

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

TEMPO E NARRATIVA NAS AULAS DE HISTÓRIA: protagonismo, autoria e polifonia nas produções de textos aulas.

Renato Coelho Barbosa de Luna Freire

Professor da Educação Básica SME/FME – Niterói; SEEDUC/RJ; Doutorando PPGHS

UERJ/FFP

renato.luna77@gmail.com

I – Introdução

O objetivo desta exposição é apresentar pesquisa de doutoramento que investigou o ensino de história escolar através da observação direta da prática de três professoras, em duas escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Niterói, totalizando a participação em 82 aulas, como também pela via indireta, pelas entrevistas e análise dos materiais didáticos utilizados na prática de ensino.

A questão norteadora foi conhecer como os professores em suas ações práticas nas aulas de história (*lugar* por excelência onde ocorrem as mediações entre professores, estudantes e conhecimento escolar do componente curricular) criam e negociam sentidos de inteligibilidades para que atinjam os objetivos de escolarização para efetivar aprendizagens, mirando a formação integral dos educandos, valorizando as construções intelectuais produzidas nas intercorrências entre a cultura histórica e a cultura escolar, resultados dos diálogos entre a teoria da história, historiografia e a didática escolar.

Recortei a prática da professora batizada ficticiamente Maria que, em seu trabalho minucioso no ano 2018, deixou evidências de sua atividade profissional através de diferentes registros como diários, planos de curso e de aula, apontamentos de suas aulas, avaliações com gabaritos. Também nos chegaram como vestígios de sua prática as atividades autorais desenvolvidas junto aos estudantes, as apropriações do livro didático através de sua seleção de textos e exercícios, textos reproduzidos, além de suas narrativas escritas para reprodução dos estudantes em seus cadernos e suas narrativas orais, registradas durante a observação direta das aulas. O registro da professora nos

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

revela a condução e controle de uma prática de se ensinar história, institucionalizada pela legislação educacional e, portanto, explicitamente organizada e socialmente dirigida.

O que investigamos nesses materiais didáticos são as inter-relações desenvolvidas na atividade complexa de se ensinar história, que se localiza tanto na dimensão da cultura histórica da qual fazemos parte, como também se insere na dimensão da cultura escolar, que demanda um comportamento e práticas tanto do professor quanto do aluno. Como pontua Ana Zavala (2014), pesquisar a dimensão escolar do ensino de história é saber que não encontraremos, em todo o momento, considerações surpreendentes, mas reconhecer que realizamos uma imersão no cotidiano de uma prática social que se vale de rotinas das instituições escolares. A instrumentalização das observações empíricas acaba por resumir o que se espera dos professores nas análises de práticas “certas” ou “erradas”, o que não acrescenta para o avanço das questões para o campo de investigação do ensino de história (ZAVALA, 2014). Por esse motivo, optamos pela investigação das práticas concretas da sala de aula, valorizando as ações dos agentes sociais, em que os sentidos são construídos em suas próprias realizações, considerando o seu “saber-fazer” que se desenvolve, principalmente, com seus alunos em sala de aula (TARDIF, 2014).

Acreditamos que as atividades de rotina e as avaliações compõem o texto da aula e encontram-se articuladas com as propostas curriculares, as narrativas dos professores, os textos do livro didático e com outros materiais mobilizados que participaram do processo de composição do saber histórico escolar e nos serviram de vestígios para compreensão das práticas docentes. Segundo Chervel (1990), exercícios e lições são possibilidades de investigar um elemento que compõe a cultura escolar em que o professor procura inculcar, através das atividades, a eficácia do seu trabalho junto aos estudantes. Após breve apresentação, seguimos refletindo sobre os sentidos investidos na compreensão do ensino de história em dimensão escolar. Em seguida, analisamos as três avaliações trimestrais aplicadas pela professora no ano 2018 para finalizarmos com algumas considerações.

II – A história em sua dimensão de saber escolar

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

O lugar de partida foi reconhecer a dimensão escolar da história, em que se considera um campo de pesquisa renovado em que se preocupa com a aprendizagem na disciplina escolar aplicada à vida prática (RÜSEN, 2010). A dimensão da didática da história valorizada foi aquela que reconheceu sua natureza epistemológica específica, em diálogo com outros campos de atividades do saber histórico: teoria da história, historiografia e a história de uso massivo (também denominado de grande circulação), considerando as diferentes produções, divulgações e representações do passado que contribuem para a formação da cultura histórica de uma sociedade (GUIMARÃES, 2010).

