

# 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto: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>

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

# 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.

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

Data de aceite: 03/01/2022

### **Maria José dos Santos**

Doutora em Educação UFRN  
Professora Adjunta da UFMA  
Professora do Profhistória/UFMA

### **Viviane de Oliveira Barbosa**

Doutora em História UFF  
Professora Adjunta UFMA  
Professora Adjunta da UEMA  
Professora do Profhistória/UFMA

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica (Jorn Rüsen).

Todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem (Reinhart Koselleck).

## INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (LCH/UFMA) emerge no bojo das discussões e propostas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no Brasil. A UFMA vê no “compromisso assumido com as metas qualitativas do REUNI” a “oportunidade histórica” que não poderia ser perdida para a ampliação universitária, cujo foco estaria na implementação de novos cursos, com propostas renovadoras.

O **Curso de Licenciatura em Ciências Humanas** da UFMA é uma proposta inovadora de formação interdisciplinar, presencial, de professores de Ciências Humanas, Sociais e Filosofia, para atuarem mais especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Possui a duração *mínima* de 03 anos (exceto para os casos especiais de aceleração de estudos por excelência de desempenho, previstos na LDBEN), constituindo-se num ciclo trienal de formação, e será desenvolvido segundo o paradigma educacional do currículo *por competências*. Atende, portanto, ao que dispõem clara e explicitamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – a Resolução nº 1 – CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002. (PPP, 2010, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para os cursos de nível superior, licenciaturas, graduação plena, em seu Art. 14, enfatiza a flexibilidade e a construção de projetos inovadores por instituições formadoras. O parágrafo 1º do mesmo artigo da Resolução estabelece a abrangência da flexibilidade a ser adotada, que deve compreender as

[...] dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da **autonomia intelectual e profissional** (CNE/CP, 2002, p. 6).

Tomando como referência o amparo legal da Constituição Federal Art. 207, de autonomia didático-científica e administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que estabelece no Art. 62 que a formação de docentes da Educação Básica deve ser em nível superior e de responsabilidade das IES; dentre outras Leis e Resoluções<sup>1</sup>, a UFMA, através da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), elaborou a proposta de cursos de Licenciaturas Interdisciplinares nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Naturais e Ciências Humanas, com abertura de turmas em 6 (seis) Campi do continente, a saber: Codó, Pinheiro, São Bernardo, Grajaú, Imperatriz e Bacabal. Destes, apenas Bacabal, Imperatriz e Codó já atuavam com algum tipo de atividade acadêmica, mas tiveram a ampliação de seu espaço físico para receberem os cursos do PROUNI. A estrutura existente passou por uma pequena reforma, enquanto se construía as instalações que seriam próprias para as demandas das licenciaturas. Importa destacar, que mesmo com essas instalações prontas, a questão da infraestrutura, ainda, carecia de complementos, como aquisição de laboratórios de acordo com as áreas, compra de equipamentos e outros, que só se ampliaram no decurso dos anos.

Certamente, não é possível abarcar todas as nuances envolvidas no processo, portanto busca-se situar a realidade de implementação do curso na instituição, desde seu planejamento institucional, e as motivações para sua criação, a fim de se refletir de forma mais detida acerca das ações específicas que foram planejadas e executadas no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas do Campus de Bacabal-MA (LCH/UFMA-Bacabal). Nesse sentido, o presente artigo toma como objeto de análise a aprendizagem histórica no curso tendo como fonte o PPP e as experiências desenvolvidas/vivenciadas durante o primeiro triênio da licenciatura, entre 2010 e 2013. Certamente, o esforço coletivo construiu práticas de ensino-aprendizagem, cujos resultados repercutem na sociedade bacabalense e região, através das trajetórias de egressos do curso que fizeram parte de uma primeira fase de formação. Nessa análise, intenta-se perceber como a consciência histórica como um lugar de aprendizagem histórica foi trabalhada, principalmente nos temas e conteúdos eleitos para a área de História.

Pretende-se pontuar o processo de implementação da LCH/UFMA-Bacabal e seus desdobramentos, discutindo a proposta curricular do curso e as formas gestadas de sua materialização. Algumas questões emergem nesse exercício: como os docentes, diante de uma proposta “inovadora”, foram desafiados a planejar e executar o trabalho pedagógico? Quais as dificuldades encontradas e como, a partir dos conhecimentos e saberes do coletivo docente, deu-se corpo ao PPP? Como o planejamento coletivo, a execução das práticas educativas ao longo de cada semestre, foi materializando a proposta curricular e estruturando uma forma de ensino e aprendizagem construída no exercício da docência?

A construção de um novo olhar sobre as licenciaturas, sobre os cursos de graduação,

---

1 Ver o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/UFMA-Bacabal (2010).

nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem seus pressupostos nas reformas curriculares. O Ensino Médio dentro dessa proposta deveria se preocupar com a qualificação e formação dos estudantes, exigindo, portanto, uma/outra metodologia que desenvolvesse uma formação mais ampla e contextualizada, o que se configurou por meio da instauração do currículo organizado por áreas de trabalho, buscando, assim, dirimir os problemas que a educação enfrenta nos últimos anos, sendo a fragmentação um dos principais a ser combatido (ARAÚJO & ALVES, 2014).

## **PRINCÍPIOS NORTEADORES E PLANEJAMENTO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS**

A implantação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas teve como elemento motivador a defasagem encontrada no número de professores das redes municipal e estadual maranhenses habilitados nas áreas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental. Na Educação Básica do Maranhão, ainda se encontram docentes de outras áreas ministrando aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, disciplinas estas de abrangência da Licenciatura em Ciências Humanas, o que justificou a necessidade de profissionais formados nessa área.

O Curso LCH-UFMA foi gestado, inicialmente, com duração mínima de 3 (três) anos, com a finalidade de formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, dentro do caráter de uma formação generalista em Ciências Humanas, habilitando os egressos a ministrarem as referidas disciplinas. A proposta também foi estruturada a partir de um caráter dual: 1) como uma formação independente, com diplomação plena em Ciências Humanas, e 2) como primeiro ciclo de segundas licenciaturas, o que significa dizer 3 (três) anos de formação geral para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e 1 (um) ano de estudos específicos em uma das quatro áreas para atuar no Ensino Médio.

