dias Leite, Perry Anderson, Roger Chartier, Eric Maria Remarque, Sidnei Chalub, Gilberto Dupas, Edward Said, Nelson Werneck Sodré, Celso Furtado, Francisco Weffort, Claude Lévi-Strauss, entre tantos outros. (TOTA, et. al., 2005, p.6)

A despeito do volume de autores citados e da competência discursiva adquirida por todos, o que se percebe é a apresentação do Manual como um referencial teórico para o professor, uma vez que a cada autor citado corresponde um fragmento textual utilizado no decorrer das seções (unidades) existentes no livro didático, cabendo ao Manual a determinação (sob forma de “sugestão”) das “maneiras e estratégias” de operacionalização dos autores apresentados, “sugerindo”, inclusive o momento da aula em que cada autor pode “ser apresentado” aos alunos. Estes fragmentos passam a ser tomados como base de sustentação das explicações acerca da disciplina e dos procedimentos metodológicos adotados. Mais adiante, ao fazer uma crítica ao modelo avaliativo atual adotado pelas escolas brasileiras, considerado pelos autores como utilitarista, individualista e que concebe o aluno como um ser negativo, “fadado ao fracasso” e, ao apontar as formas de avaliação a serem adotadas pelo professor, passam a demonstrar o papel compensatório a ser desempenhado pela escola, bem de acordo com as colocações de Demerval Saviani (1986), como se fosse um aspecto inovador assumido pela obra didática por eles elaborada.

Esse tipo de avaliação escolar contribui para uma socialização para o trabalho, pois implica que cada um será avaliado às suas próprias capacidades. Isto atende às expectativas do mercado de trabalho, indicando o que cada um é capaz de fazer por si próprio. Avaliados individualmente nas escolas de ensino Fundamental e Médio, os alunos também assim o serão pelo mercado de trabalho e pelas instituições de ensino superior.

Esse problema explicita o dilema da escola, adequar-se às demandas da sociedade ou apontar para uma nova sociedade? (TOTA et. al., 2005, p. 7).

Estas concepções, direcionadas ao professor, definem, não apenas o perfil da

obra, como também a própria centralidade no processo de ensino. Ao demonstrar ao professor um quadro vasto de referenciais teóricos e metodológicos e posturas subjetivas como interpretações únicas do conhecimento histórico, os autores passam a atuar como elementos de sustentação das argumentações adotadas no trato da disciplina e na referenciação argumentativa apresentada pelo profissional da área, ou seja, para além da atuação como instrumento de operacionalização da disciplina, o Manual atua também como base na construção do discurso do professor como profissional, quer na área de conhecimento específico, quer no tocante ao processo ensino/aprendizagem.

No Manual do Professor do livro “História”⁸, de autoria dos professores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, publicado pela editora Saraiva, as formulações teóricas e metodológicas a respeito da disciplina e do processo de ensino alcançam um grau mais aprofundado, indo, tal como os demais, do aspecto meramente prático do manual à formulação de um vasto livro de apoio às atividades desenvolvidas pelos professores no desempenho de suas atividades. O aprofundamento das questões ligadas aos aspectos conceituais e metodológicos apresentados aos professores torna-se uma constante em todo o Manual do Professor. Apresentando conceitos, textos e discutindo interpretações de autores referenciais no campo do ensino (Chervel, Itamar Mattos, André Vécchia, Maria Auxiliadora Cavazotti) da disciplina História (Hobsbawm, Chartier, Ginzburg, Thaís Nivia Fonseca) e da discussão sobre o sentido e papel do livro didático (Choppin, Tania de Luca, Sônia Miranda) os autores passam a discorrer sobre assuntos relacionados com o livro direcionado para o aluno, mas também às diversas áreas relacionadas com o ensino de história. A explicitação de tais conceitos, embora estejam de acordo com as definições postuladas pelos PCN e DCN, não se referencia em demasia, ao menos no tocante à explicitação para o professor, nas leis e normas emanadas do MEC. Porém, na apresentação do Manual, quando os autores caracterizam a História, a relação entre as colocações do manual e dos PCN tornam-se evidentes.

