

DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DOS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO

DIALOGUE WITH TEACHERS: CONTRIBUTIONS OF HISTORY TEACHING MANUALS FOR EDUCATIONAL PRACTICES

Oswaldo Rodrigues Junior¹
Tânia Braga Garcia²

RESUMO: Apresenta resultados de análise de manuais de Didática da História produzidos no Brasil entre 1997 e 2013. Explicita características da estrutura e forma de sete obras que correspondem à definição de manuais didáticos como obras que têm a finalidade de orientar professores em suas práticas de ensino. Aceita a existência destes manuais configura a composição do código disciplinar da História e da Didática da História enquanto disciplina responsável por orientar o ensino da História. Toma o pressuposto de que a Didática da História é a “ciência do aprendizado histórico” e que, como tal, pode ser dirigida a três tarefas: a tarefa empírica; a tarefa reflexiva; e a tarefa normativa. Os resultados indicam que as(os) autores(as) dos manuais têm o objetivo de estabelecer diálogos com professores formadores, formados ou em processo de formação a respeito de possibilidades para ensinar e aprender História, expressando determinadas concepções quanto à função do professor e quanto a práticas de ensino mais adequadas, particularmente marcadas pelas abordagens construtivistas e sócio interacionistas e pela ênfase na perspectiva de instrumentalização da ação docente.

Palavras chave: Didática da História; Manuais de Didática da História; Formação de professores de História.

ABSTRACT: This paper presents the results of the research which analyzed didactic manuals of History produced in Brazil, between 1997 and 2013. It describes the structure of seven books that are considered as didactic manuals or guides for history teachers practices. The existence of these manuals sets the framework of the disciplinary code of history and of history didactics. In the analysis, we accept the assumption that history didactics is the "science of historic learning" and it can be directed to three tasks: the empirical task; the reflective task; the normative task. The results indicate that the authors intend to do a dialogue with teachers of teacher education courses, with teachers who are studying to be teachers, and with teachers who work in schools and need support to give their classes. The approaches are related with new educational perspectives, specially based on constructivism and social interactionism.

Key-words: History teaching; Teaching of history textbooks; History teachers training.

¹ Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: osvaldo.rjunior@gmail.com

² Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: tanbraga@gmail.com

Introdução

Em artigo sobre as pesquisas cujo objeto são os livros didáticos no Brasil, Munakata (2012) indica que os primeiros trabalhos tiveram origem na década de 1970. Durante três décadas, segundo o autor, apenas cerca de cinquenta (50) trabalhos sobre essa temática foram produzidos no País. Dentre os marcos para a expansão e ampliação dessa produção, Munakata destaca a tese de doutoramento de Circe Bittencourt defendida na Universidade de São Paulo em 1993 e publicada tardiamente em 2008; e o *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*, realizado em 1999 na Universidade do Minho, em Portugal, que contou com a participação de vários pesquisadores brasileiros. Partindo deste panorama inicial, Munakata (2012) afirma que "houve época em que estudar livro didático era visto como desvio de comportamento. Hoje há uma proliferação de temas e abordagens possíveis para o seu estudo" (MUNAKATA, 2012, p. 192). Conforme o autor foram "22 títulos entre 1993 e 1995; 29 em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; e 46 em 2000" (MUNAKATA, 2012, p. 181). Entre 2001 e 2011 o número foi ainda mais expressivo, aproximadamente oitocentos (800) trabalhos sobre livros didáticos foram publicados no Brasil.

No caso brasileiro, segundo Garcia (2010), deve-se destacar que a existência de um Programa Nacional do Livro Didático que avalia e distribui livros gratuitamente para todos os alunos da Educação Básica matriculados em escolas públicas, constituiu-se em um elemento propulsor de pesquisas acadêmicas. Os altos valores de recursos públicos investidos, a existência de critérios a serem considerados pelas editoras comerciais na produção dos livros, a consolidação de processos avaliativos por consultores especialistas e a universalização do livro nas escolas também são fatores que contribuíram para criar condições propícias para maior investimento dos pesquisadores nessa temática.