O ensino de história tem sua identidade epistemológica própria e reconhecida, que é configurado como um dos “regimes distintos de produção do passado”, dispensando hierarquizações entre a história acadêmica e a história escolar (GUIMARÃES, 2010). O ensino de história é, portanto, uma das “formas de produção do passado em nossa cultura histórica” (GUIMARÃES, 2010, p. 36).

O sentido de “escolar” é percebido através da recontextualização como “conteúdos escolares” por um complexo processo de didatização. As narrativas, sejam da “história científica” quanto as narrativas memorialísticas, sofrem processos de significações (configuração, seleção e organização) que mantém relações com a produção de conhecimentos escolares em meio às disputas pela fixação de sentidos de mundo no âmbito da escola (GABRIEL & MORAES, 2014, p. 23). Ou seja, a seleção do que será ensinado para as gerações é desnaturalizado pelo processo de escolhas e disputas políticas e simbólicas (GABRIEL & MORAES, 2014), como também por escolhas e disputas internas ao próprio saber da disciplina escolar em relação à sua referência científica (MONTEIRO, 2007).

As identidades epistemológicas próprias dos saberes histórico acadêmico e escolar determinam maneiras diferenciadas de abordagem dos conteúdos, como também em suas finalidades. Ainda que ambas atendam a produção de um passado em nossa cultura histórica, a história acadêmica valoriza o recorte preciso do tempo e espaço pela análise que utiliza rigorosos métodos de prática de pesquisa e erudição com uma escrita voltada aos seus pares e seu saber chancelado pela comunidade que atribui sentidos;

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

enquanto que a história escolar, menos preocupada com a comprovação de uma verdade garantida metodologicamente, se permite conjugar diferentes temporalidades e modelos explicativos em sua finalidade educativa (KNAUSS, 2005), mobilizando variedade de recursos para a construção de um *texto*, de autoria ao mesmo tempo singular e coletiva, que se dirige para a compreensão de crianças e jovens pelo processo de ensino e aprendizagem em que sua divulgação ocorre no formato da atividade de aula (MATTOS, 2006).

Segundo Ilmar Mattos (2006), tanto o historiador quanto o professor são leitores e produtores de textos, ainda que com finalidades específicas. Professores são leitores de textos produzidos por historiadores em diferentes formatos e finalidades (incluindo o livro didático) e em sua prática profissional produzem textos que permitem que a aula seja “dada a ler”: ganhe sentido na mediação do professor em relação ao aluno, para quem a aula é direcionada.

Na procura de compreender o processo de didatização do saber histórico em sua dimensão discursiva, reconhecemos a diversidade de maneiras de conduzir do processo de ensino e aprendizagens pelos professores, imprimindo suas autorias. A aula apropriada como *texto* orienta-se para a compreensão do estudante (reconhecendo seus alcances e limites), construindo narrativas historiográficas originais a partir de múltiplas vozes polifônicas que levam a construção da aula, posicionando os professores como autores de narrativas históricas originais com finalidades pedagógicas, em que consideram conhecimentos específicos do saber histórico em diferentes níveis de formação, conhecimentos adquiridos de suas experiências nas práticas educativas, bem como saberes adquiridos no meio cultural onde construíram suas trajetórias de vida.

Ao enquadrarmos a aula como texto, recuperamos a noção de *narrativa escolar* que objetiva “contar uma história” e, ao contar uma história, faz com que conhecimentos sejam produzidos. Fundamentados epistemologicamente na historiografia por ser parte da formação do professor e assim trazer referências de suas formações “científicas” para suas construções intelectuais, a dimensão educativa do ensino escolarizado é identificado como objeto da teoria da história (RÜSEN, 2010), pois é construído através de constantes trocas de conhecimentos entre o saber da história acadêmica e história escolar em equilíbrios provisórios pelos fluxos de cientificidade

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

(GABRIEL & MORAES, 2014). O produto “narrativa escolar” é também produtor de conhecimento e tem como resultado um conhecimento autêntico localizado na dimensão “escolar” (RÜSEN, 2010; GABRIEL, 2015).

As narrativas são veiculadas a partir da oralidade e da escrita visando maneiras de aprender a partir de práticas culturais escolares, como a leitura, escrita e narrativas orais. Materiais de suportes físicos que compõem os textos de sua aula são criados e ressignificados para dar sustentabilidade e inteligibilidade a própria narrativa, ou seja, possibilitar a compreensão dos processos sociais, construindo identidades pelo caminho das intersubjetividades pelo processo de didatização, que por sua vez ambiciona elaborar um objeto do saber para torná-lo um objeto de ensino, implicando na elaboração de um outro saber.