Toda a estrutura e organização curricular da proposta se encontra embasada no conjunto das reformas ocorridas no ensino a partir dos anos 1990, justificando, assim, a adoção do paradigma educacional do currículo *por competências*, fundamentado nos estudos de Philippe Perrenoud, sociólogo do trabalho e estudioso das relações e dos fazeres pedagógicos e docentes. O PPP (2010) do curso apresenta uma matriz de competências formada por 3 (três) grandes eixos de competência, 7 (sete) arqui(competências) e 39 (trinta e nove) habilidades (competências específicas). Os três grandes eixos são: comunicação e argumentação (com a finalidade de dominar linguagens e construir argumentações); investigação e compreensão (com intuito de fazer compreender conceitos e fenômenos e enfrentar situações problemas); contextualização sociocultural (a fim de atuar e intervir na escola e na realidade social).

No que tange às 7 (sete) competências gerais, o projeto prevê: I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa, as linguagens das ciências humanas e da filosofia e de suas tecnologias; II. Construir argumentos científicos e filosóficos e debater com qualidade; III. Dominar os conhecimentos e tecnologias das áreas/disciplinas das ciências sociais e da filosofia; IV. Gerenciar a própria formação, usando processos de pesquisa que visam ao aperfeiçoamento continuado da prática docente; V. Mobilizar os conhecimentos apropriados para compreender e agir de forma qualificada no contexto em que está inserido; VI. Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem; VII. Pautar-se, na atuação como cidadão e profissional, pelos princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade. Ao longo dos três anos analisados neste artigo, em Bacabal, foram trabalhadas todas as (arqui)competências, com algumas de suas habilidades específicas, em maior ou menor grau, como será apresentado mais à frente.

Há um debate intenso e consistente sobre os interesses subjacentes às propostas de ensino nos moldes das licenciaturas interdisciplinares que, propiciados por um conjunto de políticas dos anos 1990, redundaram na criação deste formato de curso. São propostas construídas no tripé contextualização, cotidiano e competências, vinculadas ao princípio da interdisciplinaridade, sobre as quais vêm sendo tecidas sérias críticas por se pautarem em ideais que apontam para o atendimento de políticas educacionais voltadas ao mercado. Neste artigo, descreve-se e problematiza-se a proposta desenvolvida na UFMA do Campus Bacabal-MA (LCH/UFMA-Bacabal), com foco nas práticas construídas/executadas na operacionalização do curso, sem adentrar no mérito do debate dos interesses subjacentes a esse tipo de proposta. Importa perceber/desvelar possibilidades coletivas de se construir a materialidade de um projeto, ação realizada por terem sido encontrados sujeitos que assim o quiseram.

Não se pretende, neste texto, fazer uma análise histórica e conjuntural do ensino superior no Brasil, nem, tampouco, das determinações geradoras desse processo de implantação de licenciaturas interdisciplinares compreendidas no âmbito do sistema capitalista. Muitas são as complexidades que envolvem esse processo, que acaba a incluir sujeitos de forma excludente, a exemplo do que nos diz Bourdieu, quando aborda sobre os excluídos do interior. Também se reconhece todo o emaranhado ideológico que perpassa e atravessa tais medidas, gestadas no bojo das reformas do ensino no Brasil, pautadas em interesses forjados em reuniões e fóruns internacionais, que delineiam e ordenam, a partir de pautas abrangentes, diretrizes para serem absorvidas nas metas e planos de governos, principalmente de países emergentes, com ação direta de Organismos Internacionais gestores da maioria das pautas. O interesse aqui, reitera-se, volta-se para o conjunto de práticas desenvolvidas pelos docentes da UFMA de Bacabal, no esforço coletivo de operacionalização do proposto no PPP do curso de Licenciatura Interdisciplinar



em Ciências Humanas (LCH/UFMA-Bacabal).

A LCH/UFMA-Bacabal iniciou suas atividades em agosto de 2010, contando com uma turma de 60 alunos, ingressantes pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). À época, o corpo docente do curso tinha 6 (seis) professores, sendo um de cada uma das áreas das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e dois professores da área de Fundamentos da Educação. É importante frisar que foi firmado um acordo de ampliação do número de docentes, de forma a serem 2 (dois) para cada área acima especificada e, mais 1 (um) docente para Tecnologias Aplicadas ao Ensino, código que foi ocupado até 2011, pois, com a saída do docente, não houve mais contratação para a área.

Como afirmado, essas novas licenciaturas interdisciplinares da UFMA surgiram como uma proposta piloto que foi implantada em municípios fora da Ilha de São Luís, apresentando particularidades observadas no PPP (2010) e nos arquivos<sup>2</sup> gerados em reuniões de planejamento docente no Campus de Bacabal. Importa refletir sobre uma matriz curricular por competências e habilidades, que, de maneira mais aberta e flexível, permitiu aos docentes da LCH/UFMA-Bacabal planejarem o trabalho pedagógico, estruturando a cada semestre/período os componentes ministrados a partir de módulos e temas (guiados por competências e habilidades previstas no PPP), bem como de ações denominadas Orientação Acadêmica (OA) para a Regulação de Aprendizagens Básicas e para a Complementação de Aprendizagens dos discentes.

Fazer parte de uma experiência piloto, de um projeto apresentado como inovador, foi a notícia que tomou conta dos novos ingressantes da UFMA, a partir de julho de 2010. Junto com a nomeação como efetivos da instituição, cada docente recebeu uma carta assinada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que, ao mesmo tempo em que parabenizava o novo servidor, informava que estava sendo enviado, anexo ao e-mail, o Projeto Pedagógico do Curso com os respectivos campi de lotação do docente.

O conteúdo do e-mail de boas-vindas afirmava o caráter inovador dos cursos de licenciatura em relação aos modelos tradicionais, por se pautarem numa proposta de formação interdisciplinar, por competências, por projetos de trabalho e com orientação acadêmica e tutorial. Às informações, seguia uma solicitação de adesão entusiasmada diante da proposta que estava sendo apresentada e que deveria ser executada, reiterando-se que ela respondia a demandas sociais e educacionais do Estado do Maranhão.

