

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

OSVALDO RODRIGUES JUNIOR

**OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A CONSTITUIÇÃO DE UMA
EPISTEMOLOGIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

CURITIBA

2010

OSVALDO RODRIGUES JUNIOR

**OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A CONSTITUIÇÃO DE UMA
EPISTEMOLOGIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora
Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2010

[...] (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorear-se de si a partir dela.

Jörn Rüsen

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Osvaldo Rodrigues e Denise das Neves Rodrigues, pelo exemplo de dedicação, pelo amor e pelo apoio fundamental em todas as minhas atividades.

À professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt pela orientação científica e pela seriedade e carinho com que conduziu este trabalho.

Às professoras Dra. Tânia Braga Garcia e Dra. Maria Rita de Assis César pela participação na banca de qualificação e nesta banca de defesa, bem como pelas críticas fundamentais à conclusão desta pesquisa.

À professora Dra. Andréa Ferreira Delgado pela participação nesta banca de defesa.

Às professoras Dra. Circe Maria Fernandez Bittencourt, Dra. Selva Guimarães Fonseca, Dra. Marlene Rosa Cainelli e Dra. Maria Auxiliadora Schmidt pelas entrevistas concedidas.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pelas reflexões e problematizações coletivas que enriqueceram este trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Histórica ligados ao LAPEDUH - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, pelas contribuições e pelas reflexões realizadas.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Ao CNPQ, pela concessão da bolsa, que propiciou a dedicação exclusiva a este trabalho.

Aos meus irmãos Luiz Felipe Rodrigues, Luana Maria Rodrigues e Letícia Marcela Rodrigues pelo carinho e amor dispensados durante esta pesquisa e em toda minha vida.

Aos familiares e amigos da minha terra natal, Itararé - São Paulo, que contribuíram direta ou indiretamente com palavras de apoio à realização desta pesquisa.

Ao amigo Marcos Paulo Dambrós pelo apoio e pelas discussões que enriqueceram este trabalho.

RESUMO

Este trabalho parte da existência do código disciplinar da Didática da História a partir de Urban (2009) e Schmidt (2004, 2005, 2008a, 2008b, 2008c, 2009), objetivando compreender elementos da epistemologia desta disciplina. Dessa forma, os objetivos traçados para o presente trabalho foram: i) analisar a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História em três manuais de didática específica; ii) analisar também esta relação a partir das entrevistas realizadas com as autoras destes manuais. Os manuais analisados nesta dissertação foram: 1) Didática e Prática de Ensino de História, de Selva Guimarães Fonseca (2003); 2) Ensinar História, de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2004); 3) Ensino de História: fundamentos e métodos, de Circe Maria Fernandez Bittencourt (2004). Metodologicamente, o trabalho foi dividido em três etapas: a primeira, de leitura do material empírico, problematização da investigação e escolha das unidades de análise; a segunda, de organização dos dados; a última etapa, de análise dos dados. Este estudo toma como referência o conceito de Didática da História de Rüsen (2007a), entendida como “a ciência do aprendizado histórico”, compreendendo que a Teoria da História e a Didática da História são fundadas sobre as mesmas bases, a especificidade do conhecimento histórico científico. Toma-se também, a concepção de que os manuais de Didática da História produzidos para os professores são importantes documentos na compreensão das formas de ensinar e de aprender. (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006). No primeiro momento da pesquisa foram apontadas reflexões a respeito dos manuais como elementos da cultura (WILLIAMS, 2001), bem como sobre o percurso de produção destes manuais no Brasil (SCHMIDT, 2008c). No segundo momento fez-se uma leitura dos materiais empíricos, explicitando a organização dos saberes nestes manuais a partir de Bergmann (1990) e Varela (1994). Em um terceiro momento, foram analisados os manuais a partir de três unidades de análise: fontes históricas, conceitos históricos e tempo histórico. No quarto momento, foram analisadas as entrevistas realizadas com as autoras dos manuais utilizados. A partir da bibliografia e das análises empíricas intencionou-se entender a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História presente nos manuais.

Palavras-chaves: Didática da História – Manuais de Didática da História – Ensino de História.

ABSTRACT

This work comes from the existence of the disciplinary code of history didactics from Urban (2009) and Schmidt (2004, 2005, 2008a, 2008b, 2008c, 2009), aiming to understand elements of the epistemology of the discipline. Thus, the goals set for this study were: i) examine the relationship between the theory of history and pedagogical knowledge in the constitution of history didactics in three specific teaching manuals; ii) examine further this relationship from the interviews with the authors of these manuals. The manuals discussed in this dissertation were: 1) *Didática e Prática de ensino de História*, de Selva Guimarães Fonseca (2003); 2) *Ensinar História*, de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2004); 3) *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Maria Fernandez Bittencourt (2004). Methodologically, the work was divided into three stages: the first consists on the reading of the empirical, problem-focused research and choices of units of analysis; the second stage consists on data organization; the last stage consists on data analysis. This study has referred to the concept of history didactics of Rüsen (2007a), known as "the science of learning history," including the theory of history and history didactics are based on the same basis, the specific knowledge of the scientific history. It also takes the view that the manuals of history didactics produced for teachers are important documents in understanding the ways of teaching and learning. (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006). At first the research pointed reflections on the books as elements of culture (Williams, 2001) and on the route of production of these manuals in Brazil (Schmidt, 2008c). The second time there was a reading of the empirical material, explaining the organization of knowledge in these books from Bergmann (1990) and Varela (1994). In a third moment, the manuals were analyzed from three units of analysis: historical sources, historical concepts and historical time. The fourth time, we analyzed the interviews with the authors of textbooks used. From the literature and empirical research conducted purposed to understand the relationship between the theory of history and pedagogical knowledge in the constitution of history didactics in this manual.

Keywords: Didactic of History - Books History Didactics - Teaching History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - CULTURA, CULTURA ESCOLAR, CULTURA DA ESCOLA E OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA PRODUZIDOS PARA OS PROFESSORES NO BRASIL.....	21
1.1. OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA PRODUZIDOS PARA OS PROFESSORES COMO DOCUMENTOS DA CULTURA.....	22
1.2. OS MANUAIS NA CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA.....	26
1.3. OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A ECONOMIA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO.....	31
1.4. AS ESPECIFICIDADES E OS TIPOS DE PESQUISA SOBRE MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA PRODUZIDOS PARA OS PROFESSORES.....	32
1.5. O CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL E OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA PRODUZIDOS PARA OS PROFESSORES.....	35
CAPÍTULO 2 – PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	47
2.1. O MANUAL DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA.....	47
2.1.1. Organização dos saberes no manual Didática e prática de ensino de História.....	49
2.2. O MANUAL ENSINAR HISTÓRIA.....	54
2.2.1. Organização dos saberes no manual Ensinar História.....	55
2.3. O MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS.....	59
2.3.1. Organização dos saberes no manual Ensino de História: fundamentos e métodos.....	60
2.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DOS SABERES NA CONSTITUIÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS ANALISADOS.....	67
CAPÍTULO 3 - A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA HISTÓRIA E OS SABERES PEDAGÓGICOS: PERSPECTIVAS DOS MANUAIS.....	68
3.1. AS CONCEPÇÕES DE FONTE HISTÓRICA E AS ORIENTAÇÕES PARA O SEU USO NOS MANUAIS ANALISADOS.....	68
3.1.1. As fontes históricas e o ensino de História.....	68
3.1.2. As concepções de fonte histórica presentes nos manuais analisados....	72

3.1.3. As orientações para o uso das fontes históricas em sala de aula.....	74
3.2. OS CONCEITOS HISTÓRICOS E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS ANALISADOS.....	78
3.2.1. Os conceitos históricos e o ensino da História.....	78
3.2.2. A presença dos conceitos históricos como elementos da Didática da História nos manuais analisados.....	81
3.2.3. As orientações para o uso dos conceitos históricos em sala de aula nos manuais analisados.....	84
3.3. O TEMPO HISTÓRICO E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS ANALISADOS.....	86
3.3.1. O tempo histórico e o ensino de História.....	86
3.3.2. A presença do conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História nos manuais analisados.....	88
3.3.3. As orientações para o uso do conceito de tempo histórico em sala de aula nos manuais analisados.....	92
CAPÍTULO 4 - A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA HISTÓRIA E OS SABERES PEDAGÓGICOS: PERSPECTIVAS DAS AUTORAS.....	94
4.1. A OPÇÃO METODOLÓGICA PELAS ENTREVISTAS.....	94
4.2. A PRODUÇÃO DOS MANUAIS E A ECONOMIA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO.....	95
4.2.1. A produção do manual Ensino de História: fundamentos e métodos.....	96
4.2.2. A produção do manual Didática e Prática de Ensino de História.....	98
4.2.3. A produção do manual Ensinar História.....	100
4.2.4. Considerações a partir das entrevistas.....	102
4.3. AS AUTORAS COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORAS E A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA HISTÓRIA E OS SABERES PEDAGÓGICOS.....	103
4.3.1. As autoras como intelectuais orgânicas e transformadoras e a produção dos manuais.....	103
4.3.2. A relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos: perspectivas da Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.....	105
4.3.3. A relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos: perspectivas da Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca.....	107

4.3.4. A relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos: perspectivas da Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli.....	108
4.3.5. A relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos: perspectivas da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.....	111
4.3.6. Considerações sobre a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos a partir da fala das autoras.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE.....	133
ANEXOS.....	146

INTRODUÇÃO

Pretendeu-se nesta pesquisa estudar a relação entre a História, como ciência, particularmente a contribuição da Teoria da História e os saberes pedagógicos¹, na constituição da Didática da História², em três manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil entre 2003 e 2004.