Conforme Schmidt, Garcia e Bufrem (2006), na maioria dos casos, os manuais escolares dos alunos têm sido privilegiados nas pesquisas acadêmicas, enquanto que os manuais destinados aos professores, especialmente os manuais de Didática, ainda representam uma parcela incipiente dos estudos, ainda que em expansão na Iberoamérica³.

Desde 2000, estudos sobre os manuais de Didática, Didática Específica ou Didática Especial, destinados aos professores, vêm sendo realizados pelas autoras e colaboradores, em

³ As autoras citam estudos que corroboram essa afirmação, como o de Guereña, Ossenbach e Pozo (2005).

particular com apoio na ideia de que eles são elementos visíveis do código disciplinar das Didáticas, enquanto disciplinas de formação de professores. Assim, esses manuais são fontes privilegiadas “para explicitar referências e normas que construíram formas de compreender e realizar o ensino de determinada disciplina em diferentes períodos históricos” (GARCIA, 2010, p. 1).

Com tais pressuposições, a pesquisa voltou-se à análise de manuais de Didática da História produzidos no Brasil para compreender a natureza dessas publicações e explicitar elementos por meio dos quais eles dialogam com professores que ensinam História. Para isso, foram definidos estes objetivos: a) localizar e identificar as publicações desta natureza no período entre 1997 e 2013; b) selecionar e analisar manuais a partir das características identificadas; c) compreender os diálogos estabelecidos com os professores de História.

A construção da pesquisa está sustentada no reconhecimento da existência de uma Didática da História. Jörn Rüsen (2006) investigou o processo de constituição da Didática da História na Alemanha e, segundo ele, a História acabou por se afastar da Didática da História no século XIX, quando da constituição do seu estatuto científico. Apenas nas décadas de 1960 e 1970 ocorreu uma “guinada teórica”, ganhando a História o status de Ciência Social. Neste contexto, a Didática da História foi recuperada enquanto disciplina específica cabendo a ela reunir as práticas de ensino e aprendizado com a percepção teórica da consciência histórica em geral. Com isso a Didática da História passou de disciplina de ensino para a disciplina que pensava “as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2006, p. 9).

Partindo dessa concepção ampla, Rüsen (2007) conceitua a Didática da História como “ciência do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2007, p. 94). Ou seja, a Didática da História não é uma disciplina meramente técnica responsável pelos métodos e técnicas de ensino, mas sim a disciplina responsável por pensar as funções do saber histórico na vida prática. Essa concepção têm inspirado estudos sobre o Ensino de História enquanto uma disciplina escolar na Escola Básica; e o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná é o espaço mais representativo dos esforços brasileiros para a apropriação dos conceitos rusebianos.

A defesa de que a Didática da História não é apenas metodologia e prática de ensino de História também pode ser encontrada em Bergmann (1990). A preocupação fundamental é a de entender “o significado da História no contexto social” (BERGMANN, 1990, p. 31). Portanto:

[...] a Didática da História é indispensável para a Ciência Histórica exatamente por causa do fato de ela indagar sobre e problematizar este significado e, destarte, se opor ao perigo de a Ciência Histórica se isolar das necessidades legítimas de uma orientação histórica daquela sociedade que, em última análise, a sustenta (BERGMANN, 1990, p. 34).

Para o autor, são três as tarefas da Didática da História: 1) a tarefa empírica; 2) a tarefa reflexiva; 3) a tarefa normativa (BERGMANN, 1990, p. 29). Essas ideias foram exploradas na análise dos manuais didáticos selecionados, em particular no que diz respeito à tarefa normativa, uma vez que tais manuais têm a função explícita de orientar os professores para o planejamento e o desenvolvimento do ensino, portanto, para orientar as práticas nas salas de aula.

Os conteúdos dos manuais foram analisados por meio de procedimentos de organização e desenvolvimento do trabalho empírico inspirados nos trabalhos de BARDIN (2011) e (FRANCO, 2003) para a Análise de Conteúdo, mas sem assumi-los na perspectiva de um método.

Inventário de manuais de didática da História publicados no Brasil após 1997

De acordo com Schmidt (2004; 2005; 2008) e Freitas (2006) os manuais de Didática da História começaram a ser produzidos em 1917, com a publicação de *Methodologia da História na aula primária*, de Jonathas Serrano. Dessa forma tem-se quase um século de produção, entre 1917 e 2013, período em que a disciplina de História passou por transformações e, dessa forma, também a sua Didática.