Foi realizado, no Campus do Bacanga/UFMA, em São Luís, o que pode ser nomeado como a primeira formação continuada dos docentes ingressantes mediante concurso. O fato de serem admitidos para assumir tal projeto, exigia o conhecimento prévio do PPP

---

<sup>2</sup> Os arquivos que são utilizados aqui como fonte de análise, além do Projeto Político Pedagógico - versão 2010, são relatórios elaborados ao final de semestres, planilhas de organização/distribuição de carga horária, horário de aulas, e outros.

do curso e era notória a preocupação da equipe gestora da PROEN/UFMA em fazer acontecer o que havia sido planejado. Frutos de uma formação disciplinar, propedêutica, os docentes ingressantes, mesmo, em sua grande maioria, teoricamente conhecedores da interdisciplinaridade, não tinham ainda experienciado práticas completamente orientadas por tal princípio, em que os conteúdos precisavam ser organizados com base em competências e habilidades. Naquele momento, era, de fato, desafiador, desconfortos e incertezas eram gerados frente a esse novo.

O seminário objetivava apresentar o projeto e propiciar uma espécie de pré-planejamento acadêmico, pois colocaria todos os docentes a par da proposta que deveriam abraçar/assumir, a fim de organizar sua materialização no âmbito da sala de aula em cada um dos Campi da UFMA que passaram a ofertar a modalidade de licenciatura com foco na interdisciplinaridade. Reunidos em um dos auditórios no Campus Bacanga, os docentes foram aos poucos se apresentando e tomando conhecimento dos desafios e potencialidades do projeto pedagógico. Era, de todo modo, uma proposta aberta e cabia ao corpo docente imprimir, através das práticas que seriam articuladas e desenvolvidas, as marcas de um modelo de ensino não disciplinar, mas organizado por unidades temáticas, geradoras dos conteúdos a serem extraídos das competências gerais e específicas, conforme o projeto estabelecia.

Dar corpo a um projeto diferenciado, distante da realidade de formação desses profissionais docentes, foi, naquele momento, motivo de surpresa e preocupação geral. Aos poucos foi havendo a compreensão de que o PPP era uma orientação, mas havia flexibilidade no planejamento das práticas que seriam gestadas no exercício do fazer pedagógico em cada Campus. As novidades em torno da proposta e suas possibilidades de materialização na sala de aula não foram recebidas de forma completamente homogênea, mas, ali, também nascia um espaço de interlocução entre os docentes, que viria a dar origem aos Fóruns de Discussão, no sentido de promover debates mais intensos entre docentes de todos os Campi sobre o modelo de graduação e suas especificidades.

Os Fóruns de Discussão foram pensados para dar conta dos contatos intercampus, como espaço de socialização das experiências de vida e profissional dos docentes, afinal, a proposta curricular da LCH/UFMA diferia muito da prática que já vinha sendo exercida pelos docentes ali presentes e da prática comum na UFMA e de grande parte das IES pelo país. Entre surpresas e questionamentos, no Seminário da PROEN, o grupo tomou conhecimento do projeto, de sua concepção/estrutura e, ao final do evento, de posse do PPP do curso, os docentes foram para seus respectivos Campi se sentindo desafiados e, ao mesmo tempo, assustados/temerosos diante do que os aguardava.

As Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Humanas na UFMA se baseiam em princípios norteadores da produção do conhecimento, que, mediados pelos docentes, permitem potencializar habilidades e competências dos discentes. Cabe lembrar que o PPP

(2010) do curso optou por “abordagem curricular de uma formação profissional docente por competências”, com vistas a “*levar a sério a antiga problemática da ‘transferência de conhecimentos’*, que hoje nos desafia como *problemática de orientar para a construção e ressignificação dos conhecimentos*”. O projeto se orientou pela pedagogia da autonomia, de inspiração freiriana, bem como pela lógica construtivista e do sociointeracionismo, ancoradas na avaliação dialógico-formativa, e no viés da formação crítica e reflexiva para o trabalho e a cidadania. Da mesma forma, coube ao corpo docente envolvido na gestão do curso fazer a crítica e construir, por dentro, um trabalho pedagógico que não esvaziasse nas atividades práticas o rigor e a necessidade de se trabalhar conteúdos base de cada componente curricular.

No que tange à interdisciplinaridade, é preciso lembrar que não se trata de um fenômeno novo nas Ciências Humanas. Ele remete ao campo das reflexões possibilitadas pelas ciências na primeira metade do século XX, as quais, já consolidadas desde o século XIX, buscaram compartilhar teorias, métodos e técnicas, que possibilitaram novos olhares, novas abordagens e produção de novos conceitos. Depois dessas mudanças, muitas outras reverberações foram se processando no campo da produção científica, especialmente a partir da década de 1960, da chamada crise paradigmática nas ciências e seus efeitos na forma de se produzir conhecimento. Todas essas transformações seriam sentidas também no âmbito do ensino e da aprendizagem histórica. Apesar de a dimensão didática ter ficado esquecida na disciplina histórica durante certo tempo, retoma-se essa preocupação também na segunda metade do século passado, evidenciando a força da relação entre teorias da História e produção do conhecimento historiográfico e a dimensão do Ensino de História.

Como bem explicita Jorn Rüsen (2010), há uma relação entre didática da história e pesquisa histórica. Desse modo, a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. Nas ações desenvolvidas pela LCH/UFMA-Bacabal, evidenciou-se essa preocupação dos últimos anos dada a interconexão entre ensino e pesquisa, bem como a dimensão da extensão, de modo a potencializar uma formação de discentes mais complexa e capaz de preparar profissionais docentes egressos conscientes de seu ofício. Preocupou-se com uma didática que juntou assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral (RÜSEN, 2010). Afinal, tinha-se a intenção de que os egressos viessem a atuar de modo profissional competente e de maneira cidadã consciente, fomentada por meio de uma formação que relacionasse ensino, pesquisa e extensão, que certamente constituem espaços favoráveis ao processo de aprendizagem, a história viva (RÜSEN, 2007) defendida pelo estudioso alemão citado.

Vários projetos de extensão foram elaborados de modo a incorporar os estudantes buscando potencializar a formação, tendo em vista que “a extensão é um jeito de ser,

uma maneira de dialogar e uma possibilidade de aprender [...] que devem ser entendidos e praticados de forma articulada e sintonizados com o projeto pedagógico institucional” (SÍVERES, 2013, p. 20). Do mesmo modo, os projetos de pesquisa viabilizados foram despoletados a partir das realidades locais dos estudantes e do município e região do entorno, conforme será observado.