Entende-se por Teoria da História o campo do conhecimento histórico que tem como objeto “os fundamentos e os princípios da ciência da história” (RÜSEN, 2001. p. 29), fundamentos e princípios estes enraizados na vida cotidiana do historiador. Desta forma, “o cotidiano do historiador constitui a base natural da teoria da história” (RÜSEN, 2001. p. 25). Ou seja, é na reflexão da práxis profissional do historiador/professor que estão localizados os fundamentos e princípios da Teoria da História.

Como termo técnico para designar esses fundamentos e princípios, Rüsen (2001) construiu uma matriz disciplinar, a qual indica, também, a forma com que estão dispostos os elementos pertencentes à natureza da ciência da História. O primeiro elemento desta matriz disciplinar, considerando que o ponto de partida de sua constituição é a reflexão sobre a práxis, são os interesses. Esse autor entende que “interesses são determinadas carências cuja satisfação pressupõe, da parte dos que as querem satisfazer, que esses já as interpretem no sentido das respostas a serem obtidas” (RÜSEN, 2001. p. 30). Portanto, esses interesses surgem como “ponto de partida” para o pensamento histórico na vida prática, e, assim, para o ensino e aprendizagem da História.

O segundo elemento da matriz disciplinar são as ideias, sendo que:

Ideias não querem dizer, aqui, algum tipo de instância significativa situada para além da práxis corrente da vida humana, mas sim critérios segundo os quais os significados se produzem nessa mesma práxis vital, somente com base nos quais os homens podem agir. (RÜSEN, 2001. p. 31).

¹ Entendendo-se que “os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes” (VARELA, 1994. p. 93).

² Entendendo-se esta como “a ciência do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2007).

Neste sentido, “como critérios orientadores de sentidos, tais ideias são os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico” (RÜSEN, 2001. p. 32). Porém, estas carências, posteriormente resignificadas como idéias, não se constituem em pensamento histórico-científico, pois “sem existirem fontes não se pode reconhecer um passado que faça sentido como história” (RÜSEN, 2001). Neste particular, a relação entre o trabalho com fontes e a constituição do pensamento histórico destaca-se como relevante, inclusive porque faz parte do terceiro elemento da matriz disciplinar de Rüsen (2001), que é o próprio método de produção do conhecimento histórico-científico.

Com a produção do conhecimento histórico-científico possibilitada pelos interesses, ideias e pelo método, necessita-se de uma forma de apresentação, quarto elemento da matriz disciplinar. Esta forma de apresentação é fundamentalmente escrita e denominada historiografia, como afirma Rüsen (2001). Por fim, a matriz disciplinar origina-se nas carências de orientação no tempo ou interesses; desta forma, o quinto elemento é a orientação existencial, ou seja, a função do conhecimento histórico de responder a essas carências iniciais. Ademais:

A interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que do quinto, volta-se ao primeiro. Os diversos fatores são, pois, etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico (RÜSEN, 2001. p. 35).

Portanto, são esses cinco fundamentos do pensamento histórico que constituem o próprio pensamento histórico e, portanto, os princípios e fundamentos da Teoria da História, referência teórica deste trabalho.

Porém, para além do problema inicial da pesquisa, no processo de concepção da temática escolhida, várias questões de natureza pessoal e científica articularam-se.

Primeiramente, no curso de graduação em História, frequentado entre os anos de 2004 a 2007 na Universidade Federal do Paraná, percebeu-se um distanciamento entre as disciplinas específicas como: Teoria da História, História Antiga, História Medieval, dentre outras, das chamadas disciplinas

“pedagógicas”. Tal distanciamento anunciava uma dicotomização entre os conteúdos próprios da História e a sua prática em sala de aula. Essa dicotomização entre conteúdo e forma – as disciplinas do curso de História forneceriam o conteúdo, e as disciplinas da Educação seriam as mediadoras da relação conteúdo e forma -, colocou questões a serem pensadas. Seria esta dicotomização a tão falada separação entre teoria e prática ou esta separação poderia ir além do fato de existirem disciplinas ofertadas por Departamentos diferentes e de natureza diferentes, um com disciplinas de conteúdos específicos e outro com disciplinas voltadas para a sua aplicação na prática, e estaria sendo provocada pela preocupação do que vem se entendendo por Didática da História?

Neste contexto, em meados de 2006, um artigo bastante elucidativo foi conhecido e apreciado. Este artigo era: *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, de Jörn Rüsen, filósofo da História alemão. Neste texto, o autor demonstra como ocorreu o processo de distanciamento entre a História, como ciência, da sua Didática - a Didática da História - na Alemanha. Desta forma, Rüsen (2006), aponta para a cientificização da História no século XIX como um dos principais fatores para este distanciamento. Com a cientificização, a Didática da História passou a ser considerada como uma área externa à ciência, pois foi separada a reflexão histórica racional dos princípios e fundamentos da Teoria da História, da vida prática do historiador. Com isso, estabeleceu-se uma concepção de que a Didática é meramente a transmissão de “métodos de ensino” e tecnologias, sendo que esta concepção de “externalização e funcionalização da Didática pode ser considerada, na esteira das reflexões de Rüsen, como uma concepção estreita de ciência, por parte dos historiadores profissionais (RÜSEN, 2007a). Este artigo, embora relacionado ao contexto alemão, apresentava indicativos para questões que pareciam compatíveis, mas difíceis de serem entendidas no contexto brasileiro.

A partir principalmente das reflexões sobre a Teoria da História e da experiência como aluno do curso de História que vivenciou esta dicotomização em sua formação inicial como historiador, postulou-se a questão que deu início à construção da temática deste trabalho, qual seja:

- seria possível analisar a relação entre a História, como ciência, particularmente as contribuições da Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História no Brasil?

Tendo esta questão como ponto de partida, outra sobressaiu-se:

- em quais documentos esta relação poderia ser melhor elucidada?

Neste sentido, foram escolhidos os manuais de Didática da História produzidos por professores e para os professores, como documentos possíveis de promover a compreensão desta relação complexa. Entre os manuais existentes, foram escolhidos os manuais de Didática da História produzidos após os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997; 1998), por se tratarem de obras produzidas por historiadores, professores universitários e pesquisadores, que trabalham diretamente a pesquisa sobre o ensino e a formação inicial e continuada de professores vivenciando, assim, no seu dia-a-dia, as tensões provocadas pelas relações entre a ciência específica e o seu ensino. Assim, estes manuais representam a publicização de experiências destes professores com o conhecimento específico da Didática da História.

Entende-se, a partir de Bufrem, Garcia e Schmidt (2006) por manuais de Didática da História, aqueles manuais que não possuem relação com os conteúdos históricos propriamente ditos, como História Antiga ou História da América, sendo manuais onde “trata-se também de uma gama de saberes que podem ser incluídos nos saberes e práticas próprios da Didática das disciplinas”. (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006. p. 123).