A obra busca, enfim, articular a grande história – a história dos grandes processos, dos grandes conflitos – à história dos hábitos, dos costumes, das experiências de vida. É nesse ponto que a obra ensaia rastrear as subjetividades dos agentes históricos coletivos ou individuais, valoriza a memória na reconstrução histórica, mergulha nas diferenças culturais no tempo e no espaço, refletindo sobre identidades e alteridades. A perspectiva antropológica, por vezes adotada, ajuda nesse percurso microanalítico. (VAINFAS et. al., 2010, p. 3)

Sem citar as referências legais, que permitem a obra, a entrada no lucrativo mercado de vendas de livros mantido pelo PNLD, os autores citam, elemento por elemento, os mesmos condicionantes do discurso pedagógico da história adotado pelos PCN e imposto aos livros didáticos via editais do PNLD. O que se observa é um movimento de deslocamento

8 O livro História teve sua primeira edição em 2010, passando a constar no guia em 2015. Na sua primeira apresentação, já figura entre os mais adotados pelos professores do ensino médio.

do eixo referencial, apesar de estar amparada nas formulações discursivas que emanam dos PCN e das DCN, do ponto de vista explícito, os autores apresentam estas formulações amparadas pelas citações textuais de autores como Ginzburg, Hobsbawm e Bloch (citados textualmente no decorrer do Manual), tais referências possibilitam ao Manual do Professor um certo grau de refinamento teórico e, ao menos na aparência, a construção de um monopólio discursivo fundamental para a difusão da obra no meio escolar e do discurso do professor como fonte de difusão de um conhecimento estabelecido. Este aspecto de referenciador do discurso adotado pelo professor fica evidente quando os autores expõem o público a que se destina o livro didático.

Elaborar o livro didático implica fazer escolhas, acerca de como apresentar (didatizar) os conteúdos, levando em conta – muito mais do que qualquer outro gênero literário – o público a que se destina (no caso, professores e alunos do ensino médio). Deve-se ressaltar, contudo, a dificuldade em atender a esse público, que não é homogêneo, haja vista a extensão continental e a complexidade cultural do Brasil. (VAINFAS et. al., 2010, p.5)

Ao definir a elaboração do livro como algo intencional e histórico e ao admitir o duplo direcionamento do livro didático, os autores passam, então, a definir o que os mesmos entendem por público-alvo. Para tanto, iniciam as suas colocações pela definição de um conceito para livro didático, apoiando as suas conclusões nas interpretações de Choppin (2009), Tânia de Luca e Sônia Miranda(2004), passando à análise do que os mesmos concebem como disciplina escolar, ancorados nas afirmativas de Chervel (1990), para depois explicitar o que os mesmos entendem por público-alvo e espaço de utilização da obra didática.

O livro, por si, não significa nada se ficar limitado a “receitar” conteúdos bem arrumados, sem imaginar meios e modos de envolver os atores do processo ensino-aprendizagem (alunos e professores): trazê-los para o tempo histórico de cada aula, capítulo, ou unidade, motivá-los para que se assumam como sujeitos do conhecimento histórico. (VAINFAS et. al., 2010, p.6).

Sem fazer alusões a normas e leis que parametrizam a produção do livro didático, passam a empregar as expressões existentes nos editais de convocação para a avaliação e inscrição do livro didático no PNLD. Expressões como: voluntarismo, anacronismo, determinismo, criatividade, alteridade, diversidade, vem sempre apoiadas em justificativas teóricas a partir das colocações dos autores citados (Choppin, Chervel, Tânia de Luca e Sônia Miranda). Do ponto de vista metodológico, para localizar a obra nas perspectivas cognitivista, integrada e eclética, os autores discorrem sobre elas, porém, apresentadas pelos autores de referência na área da aprendizagem como André Costa, Veraniilde Mota e Catherine Millot, demonstrando que a perspectiva adotada é sempre a mais coerente para a confecção de uma obra mais que de acordo com as demandas presentes, tanto dos alunos quanto dos professores. Para apresentar a História Integrada como ideal, os

autores definem as duas perspectivas programáticas dominantes no momento – temática e integrada – localizam o livro e justificam a sua localização desta forma:

Parece-nos que seria mesmo impossível ou, ao menos, indesejável construir uma obra com perspectiva integrada deslocando o epicentro para outro espaço geográfico ou cultural, sob o risco de distorcer completamente o sentido global da História. Restaria, em tese, a opção pela perspectiva temática. Mas isso poderia ser um retrocesso pedagógico; um retorno à compartimentação de continentes sem garantia de superar o eurocentrismo. (VAINFAS et. al., 2010, p.10).

Para reforçar tais afirmações acerca da perspectiva inovadora e redirecionadora da História Integrada, sustentam tais afirmações nas colocações de Leandro Karnal, Joana Neves, Circe Bittencourt e Thais Nívea Fonseca, apresentados através da ótica analítica de Crislane Barbosa Azevedo (2010).

Ao expor procedimentos, fórmulas, sugestões de trabalho, conceitos e objetivos o Manual do Professor passa a definir o que os autores entendem como: sociedade e direcionamento e função social do livro didático que eles apresentam.

As opções teórico-metodológicas desta obra atendem a certos pressupostos éticos comprometidos com a democratização da sociedade brasileira. Democratização não apenas política e institucional, mas étnico-racial, religiosa, comportamental e de gênero. Assim adotou-se a perspectiva histórico-anropológica, respeitando as diferenças, em vez de hierarquizá-las, ou qualificá-las com base em juízos de valor. (VAINFAS et. al., 2010, p. 11).

O Manual do Professor vinculado ao livro “História” propõe para os professores a observação da História como uma disciplina direcionada à “construção da cidadania” em conformidade com o estabelecido pelas diretrizes e normas adotadas pelo MEC. Este movimento é feito sem a utilização explícita do conceito, mas, de forma sofisticada e articulada, apoiada em fragmentos teóricos de sociólogos, historiadores e antropólogos. Para tanto, apresentam conceitos sobre sociedade, sujeito, relação social e diversidade e direcionam aos mesmos os conceitos e características que identificam aquilo que a intelectualidade ligada ao Estado brasileiro convencionou como cidadania. Outro aspecto a ser destacado diz respeito à reprodução de fragmentos textuais e citações de autores renomados nas mais diversas áreas, direcionados às noções de tempo, sujeito histórico, cultura, prática de leitura, ensino e memória, os quais servirão de referência, não apenas para a instrução dos alunos, mas também do professor.

O livro “A Escrita da História”⁹ de autoria dos professores Flávio de Campos e Renan Garcia de Miranda, publicado pela editora Escala Educacional, apresenta, dentre os manuais analisados, a forma mais concisa e com uma abordagem direcionada quase

9 O livro A Escrita da História figura em todos os guias desta pesquisa, ou seja, desde o guia de 2008, até o guia de 2015. No ano de 2008 é apresentada no guia a 1ª edição, de 2005. Por este motivo, optamos por mantê-lo na pesquisa e no texto.

que totalmente ao ensino de história e às formas de relacionamento entre a História, como disciplina e as demais disciplinas ligadas às áreas humana e social. Já na apresentação do Manual do Professor, os autores identificam o que entendem como História e como Ofício do Historiador. Utilizando-se de autores como Peter Burke, François Dosse, Eric Hobsbawm, Michel de Certeau e Joseph Fontana, adotam, segundo eles próprios, um conceito de História polissêmico, em que a definição dá-se pela própria atuação da disciplina na sociedade, ou seja, na tentativa de não propor um conceito fechado para a História, os autores optam por centrar as suas explicações na definição da própria função do historiador.

Em seu recolhimento, o historiador constrói a vida coletiva, identifica a lógica de determinados sistemas, busca as conexões entre os fenômenos de ordem religiosa e as bases econômicas que sustentam o meio social. De tal modo que “fazer história” traz embutido um duplo sentido: ação do sujeito que opera o conhecimento e ação individual e/ou coletiva que foi considerada relevante e transformadora para a vida social em determinada época. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p.3).