O princípio orientador da proposta, *flexibilização curricular*, apontava para possibilidade de pensar a aprendizagem fora dos moldes tradicionais de ensino, assumindo uma nova relação em que o aprendente - o aluno - se coloca no papel de protagonista, e que o currículo não é compreendido de forma engessada, apenas como um rol de disciplinas e carga horária a serem cumpridas. Assim, ao se permitir usar a flexibilidade como vetor das situações e práticas de aprendizagem no curso, os docentes, começam a assumir [...] *uma concepção do processo ensino-aprendizagem não centrada na figura do professor, e sim em uma relação dialógico-formativa, que reconhece o estudante como construtor ativo de sua aprendizagem, num crescente de autonomia intelectual* (PPP, 2010, p. 21). Sem dúvida, isso pode ser percebido na forma como foi sendo estruturado/construído o planejamento acadêmico do curso a partir de agosto de 2010.

## **MODOS DE FAZER E PRÁTICAS ENTELAÇADAS: O CURSO EM MOVIMENTO**

O primeiro planejamento<sup>3</sup> posto em execução buscou, a partir das orientações do PPP, definir as competências que seriam trabalhadas no semestre, sendo elas orientadas por “Eixos”. No primeiro período do curso, foram selecionados 2 (dois) eixos: *Eixo de investigação 1: Projeto “Lendo e Escrevendo”*; *Eixo investigativo 2: Oficina de Ensino-Aprendizagem “O Mundo das Ciências Humanas”*. Para cada um dos eixos, foram definidas as competências que seriam trabalhadas e o conjunto de conteúdos por disciplina (História, Geografia, Filosofia, Educação e Sociologia). Os conteúdos foram pensados para que os alunos desenvolvessem competências específicas identificadas para a sequência, ou melhor, era a partir do conjunto de competências que se organizavam os conteúdos que seriam trabalhados em cada período letivo. O trabalho com essas competências deveria propiciar aos discentes a aquisição de saberes que se traduziriam em um conjunto de habilidades, demonstradas nas atividades de verificação e acompanhamento da aprendizagem.

Desta forma, para se atingir esse planejamento, foram elaboradas *Lista de atividades, tarefas, exercícios, e instrumentos e modalidades de avaliação*. Definidas as sequências das atividades com base nos conteúdos extraídos dos temas ancorados em competências gerais, eram discriminados os tipos de registros para sistematização de conhecimentos e avaliação do domínio de competências. A avaliação efetivou-se a partir do registro de todas as atividades realizadas em sala de aula pelos discentes e da elaboração

<sup>3</sup> O primeiro planejamento foi elaborado durante o Seminário das Novas Licenciaturas, realizado em julho de 2010 na UFMA, Campus Bacanga.

de *Ficha individual de acompanhamento* (nome, lista de competências atingidas seguida do respectivo indicativo de avaliação e lista de conteúdos desenvolvidos seguidos do respectivo indicativo de avaliação).

Além dos eixos que orientavam a estrutura da matriz temática, organizando os conteúdos que seriam trabalhados semestralmente, havia eixos complementares, práticas permanentes realizadas em cada semestre letivo, assim discriminadas: 1. *Grupo de Estudo e Leitura*, uma atividade diária em que os acadêmicos de Ciências Humanas deveriam ler, estudar individualmente ou em grupos de estudos; 2. *Vivência Cultural*, uma prática de cunho cultural que deveria acontecer semanalmente, sendo organizada por professores e alunos, cujos objetivos era a prática do social, a possibilidade de descoberta de talentos e de criação de espaços de lazer educativos dentro da universidade, aproximando mais docentes e discentes; 3. *Orientação e Acompanhamento Individual*, a qual, desde o primeiro período, era uma orientação específica dos docentes aos discentes, no formato de tutoria, já iniciando esses alunos nas práticas da pesquisa e da extensão. É importante destacar que, além da orientação geral que visava a regular as aprendizagens do que vinha sendo trabalhado durante o semestre, os professores acompanhavam um grupo pequeno de alunos durante o período letivo. Nesse processo, por meio de resposta a um questionário, os discentes se inscreviam nas linhas temáticas de cada docente, a fim de que fosse a eles contemplada a Orientação Acadêmica para a Complementação de Aprendizagens, prevista no PPP.

O conjunto de práticas organizava o trabalho pedagógico dentro de cada semestre letivo, sendo constantemente analisado o planejamento, com a finalidade de acompanhar e reorganizar, caso alguma das ações não estivesse contemplando o desenvolvimento das competências para a unidade de estudos. O quadro abaixo demonstra como, num primeiro movimento, organizou-se o primeiro semestre letivo do curso (2010.2). A distribuição das atividades por meio de projetos, grupos de leitura, oficina de ensino aprendizagem e da Orientação Acadêmica buscou corporificar o/um modelo de ensino interdisciplinar e capaz de desenvolver uma consciência crítica nos discentes, buscando-se que assumissem de forma autônoma a construção do seu conhecimento. Esse exercício docente, na dinâmica com os discentes, mesmo que com certas resistências, devidas a anos de formação e prática disciplinar, foi rompendo padrões de educação e de ensino e aprendizagem, libertando os sujeitos envolvidos da escravidão metodológica imposta a eles pela cultura disciplinar (GOMES, 2020, p. 100).