Escolhidos e justificados os manuais de Didática da História produzidos por professores e para os professores no Brasil como a fonte da pesquisa, ponderou-se a necessidade da opção por um período específico destas produções, tendo em vista que a produção destes manuais no Brasil começa em 1917, com *Methodologia da História na aula primária*, de Jonathas Serrano. Optou-se pelos manuais mais recentes, pois estes foram produzidos após os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1997, 1998 e 1999, representando um momento específico de tentativa de “renovação do ensino de História” frente ao ensino “positivista”, ou, no sentido empregado por Nadai (1993), “ensino tradicional”. Com isso, chegou-se a três manuais, produzidos por quatro autoras, entre os anos de 2003 e 2004:

- 1) Selva Guimarães Fonseca, *Didática e Prática de Ensino de História* (2003):

Publicado em 2003, *Didática e Prática de Ensino* é de autoria de Selva Guimarães Fonseca. A autora possui Graduação em Estudos Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (1982), Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1985), Mestrado em História pela Universidade de São Paulo (1991), Doutorado em História pela Universidade de São Paulo (1996) e Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP (2007). Atualmente é professora associada e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Possui publicações de artigos e capítulos de livros, tendo como temática principal o ensino de História e uma visível preocupação com a formação de professores. Entre as suas obras publicadas destacam-se: *Caminhos da História Ensinada* (1993); *Ensinar História no Século XXI* (2007), em parceria com Marcos Silva; *Espaços de formação do professor de História* (2008), em parceria com Ernesta Zamboni; além do manual *Didática e Prática do Ensino de História*, analisado nesta dissertação. Publicado em 2003, este manual chegou em 2008 a sua 7ª edição.

- 2) Circe Maria Fernandez Bittencourt, *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2004):

Publicado em 2004, *Ensino de História: fundamentos e métodos* é de autoria de Circe Maria Fernandes Bittencourt. A autora possui Graduação em História pela Universidade de São Paulo (1967), Especialização em Metodologia e Teoria da História pela USP (1969), Mestrado em História Social pela USP (1988) e Doutorado em História Social pela USP (1993). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dentre as publicações da autora no campo do Ensino da História destacam-se a obra publicada *Livro Didático e Saber Escolar 1810-1910* (2007) e a obra organizada em conjunto *Dicionário de Datas Históricas do Brasil* (2007), além do manual *Ensino de História: fundamentos e métodos*, analisado nesta dissertação.

- 3) Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt, “Ensinar História” (2004):

Publicado em 2004, *Ensinar História* é de autoria de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt possui Graduação em Comunicação pela Universidade de Brasília (1968), Graduação em História pela Universidade Federal do Paraná (1973), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1985), Doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (1997) e Pós-Doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal (2001). Atualmente é professora do Curso de Graduação em História da Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da mesma Universidade. Schmidt é autora de diversos artigos e capítulos de livros, tendo como temática o Ensino da História. Além disso, dentre as suas obras publicadas destacam-se a coleção didática *Historiar* (1999; 2002), os paradidáticos intitulados *Recriando Histórias* (2003; 2008); *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica* (2009), em conjunto com Isabel Barca, e o manual *Ensinar História*, analisado nesta dissertação. Marlene Rosa Cainelli possui Graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1987), Mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná (1994), Doutorado em História Social pela Universidade Federal do Paraná (2003) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Atualmente é professora do Curso de Graduação em História da Universidade Estadual de Londrina e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na mesma Universidade. Possui artigos e capítulos de livros publicados, tendo como temática o Ensino de História, além da organização de uma obra intitulada *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*, em conjunto com Margarida Maria Dias de Oliveira e o manual *Ensinar História*, analisado nesta dissertação.

Todas as autoras atuam em Universidades públicas e seus manuais expressam parte das suas experiências como professoras e pesquisadoras, conforme constatado nas entrevistas realizadas com as autoras.

Após a escolha do material empírico, passou-se à escolha da metodologia de pesquisa, bem como de um redimensionamento do problema. Optou-se pela metodologia qualitativa de pesquisa, a partir de Boutin, Goyette e Lessard-Hébert (1990), entendendo que não existe uma dicotomia entre o quantitativo e o qualitativo, mas sim um *continuum*, pois “os paradigmas não

morrem, particularmente nas ciências sociais” (BOUTIN; GOYETTE LESSARD-HÉBERT 1990. p. 33). Para a análise das fontes, optou-se pela análise de conteúdo dos manuais a partir de Franco (2003), entendendo que nesta perspectiva parte-se da pré-análise constituída de três momentos específicos: a leitura flutuante do material empírico (deixando emergir os sentimentos, dúvidas etc.), a escolha dos documentos realizada *a priori* e a formulação das hipóteses como “uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise” (FRANCO, 2003. p. 47). Desta forma, tomando como metodologia de pesquisa a análise de conteúdo, a partir de Franco (2003), entende-se a leitura flutuante como momento que ocasiona o aparecimento das dúvidas, sentimentos e também o momento onde se formularam as hipóteses que podem ser assim sistematizadas:

- 1º) A relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História é mediada por ciências auxiliares como a Psicologia e a Pedagogia;
- 2º) A Teoria da História dialoga com os saberes pedagógicos, porém, como suporte no sentido do método de ensino, e não propriamente na relação entre o ensino e uma concepção de aprendizagem histórica situada³;

Ademais, partindo do critério de pertinência ao problema, a partir de Franco (2003), foram escolhidas três unidades de análise, possíveis de serem analisadas no material empírico escolhido e que responderiam de forma mais “adequada” ao problema de pesquisa:

- 1º) As fontes históricas – entendendo que estas são elementos de natureza própria da ciência, que perpassam a constituição dos fundamentos epistemológicos da Didática da História e, conseqüentemente, o ensino da História;
- 2º) Os conceitos históricos – entendendo também neste caso que estes são elementos da natureza própria da ciência, fundamentais para o processo de formação histórica através da aprendizagem histórica, como afirma Rüsen (2007);

³ Entende-se desta forma que “[...] a referência às atividades de ensino é a aprendizagem do aluno; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem” (LIBÂNEO, 2008. p. 65).

3º) O tempo histórico – entendendo-se que este é um elemento preponderante para da consciência histórica, a partir de Rüsen (2007);

Foram escolhidas estas unidades pois, do ponto de vista da Didática da História, são elementos constitutivos da estrutura da ciência da História, a partir da concepção de conceitos de segunda ordem de Lee (2005), entendendo que “conceitos disciplinares, de segunda ordem, tais como mudanças e evidências, estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo” (LEE, 2005. p. 1). Portanto, estes são “[...] próprios à natureza do conhecimento histórico [...]” (LEE, 2005 apud SCALDAFERRI, 2008. p. 54)

Porém, tendo em vista a densidade do material empírico escolhido, optou-se também, além da análise de conteúdo, pelas entrevistas semi-diretivas com as autoras, a partir de Ghiglione e Matalon (2005). Nestas entrevistas, existe um esquema ou grelha de temas, porém não existe uma ordem definida para que estes temas sejam abordados pelo inquirido. Segundo as autoras citadas, na entrevista semi-diretiva, “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista”. (GHIGLIONE; MATALON, 2005. p. 64).

Dois foram os objetivos da entrevista com as autoras, com relação à produção e publicação dos manuais: o primeiro foi verificar se este tipo de manuais pode ser analisado a partir da perspectiva da economia política do livro didático, particularmente do entendimento da dinâmica de sua produção, editoração e publicação; o segundo objetivo foi o de aprofundar o entendimento da relação estabelecida pelas autoras entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, na maneira como conceberam os seus manuais.

Após todo o percurso inicial de problematização, escolha do material empírico, construção das hipóteses e escolha das unidades de análise, passou-se à perspectiva teórica de análise. Como perspectiva teórica fundamental, a partir principalmente da relevância para o trabalho e o problema construído, tomou-se a concepção de Didática da História de Rüsen (2001, 2006, 2007a), entendendo-se que esta é a “ciência do aprendizado histórico”. Isto porque, na visão desse autor, pode ser apreendida uma relação orgânica entre a função Didática da História que é a de orientação da vida prática e a

constituição de um pensamento histórico científico, a qual não admite a separação entre o aprendizado e a vida humana prática. Estes referenciais são os mesmos assumidos pelo campo da Educação Histórica, o que justifica a inserção e a opção deste trabalho, neste campo, sem que a análise dos manuais seja prejudicada por um tratamento anacrônico e desarticulado do contexto de sua produção.