Em artigo sobre o código disciplinar da História no Brasil, Schmidt (2012), propõe a seguinte periodização: construção do código disciplinar (1838-1931), consolidação do código disciplina (1931-1971), crise do código disciplinar (1971-1984) e reconstrução do código disciplinar da História (1984-dias atuais). Nesta pesquisa, optou-se por analisar manuais produzidos durante o período de reconstrução do código disciplinar, mais especificamente aqueles publicados após os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997; 1998; 1999), entendendo que “os PCN são resultado direto [de um] clima de renovação pedagógica e de expectativas quanto a uma educação mais cidadã, favorecidas pela abertura política e pela redemocratização” (AVELAR, 2011. p. 42. grifo nosso).

Assim, tendo como recorte temporal os anos de 1997 a 2013, foram encontradas e analisadas, na primeira etapa do trabalho empírico, as seguintes obras de Didática da História publicadas no Brasil:

Tabela 1 – Manuais de Didática da História publicados no Brasil entre 1997 e 2013

MANUAL	AUTOR	EDITORA	ANO
<i>Didática e Prática de Ensino de História</i>	Selva Guimarães Fonseca	Papirus	2003
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Cortez	2004
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	Scipione	2004
<i>O ensino de História e seu currículo</i>	Geraldo Balduino Horn e Geysa Dongley Germinari	Vozes	2006
<i>Ensinar História no século XXI</i>	Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva	Papirus	2007
<i>A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos</i>	Olavo Pereira Soares	Junqueira&Marin	2008
<i>Aprendendo História: reflexão e ensino</i>	Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco	FGV	2009
<i>Fazer e ensinar História</i>	Selva Guimarães Fonseca	Dimensão	2009
<i>Ensinar e aprender História: história em quadrinhos e canções</i>	Adriane de Quadros Sobanski, Edilson Aparecido Chaves, João Luis da Silva Bertolini e Marcelo Fronza	Base editorial	2010
<i>Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da História (anos iniciais)</i>	Itamar Freitas	Editora da Universidade Federal de Sergipe	2010
<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	FTD	2010

<i>Ensino de História</i>	Katia Maria Abud, André Chaves de Melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves	Cengage Learning	2011
<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	IBPEX	2011
<i>A docência em História: reflexões e propostas de ações</i>	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Edelbra	2012
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	Intersaberes	2012
<i>Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História</i>	Marta de Souza Lima Brodbeck	Base Editorial	2012
<i>História</i>	Regina Soares de Oliveira, Vanusia Lopes de Almeida e Vitória Azevedo Fonseca	Blucher	2012
<i>Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia</i>	Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi	Moderna	2012
<i>Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas</i>	Cristina Reis Figueira e Lílian Lisboa Miranda	Edições SM	2012
<i>Capítulos de História: o trabalho com fontes</i>	Marcella Lopes Guimarães	Aymarã Educação	2012

Fonte: Rodrigues Júnior (2014).

Observou-se um crescimento acentuado de obras a partir de 2009, com reedição de obras anteriores ao período, além da diversidade de editoras que publicaram as obras. Uma explicação possível para essa expansão pode ser encontrada nos programas de biblioteca para o professor mantidos pelo Governo Federal, que estimularam as editoras a produzir materiais especialmente para avaliação dentro desse programa. Dos títulos inventariados, oito (8)

manuais fazem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, uma iniciativa governamental que tem como objetivo formar e qualificar as bibliotecas das escolas levando os livros aos alunos e professores.

O inventário realizado e a análise feita na primeira etapa da pesquisa evidenciaram a existência de diferentes tipos de manuais. Embora todos sejam voltados à orientação de práticas docentes, pode-se constatar diferentes modelos de estrutura nas obras, o que exigiu uma categorização dos manuais encontrados e conduziu à definição de apenas um dos conjuntos como material empírico para o segundo nível de análise.⁴

Os manuais de didática da História: a quem se destinam?