## EIXOS DE INVESTIGAÇÃO I E II E EIXOS COMPLEMENTARES

HORA/ DIA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
<b>T1</b>	PROJETO: Professor(a) A	PROJETO: Professor(a) B	PROJETO: Professor(a) C	PROJETO: Professor(a) D	PROJETO: Professor(a) E
<b>T2</b>	PROJETO: Professor A  ( <i>Professor F</i> )	PROJETO: Professor(a) B  ( <i>Professor F</i> )	PROJETO: Professor(a) C  ( <i>Professor F</i> )	PROJETO: Professor(a) D  ( <i>Professor F</i> )	GRUPO DE LEITURA E ESTUDO ORIENTAÇÃO/ ACOMPANHAMENTO Professor(a) E
<b>INTERVALO</b>					
<b>T3</b>	GRUPO DE LEITURA E ESTUDO  ORIENTAÇÃO/ ACOMPANHAMENTO Professores (as) A e B  ( <i>Vivência Cultural</i> )	GRUPO DE LEITURA E ESTUDO  ORIENTAÇÃO/ ACOMPANHAMENTO Professores(as) A e B  ( <i>Vivência Cultural</i> )	GRUPO DE LEITURA E ESTUDO  ORIENTAÇÃO/ ACOMPANHAMENTO Professor(as) C e D  ( <i>Vivência Cultural</i> )	GRUPO DE LEITURA E ESTUDO  ORIENTAÇÃO/ ACOMPANHAMENTO Professores C, D, E  ( <i>Vivência Cultural</i> )	OFICINA DE ENSINO- APRENDIZAGEM Professor(a) E  ( <i>Vivência Cultural</i> )
<b>T4</b>	OFICINA DE ENSINO- APRENDIZAGEM  Professor(a) B  ( <i>Vivência Cultural</i> )	OFICINA DE ENSINO- APRENDIZAGEM  Professor(a) A  ( <i>Vivência Cultural</i> )	OFICINA DE ENSINO- APRENDIZAGEM  Professor(a) D  ( <i>Vivência Cultural</i> )	OFICINA DE ENSINO- APRENDIZAGEM  Professor(a) C  ( <i>Vivência Cultural</i> )	( <i>Vivência Cultural</i> )

QUADRO 1: Quadro demonstrativo da distribuição semanal das atividades (Primeiro Semestre - 8/2010 a 12/2010).

Fonte: Planejamento LCH/UFMA-Bacabal (2010).

Embora o quadro acima seja referente ao semestre 2010.2, as atividades da LCH/UFMA-Bacabal seguiram essa organização no primeiro ciclo de anos analisados neste artigo (2010 a 2013). A disposição das atividades e dos docentes, no quadro demonstrativo, permite perceber como a possibilidade aventada no projeto foi absorvida pela compreensão de um planejamento menos rígido e com mais possibilidades de trocas entre os professores, que trabalhavam ora individualmente, ora em conjunto com outros docentes das demais áreas. É possível, resguardando todas as devidas proporções, inferir que esse coletivo docente, ao se debruçar sobre a proposta do curso e imprimir um outro formato de distribuição da carga horária e trabalho com os conteúdos, articulando momentos de discussão teórica com prática, com dois ou mais professores, começam, mesmo que de forma embrionária, a ver/construir outro modelo de universidade, a exemplo do que afirmam Fazenda, Varella e Almeida (2013, p. 9):

A universidade tem de priorizar o aprendizado e não o ensino, para isso será necessário reduzir carga horária e reorganizar o currículo básico, as grandes linhas orientadoras. Houve quem afirmasse que o mundo é interdisciplinar e falta ousadia para pesquisar com inovação e buscar novos temas que vão possibilitar grandes saltos na ciência.

A fala dos autores corrobora o que ocorria no interior da UFMA, Campus Bacabal. Na prática, se tentava construir um outro jeito de gestar o saber na universidade. O foco no aprendizado fez como que os docentes recém empossados se permitissem ousar, aventurarem-se na construção de uma prática mais dinâmica, despreocupada com qualquer rigidez e comprometida com a mediação necessária para o aprendizado e o despertar profissional dos estudantes. Afirma-se ser ousada a forma como o grupo da LCH/UFMA-Bacabal abraçou o projeto e sua proposta, porque mesmo tão novo e desafiante, o curso foi sendo gestado com comprometimento, trabalho elaborativo individual e grupal, rigoroso e acima de tudo ético. Não havia certezas cristalizadas em que se apoiar, assim, todas as questões, angústias e desafios eram problematizados/discutidos/refletidos em reuniões, em diferentes horários do dia e da noite. Ressalta-se as reuniões frequentes da Direção do Campus com os discentes e reuniões mais gerais sobre o curso que envolviam todos os docentes e o corpo em formação.

Parecia não haver pressa, mas um desejo de ver operacionalizado o que estava no papel, o que ainda era projeto. Outra forma de organização dos espaços-tempos de aulas/atividades no cronograma semanal de aulas pode ser demonstrada no quadro abaixo:

HORA/DIA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8:30-12:00			PLANEJAMENTO		
14:00-18:20	OARA* (Prof. Clever)	OARA* (Prof. Ceália)	OARA* (Prof. Antonio Evaldo)	OARA* (Prof. Cíndia)	OARA* (Prof. Maria José e Prof. Ana Paula)
T1: 18:50-19:50	Seminário MCH** (Prof. Ceália)	Oficina de MLC*** (Prof. Clever)	Grupo de Estudo TI**** (Prof. Sérgio)	Oficina de MLC*** (Prof. Antonio Evaldo)	Oficina de MLC*** (Prof. Cíndia)
T2: 19:50-20:40	Seminário MCH** (Prof. Ceália)	Oficina de MLC*** (Prof. Clever)	Grupo de Estudo TI**** (Prof. Sérgio)	Oficina de MLC*** (Prof. Antonio Evaldo)	Oficina de MLC*** (Prof. Cíndia)
INTERVALO 20:40-20:50h					

T3: 20:50-21:40	Seminário MCH** (Prof. Clever)	Oficina de MLC*** (Profa. Ceália)	Seminário MCH** (Prof. Antonio Evaldo)	Seminário MCH** (Profa. Cíndia)	Seminário MCH** (Profa. Ma. José e Profa. Ana Paula)
T4: 21:40-22:30	Seminário MCH** (Prof. Clever)	Oficina de MLC*** (Profa. Ceália)	Seminário MCH** (Prof. Antonio Evaldo)	Seminário MCH** (Profa. Cíndia)	Oficina de MLC*** (Profa. Ana Paula e Profa. Maria José)

QUADRO 2: QUADRO GERAL DE TEMPOS E ATIVIDADES (Primeiro Ciclo (8/2010-/2011 - Primeiro Semestre (8/2010-12/2010).