Defendemos a ampliação da compreensão dos suportes materiais em que os professores disponibilizam para o desenvolvimento das aulas como elementos operatórios para a construção do conhecimento histórico, com fins pedagógicos educativos, em que sentidos são negociados entre seus atores. Ou seja, ao lançarem mão de procedimentos explicativos orais, artigos jornalísticos, textos do livro didático, músicas, filmes, os professores não “replicam” um “discurso” ou material físico tal qual sua finalidade para qual foi produzido, mas os mobilizam de maneira autêntica na construção de sua narrativa, composta por diferentes *vozes polifônicas* (FARACO, 2005; KILLER, 2011; ZAVALA, 2014) que se encontram e integram na busca de atribuição de sentidos e construção de conhecimentos, considerando o público para o qual os materiais são produzidos, com base em seus saberes adquiridos tanto na formação acadêmica, de suas vivências culturais, quanto nas práticas profissionais, já que são sujeitos ativos de sua própria prática (TARDIF, 2014). Os *artefatos materiais pedagógicos* nos serviram para descobrir caminhos para a consolidação de práticas no ensino de história.

Os professores possuem um conhecimento individual próprio e decidem com relativa autonomia o que circula nas aulas. Assim, estabelecem um novo conjunto de textos, que de uma maneira ou outra, abarca desde os textos que ligam aos eventos do passado com base na escrita dos historiadores, como procuram uma versão

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

complementar aos livros escolares enquanto uma escrita didatizada, decidindo os saberes que devem circular nas aulas (ZAVALA, 2014).

A seleção de como será ensinado passa por uma negociação por sentidos para que objetivos sejam atingidos. Por se tratar de um público escolar, os professores posicionam dialogicamente em relação ao estudante (AMORIM, 2003), procurando envolvê-lo no processo de aprendizagens para atingir o objetivo de efetivar aprendizagens, o que motiva a adaptação dos artefatos culturais disponibilizados para construir o texto da aula, configurando desta maneira uma narrativa histórica e, por conseguinte, um sentido de história ao dar “forma” à experiência histórica humana (ZAVALA, 2014).

Nesse processo, a autoria do professor é revelada, uma vez que não existe um único caminho metodologicamente garantido ou consensos para a condução do processo de ensino e aprendizagem para a história escolar que assegure aos estudantes a “pensar historicamente”, como afirmou Elias Palti (2000). Assim, tanto os professores são autores de textos historiográficos voltados ao público escolar como os estudantes são leitores do produto cultural “aula de história” (MATTOS, 2006; ZAVALA, 2014).

Os *protocolos de leitura* pensados por Roger Chartier (2009) nos orientaram a refletir sobre a leitura escolar como prática cultural que reporta ao conhecimento com a intenção de aprendizagens sistematizadas e a formalização do saber escolarizado. Ao produzir textos, o autor dissemina o modo de, ao menos indicar, a correta interpretação que se deveria a dar a eles. Do outro lado, espera-se que o leitor (“leitor ideal”) decodifique o sentido preciso com que o autor pretendeu escrevê-lo (CHARTIER, 2009).

A produção de artefatos materiais e imateriais para o desenvolvimento das aulas passa necessariamente pelos saberes e experiências do professor em sua autoria em que considera a dimensão educativa escolar. Não significa que se limita ao aspecto de apropriação de informação, mas procuram determinar caminhos para viabilizar a compreensão do saber histórico, arquitetando um sentido de história, em que saberes são articulados e conduzidos para efetivar aprendizagens e assim contribuir efetivamente na construção da consciência histórica do estudante, para quem o texto aula se dirige.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Valorizamos a prática pedagógica em sala de aula como estratégia metodológica de recolocação dos indivíduos na ação histórica com possibilidades de interferências dos próprios atores na construção de conhecimento, em que destacamos o protagonismo numa ação situada da experiência humana. Bernard Lepetit (2001) chamou atenção para que o sujeito na história se encontrava eclipsado, ou seja, questionava sobre o papel dos indivíduos enquanto promotores das ações históricas nas produções historiográficas, sobretudo a francesa. Consideramos a trajetória profissional dos professores de história, investigando os diferentes caminhos para atribuição de significados e negociação de sentidos para o ensino de história. Desta maneira, colocados como protagonistas das ações sociais, professores são responsáveis por configurar e reconfigurar a história escolar a partir das múltiplas relações entre o saber científico adquirido em suas formações, o saber apropriado em diferentes mídias massivas e sociais e o saber acumulado em suas experiências com a atividade profissional, em que levam a articulação e desarticulação os conhecimentos que são racionalizados através de seleção, adaptação, reconfiguração para serem fixados e distribuídos na dimensão “escolar”, reconhecido pela sua autenticidade.