Partindo do conceito de manual de Didática específica de Schmidt, Bufrem e Garcia (2006) e do conceito de Didática da História de Bergmann (1990) tomaram-se para a análise sete manuais, entendidos como aqueles que mais se aproximam do conceito de manual de Didática da História. Esta distinção está apoiada na constatação de que eles apresentam uma estrutura didática próxima àquela identificada por Schmidt, Bufrem e Garcia (2006) para os manuais de Didática Específica e respondem, em certa medida, às tarefas da Didática da História sugeridas por Bergmann (1990), configurando-se como textos voltados à orientação da atividade de ensino e, em alguns casos, ao “aprendizado histórico” (RÜSEN, 2007).

Dessa forma, foram analisados em um segundo momento da pesquisa empírica os seguintes manuais:

Tabela 2 – Manuais que se aproximam do conceito de manual de Didática específica

MANUAL	AUTOR	EDITORA	ANO
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Cortez	2004
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	Scipione	2004
<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz	FTD	2010

⁴ A categorização dos quatro tipos de manuais está apresentada em Rodrigues Júnior e Garcia (2015) e Rodrigues Júnior (2015). Ressalta-se que em outros trabalhos científicos ambos os autores já têm apresentado resultados parciais das pesquisas desenvolvidas.

	Escanhuela		
<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	IBPEX	2011
<i>A docência em História: reflexões e propostas de ações</i>	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Edelbra	2012
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	Intersaberes	2012
<i>Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História</i>	Marta de Souza Lima Brodbeck	Base Editorial	2012

Fonte: Rodrigues Júnior (2015)

Todos os sete (7) manuais selecionados para esta etapa de análise têm a intenção manifesta de contribuir com a formação inicial e continuada de professores – ou, como se optou por analisar nesta pesquisa – têm o objetivo de estabelecer diálogos com professores formadores, formados ou em processo de formação a respeito de possibilidades para ensinar e aprender História. Este objetivo se expressa de diferentes formas nas obras em questão.

Severino e Pimenta, organizadores da coleção *Docência em Formação*, da qual faz parte o manual *Ensino de História: fundamentos e métodos* de Bittencourt (2004, p. 13), colocam como objetivo “oferecer aos professores em processo de formação, e aos que já atuam como profissionais da educação, subsídios formativos [...]”. De forma semelhante, Schmidt e Cainelli (2004, p. 5)) indicam, na apresentação do manual de sua autoria, que a obra “[...] é destinada a professores e alunos dos cursos superiores de magistério, alunos e professores das licenciaturas em história, professores do ensino fundamental e médio”

Nemi, Martins e Escanhuela (2010) afirmam: “esperamos atingir os objetivos dessa obra, contribuindo para a formação do professor e ampliando as possibilidades cognitivas da criança, para que ela compreenda o mundo que a cerca” (NEMI; MARTINS; ESCANHUELA, 2010, p. 3). Neste caso, evidencia-se a intenção de que a obra produza efeitos na qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Os leitores projetados por Avelar (2011, p. 9) também incluem professores e alunos, entendendo a sua obra como “um

material útil de referência, para a reflexão acerca dos desafios, dilemas e perspectivas do ensino de História na atualidade”.

Segundo Filipouski e Marchi, responsáveis pela coleção *Entre nós*, da qual faz parte o manual *A docência em História: reflexões e propostas para ações*, o objetivo é “[...] falar diretamente aos professores do ensino fundamental, em especial àqueles que, da sala de aula, procuram dar conta da tarefa de conduzir processos e criar oportunidades de aprendizados significativos para seus alunos” (GIL; ALMEIDA, 2012, s/p). Vasconcellos (2012) apresenta “sugestões de atividades práticas em sala de aula, não como um roteiro para ser seguido à risca, mas como modelos empíricos que iluminam a teoria e podem, portanto, orientar a prática” (VASCONCELLOS, 2012, p. 17).

A ideia de um diálogo aparece nas palavras de Brodbeck (2012, p. 3) que apresenta como objetivo "trocar experiências com outros professores e repensar inúmeros recursos didáticos, além, de organizar leituras, aprendizados e tanta história vivida, refletida e aprendida em sala de aula" (BRODBECK, 2012, p. 3) por meio de uma "proposta de Metodologia do Ensino da História". Aqui também se evidencia a intenção de apresentar uma proposta estruturada para orientar as práticas docentes.