A partir dos aportes teóricos, foi pensada a estruturação do trabalho. Optou-se por quatro capítulos. No primeiro discutiu-se o significado destes manuais, os quais foram pensados como documentos de uma cultura, a partir da concepção de cultura de Williams (2001). Neste sentido, foram compreendidos como elementos de uma cultura escolar produzidos pela cultura de uma determinada escola, a partir de Forquim (1994). Ademais, também foram entendidos como pertencentes à dinâmica complexa da economia política do livro didático, a partir de Apple (1995). Esta perspectiva foi considerada interessante para se compreender a tensão entre a cultura da escola e a cultura escolar, ou seja, a produção destes manuais na indústria cultural e o lugar a partir do qual as autoras produziram os manuais - as Universidades. Com isso, neste mesmo capítulo, foi realizada uma especificação destes manuais como fontes importantes no entendimento das formas de aprender e ensinar, a partir de Batista (2000) e Bufrem, Garcia e Schmidt (2006), bem como uma contextualização da produção dos manuais de Didática da História, no Brasil. Ainda neste capítulo, tomou-se a perspectiva de que existe um código disciplinar da Didática da História no Brasil, a partir de Fernandez (1997) e, principalmente, de Urban (2009) e Schmidt (2008c).

No segundo capítulo, apresentam-se os manuais escolhidos a partir das falas das autoras e editores, presentes nas introduções ou nos prefácios das obras, e também a partir das falas registradas nas entrevistas realizadas com as autoras. Neste mesmo capítulo busca-se, ainda, analisar a organização dos saberes a partir da forma estrutural com que foram publicados os manuais. Desta forma, buscou-se discutir a aproximação ou distanciamento entre a Teoria da História a partir de Rüsen (2001) com os saberes pedagógicos a partir de Varela (1994), objetivando entender a constituição de elementos que

poderiam ser constitutivos de uma Didática da História, a partir de Rüsen (2007a) e Bergmann (1990)⁴.

No terceiro capítulo foi feita a análise do material empírico. Para esta análise, foram tomadas as contribuições de teóricos da História para analisar as três unidades selecionadas a partir da análise do conteúdo: as fontes históricas, os conceitos históricos e o tempo histórico.

No quarto capítulo são analisadas as entrevistas com as autoras, buscando-se compreendê-las a partir dos conceitos de intelectual orgânico de Gramsci (1979) e de intelectuais transformadores de Giroux (1997), no intuito de identificar o papel dessas autoras como produtoras do conhecimento. Por fim, apresentaram-se as considerações finais no sentido de apontar alguns elementos para uma epistemologia da Didática da História no Brasil, preocupação considerada como principal ponto de partida e de chegada deste trabalho.

⁴ Bergmann (1990) afirma que a Didática da História possui três tarefas: 1) a tarefa empírica ou “o que é aprendido no ensino da História”; 2) a tarefa reflexiva ou “o que pode ser apreendido”; 3) a tarefa normativa ou “o que deveria ser apreendido”. Desta forma, “a Didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico” (BERGMANN, 1990. p. 30).

CAPÍTULO 1

CULTURA, CULTURA ESCOLAR, CULTURA DA ESCOLA E OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA PRODUZIDOS PARA OS PROFESSORES NO BRASIL

Neste trabalho foram tomados três manuais de Didática da História produzidos por professores para os professores no Brasil, entre 2003 e 2004, como documentos pertencentes a uma cultura. Desta forma, discutiu-se o espaço dos manuais de Didática da História produzidos para os professores na cultura de maneira ampla, na cultura escolar e na cultura da escola. Para isso, primeiramente, conceituou-se cultura a partir de Williams (1969, 1979, 2000, 2003, 2007), buscando entender os manuais de Didática da História como documentos de um “modo de vida”. Em um segundo momento, buscou-se localizar estes manuais de Didática da História na cultura escolar e na cultura da escola, tomando estes conceitos de Forquim (1993). Além disso, partiu-se também da ideia de escola e sujeito de Dübset (1996), o espaço da Universidade como escola de formação de professores, com o dever de produção de conhecimento com vistas às problemáticas sociais, a partir da concepção de Ribeiro (1975). Em um terceiro momento, entenderam-se estes manuais de Didática da História produzidos para os professores como produtos dos processos de escolarização, a partir da concepção de economia política do livro didático de Apple (1995). Após esta contextualização teórica do objeto, buscou-se compreender a produção dos manuais de Didática da História no Brasil. Para isso, foram especificados os manuais de Didática da História produzidos para os professores a partir de Choppin (2004), Batista (2000) e Bufrem, Schmidt e Garcia (2006). E também, apontou-se o papel dos manuais de Didática da História produzidos para os professores na construção do código disciplinar da Didática da História no Brasil a partir das contribuições, principalmente, de Fernandez (1997), Schmidt (2004, 2006, 2008c) e Urban (2007, 2008, 2009). Por fim, justificou-se a escolha dos três manuais de Didática da História, material empírico desta investigação.

1.1. OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA PRODUZIDOS PARA OS PROFESSORES COMO DOCUMENTOS DA CULTURA

A palavra cultura é uma das três palavras mais complexas da língua inglesa, segundo Williams (2007). Isso se deve, para ele, ao fato de que esta palavra é utilizada em distintas disciplinas intelectuais e também no senso comum em um sentido mais geral. Além disso, Williams (1979) afirma que o conceito de cultura é na verdade um problema, pois este conceito é um movimento histórico ainda não definido. Portanto, é necessário que compreendamos a historicidade da palavra cultura, ou seja, os seus significados e sentidos nos diferentes contextos históricos.

A palavra cultura, até meados do século 18, era entendida como o cultivo das lavouras e os seus cuidados, até que os historiadores iluministas deram um novo significado à palavra, que passou a ser entendida como sinônimo de civilização. Neste sentido, a concepção de cultura como o cultivo e os cuidados com as plantações e os animais acompanhou, como afirma Eagleton (2005), a passagem da sociedade rural para a sociedade urbana, passando assim, a ser entendida como o cultivo das faculdades humanas. Ademais, neste contexto, cultura significava: as artes, a religião, as instituições e as práticas de significados e valores. Dessa forma, segundo Eagleton (2005), a cultura entendida como civilização partia de um entendimento avaliativo das sociedades, entre o que era civilizado e não civilizado, ou seja, o que tinha cultura, e o que não tinha.

Em contraste a esta concepção de cultura, a antropologia cultural inseriu a ideia de cultura como um modo de vida, concepção ligada ao romantismo anticolonialista, segundo Eagleton (2005). Assim, do sentido avaliativo de cultura como civilização, passou-se ao sentido descritivo de modo de vida. Um dos principais teóricos desse período foi Herder, que no século 18 desenvolveu uma crítica da noção de cultura como sinônimo de civilização inovando através da concepção de culturas no plural. Neste sentido, Herder, segundo Williams (2007), falava “de “culturas” no plural: culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também culturas específicas e variáveis dos

grupos sociais e econômicos no interior de uma nação”. (WILLIAMS, 2007. p. 120).

Para Eagleton (2005), os dois conceitos de cultura apresentados ao mesmo tempo em que possuíam certa amplitude, possuíam também um caráter restritivo. Ou seja, o significado estético instituído como civilização era “nebuloso demais” (EAGLETON, 2005. p. 51), e o antropológico, como modo de vida simplesmente, era “limitado demais”. (EAGLETON, 2005. p. 51).

Por sua vez, a teoria da cultura marxista, da qual faz parte Williams, começou a ser difundida na Inglaterra, apenas depois de 1930. Segundo Williams (1969), isso se deveu, em muito, ao fato de que, na maioria dos casos, os especialistas creditavam a Marx uma forma de crítica literária, enquanto na verdade existe apenas um esboço de teoria da cultura nos escritos marxianos. Esse esboço pode ser entendido a partir da ideia de estrutura e superestrutura, no sentido de que a superestrutura, entendida como a consciência humana, complexifica a relação entre o econômico e o cultural, segundo Williams (1969).