III – Materiais didáticos da professora Maria

Diante do espaço limitado para desenvolvimento da narrativa, destacamos as avaliações finais de cada trimestre, como procedimento para analisarmos a condução das aulas pela professora, relacionando o texto da aula, o livro didático e a avaliação. A avaliação é aqui assumida como um elemento “síntese” das aulas, sendo um indício dos saberes que circularam nas aulas e por isso, são depositadas expectativas de aprendizagens, no que diz respeito ao que se espera o que os alunos atinjam enquanto compreensão das aulas. Destacamos que as avaliações possuem “gabarito” preenchido de próprio punho pela professora, facilitando reconhecer o que se esperava enquanto resposta dos alunos, ou seja, o protocolo de leitura.

Os exercícios são evidências (HARTOG, 2013) da racionalização do professor que nos aponta para os objetivos que se pretende de atingir, dando contornos a uma finalidade educativa, como “conteúdos” curriculares, seleção de textos do livro didático,

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

avaliação 3 - 3º trimestre.

Figura 6: avaliação 3 - 3º trimestre,
verso.

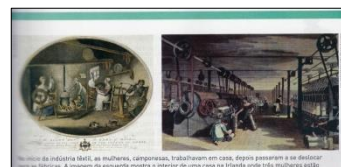
As três avaliações possuem a mesma arquitetura: a primeira parte elaborada com texto escrito com as questões discursivas; a segunda parte com termos trabalhados em sala sem suas atividades autorais (criptograma e bingo de personagens) e a terceira parte com questões optativas. A avaliação 1 (1º trimestre) e a avaliação 2 (2º trimestre) possuem textos retirados do livro didático (VAINFAS *et al*, 2015), enquanto a terceira avaliação foi composta por um artigo científico extraído de revista especializada (RIBEIRO & PIOVESAN, 2008) e adaptado pela professora. Imagens não foram utilizadas para análises e verificação de aprendizagens.

Com relação ao livro didático, não pretendo indagar neste espaço sobre sua gênese. Reconhecendo sua materialidade, configuração e usos delimitados na prática educativa, sendo reconhecidamente, material cultural de excelência nas aulas. Os professores se apropriam em diferentes utilizações, em que “fazem escolhas e reinterpretam as propostas apresentadas” (MONTEIRO, 2009, p. 175). Durante suas aulas, o livro didático foi o material cultural empregado, ainda que mobilizasse outros recursos, como escrita para reprodução dos estudantes e atividades autorais, o bingo histórico e o criptograma, além da explicação oral. No contexto da cultura escrita, o livro didático orientou uma ordem da leitura e escrita, servindo como elemento estruturante do pensamento pedagógico e como caminho para a inserção dos estudantes na comunidade escriturária (CHARTIER, 2009).

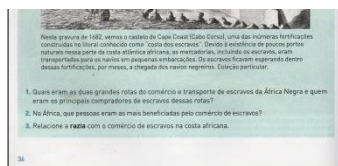
ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021



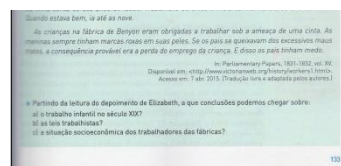
Texto apresentado no livro didático (VAINFAS *et al*, 2015, p. 36) e utilizado a avaliação do 1º trimestre (fig. 1).



Texto presente no livro didático (VAINFAS *et al*, 2015, p. 133) e utilizado na avaliação do 2º trimestre (fig. 3).



Tanto o livro didático quanto o científico foram



artigo

apropriados enquanto recurso textual e narrativa historiográfica, porém não reduziram a relativa autonomia da professora, decidindo o seu consumo: seleção de textos e atividades, reinterpretando seus usos e diversificando sua prática. Ainda que seja uma produção de historiadores voltada à dimensão escolar, podemos nos apropriar de Ana Zavala (2014) que chamou atenção para a produção dos professores de uma versão personalizada do conhecimento dos saberes historiográficos, geralmente advindos da produção escrita de textos anteriormente apropriados. Aqui se inclui também a escrita do livro didático, elaborada por historiadores e voltadas ao público escolar. O que configura a polifonia, em que diferentes textos (produzidos a partir de outros textos) compõem o discurso da professora.