Todos os fragmentos selecionados permitem inferir que os manuais se constituem enquanto espaços propositivos em relação à formação de professores de História. No entanto, as obras não se constituem em um conjunto homogêneo. Uma diferença importante a ser destacada é o direcionamento dos manuais a diferentes sujeitos escolares ou, em outras palavras, com quem eles pretendem dialogar.

Dentre os sete (7) manuais selecionados para a análise, dois (2) claramente propõe o diálogo com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. São eles: *Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos* de Alexandre de Sá Avelar; *Ensino de História e experiência* de Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela. Tal direcionamento pode ser percebido nas apresentações ou mesmo no conteúdo das obras.

Avelar (2011) deixa claro esse direcionamento ao descrever a estrutura do primeiro (1º) capítulo, intitulado *O ensino de História na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: a educação para um pensamento histórico*, no qual “são propostas algumas reflexões a respeito do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, chamando a atenção para algumas questões relevantes a fim de se construir um pensamento histórico nessa etapa da vida escolar” (AVELAR, 2011, p. 9). Nemi, Martins e Escanhuela, na

apresentação da obra, indicam que os destinatários são “professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (NEMI; MARTINS; ESCANHUELA, 2010, p. 8).

Os demais manuais, à exceção de *Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História*, de Brodbeck (2012) direcionado aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, não delimitam o público alvo por etapas da escolarização, incluindo de certa forma todos os professores, desde aqueles que trabalham com a Metodologia do Ensino da História nos cursos superiores e de magistério, até os professores generalistas que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diálogos pretendidos: em direção às práticas de ensino

Os diálogos propostos com professores formadores, em formação ou formados são apresentados em diferentes momentos nos manuais analisados. A partir de algumas evidências, é possível compreender que os autores se dirigem, em suas obras, a um profissional cujas características são, muitas vezes, tornadas explícitas nos textos.

Para Bittencourt (2004, p. 50) “o professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento” expressão que evidencia a compreensão da ação docente na relação com o conceito de transposição didática. Isto sugere um diálogo em que o autor privilegia orientações de práticas que contribuam para melhorar o ensino para a aprendizagem dos alunos.

O papel central de organizador do ensino e a preocupação com a aprendizagem dos alunos, no sentido de desenvolvimento cognitivo, é indicado por Schmidt e Cainelli (2004, p. 34), apontando que o professor deve “colocar o aluno, o mais possível, em situações em que ele seja participante da construção de seus saberes, pois o professor, hoje, não mais dá aula à classe, mas baseado nela e com ela”. Apesar das transformações ocorridas na sociedade e na compreensão do que é ensinar, o professor é responsável pelo “desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 150).

Na obra mais recentemente publicada do que as duas anteriores, e apoiando-se nas perspectivas sócio interacionistas, Nemi, Escanhuela e Martins (2010, p. 29) afirmam que “o professor precisa despertar no aluno, desde os anos iniciais, o interesse em conhecer os grupos com os quais convive em sua comunidade e com os quais entra em contato nos meios de comunicação de massa e o desejo de atuar no sentido de transformá-la” Nesta direção, também apontando para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, indicam que “o professor

da escola vygotyskiana é ativo e participante. Ele intervém na aprendizagem supondo que o aluno possui conhecimentos que podem ser reelaborados e aprofundados” (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p. 44).

A mesma preocupação em apontar as transformações que ocorreram nas funções docentes é encontrada em Avellar (2011), que afirma:

[...] é importante que o seu papel foi redefinido: em vez de detentor absoluto do conhecimento, da autoridade intelectual incontestável, o professor deve assumir a função de orientador das atividades a serem desenvolvidas, com base na definição dos eixos temáticos a serem trabalhados (AVELAR, 2011, p. 31).