1. Espaço-tempo passível de adaptação, dependendo da disponibilidade aluno-professor.

\*OARA: Orientação Acadêmica para Regulação de Aprendizagem;

\*\*MCH: Mundo das Ciências Humanas;

\*\*\*MLC: Metodologia e Linguagem Científica;

\*\*\*\*TI: Tecnologia da Informação

A estrutura organizacional dos espaços-tempo no curso, como demonstrado acima, possibilita o diálogo, a interação entre diferentes saberes que se entrecruzam no desdobramento das unidades de ensino. São espaços-tempo pensados/planejados com o intuito de garantir que discentes produzissem conhecimentos de forma autônoma, crítica, sem, no entanto, sentirem-se presos ou limitados pela disposição disciplinar que, por vezes, engessa numa forma “ensinar/aprender” e não propicia espaço para criação, o exercício da imaginação e reflexão, que são elementos fundamentais nesses processos.

Cada espaço-tempo planejado permitia ao docente ampliar seu campo de atuação, visto que, eram pensados para que as diferentes áreas trabalhadas no curso se interrelacionassem, podendo, ensinar os conteúdos disciplinares pertinentes a cada competência ou bloco de competência por unidade temática, não nas suas caixinhas disciplinares, mas, por meio de projetos, oficinas, seminários. Um dado importante nessa construção era a possibilidade de se trabalhar com dois docentes em uma mesma sala, ao desenvolverem juntos uma oficina, um projeto ou outra prática distinta. O foco era o aluno e seu processo. Os discentes foram, logo nos primeiros períodos do curso, compreendendo que a universidade não se sustenta meramente na prática do ensino, mas a pesquisa e a extensão são parte indissociável do processo de ensinar e aprender no ensino superior.

Outro aspecto que não pode deixar de ser abordado aqui é como a organização dos espaços-tempo na escola, na universidade ou IES são desveladores de uma forma escola. Traduzem os valores e a filosofia, denotando os princípios que regem o trabalho pedagógico e suas finalidades. O “Quadro II”, e sua forma de organização dos espaços-tempo, remete para a possibilidade de práticas interdisciplinares, uma vez que “[...] A interdisciplinaridade, em sentido restrito, caracteriza-se pela utilização de elementos ou recursos de duas ou mais disciplinas para a operacionalização de um procedimento investigativo” (SILVA, 2011,



p. 587).

A forma escola centrada no paradigma das ciências modernas, cuja base é a compartimentalização ou fragmentação dos saberes, responde por práticas estanques, engessadas, individualistas, fruto do processo de especialização que tornou cada vez mais distante a possibilidade de diálogo entre os distintos saberes, entre as áreas do conhecimento. Desta forma, a prática curricular viabilizada na Licenciatura em Ciências Humanas, no triênio 2010-2013, protagonizou um exercício que, se de todo, não puder ser classificado de interdisciplinar, representou o esforço por fazê-lo, por materializar no chão da sala de aula, algo muitas vezes impedido pelos currículos, por programas de ensino, unidades administrativas, diretrizes políticas da instituição, aspectos que têm se mostrado como os maiores obstáculos à realização de uma prática nos moldes interdisciplinares.

Incentivados por agir para além das estruturas disciplinares, os docentes do curso foram desenvolvendo projetos, seminários, oficinas, vivências culturais, práticas formadoras que foram encontrando a partir de inspiração no PPP, em suas experiências formativas e de socialização e em contato com as necessidades da região e dos discentes atendidos pela Universidade.

Os projetos de ensino, pesquisa e extensão executados no primeiro ciclo de formação da LCH/UFMA-Bacabal foram norteados por estudos sobre o município de Bacabal e regiões vizinhas. Um dos projetos de desenvolvimento realizados no Campus centrou-se em mapear como famílias de Bacabal recebiam auxílio do Governo Federal. O *Projeto de Avaliação Georreferenciada de Indicadores Situacionais de Famílias Atendidas por Pelos Programas Sociais do Governo* foi financiado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e executado entre 2010 e 2011. De cunho extensionista e desenvolvido com a participação de todos os professores da licenciatura, o projeto *Jovens Rurais Jovens Digitais*, foi desenvolvido entre 2012 e 2014, com o intuito de formar jovens do campo na microrregião do Médio Mearim a potencializar o uso das ferramentas tecnológicas para a divulgação de sua produção agrícola e extrativista.

Projetos de extensão voltados a camponeses de municípios vizinhos, especialmente a quebradeiras de coco babaçu, trabalharam com o tema da saúde e da violência. Um conjunto de oficinas de formação sobre os temas foram realizadas junto a comunidades rurais através dos projetos *Violência e Saúde: questões de enfrentamento entre mulheres rurais maranhenses*, de 2011 a 2013, e *O combate à violência entre mulheres rurais: uma questão de segurança pública, cidadania e direitos humanos*, no ano de 2013. Esses projetos foram financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Maranhão (FAPEMA) e Ministério da Educação (MEC), respectivamente. Um projeto de pesquisa sobre quebradeiras de coco, sujeitos tão expressivos na região, foi realizado entre 2011 e 2012 (*Mulheres em cena: gênero, identidades e lutas no meio rural maranhense*). Outra proposta similar, foi iniciada em 2012

e desenvolvida com auxílio da FAPEMA (*Quebradeiras de coco babaçu no Maranhão: identidades, conflitos sociais e relações de gênero*).

Um grande programa de formação de profissionais que atuam em escolas do campo foi realizado a partir de 2013, destacando a força das ações de extensão executadas pelos docentes e discentes da LCH/UFMA-Bacabal. *Escola da Terra: Programa Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas* foi fomentado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). De muita relevância foi também a criação do Laboratório Interdisciplinar de Ciências Humanas (*Projeto Life*) do Campus de Bacabal, por meio do financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2012.

Ações sobre comunidades quilombolas, ribeirinhas, culturas negras da região e relações Brasil-África foram fomentadas em projetos de ensino, pesquisa e extensão, como os que seguem: *Comunidades Quilombolas: redes e conexões para a construção de diálogos em Bacabal* (2011-2013), *Educação e Sustentabilidade Ambiental em Comunidades Ribeirinhas do Município de Bacabal-Ma: a construção de um debate sócio-ambiental* (2011-2013), *Entre Áfricas e Brasis: Construindo os Estudos Africanos e Afro-Brasileiros desde Bacabal/MA* (2011-2012), *Afros e Étnicos em cena: promovendo a igualdade racial* (2012-2015), *Ao ritmo de Bumbas e Timbilas: patrimônio, educação e cidadania no Maranhão (Brasil) e em Inhambane (Moçambique)* (2013-2016).