A definição das funções do historiador e da própria História sustenta-se em explicações de ordem geral, direcionando a observação do leitor para a função social de ambos os conceitos, porém, em que pese a utilização de fragmentos textuais dos autores citados acima, o que se percebe é a adoção de um conceito de sociedade, ou de “meio social”, ancorado nas terminologias Althusserianas de determinação em última instância (embora o Manual não apresente qualquer alusão ao Marxismo Althusseriano), bem observado ao destacar o papel das “bases econômicas que sustentam o meio social”. Ao apontar para a função militante do historiador, os autores passam a interpretar a História como uma disciplina responsável pela transformação e melhoria da sociedade em que atua, demonstrando, desta forma, a influência exercida pelas terminologias marxistas de interpretação do social e dos sujeitos sociais. Esta posição fica mais esclarecida quando, seguindo as determinações emanadas dos PCN e DCN para o ensino médio, passam a definir o que entendem por cidadania, apontando o conceito como um dos suportes de sustentação das argumentações e explicações existentes no livro do aluno. A apresentação do conceito de cidadania inicia-se com uma crítica ao desgaste do termo – também presente nos outros manuais – para em seguida apresentar como os autores entendem o conceito e seus componentes.

A tolerância solidifica-se simultaneamente à construção de uma cidadania participativa e crítica que requer participação constante e não sentimento de ocasião. Preparação dos olhares destinados a ler e entender o mundo, que supere a observação e que se destine a uma intervenção firmemente contrária a qualquer tipo de intolerância. Principalmente contra aquelas que possam nos ser convenientes. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 6)

Como observamos, a definição de cidadania aponta, assim como o próprio conceito de História, para a ação militante e contínua, marcada pela intervenção social para a superação de atitudes consideradas prejudiciais para a manutenção da sociedade. A incitação à participação ativa e crítica do aluno passa a ser a tônica do Manual, chegando, inclusive, à construção de um modelo geral de análise documental aplicável a todo tipo de documento, considerado pelos autores como uma inovação. Este quadro ganha notoriedade no manual, pois, na tentativa de montá-lo, os autores utilizam fragmentos de livros, entrevistas completas, debates teóricos etc. Como exemplo, temos o capítulo final do manual onde os autores tratam da análise fílmica de forma bem detalhada. Apresentado como uma atividade central para propiciar a ampliação do raio de visão do professor e do aluno, o Manual traz, na íntegra, uma entrevista de Peter Burke concedida ao jornal Folha de São Paulo em 1998 (da pág. 82 a pág. 88) sobre a tipologia, as formas de análise e as aplicabilidades da análise fílmica para a História e, conseqüentemente, para o ensino da mesma.

Porém, a afirmação mais sintomática sobre a concepção do valor do livro didático para o ensino de história, seria a transformação do mesmo em instrumento de capacitação teórica e metodológica da ação docente. Considerando-o como um instrumento de “facilitação” da ação do professor, os autores afirmam o seguinte:

Nosso livro não pretende substituir o professor. Até porque este livro é o resultado de muitos anos de atividades pedagógicas de seus autores. Procura auxiliar o professor ao oferecer uma visão de História que tenta incorporar a historiografia recente e ao propor uma série de atividades diversificadas, que superem a monotonia e a simplificação de perguntas e respostas que se reduzam à mera transposição de trechos do próprio livro. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 7)

Apesar de direcionar todos os enfoques ao ensino de história como prática, o Manual do Professor apresentado traz, assim como os demais, concepções que servem de suporte para a prática e para a construção argumentativa do discurso docente. A própria concepção de valor do livro elaborado pelos autores é uma prova destas afirmações. Ao admitir que o livro possa ser entendido, embora erroneamente, como um substituto do professor, os autores impõem uma noção de livro e profissional do ensino de história como resultado de um processo de transposição didática que observa o meio escolar como um mero reproduzidor de conhecimentos produzidos no meio acadêmico¹⁰.