O autor indica que “a tarefa de acompanhamento da aprendizagem, do estar próximo do estudante e do vivenciar suas angústias, incertezas e conquistas é ainda do professor” (AVELAR, 2011, p. 131). Por fim, assevera que:

[...] é o professor quem planeja os cursos, quem escolhe os materiais básicos de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas, quem orienta o conjunto dessas atividades e avalia o aproveitamento de seus alunos. Se esse professor tem uma prática democrática de pensamento e trabalho, ele divide tarefas com colegas que lecionam outras disciplinas, além de dialogar sobre elas com alunos, pais e outros setores da sociedade (movimentos sociais e associações, etc..). Mas a obrigação de cumprir tais tarefas de coordenação é prioritariamente dele, para isso, ele se formou e continua a se formar como profissional, para isso ele é contratado e pago – mais parte das vezes, mal pago, mas a culpa não é dos alunos, e a saída desse quadro de desvalorização profissional se reforçará com o destaque para a atuação imprescindível do docente no processo educativo (AVELAR, 2011, p. 156).

Gil e Almeida (2012) indicam que “o papel do professor é criar estratégias que motivem o aluno a fazer perguntas” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 37). Por conta disso, as autoras afirmam, sobre o manual, que “[...] procuramos, a todo instante, manter elos de aproximação e diálogos contínuos com o professor, *imaginando* suas necessidades e seus conflitos cotidianos” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 159, destaque nosso). Talvez essa forma de expressar a preocupação esteja sustentada no fato de que as autoras explicitam terem sido, no passado, professoras de educação básica (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 13).

Vasconcelos (2012, p. 74) indica a importância do “papel do professor como mediador no processo de aprendizagem”. Na mesma direção, Brodbeck (2012, p. 22) afirma que “o professor deve exercer a função de orientação e planejamento [...]” Afirma ainda que

“[...] o professor não deve buscar o privilégio da informação, mas o desenvolvimento de habilidades, principalmente aquelas pertinentes a conceitos das ciências humanas” (BRODBECK, 2012, p. 42).

Partindo da análise da forma pela qual os (as) autoras(es) dos manuais referem-se aos professores e às suas funções, entende-se que o diálogo pretendido se assenta em em uma perspectiva renovada de professor enquanto mediador entre o aluno e o conhecimento, não sendo mais o detentor único desse conhecimento. Tal perspectiva se relaciona com a apresentada pelos PCNs:

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas (BRASIL, 1998, p. 40).

Dessa forma, os manuais, assim como o texto oficial, concebem o professor enquanto responsável por permitir ao aluno acessar o conhecimento histórico. Nesta direção, ambos permitem aproximações com as pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” conforme denominadas por Duarte (2010), ao fazer a crítica dos modelos que circulam hoje no país e que inspiraram as diretrizes educacionais nessas últimas décadas. Tais teorias pedagógicas têm como eixo central o construtivismo, em sua forma originária fortalecida a partir de Piaget, grande responsável por estimular a crítica à educação tradicional e a construção de novas tendências pedagógicas. Dentre elas, Duarte (2010) critica especialmente a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos, enquanto expressões das pedagogias do aprender a aprender.

As aproximações com o construtivismo podem ser observadas também nas referências utilizadas pelas(os) autoras(es) dos manuais, sendo Piaget e Vygotsky citados vinte e três (23) vezes nos manuais analisados. Para além do dado quantitativo, não só o debate de ideias, mas em alguns casos, como nos manuais de Bittencourt (2004), Avelar (2011) e Vasconcelos (2012), a aceitação explícita da perspectiva sócio interacionista permite evidenciar a importância dessas teorias pedagógicas no diálogo proposto com os professores.

Além do texto oficial dos PCNs, outras aproximações podem ser estabelecidas com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História e as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Segundo Fonseca e Couto (2008), a

primeira expõe a fratura existente entre o ofício do historiador e o do professor de História. Ao pressupor a formação do historiador como dominador de competências e habilidades, o documento acaba por negligenciar a formação do professor na perspectiva multiculturalista. O texto impõe a perspectiva de “domínio das competências” próprias para ensinar.

Na mesma direção, o texto das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica propõe a formação do professor a partir dos princípios de competências, habilidades e conhecimento, sendo eixos articuladores: organização institucional, avaliação da formação e as diretrizes para organização de uma matriz curricular. Segundo Fonseca e Couto (2008, p. 115), esse processo formativo “deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica” ou as “competências” que permitam “qualificá-lo”.