Sobre esta relação, Williams (1969) afirma que os especialistas da teoria da cultura interpretaram de maneira simplista a passagem de Marx “[...] não é a consciência dos homens que lhe determina a existência, mas, ao contrário, a existência social que determina suas consciências [...]” (MARX, 1857 apud WILLIAMS, 1969. p. 277). Essa interpretação dava conta de que o econômico determinava o social, de maneira a ser a cultura entendida como mero reflexo dos modos de produção. Porém, segundo Williams (2001), o próprio Engels afirma que “de acuerdo con la concepción materialista de la historia, el elemento determinante en la historia es, en ultima instancia, la producción y reproducción en la vida real” (ENGELS, 1890 apud WILLIAMS, 2001. p. 223). Além disso, Engels afirma também que as culturas “ejercen su influencia sobre el rumbo de las luchas históricas y en muchos casos predominan en la determinación de su forma”. (ENGELS, 1937 apud Williams, 2001. p. 228). Portanto, a produção e reprodução da vida real para Williams (2001) é um processo muito complexo para ser simplificado à determinação econômica, entendendo-se que:

[...] com efeito, ainda que se aceite o elemento econômico na qualidade de elemento determinante, o que ele determina é todo um modo de vida e é a este – não apenas ao sistema econômico – que a literatura deve estar relacionada. O método interpretativo que se submete não ao todo da vida social, mas à arbitrária correlação entre o assunto sob exame e a situação econômica, tende a levar, muito rapidamente, à abstração e à irrealidade (WILLIAMS, 1969. p. 290).

Porém, apesar das críticas à teoria da cultura marxista, Williams (1979) afirma que o marxismo teve uma grande contribuição na relação entre os conceitos de sociedade, economia e cultura, pois este sistema de pensamento superou velhas divergências entre sociedade e natureza, e instituiu o pensamento, fundamentalmente, na relação sociedade e economia.

Apesar disso, Williams vai além na compreensão, segundo Cevasco (2007), da “necessidade de atualizar o modelo marxista vigente, que explica a cultura como elemento superestrutural, reflexo de alterações de base”. (WILLIAMS, 2007. p. 11). Esta é a principal contribuição do trabalho de Williams, como um dos principais pensadores do movimento chamado de Nova Esquerda britânica - movimento que foi responsável pela guinada intelectual anglo-saxã ocorrida entre as décadas de 1970 e 1990 em diversas disciplinas acadêmicas, e que também influenciou vários pensadores em todo mundo.

Dito isso, entende-se o conceito de cultura de Williams como a relação dialética entre os três níveis de cultura: a ideal – cultura como estado do processo de aperfeiçoamento humano; a documental – cultura como as obras intelectuais; e a social – cultura como descrição de um modo de vida de uma determinada sociedade dentro de um determinado espaço e tempo, pois como afirma o próprio Williams (2001), cultura é “una teoria de las relaciones entre los elementos pertenecientes a todo un modo de vida”. (WILLIAMS, 2001. p. 8). Portanto, é de fundamental importância para uma análise que tome o conceito de cultura de Williams (2001), relacionar o objeto e o dinâmico mundo social ao qual ele está inserido. Analisar a cultura deve significar necessariamente buscar compreender a natureza das relações sociais.

Este conceito de cultura de Williams (2000) pertence à sociologia da cultura, como uma área ambígua, e muitas vezes desprestigiada, no sentido de que ocupa muitas vezes um lugar de variedades dentre algumas áreas específicas da sociologia. Porém:

[...] o que o sociólogo da cultura ou o historiador cultural estudam são as práticas sociais e relações culturais que produzem não só “uma cultura” ou “uma ideologia”, mas, coisa muito mais significativa, aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidades e determinações constantes, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais (WILLIAMS, 2000. p. 29).

A partir da conceituação de cultura de Williams (1969, 2000, 2001, 2007) e da inserção deste conceito no campo da sociologia da Cultura, entende-se neste trabalho que os manuais de Didática da História produzidos para os professores são “obras dinâmicas e concretas”, documentos de um “modo de vida” e, portanto, de uma cultura de maneira geral. Estes artefatos culturais, os manuais didáticos analisados nesta investigação, estão ligados aos três níveis de cultura apresentados por Williams (2001), ou seja, os manuais - apesar de situados na cultura documental já que são obras intelectuais - possuem relação tanto com a cultura ideal, pois expressam as teorizações e práticas dos seus autores, assim como com a cultura social, pois fazendo parte de um contexto e de um espaço social específico, são determinados e determinantes para o modo de vida de uma sociedade, entendendo-se que “una definición documental que sólo dé valor a los registros escritos y pintados, y separe este ámbito del resto de la vida del hombre em sociedad, es igualmente inacceptable”. (WILLIAMS, 2003. p. 53).

Entende-se estes manuais como documentos da cultura da escola, mais especificamente, da Universidade, a partir do campo de produção dos mesmos, como bem exemplificam as apresentações dos três manuais. Bittencourt (2004) afirma que:

[...] o conteúdo deste livro resulta de um longo trabalho nas salas de aula, do convívio com companheiros das escolas e da universidade, de debates e estudos com alunos de pós-graduação que se tem dedicado à pesquisa em ensino e aprendizagem de História (BITTENCOURT, 2004. p. 26).

Schmidt e Cainelli (2004) afirmam que o seu manual “reúne as principais questões relativas à metodologia e prática do ensino de História [disciplinas curriculares dos cursos de licenciatura em História], abordadas com base na produção historiográfica e nas propostas pedagógicas mais atuais” (SCHMIDT;

CAINELLI, 2004. p. 5, grifo nosso). Já Fonseca (2005) afirma em relação ao seu manual que “esta obra reúne experiências que desenvolvi como professora de história no ensino fundamental e médio, de didática e metodologia do ensino de história, como formadora de professores e pesquisadora da área” (FONSECA, 2005. p. 9). Além disso, Fonseca (2005) afirma que apresenta no manual “um roteiro inspirado no programa de ensino da disciplina que ministramos no curso de graduação” (FONSECA, 2005. p. 10). Portanto, a partir das apresentações das obras pelas próprias autoras, é possível entender os manuais como obras dinâmicas no sentido de que estes manuais propõem inovações reais para a prática de Ensino de História e também como documentos da cultura da escola, mais especificamente das Universidades, pois é este o espaço de construção e escrita destas obras.

1.2. OS MANUAIS NA CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA

A partir da compreensão de que os manuais de Didática da História produzidos por professores e para os professores são documentos da cultura, ou seja, elementos de um “modo de vida”, entende-se que estes textos didáticos fazem parte de uma cultura geral. Dessa forma que:

[...] podem ser tomados como fontes para investigar a presença de elementos que, em dados períodos históricos, demarcaram as formas de pensar e de desenvolver o ensino no país. Desta forma, incluem-se, teórica e metodologicamente, entre as fontes privilegiadas para a investigação e análise da história das disciplinas e das formas de ensinar (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006. p. 2).

Portanto, como fontes privilegiadas para a investigação das formas de ensinar, estes manuais fazem parte do universo escolar como instituidores de práticas e também como relatos de experiência nos diferentes contextos onde são produzidos. Com isso, são produzidos na cultura escolar entendida como:

[...] o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, que selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito e os imperativos de didatização, constituem habitualmente o

objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIM, 1993. p. 167).

Dessa forma, entende-se os manuais de Didática da História produzidos para os professores como produtos desta cultura escolar, ou seja, produzidos tendo como objetivo específico orientar a formação de professores nas Universidades, como também no seu processo de formação continuada e, com isso, auxiliar a sua prática. Percebeu-se esta característica nas apresentações da coleção ou das obras, escritas pelos editores, autores ou pesquisadores convidados. No caso de Bittencourt (2004), o próprio editor José Xavier Cortez, apresenta a coleção afirmando que:

A Cortez editora tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a coleção Docência em Formação, destinada a subsidiar a formação inicial e a formação contínua daqueles que se encontram no exercício da docência (BITTENCOURT, 2004. p. 11).

Fonseca (2005), por sua vez, na introdução do seu manual afirma que:

[...] desejo com este livro participar do processo de construção de um trabalho pedagógico coletivo, crítico, criativo e formativo, tecido na experiência dos diversos sujeitos que fazem a história do ensino de história, na realidade socioeconômica e cultural brasileira: dinâmica, complexa e profundamente desigual (FONSECA, 2005. p. 11).

No caso do manual de Schmidt e Cainelli (2004), Tânia Braga Garcia, no prefácio, afirma que “escrito como um “manual”, este livro pode efetivamente levar às mãos dos professores algumas sugestões, orientações e reflexões para transformar e enriquecer o ensino” (SCHMIDT; CAINELLO, 2004. p. 4). Desta forma, percebe-se nas apresentações, introduções ou prefácio das obras, a clara intenção de escrever para os professores em processo de formação inicial ou continuada, buscando contribuir para esta formação e para a prática de ensino de História. Além disso, fazem parte da cultura da escola entendida como:

[...] um mundo social, que tem as suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime

próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta cultura da escola (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) (FORQUIM, 1993. p.167)

Os manuais são elementos de um “modo de vida” específico, ou seja, as Universidades, entendidas como escolas de formação de professores. Portanto, são produzidos na cultura da escola, como local da experiência social do sujeito com o conhecimento (DÜBET, 1996), e responsáveis pela publicização das experiências dos sujeitos em processo de formação. Esta perspectiva permite afirmar que os manuais de Didática da História, material empírico deste trabalho, são publicizações das experiências das autoras com o conhecimento.