O Manual do Professor do livro “Caminhos do Homem”¹¹ de autoria dos professores Adhemar Marques e Flávio Beirutti, publicado pela editora Base Editorial, assim como os demais, traz em sua estrutura a apresentação das condições que, segundo os autores, são

¹⁰ Para Chevallard, Transposição Didática consiste no trabalho de transformar um objeto de saber a ensinar próprio do meio acadêmico, em um objeto de ensino, existente no meio escolar. (CHEVALLARD, 1998, p 45)

¹¹ No guia do PNLEM 2008, Marques e Beirutti apresentam o livro Pelos Caminhos da História. Estes autores retornam ao guia em 2015 com o livro Caminhos do Homem. Sempre figurando como um dos mais adotados.

fundamentais para o “aprimoramento da difícil tarefa de ensinar/aprender História” (2013, p.286)¹². Para tanto, o autor apresenta, para os professores, a sua concepção de História, didaticamente articulada a partir das observações de Edgar De Decca e Luciano Figueiredo, apresentando as concepções desses autores como se fossem as concepções gerais de História. Sem intercalar exposições divergentes, ou tecer alguma crítica sobre as mesmas, adota-as como elementos iniciais das discussões elencadas no Manual do Professor, e como forma de construção do que ele convencionou chamar de função da História.

É nessa perspectiva que se concebe o papel da História como um eficaz instrumento para a formação de uma geração mais consciente. No momento em que o aluno se apercebe do sentido do conhecimento histórico e como este é produzido, certamente estará mais apto a fazer parte dessa geração que se pretende construir. (MARQUES; BEIRUTTI, 2013, p. 286)

Ao conceber a História como um mecanismo para a construção da sociedade e da integração do aluno a um determinado contexto geracional, tanto nacional, quanto mundial, os autores passam a justificar, tomando como base estas colocações, a adoção de uma perspectiva programática determinada para obra, no caso a história integrada, que, segundo os autores, seria a única capaz de, “tomando a História Geral como “fio condutor”, ou eixo referencial dos conteúdos, situar de forma crítica as História do Brasil e da América, de forma racional, no transcurso do tempo” (p.286), utilizando-se para esse fim das colocações de Ana Maria Monteiro (2004), Edgar De Decca (1998), Eric Hobsbawm(1995), Vavy Pacheco Borges(1980)¹³ e Luís Fernando Cerri (2010). A partir da noção de conhecimento histórico e da localização programática da obra, passa então a articular as intenções iniciais da obra com as perspectivas apontadas pelos PCN e DCN, como é bem observado ao trabalhar a noção de cidadania e sujeito social.

O estudo da História com base em uma perspectiva crítica, deve, necessariamente, assumir um papel relevante na formação de uma geração mais sensível ao compromisso de se construir uma sociedade mais pluralista, na qual o respeito às diversidades étnica, cultural e religiosa, seja o ponto fundamental. Em outras palavras desenvolver uma sociedade com um profundo viés humanista e marcada pela tolerância, solidariedade e uma preocupação constante com a ética, a qual entendida como pressuposto indispensável ao convívio social. (MARQUES; BEIRUTTI, 2013, p.289).

Como podemos observar, os autores definem, de forma direta, os lugares e as ações a serem desenvolvidas pelo aluno e pelo professor, remetendo ao segundo o papel de agente determinante no processo de socialização do aluno. Mais adiante, o Manual passa a indicar quais procedimentos são mais adequados para a realização da aula. Apoiado

12 O Manual do Professor da edição utilizada consiste em uma redistribuição dos assuntos abordados no Manual da edição de 2006, utilizada no PNLEM de 2008

13 A citação destes autores com suas respectivas datas tem por função demonstrar que as referências são as mesmas do manual adotado no PNLEM 2008.

em explicações advindas do campo da didática geral, e do ensino de História, os autores definem as estratégias a serem adotadas na aula para que a mesma torne-se uma aula “participativa, crítica e referenciada teoricamente”, além de definir, através das já citadas “sugestões” qual seria uma postura crítica e interativa adotada, segundo os autores:

O primeiro tópico deste Manual do Professor propiciou ao colega uma reflexão acerca da importância e da complexidade do sentido do conhecimento histórico. Entretanto, uma vez ampliada esta discussão, mesmo que de forma incipiente, e enfatizada a importância do estudo da História para a compreensão do tempo presente os estudantes poderão indagar:

Se a História nos ajuda a compreender o nosso modo de vida atual, porque estudar o passado e não o presente?