Tal documento expressa as funções docentes por meio de verbos, como: criar, planejar, realizar, gerir, avaliar, dominar, compreender, planejar, ser capaz de, estabelecendo assim as condições para a docência. Neste sentido, o texto-documento possui “uma dimensão aplicacionista inspirada no modelo da racionalidade técnica e científica” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 116).

Os documentos buscam uma pretensa “instrumentalização” a partir de um “domínio cognitivo” da docência. Em tal modelo de formação, pautado na pedagogia das competências, desconsidera a perspectiva multicultural. Neste modelo “[...] triunfam os métodos, a tecnicidade, o saber-fazer, acreditando ser isso suficiente, um, para promover e construir o “profissional de história”, o outro “o ser professor” na atualidade” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 120).

Pode-se dizer que, de alguma forma, os manuais analisados parecem convergir com os documentos apresentados que preconizam o desenvolvimento de competências “necessárias ao cidadão-trabalhador inserido numa sociedade democrática, de economia mundializada” (CAIMI, 2006, p. 86). Os(as) autores(as) se dirigem especialmente a um professor que necessita ser conduzido a um trabalho mais adequado e, assim, em parte das obras propõe-se a articulação entre teoria e prática na direção de uma perspectiva reflexiva da docência pautada no perfil de “saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo” (CAIMI, 2006, p. 86).

Tal saber-fazer permite inferir a prevalência do cumprimento da tarefa normativa da Didática da História, entendendo que os manuais indicam “o que deveria ser apreendido” (BERGMANN, 1990, p. 29). E, no caso dos manuais, a ênfase está colocada na apresentação de orientações para guiar a prática, na direção de obter resultados mais efetivos de

aprendizagem pelos alunos, incorporando – embora de forma diferenciada – alguns dos avanços produzidos nas discussões acadêmicas.

Ainda na direção da compreensão de professor e formação de professores apresentada pelos manuais, tomou-se como referência Marcelo Garcia (1999) que, referindo-se a Joyce (1975) e Perlberg (1979), aponta cinco modelos de formação de professores: tradicional, de orientação social, de orientação acadêmica, de reforma personalista e o de movimento de competências. O tradicional mantém a separação entre teoria e prática; o de orientação social é baseado na visão construtivista de conhecimento; o de orientação acadêmica sugere que o professor tem a tarefa de reproduzir a disciplina acadêmica em sala; o de reforma personalista afirma a necessidade do professor se libertar de si mesmo; finalmente, o de competências que se baseia na concepção de que o professor deve saber lidar com as habilidades, destrezas e competências específicas.

No caso dos professores apresentados pelos manuais de Didática da História analisados, percebe-se a presença dos modelos de orientação social e de competências, enquanto modelos de formação de professores, uma vez que apresentam como características a concepção construtivista de conhecimento, enfatizando que os professores devem saber lidar com os saberes, habilidades e competências específicas da disciplina de História.

Considerações finais

As análises permitem inserir os manuais como pertencentes “a ordem no interior da qual eles foram produzidos (CHARTIER, 1998, p. 8). Também se pode entender que os manuais pretendem, por diferentes motivos e com distintas direções, “instaurar uma ordem”, uma vez que todos se propõem estabelecer um diálogo com os professores de História formadores, formados ou em formação, com uma intenção deliberada de contribuir para a sua formação, mas a partir de uma estrutura didática que permite organizar o ensino – esta compreendida como uma forma apropriada e mais adequada para fazer tal organização.

Como hipótese explicativa à materialidade dos manuais na forma de obras propositivas, pode-se indicar a pesquisa *Professores no Brasil: impasses e desafios* de Bernardete Gatti e Elba de Sá Barreto (2009), enquanto um retrato dos problemas envolvendo a formação de professores de História. Neste contexto, os manuais podem representar – para autores e para os programas oficiais de Biblioteca do Professor - possibilidades de sanar as

lacunas da formação inicial, ou mesmo da quase inexistente formação continuada de professores.