A partir da concepção de que os manuais de Didática da História destinados aos professores são produtos da cultura escolar, produzidos na cultura da escola, mais especificamente entendidas como Universidades, busca-se entender que Escola/Universidade é esta onde são produzidos estes manuais. Com isso, entende-se o espaço da Universidade como escola de formação de professores, tomando de Dübét (1996) o conceito de escola como espaço da experiência do sujeito com o conhecimento e, a partir desta concepção de escola, também o conceito de sujeito “multiperspectivado”.

Dübét (1996) propõe, em *Sociologia da Experiência*, o redimensionamento da relação ação e sistema, partindo da crítica ao modelo “clássico” funcionalista de Durkheim, como afirmam Camargo (2007) e Wautier (2003). Para isso, Dübét (1996) desenvolve as suas pesquisas empíricas com jovens da periferia de Paris, objetivando não a “ruptura com a sociologia clássica”, mas sim o entendimento de que a sociedade pensada por Durkheim no final do século 19 e início do século 20 sofreu transformações econômicas, sociais e culturais, que acarretaram na necessidade de um modelo mais complexo de entendimento tanto da escola, como dos sujeitos.

Sendo assim, Dübét (1996) afirma que a escola não é mais a instituição formalizada entendida por Durkheim com a função da “transformação dos valores em normas e das normas em papéis”. (DÜBET, 1996 p. 171). Essa escola como instituição limitada “deixou de ser essa ilhota de justiça formal no seio de uma sociedade inegalitária; ela gera as suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões”. (DÜBET, 1996. p. 175).

Esta concepção de escola durkheiminiana se deve a idéia de que “o actor individual é definido pela interiorização do social, acção é tão só a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos actores e ao sistema”. (DÜBET, 1996. p. 12). Ou seja, para Durkheim, a sociedade existe porque os indivíduos interiorizam os seus valores e desenvolvem determinadas funções; segundo Dübét (1996), desta forma, “a acção é definida pela interiorização cultural e normativa”. (DÜBET, 1996. p. 22). Ainda neste sentido, “a educação moderna tem por função fabricar indivíduos como sujeitos sociais e morais”. (DÜBET, 1996. p. 27).

Tendo em vista essa concepção durkheiminiana da relação entre indivíduo e sistema, Dübét (1996) afirma que Durkheim não promove a “morte do sujeito”, pois este não é entendido como representação ideológica e nem como ficção, mas sim como só existente mediante a sua incorporação no sistema. Entretanto, para Dübét (1996), na passagem da sociedade industrial para a sociedade de consumo ocorre a “heterodeterminação” do individuo, não mais suscetível apenas às normas de conduta do “sistema”. Neste sentido, Dübét (1996) afirma que o “actor é o sistema” (DÜBET, 1996. p. 21).

Partindo desta concepção de sujeito e escola de Dübét (1996), entende-se a escola como local da experiência social do sujeito com o conhecimento, experiência social entendida como experiência humana, no sentido empregado por Thompson (1981) como “o conjunto impreciso de situações e emoções que uma classe social constrói e opõe às condições que lhe são criadas”. (DÜBET, 1996. p. 100). Desta forma, entende-se que a experiência é “socialmente construída” (DÜBET, 1996. p. 103) e, neste sentido, concorda-se com Thompson (1981) quando:

[...] é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981. p. 112).

Desta forma:

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário

etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981. p. 189).

A partir destas teorizações entende-se a Universidade, neste trabalho, como lugar da experiência social do sujeito com o conhecimento. Portanto, rejeita-se a idéia da Universidade como espaço de preparação dos jovens para o mercado de trabalho pura e simplesmente, pois este modelo de Universidade apresenta um forte caráter de manutenção da ordem e preparação dos sujeitos para viverem dentro dessa mesma ordem, ou seja, um modelo não atrelado ao dever de progresso autônomo da nação (RIBEIRO, 1975). Dentro deste modelo, a Universidade formaria sujeitos tecnocráticos e racionais, inserindo-os no mundo competitivo, segundo Ribeiro (1975).

Deste modo, concebe-se a Universidade - neste trabalho - como um espaço de transformação da sociedade por meio da relação entre os produtos científicos e as problemáticas sociais existentes em cada país. Neste modelo, segundo Ribeiro (1975), as Ciências Humanas possuem um papel fundamental de construção da consciência crítica, entendida como “a única forma de deixar para trás o arcaísmo do saber tradicional e de escapar à alienação, fatal a todos os que tomam emprestada uma visão forânea do mundo”. (RIBEIRO, 1975. p. 257). Ou seja, neste modelo de Universidade:

[...] o cientista que se afirmar neutro e pretender eximir-se de compromisso, a não ser com o desenvolvimento da ciência, tem de ser substituído pelo cientista lucidamente comprometido com a problemática de sua sociedade, e, também, com o desenvolvimento humano (RIBEIRO, 1975. p. 260).

Por fim, entende-se que os manuais como produtos da cultura escolar produzidos na cultura da escola são documentos do “modo de vida” das Universidades e, portanto, elementos fundamentais para a compreensão dos processos de escolarização. Dessa forma, compreende-se que a cultura da escola é constituída na experiência do sujeito com o conhecimento,

entendendo as Universidades como espaços de produção do conhecimento e de consequente transformação da sociedade.

1.3. OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A ECONOMIA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

Os manuais de Didática da História produzidos para os professores são, portanto, documentos da cultura e elementos da cultura escolar e da escola, pertencentes a um “modo de vida” específico: o espaço da formação dos professores nas Universidades. Porém, estes manuais entendidos como “textos didáticos” a partir de Choppin (2004), são produzidos em uma indústria editorial específica, a indústria das produções didáticas. Dessa forma:

[...] escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (CHOPPIN, 2004. p. 561).

Portanto, apesar de não serem regulamentados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), os manuais analisados nesta dissertação serão entendidos, a partir da dinâmica complexa da economia política do livro didático, no sentido empregado por Apple (1995) e Medeiros (2005), pois são estes “livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida”. (APPLE, 1995. p. 82). Assim sendo, o conceito de cultura ganha duas conotações complementares: a cultura como forma global de vida, de Williams (1969, 1979, 2003) e a cultura como mercadoria, a partir de Apple (1995). No primeiro caso, atém-se ao processo social constitutivo das vidas cotidianas, e no segundo aos produtos da cultura, “a própria condição de coisa das mercadorias que produzimos e consumimos”. (APPLE, 1995. p. 82). Neste aspecto, deve-se compreender que existe um conjunto de relações que permeiam a produção dos textos escolares, ou seja:

[...] desde que a publicação de livros começou de forma industrial, os livros são artigos mercantis. É claro que muitas vezes foram produzidos com propósitos acadêmicos ou humanísticos, mas acima de tudo, sua função principal foi a de manter e sustentar seus produtores (APPLE, 1995. p. 86).

Em vista disso, estes manuais, material empírico desta dissertação, ao mesmo tempo em que se constituem como sistematizações das experiências dos próprios autores, são entendidos como produtos produzidos pela indústria editorial de publicações didáticas.

Neste sentido, nos três manuais analisados, *Didática e Prática de Ensino de História*, de Selva Guimarães Fonseca, *Ensinar História*, de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli e *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Maria Fernandes Bittencourt, uma característica aparente chamou a atenção: todos eles apresentam modelos de atividades desenvolvidos pelas autoras junto aos seus alunos de prática de ensino, ou até mesmo modelos de atividades efetuadas pelas próprias autoras quando ainda professoras do ensino básico, como é o caso de Fonseca (2003). Estas atividades podem ser levadas em conta como uma forma de agregar um maior valor de mercado às obras, que atrairiam a atenção dos professores no sentido da instituição de novas práticas. Estas características de produção das obras e da relação entre as autoras e as editoras serão contempladas de uma forma mais consistente a partir dos dados colhidos nas entrevistas realizadas com as autoras e analisadas no capítulo 4 desta dissertação.