Por fim, as avaliações aplicadas durante o ano letivo sistematizaram sua prática docente já que se relacionava diretamente com os saberes distribuídos durante os encontros semanais. Contudo, o que ainda permanece como questão de investigação é o fato de não se possibilitar outras interpretações do texto aula, pois qualquer desvio é considerado como não apropriação de saberes, ainda que a história escolar não possua

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

uma garantia metodológica. Neste sentido, a aquisição de saberes se limitou ao controle de um saber institucionalizado, reforçando a lógica protocolar de leitura.

IV - Considerações Finais

As avaliações finais de cada trimestre do ano 2018 aplicadas pela professora Maria em sua atividade profissional foram mobilizadas como evidências para compreendermos os caminhos para a estruturação/organização e distribuição de conhecimento histórico na dimensão escolar da sala de aula, possibilitando interpretações sobre a construção de saberes pela prática pedagógica no ensino oficial.

Com olhar direcionado para as três avaliações finais, aplicadas em cada trimestre durante o ano letivo de 2018, reconhecemos a busca de criação de sentidos que, de posse de sua relativa autonomia em seu exercício profissional, a professora selecionou textos e atividades que consideraram o aluno em sua aprendizagem, procurando negociar os sentidos e práticas para viabilizar as apropriações com a intenção deliberada de construir saberes históricos junto ao estudante, mobilizando referências das aulas na prática avaliativa que compõe a cultura escolar.

A professora utilizou o livro didático como suporte textual de narrativas e não apenas se limitou a reproduzir às atividades do livro didático, mas interpretando-as, procurando nas *competências narrativas* dos estudantes, avaliar aprendizagens. No mais, procurou em outras atividades autorais, como o criptograma e bingo, negociar com o aluno sua participação das aulas a partir do que considerou atividades envolventes, em que utilizou o livro didático como recurso de pesquisa, seja dos termos e conceitos, como também dos personagens históricos, o que nos esclarece a sua autoria.

A ausência de imagens para análise ou outras fontes de recurso votadas às interpretações de passados nos levaram a refletir sobre a relação entre História dita tradicional (com referência historiográfica no *historicismo* alemão e ao *positivismo* francês) e a tradição escolar no ensino de história, em que se relacionam a dimensão historiográfica e a dimensão do ensino escolar oficial, em que ambas as dimensões se implicam e confundem-se. A primeira, em referência a uma abordagem processual temporal linear, em que o passado é assumido como uma temporalidade isolada, sem

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

relação com outras temporalidades, em constante valorização da narrativa escrita. Já a tradição escolar recai na prática escriturária, inserindo os sujeitos na comunidade de sentidos, em que o letramento é condição *sine qua non* para o seu ingresso, em que pese a certificação das aprendizagens através da avaliação escrita.

Lançando o foco de observação no acontecimento aula, percebemos a intenção da professora em fazer circular saberes que tenham aproveitamentos em suas vidas práticas, na construção de suas identidades, motivo pelo qual os textos selecionados procuraram refletir a realidade sociohistórica do estudante, abordando temas como a escravidão, o trabalho da mulher operária e a realidade contemporânea do racismo, relacionando, desta maneira, diferentes dimensões temporais ao aproximar as experiências pretéritas com a dimensão sociocultural, com objetivo de fazer com que o estudante compreenda os sentidos do saber histórico e traga uma aplicação para a sua vida, em que conteúdos complexos passam a fazer sentidos quando o professor realiza a mediação de “passados” que circulam em diferentes demandas e formatos culturais (ROCHA, 2014) como estratégia didática para satisfazer uma das funções sociais da instituição escola, que mira a promoção de aprendizagens das novas gerações pelo caminho da identificação e pertencimento, orientados para a formação cidadã, fornecendo ferramentas intelectuais para a ampliação do horizonte de expectativas.

A validade científica do texto escolar em caráter de verdade com base na verificação dos procedimentos utilizados na criação da aula não é destacada como prioridade na criação de textos de aula, mas sim a intencionalidade de viabilizar aprendizagens, ainda que reduzida a uma ordem escriturária que privilegia uma orientação explícita em relação ao comportamento do aluno, enquanto leitor e produtor de narrativas.