Projetos de extensão sobre violência no âmbito escolar, discutindo questões como bullying e preconceito foram trabalhados também entre 2010 e 2013, a exemplo de *Violência em ambiente escolar: tecendo fios para a construção de um fórum de discussão permanente sobre a violência escolar, tentativas de enfrentamento*, *Arena da Paz: ressignificação dos sentidos atribuídos à violência no cotidiano escolar*, *(In)disciplina na escola: um olhar sobre os dispositivos de vigilância*. Ações de ensino, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, foram sendo executadas desde 2011, iniciando com o projeto *Escola: espaço de formação interdisciplinar*, o qual foi preparando estudantes de Ciências Humanas para lidarem em espaços escolares do município. Tendo como foco a Educação Básica, *CineFilosofia: a conexão entre filosofia e cinema na escola* foi iniciado em 2013. Não menos importante foi a análise da *Formação de conselheiros para acompanhamento e controle social do FUNDEB em Bacabal-MA*, entre 2012 e 2013.

Os projetos empreendidos no Campus abordaram temáticas atuais, pertinentes e necessárias para que o formando, futuro docente, conseguisse refletir sobre o cenário educacional brasileiro, as questões sociais, econômicas, políticas que permeiam sua realidade local e despertam a consciência crítica para o exercício da profissão docente. São questões que demandam, tecem um social complexo, múltiplo e que não podem ser lidas por meio de uma única lente teórica, tendo sido necessária a ampliação das referências de análise, numa perspectiva da multirreferencialidade.

O volume de projetos aprovados nas agências de fomento, que abriram essa possibilidade por meio de edital, foi significativo para todos envolvidos na construção de uma identidade para o Campus de Bacabal, reconhecendo-se que um dos objetivos da universidade, especialmente quando se encontra em determinados municípios, é provocar mudanças no tecido social através de uma formação sólida embasada em princípios éticos e humanitários. É um compromisso assumido com a população local, seu entorno e toda a microrregião do Médio Mearim, assim como o Estado do Maranhão. Em sua grande maioria, além do auxílio financeiro, os projetos foram assistidos por bolsas de estudos que foram substanciais para o engajamento e o bom desempenho dos estudantes, bem como pela garantia de sua continuidade no curso.

O engajamento de docentes, ao submeterem propostas aos editais abertos, e a resposta dos discentes ao aderirem às propostas, uns como bolsistas e outros como voluntários, pareciam fazer fervilhar, num movimento intenso, pujante. Os projetos elencados acima dão conta dessa pujança. Em tão pouco tempo de vida acadêmica, o Campus de Bacabal já se tornara conhecido em diferentes espaços, e, também já se imiscuia na vida social e educacional de Bacabal, provocando mudanças, aproximando a universidade da(s) comunidade(s), produzindo saberes nas trocas com educadores de escolas da rede básica de educação.

Não se pode deixar de apontar o caráter interdisciplinar dos projetos aprovados nas agências de fomento, que ampliaram e expandiram os muros da universidade, dando visibilidade ao trabalho pedagógico realizado no interior do Campus, que, a partir da realização dos projetos, saía, ultrapassava seus muros para dialogar com a escola, com os alunos de ensino fundamental e médio, parceiros, interlocutores, produtores de conhecimento.

Quanto à aprendizagem histórica e o significado dessa aprendizagem para a sociedade contemporânea, é preciso afirmar que distintas práticas viabilizaram o aprendizado dos estudantes, por meio dos conteúdos de História, assim como das demais áreas das Ciências Humanas, levando-os [...] a valorizar a compreensão, a tolerância e a confiança entre os indivíduos e os povos. (SCHMID & URBAN, 2016, p. 20). O conhecimento histórico, presente na maioria dos projetos e oficinas desenvolvidos, proporcionava aos indivíduos, discentes, condições para romper com visões ingênuas e, por vezes, estereotipadas da realidade, no intuito de não se tornarem “mais vulneráveis à manipulação política ou outra” (p.20).

## **ENSINO DE HISTÓRIA EM MÓDULOS E PROJETOS DA LCH/UFMA-BACABAL**

Conforme mostrado, as atividades foram organizadas de modo interdisciplinar em ações coletivas dos docentes ou trabalhadas por meio de módulos específicos para cada

área. Nesta discussão, interessa apresentar as atividades realizadas, porém detalhando-se, especialmente, aquelas que se desenvolveram particularmente no campo da História.

O curso foi iniciado no semestre 2010.2 e seguiu com o projeto interdisciplinar *Identidades e Diferenças*, com o intuito de despertar os estudantes da primeira turma para conteúdos que tratassem das diferenças sociais, em termos de classe, gênero, “raça”/etnia, geracional, dentre outras, discutindo as questões da cidadania e dos direitos humanos. Um módulo específico ministrado foi *Introdução ao Estudo da História*, cujo objetivo era aproximar os estudantes das reflexões no campo da disciplina histórica, traçando teorias e metodologias, o debate próprio ao campo do fazer histórico.

O semestre seguinte (2011.1) deu continuidade à formação da primeira turma de entrada no curso, com a elaboração de atividades que buscaram corroborar o aprofundamento de aspectos trabalhados no semestre anterior, bem como teorias metodologias de pesquisa na Orientação Acadêmica para a Complementação de Aprendizagens. Foi ministrada a disciplina *Tópicos Especiais de História Social da Cultura* para aprofundar o estudo das teorias da História no que tange ao debate sobre cultura e experiência humana na linha da História Social. A preocupação foi a de abordar diferentes vertentes da História, dando especial atenção ao que os historiadores sociais trouxeram de inovador para as pesquisas e a produção do conhecimento histórico. Afinal, a História Social valoriza a experiência e agência dos sujeitos comuns nas sociedades humanas, dando relevo aos excluídos da história, como mulheres, camponeses, negros e africanos, comunidades tradicionais, operários, dentre outros grupos sociais.