1.4. AS ESPECIFICIDADES E OS TIPOS DE PESQUISA SOBRE MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA PRODUZIDOS PARA OS PROFESSORES

Entendendo que o objeto desta pesquisa é a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História, tomou-se como material empírico desta investigação, os manuais de Didática da História produzidos no Brasil entre 2003 e 2004 destacando a sua inserção no complexo movimento da cultura, da cultura escolar e da cultura da escola, bem como da economia política do livro didático. Partindo disto, é necessário

que se faça uma diferenciação entre estes manuais produzidos para os professores, dos manuais didáticos produzidos para os alunos em fase de escolarização. Deste modo, Choppin (2004) em seu levantamento sobre as tipologias de pesquisas, que tomam como objeto de análise os textos didáticos, afirma existir, neste campo, um problema léxico de falta de definição dos investigadores sobre o texto didático a ser analisado. Ou seja, a utilização de forma genérica do conceito de livro didático, sem maiores preocupações com as especificidades dos diferentes livros didáticos, tem como consequência a não distinção entre pesquisas com os livros didáticos escolares produzidos para os alunos dos livros didáticos produzidos para a formação continuada de professores.

Neste sentido, Batista (2000) afirma que além dos manuais de didática geral, existem os manuais de “didática especial (que propunham métodos e atividades de ensino em alguma disciplina)”. (BATISTA, 2000. p. 551). Bufrem, Garcia e Schmidt em seu artigo *Os manuais destinados a professores como fontes para as formas de ensinar* (2006), apontam também para a questão da especificidade dos manuais de formação de professores indagando: “Como podem ser caracterizados os manuais destinados ao público docente?”. (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006. p. 122). Assim, as autoras afirmam que a especificidade dos manuais destinados a professores reside no fato destes não possuírem relação direta com os conhecimentos específicos, como História Antiga ou História da América.

Por conseguinte, os manuais de Didática da História tomados como material empírico nesta dissertação são concebidos como manuais de didática específica, nos quais se propõem métodos de ensino e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, de maneira a constituírem-se como textos de uma didática específica, a Didática da História.

Choppin (2004) aponta para os tipos de pesquisas que tomam os textos didáticos como objeto de investigação. O autor pontua duas grandes linhas de pesquisa que tomam como objeto o livro didático:

1ª - aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo

conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo); e

2ª - aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido — e avaliado — em um determinado contexto (CHOPPIN, 2004. p. 554).

Porém, Choppin (2004) deixa claro que estas duas perspectivas podem se entrecruzar em uma mesma pesquisa. A postura assumida nesta pesquisa incorpora parcialmente indicativos da proposta de Choppin (2004), na medida em que um dos focos do seu olhar é a relação entre as orientações editoriais e a produção dos manuais pelas autoras. No entanto, assume-se aqui a metodologia da análise de conteúdo (FRANCO, 2003), tendo como objetivo analisar algumas relações entre os diferentes saberes na composição de um conteúdo específico, que é a Didática da História em manuais destinados a professores. Desta forma, não se pretende analisar o uso deste manual, mas sim o conteúdo dos manuais, bem como a perspectiva de produção a partir da fala das autoras.

Além disso, Choppin (2004) pontua que dentro destas pesquisas que tomam os textos didáticos como objeto, o método principal utilizado é o da análise de conteúdo, sendo essa análise feita de duas formas:

[...] à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; e a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática (CHOPPIN, 2004. p. 555).

Essa mudança dos anos 1970 se dá, em muito, pelas dificuldades dos sistemas de ensino que levam os pesquisadores “às finalidades do ensino, sobre seus conteúdos e métodos e, entre outras coisas, a colocarem aos antigos manuais escolares questões de natureza epistemológica e didática”. (CHOPPIN, 2004. p. 558).

Também esta pesquisa toma como método a análise de conteúdo entendendo que nesta análise não devem ser considerados meramente os aspectos individuais da linguagem, pois:

[...] envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2003. p. 10)

Por fim, esta pesquisa analisou os manuais no sentido de investigar a epistemologia da Didática da História, colocando questões de natureza epistemológica e Didática aos manuais, sem deixar de lado, contudo, a crítica cultural no entendimento de que estes manuais são elementos de um modo de vida complexo, entendido como cultura no sentido de Williams (2001). Desta forma, entende-se o manual didático como “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo” (CHOPPIN, 1980 apud BITTENCOURT, 2008. p. 14).

1.5. O CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL E OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA PRODUZIDOS PARA OS PROFESSORES

Os manuais de didática especial (BATISTA, 2000) tomados nesta pesquisa, constituem-se como documentos das formas de ensinar a ensinar nos diferentes contextos históricos. Dessa forma, entende-se que estes manuais fazem parte do código disciplinar da Didática da História, entendido como:

[...] una tradición social compuesta no sólo por ideas o principios (científicas, pedagógicas, políticas etc...) sobre el valor de la materia de enseñanza, sino también por un conjunto de prácticas profesionales que contribuyen a fijar la imagen social de la Historia como disciplina escolar (FERNANDEZ, 1997. p. 25).

Entende-se com isso que o código disciplinar é constituído pela cultura escolar (ideias e princípios do ensino) e a cultura da escola (práticas profissionais), e é formado pelos “textos visíveis”, entendidos como: os

manuals didáticos, as legislações educacionais e os documentos normativos em geral; e pelos “textos invisíveis” ou as práticas profissionais, como afirma Fernandez (1997).

Segundo Nadai (1993), a História como disciplina acadêmica surgiu na França no século 18, em meio ao movimento de laicização do Estado. No século 19, a disciplina passou por um processo de mutação a partir da concepção positivista de História, e da ideia de que a história seria a “árvore genealógica das nações europeias”. (FURET, s/d apud NADAI, 1993. p. 145).

No Brasil, a disciplina foi oficialmente inserida no currículo com o nascimento do colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, em 1838. A partir daí iniciou-se uma tradição de influência francesa através das traduções dos compêndios franceses e da centralização no estudo da Europa Ocidental, dando pouco espaço a História nacional. Somente com a proclamação da República, em 1889 o ensino ganhou um caráter mais nacional.

Neste sentido, a concepção de História repousava:

[...] nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (NADAI, 1993. p. 149).

Com isso, procurou-se criar uma ideia de nação totalizadora das raças e, ainda muito alheia ao conceito de progresso, a História nesse momento se manteve basicamente centrada no ensino da Europa Ocidental, buscando se auto-identificar com esse bloco de países, principalmente a França. Dessa forma, a América Latina se manteve esquecida dos currículos apesar dos constantes questionamentos dos historiadores contrários a essa prática, segundo Nadai (1993).

Em 1917, Jonathas Serrano⁵ publicou o primeiro manual de Didática da História produzido para os professores no Brasil, intitulado *Methodologia da História na aula primária*. Neste manual, Serrano propôs sete métodos para o ensino da História, segundo Schmidt (2004): o primeiro é o método etnográfico;

⁵ Filho do capitão de mar e guerra Frederico Guilherme de Souza Serrano, senador da República pelo estado de Pernambuco, e de Ignez da Silveira Serrano. Estudou no Colégio Pedro II, formou-se em Direito. Foi membro e participou da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de ter exercido o magistério de História, no Colégio Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal (URBAN, 2009. p. 34).

o segundo, o sincrônico; o terceiro, o cronológico; o quarto, o regressivo; o quinto, o anedótico ou biográfico; o sexto, o continuado; e por fim o sétimo, o concêntrico. Além dos métodos, Serrano discutiu neste manual os recursos técnicos possíveis para o ensino da História, como: os processos visuais; os questionários metódicos; as preleções; as leituras comentadas e o saber contar; as datas importantes; e os exercícios escritos e orais, segundo Schmidt (2004).

Entretanto, Nadai (1993) observa como marco para a disciplina de História no Brasil o surgimento das Universidades na década de 1930, inaugurando o momento da formação específica dos profissionais da História. Porém, esse momento não marca uma ruptura com a influência europeia, mas sim a sua intensificação com a vinda para o Brasil de nomes como: Fernand Braudel e Lucien Febvre, responsáveis, junto com o IHGB e o historiador norte-americano Paul Vanorden Shaw, pelo desenho da disciplina acadêmica de História no Brasil. Neste contexto, ainda em 1931, a Reforma Francisco Campos tornou o ensino da História obrigatório no Brasil.