O colega professor poderá responder a eles que, ao contrário do senso comum (a História é o estudo do passado), o interesse dos historiadores no passado é, na verdade, um interesse pelo presente. É, na tentativa de entender melhor o presente e compreender de que forma tudo aconteceu, que o passado ganha significado. (MARQUES; BEIRUTTI, 2013, p.290).

O que se percebe é a necessidade de apontar procedimentos metodológicos e estratégias de ensino a partir de imposições simuladas sob o manto da proposição livre, ou “sugestões” feitas a um “colega”. Tais imposições são, na realidade, resultado de experiências práticas, quer dos autores, quer de terceiros. O problema advém do fato de que, para reforçar tal ponto de vista os autores apresentam-no como advindos de autores consagrados, tanto no campo da História, como no campo da Educação e não de suas próprias construções analíticas. Para justificar a resposta a ser dada pelo professor como correta (como vimos na citação anterior), e também como forma de apresentar e definir durante o decorrer do Manual os conceitos de consciência histórica e cultura histórica¹⁴, citam fragmentos das obras de André Segal, através da citação fragmentada de Circe Bittencourt, da obra de Caio César Boschi, Marc Bloch e Ana Maria Monteiro, com o cuidado constante de apresentá-los através dos espaços institucionais que ocupam e dos livros que produzem.

Ao propor normas, conceitos, e definir estratégias e espaços a serem adotados pelo professor na condução e referência da sua disciplina, os autores dos Manuais analisados, promovem uma constante e imperceptível inversão discursiva, uma vez que ao apresentam ideias, concepções e propostas de ensino como inovações teóricas e metodológicas, “induzem”, ainda que de forma imperceptível e inconsciente, o professor, consumidor imediato destes discursos textuais, a conceber estas postulações como construtos diretos dos autores apresentados como referencial teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os manuais apresentados transformam-se, como podemos observar, em potenciais

¹⁴ Embora tais conceitos remetam as obras de Jörn Rüsen (2001, 2006 e 2012) tais obras não são citadas na bibliografia adotada pelos autores.

instrumentos de referência e acúmulo dos conhecimentos adquiridos pelos professores de História no meio escolar. Ao apresentarem conceitos, textos referenciais, metodologias, objetivos a serem cumpridos e ao demonstrarem a necessidade de vinculação da ação didática desempenhada pelo professor de ensino médio às discussões existentes no meio acadêmico, ainda que sob a ótica da transposição didática, estes manuais tomam o lugar dos manuais de formação, utilizados durante a instrumentalização inicial dos mesmos, e passam atuar como fonte de pesquisa e sustentação do referencial teórico do professor, acarretando a formação de um conhecimento histórico fragmentado, limitado e superficial, fundamental para o exercício do controle sobre a ação didática do professor, quer de forma direta, que de forma simulada. Do ponto de vista institucional, ao observarmos o destaque e a importância que os editais de convocação para inscrição e avaliação das obras a serem incluídas no PNLD, feitos pelo MEC, dão aos Manuais dos Professores, evidencia-se a função estratégica dos mesmos na formação do código disciplinar da História e na execução dos objetivos gerais contidos nas DCN para o ensino médio. A título de exemplo, no edital de 2013, referente aos livros que participarão do PNLD 2015, os Manuais dos Professores ganham um destaque equivalente ao do próprio livro didático, fazendo com que o MEC defina inclusive o total máximo de páginas para o mesmo – geralmente o dobro do total de páginas do livro.