No semestre letivo 2011.2, também foram planejados e executados módulos específicos de cada área disciplinar, a fim de atender a uma formação geral por área aos discentes. No campo da História, foi ofertada a disciplina *Introdução à História* para a nova turma (2011), e deu-se continuidade ao *Tópicos Especiais de História Social da Cultura* para a turma de 2010. Tinha-se a intenção de colocar os alunos ingressantes em contato com a ciência histórica e seguir embasando os estudantes da outra turma em questões propostas por aquele tópico de ensino.

Também houve o desenvolvimento de módulos que foram trabalhados por todos os professores, com vistas a ampliar o aprendizado dos estudantes em temas e questões tratadas de modo interdisciplinar. Os projetos interdisciplinares trabalhados no semestre tiveram como título *Identidades e Diferenças* (turma 2011) e *Memória e Sociedade* (turma 2010). O primeiro deles norteou-se por discussões em torno das identidades e diferenças baseadas em critérios de “raça”/etnia, classe e gênero/orientação sexual e teve como intuito dar subsídios aos estudantes ampliarem seu campo de visão sobre o direito à diversidade e a igualdade de oportunidades, no combate ao preconceito e a desigualdades sociais duráveis. No bojo das discussões trazidas pelo campo dos estudos pós-coloniais e dos estudos subalternos, a aprendizagem possibilitada aos alunos fomentou a consciência

histórica de seu lugar no mundo, do lugar de fala dos sujeitos históricos e do direito a essa diversidade de expressão. O segundo projeto apontado teve como principal objetivo abordar o tema da memória no campo das Ciências Humanas, possibilitando aos estudantes uma aprendizagem pautada em refletir sobre diversas teorias acerca da relação entre história e memória para a compreensão das relações sociais.

A aprendizagem histórica tomada como referência para os trabalhos desenvolvidos nos projetos, busca fornecer os elementos necessários para uma leitura crítica da realidade histórica e também sobre a educação e suas dimensões em um cenário múltiplo, distinto e permeado por tensões. O futuro docente precisa compreender, a partir de uma leitura consciente da realidade, seu espaço de atuação. Para isso, os estudos focados nos princípios orientadores da teoria da consciência histórica são fundamentais, visto que,

A adoção desta perspectiva de investigação em Educação Histórica inclui, portanto, novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos. Por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica. Ademais, eles indicam, fundamentalmente, que a investigação em Educação Histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica e, portanto, como formação para a cidadania. (SCHMIDT & URBAN, 2016, p.8).

Neste curto espaço não será possível apresentar todas as demais informações que denote a preocupação com a consciência histórica dos alunos e com seu aprendizado autônomo, mediado e conduzido pelos professores de modo potencial. Durante os semestres referidos neste texto, houve planejamento contínuo e preocupação com abordagens também voltada à metodologia de trabalhos acadêmicos, como a produção de fichamentos, resenhas, artigos, relatórios de pesquisa e citação de referências.

Destaca-se a preocupação com a realização de eventos também, dentre os quais o Seminário Marx e as Ciências Humanas, e o I Seminário de Apresentação Científica do PET (SACPET) e I Seminário de Saberes e Produção Científica (SAPICIÊNCIA).

Dentro do componente Metodologia de Projeto de Pesquisa, o qual estabeleceu linhas focais que, trabalhadas por cada professor, deviam operar com a Orientação Acadêmica para Complementação de Aprendizagens. Foram diversificadas as ações realizadas por cada professor, porém, em termos de aprendizagem histórica, os alunos tiveram oportunidade de conhecer análises no campo das identidades culturais, relações de gênero, teorias dos movimentos sociais, campesinato, e estudos em Educação, em História e Cultura Afro-Brasileira e em Estudos Africanos.

## (IN)CONCLUSÕES: CAMINHOS A PERCORRER

Há muito ainda para ser dito da experiência vivida no campus de Bacabal. O volume de práticas de ensino-aprendizagem que foram executadas no período 2010-2013 dá conta da riqueza possível no encontro que se permite ouvir, dizer e repensar sobre o dito na perspectiva de refazer, de ressignificar o dito. O ato de planejar coletivamente e periodicamente, em intervalos curtos de tempo, sem permitir que outros projetos se assumam como mais importantes, responde por um percentual muito grande do êxito nesse processo. Os quadros que foram reproduzidos, a lista de projetos e as agências de fomento que atendem à política de distribuição dos valores das bolsas. Essas, atendem as demandas da Assistência Social, que precisa garantir o acesso e a permanência do aluno na Universidade.

Os quadros reproduzidos no texto são apenas uma demonstração da forma de organização do trabalho pedagógico pelo grupo de professores. O planejamento não foi apresentado em sua totalidade, mas a exposição de algumas das atividades traz uma amostra que permite lançar um olhar sobre o ensino configurado na operacionalização do PPP (2010) da LCH/UFMA-Bacabal. Os princípios da interdisciplinaridade são visíveis na forma como os espaços-tempo foram estruturados nos semestres letivos, em cada unidade de estudo, complexificando e ampliando as aprendizagens históricas.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rafael Rodrigues de; ALVES, Cristiane da Cunha. Na busca da Interdisciplinaridade: Percepções sobre a formação inicial de professores de Ciências da Natureza. **Ciência e Natureza**, Santa Maria, v.36, n.3 set- dez., 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/13445>. Acesso em 12 de jun. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ramos Sanchez, Ana Maria; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/766/76629369011.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 29 de maio de 2021.

GOMES, Wagner. Ensino de história e interdisciplinaridade : reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. (Coleção Práticas Educativas). Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20e%20interdisciplinaridade%20reflex%C3%B5es%20epistemol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em 12 de jun. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Licenciatura em Ciências Humanas. Universidade Federal do Maranhão, 2010.

SÍVERES, Luiz. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In.: \_\_\_\_\_. (Org.) **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem** (Org.) Brasília: Liber Livro, 2013, p. 19-35.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da Interdisciplinaridade no Espaço Complexo de Ensino e Pesquisa. Cadernos de Pesquisa. V.41 N.143 MAIO/AGO-. 2011. disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GYGJGyQhgStnPsTMNQ48bZb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 13 de jun. de 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016. disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HTPcYpQKgsCk3wmPd3gjW3g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 de jun. de 2021.

RÜSEN, Jorn. 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.

\_\_\_\_\_. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento**. Brasília: Editora UNB, 2007.

# APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

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

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://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](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



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



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**Atena**  
Editora  
Ano 2022