Pelo caminho da formação de sujeitos, a relação temporal entre experiência e expectativa foi assumida não como uma referência de temporalidade para legitimação de práticas pedagógicas no ensino de história, mas antes como forma de apresentar a utilidade do conhecimento histórico em seus usos práticos na interpretação do social (KOSELLECK, 2006). Confundida como uma orientação linear do processo histórico, em que se articula saberes da formação inicial “científica”, a prática profissional e a cultura histórica da qual os professores participam, as temporalidades exercem

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

influências na construção de textos históricos escolares e que conduziu em formatos explicativos para além da linearidade temporal. Ainda que a história escolar não esteja sob o controle das regras de racionalização científica, o saber escolar é resultado de construções autênticas do conhecimento histórico na dimensão do ensino oficial.

É certo que demanda esforços para conscientização de determinadas ações que já se estabeleceram na cultura escolar e, por esse motivo, termina por se naturalizar no cotidiano. A desnaturalização dos conteúdos a serem ensinados, da narrativa e das escalas temporais é condição que merece atenção, como caminho para atualizar as narrativas em que os sujeitos se identifiquem e assim produzam sentidos pela via do pertencimento e da identificação com o objeto de conhecimento, o que foi buscado pela prática avaliativa escolar. Desta maneira, os professores, enquanto leitores e produtores de textos orientam-se para que o aluno também se posicione como leitor do texto da aula e assim, produza os textos que traduza a compreensão da história, demonstrável através das competências narrativas (RÜSEN, 2011).

Mediante os procedimentos apresentados, o fato de chegarmos ao resultado de que o conhecimento escolar é resultado de diferentes saberes que são desarticulados e articulados pelo protagonismo docente, não nos levou a desconsiderarmos as ferramentas de produção do conhecimento histórico, baseadas na historiografia e teoria da história, na aplicação da realidade escolar. Ao contrário, são potentes recursos de operação que permitem conduzir o desenvolvimento das atividades intelectuais na construção de saberes, instrumentalizando o indivíduo através da orientação no tempo social e individual, desenvolvendo a compreensão do recurso da narrativa. Assim, é possível ampliar o horizonte de possibilidades para as diferentes maneiras de se relacionar com os passados, com vistas à formação integral do aluno e ainda, reforçando os protagonismos e as autorias individuais e coletivas dos atores.

V - Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In.: FREITAS, Maria Teresa & SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 11 – 25.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

CAIMI, F. E.. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História - ISSN 1413-7704. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2009.

CHERVEL, André. A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In.: BRAIT, Beth. **BAKHTIN: CONCEITOS-CHAVE**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37 – 60.

GABRIEL, Carmem Teresa & MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In.: _____ & _____ (orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis, RJ: De Petrus: Faperj, 2014, pp. 23 – 42.

_____. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Por uma outra definição de Didática da História). In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.) **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2015, p. 161-182.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. O presente do passado. As artes da Clio em tempos de memória. In.: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, pp. 25 – 41.

HARTOG, François. **Evidência da História: O que os historiadores veem**. Coleção História e Historiografia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KILLER, Maria Zuleide Pires. Dialogismo e polifonia – o jogo das vozes em *Cartas Persas*. In.: MELLO, Maria Elizabeth Chaves de; FELLOWS, Maria Ruth Machado. **O Passado no presente: releituras da modernidade**. Niterói: Editora da UFF, 2011, p. 147 – 165.

KNAUSS, Paulo. O DESAFIO DA CIÊNCIA: modelos científicos no ensino de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: _____. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2006, p. 305 - 327.

LEPETIT, Bernard. A história leva os atores a sério? In.: _____. **Por uma nova história urbana**. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 227-244.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo** [online]. Vol. 11, n. 21, pp. 5-16, 2006.

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

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

_____. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In.: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). **História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2009, p. 175 - 200.

Palti, Elías. “¿Qué significa enseñar a pensar históricamente?”. **Clío & Asociados**, n.º 5 (2000): 27-42. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i5>.

RIBEIRO, Matilde; PIOVESAN, Flávia. Dossiê 120 anos de abolição. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 879-885, dez. 2008.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (orgs.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 33 - 52.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da História III, formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 41 - 49.

ZAVALA, Ana. Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a lo que sabemos y lo que enseñamos. **Clío & Asociados**. La Historia enseñada, (18), p. 11-40, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAINFAS, Ronaldo [et al.]. **História.doc, 8º ano**. São Paulo: Saraiva, 2015.