Para anunciar outras possibilidades de análise, que justificam a continuidade desta pesquisa, deve-se afirmar que, para além da compreensão dos elementos que se expressam nos próprios manuais, indicando as intencionalidades em relação à sua função orientadora de práticas mais adequadas de ensino de História, é preciso pensar nos processos de apropriação das obras – e investigá-los -, entendendo o papel dos leitores na atribuição de significados e na (re)construção das finalidades desse manuais.

Referências Bibliográficas

ABUD, K. M.; MELO E SILVA, A. C.; ALVES, R. C.. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

AVELAR, A. S. *Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos*. Curitiba: IBPEX, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9 n. 19, p. 29-42, set.1989/fev.1990.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Livro didático e saber escolar*. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – História*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.

BRODBECK, M. S. L. *Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BUFREM, L. S.; GARCIA, T. M. B.; SCHMIDT, M. A. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR*. Campinas, n. 22, p. 120-130, jun. 2006.

CAIMI, F. E. Contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de História. In: *Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História*. (Tese de Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006, p. 76-101.

CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A.. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da UNB, 1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2005.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, Newton; MARTINS, L. M. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 34-50.

FERREIRA, M. M.; FRANCO, R. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FIGUEIRA, C. R.; MIRANDA, L. L. *Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas*. São Paulo: Edições SM, 2012.

FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Didática e prática de Ensino de História*. 4ª edição. Campinas: Papirus, 2005.

_____. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, S. G.; SILVA, M. *Ensinar História no século XXI*. Campinas: Papirus, 2007.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, S. G. (Org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008, p. 101-130.

GARCIA, T. M. F. B. Do “como ensinar” ao “como educar”: elementos do Código Disciplinar da Didática Geral no manual de João Toledo (1930). In: VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010, São Luís, MA. *Infância, Juventude e relações de gênero da história da educação*. São Luís, MA: EDUFMA, 2010. v. 1, p. 1-16.

GARCIA, T. M. F. B.; NASCIMENTO, F. E. *A didática e os manuais para ensinar a ensinar Física*. In: IX EDUCERE, 2009, Curitiba, PR. *Anais do Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, PR: Champagnat, 2009, p. 1-12.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, C. Z. V.; ALMEIDA, D. B. *A docência em História: reflexões e propostas de ações*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

GUIMARÃES, M. L. *Capítulos de História: o trabalho com fontes*. São Paulo: Aymará Educação, 2012.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MUNAKATA, K. *Livro didático: alguns temas de pesquisa*. *Rev. bras. hist. educ.* Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009.

NEMI, A. L. L.; ESCANHUELA, D. L.; MARTINS, J. C.. *Ensino de História e experiências: o tempo vivido*. São Paulo: FTD, 2010.

OLIVEIRA, R. S.; ALMEIDA, V. L. A.; FONSECA, V. A.. *História*. São Paulo: Blucher, 2012.

PINTO, J. P.; TURAZZI, M. I. *Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia*. São Paulo: Moderna, 2012.

RODRIGUES JUNIOR, O.; GARCIA, T. M. F. B.. Manuais de Didática de História: diálogos entre a formação pretendida pelos autores e as concepções no campo do ensino da História. In: *Anais eletrônicos do XXVIII Simpósio Nacional de História*. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434421192_ARQUIVO_Textocompleto.pdf Acesso em 10 de janeiro de 2016.

RODRIGUES JUNIOR, O. *Os manuais de Didática da História no Brasil (1997-2014): entre tensões e intenções*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

RÜSEN, J. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

_____. *História viva*. Brasília: UNB, 2007.

SCHMIDT, M. A. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-219, 2004.

_____. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: OLIVEIRA, M. M. D.; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, A. F. B. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDFURN, 2008. p. 10-19.

_____. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação – RHE*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, aio/ago. 2012..

SOARES, O. P. *A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

SOBANSKI, A. Q.; BERTOLINI, J. L. S.; FRONZA, M.; CHAVES, E. A. *Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções*. Curitiba: Base Editorial, 2010.

URBAN, A. C. *Didática da História: percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

VASCONCELLOS, J. A. *Metodologia do ensino de história*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

RECEBIDO EM: 12/01/2016

APROVADO EM: 20/05/2016