A função Manual do Professor, conforme observamos, é dupla: por um lado, cumpre o papel de dotar o professor de um instrumental teórico e metodológico capaz de permitir ao mesmo uma posição privilegiada frente ao corpo discente e no processo constante e paulatino de socialização do público escolar; por outro lado, insere o professor no complexo jogo de imposição e negociação dos valores dominantes. Ao apropriar-se do sentido explícito da obra, o professor, na tentativa de facilitar o processo de apreensão do conhecimento, acaba por transmitir, em seu discurso e à sua maneira, os valores advogados pelos produtores do livro em questão. Esta ação, ao mesmo tempo que “oferece” ao professor um cardápio variado de conceitos, estratégias e metodologias de ensino, fragmenta e superficializa os mesmos, transformando o conhecimento em algo reificado e estático, reduzindo a aprendizagem histórica ao mero amear de conceitos e teorias sem aplicabilidade, contribuindo, sobremaneira, para a limitação e desgaste dos debates públicos sobre o papel social da História como disciplina.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A História Nossa de cada Dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História. Sujeitos Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauá X. FAPERJ. 2007, p 107-118.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. A renovação dos conteúdos e métodos da História ensinada. **Revista Percursos, on line**, Florianópolis, Vol 11, n 2, p. 1- 21, jul/dez 2010. ISSN: 1984-7246. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2035/1641>. Acesso em 13 de março de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 01/2013 – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro didático – PNLD – 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/DICEI, 2013.

_____. Ministério da educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro didático, PNLD 2012 – Ensino Médio. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD – 2012 – Ensino Médio. 4 de Dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT. 2000.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 22, p. 120 –130, jun. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art09_22.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.

CAINELLI, Marlene. O passado como possibilidade. SCHMIDT, Maria Auxiliadora et. al. (org). **Passados possíveis: educação histórica em debate**. Ijuí: Uijuí, 2014.

CAMPOS, Flávio; MIRANDA, Renan Garcia. **A escrita da História**. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: Escala educacional, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre História na prática. **Revista de História Regional**. v.15, n.2: P. 264-278, Inverno, 2010. Disponível em: <http://www.academia.edu/6703030/Did%C3%A1tica_da_Hist%C3%B3ria_uma_leitura_te%C3%B3rica_sobre_a_Hist%C3%B3ria_na_pr%C3%A1tica>. Acesso em: 3 fev. 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria da educação**, n. 2. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Pannonica, 1990. P. 177 a 229.

CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Aique. 3. ed. Buenos Ayres, 1998.

CHOPPIN, Alain. O Manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, Jan./Abr. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29026/pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. O historiador e o livro didático. **História da educação** ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas v.11, n. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <[file:///C:/Users/washintont/Downloads/30596-118640-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/washintont/Downloads/30596-118640-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2014.

FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. **Clio em las aulas**: la enseñanza de la História em España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.

MARQUES, Adhemar e BEIRUTTI, Flávio. **Caminhos do Homem**: do imperialismo ao Brasil do séc XXI, 3º ano. Ensino Médio: manual do professor. 2ª ed. Curitiba: Base Editorial, 2013.

MIRANDA, Sônia Regina; DE LUCA, Tânia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNL. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em: 14 de dez de 2014.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. Volume único: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2012.

PAULILO, André Luiz. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **História Questões & Debates**, n. 56. Curitiba. Editora da UFPR: jan/jun, 2012. P. 181-206

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, e MARTINS, Estevão de Resende, (orgs). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da História**. Curitiba: W A Editores Ltda. 2016

_____. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.- dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/188489428/RUSEN-Jorn-Didatica-da-Historia-passado-presente-e-perspectivas-a-partir-do-caso-alemao#scribd>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Tradução de Peter Horst Rautmann. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **A construção do código disciplinar da História**: professores produzindo manuais de didática e metodologia do ensino no Brasil (1960 – 1970). In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação escolar em perspectiva. Eixo temático: Cultura escolar em perspectiva. Paraná: PUC, 2004.

TOTA, Antonio Pedro, Antônio; LIMA, Lizânias de Souza; CARVALHO, Yone de. **História do mundo ocidental**. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: FTD, 2005.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História**. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2010.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @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