Em 1935, Jonathas Serrano publicou o seu segundo manual, intitulado *Como se ensina História*. Segundo Schmidt, em seu artigo *História com Pedagogia - a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil* (2004), Serrano apresentou nesta obra uma importante crítica à Reforma Francisco Campos de 1931, afirmando que ela seria absolutamente irrealizável: "dir-se-ia que os programas dessas séries foram elaborados por quem jamais esteve em contacto com a realidade viva de classes secundárias do nosso meio. Número excessivo de pontos". (SERRANO, 1935 apud SCHMIDT, 2004. p. 5). Ainda neste sentido, Schmidt (2004) aponta para a importância de Jonathas Serrano como um dos principais nomes do ensino de História, no início do século 20. Quanto às influências intelectuais, Serrano utiliza-se principalmente das ideias do norte-americano John Dewey, ao focar o ensino sobre o aluno e, principalmente, sobre o método inovador, segundo Schmidt (2004). Serrano condena a memorização como culpada pelo desinteresse pela disciplina, partindo dos ideais da Escola Nova, da qual é um dos defensores.

Schmidt (2004) aponta ainda para a compreensão de que Jonathas Serrano é um homem de seu tempo, e que a sua trajetória é – principalmente -

os seus dois manuais são fundamentais para se compreender a constituição do Código Disciplinar da História no Brasil. Desta forma, pode-se observar nestes manuais o início da “pedagogização do saber histórico”. (SCHMIDT, 2004. p. 208).

Urban (2009), em sua tese de doutoramento intitulada *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*, destaca, ainda neste período, a obra de Murilo Mendes - *A História no curso secundário* - publicada em 1935, afirmando que:

[...] destaca-se na obra de Mendes (1935) uma preocupação com uma renovação metodológica para o ensino de História. O autor dedicou uma parte da sua obra às discussões sobre a adequação entre os ideais e interesses da juventude, fazendo reflexões sobre as *Novas directrizes da methodologia da história* (URBAN, 2009. p. 35).

Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema institui novamente a História como disciplina autônoma. Neste movimento ainda, o Ministério da Educação, demonstrando interesse e preocupação com a formação dos professores, cria dois órgãos responsáveis em pensar essa formação. Em 1944, cria o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e em 1953, a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). Segundo Schmidt (2006), “entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros”. (SCHMIDT, 2006, p. 717).

Em 1952, foi publicado o manual de Amélia Americano Franco Domingues de Castro, intitulado *Princípios do método no ensino de História*. A obra é apresentada pela autora dessa forma:

[...] neste trabalho, depois de estabelecermos os princípios básicos referentes à natureza da história, estudaremos os princípios gerais do método pedagógico, que, considerando as finalidades da ação educativa e as características próprias ao educando, nos dá as diretrizes da orientação didática. Finalmente, desenvolveremos os processos didáticos particulares em que encontram aplicação os princípios fundamentais a que aludimos (CASTRO, 1952 apud URBAN, 2009. p. 35).

Urban (2009) afirma que Castro dá ênfase ao método pedagógico, entendendo este como o:

[...] estudo das diferentes técnicas didáticas particulares, aplicáveis nas situações em que se defrontam professor e alunos, não pode ser desligado das considerações gerais que as explicam e fundamentam. Diversos modos de proceder podem ser utilizados na direção da aprendizagem, desde que se harmonizem e unifiquem pela obediência a certos princípios de âmbito mais geral que constituem o método pedagógico. Ora, este, quando encarado em função de uma determinada matéria, deve, preliminarmente, considerar os princípios fundamentais referentes à natureza da matéria em questão, pois, como diz Dewey, o método de ensino é “a eficaz orientação da matéria para resultados desejados” (CASTRO, 1952 apud URBAN, 2009. p. 36).

A CADES, responsável pela publicação de manuais de Didática para a formação de professores, publicou em 1959 as *Apostilas de Didática Especial de História*⁶. Estas apostilas, segundo Urban (2009), demonstram a preocupação com o ensinar e aprender História, sendo que “na unidade intitulada *A motivação da aprendizagem da História* são relacionadas orientações referenciadas em estratégias decorrentes tanto da Psicologia como da Didática Geral”. (URBAN, 2009. p. 36). Dessa forma, destaca-se que:

Não há regras especiais para motivar a aprendizagem da História, diferentemente da motivação da aprendizagem de outras disciplinas. Cuida-se antes dum procedimento aplicável a todas as matérias do currículo, segundo as características próprias de cada uma. É na Didática Geral, ou melhor, na Psicologia, que se estudam as bases científicas da motivação e demais técnicas de aprendizagem. O professor de História vale-se dos princípios gerais da motivação para o ensino da disciplina, particularizando-os (CADES, 1959 apud URBAN, 2009. p. 37).

Neste contexto, segundo Nadai (1993), na década de 1960 a sociedade assiste à expansão das escolas, porém com a manutenção de um ensino elitista que primava pelo ideal de ascensão social. Esta década marcou, ainda, um momento de inovações pedagógicas que viriam a ser soterradas com o golpe militar de 1964. Dentre estas tentativas de “inovação do ensino de História” situa-se a obra *Curso de Didática de História*, de João Alfredo Libâneo Guedes. Publicada em 1963, esta obra:

⁶ Foram colaboradores da obra: Astréa Dutra dos Santos, Eny M. Roxo da Motta, Fernando Segismundo, João Alfredo Libanio Guedes, Malca D. Beider. (URBAN, 2009. p. 36).

[...] entre outros aspectos, apontou para uma preocupação com teoria geral de Didática de História, os alvos do ensino, os fundamentos psicológicos do ensino de História, o plano de aula, as técnicas de ensino e a verificação da aprendizagem de História (URBAN, 2009. p. 37).

O foco desta obra, segundo Urban (2009), são os “métodos e técnicas de trabalho em sala de aula”. (URBAN, 2009. p. 37). Desta maneira, Guedes toma a psicologia como ponto de referência para a aprendizagem, destacando-se na obra também a criação da sala específica de História como uma possibilidade inovadora para o ensino da História, segundo Urban (2009).

Estas tentativas de inovação viriam a ser soterradas pelo Regime Militar, segundo Nadai (1993), sendo que no período militar o “ideário de desenvolvimento e segurança nacional embasa todo o processo de reformas e mudanças ocorridas”. (FONSECA, 1993. p. 21). Exemplos disso podem ser observados nas medidas tomadas no campo das Universidades, ou seja:

[...] a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o “ajustamento” da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes (FONSECA, 1993. p. 21).

Em 1969, Miriam Moreira Leite publica o manual *O ensino da História no Primário e no Ginásio*, obra também referenciada fundamentalmente na Psicologia, segundo Urban (2009). Sobre a obra, Leite afirma que:

Em 1969, há treze anos, a Cultrix publicou o livro *O Ensino de História*, inspirado em minhas experiências como aluna, professora e mãe de alunos da escola de 1º grau. Iniciado como manual de didática de História, em 1967, o livro terminou como um levantamento de condições sociais em que se desenvolvem o ensino da História e o relacionamento na sala de aula (LEITE, 1982 apud URBAN, 2009. p. 39).

Em 1971, no contexto de endurecimento do Regime Militar, a Reforma da Educação, Lei 5692/71, apresenta como grande medida a “profissionalização técnica”, moldada dentro do ideário do sistema vigente para o suprimento de vagas necessárias em certos locais, e mais que isso para

atender as classes baixas sem acesso a Universidade. A contabilidade, o magistério de 1º grau e o secretariado, foram, então, alguns dos cursos instituídos. Prontamente, esta medida foi criticada por vários especialistas em Educação. Mas, além da profissionalização técnica, “as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas”. (FONSECA, 1993. p. 27).

Com a Lei 5692/1971, a disciplina de História foi transformada, no Ensino Fundamental, em Estudos Sociais, com uma sistemática clara de “descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social”. (FONSECA, 1993. p. 27). Este modelo seguia a tendência norte-americana de privilegiar os métodos e técnicas de ensino, em detrimento do conteúdo específico das disciplinas. Os conteúdos específicos de História eram contemplados apenas no Ensino Médio.

Porém, em 1976 a medida tomou formas “autoritárias”, segundo Fonseca (1993), ao ser exigida a Licenciatura em Estudos Sociais para que os profissionais pudessem lecionar História e Geografia, em detrimento das licenciaturas longas, ou específicas. O objetivo de “controle ideológico sobre a disciplina” (FONSECA, 1993. p. 28) tornara-se mais explícito. Desta forma:

[...] o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que o conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento do seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (FENELON, 1984 apud FONSECA, 1993. p. 26).

Em 1980 o conselheiro Paulo Natanael Pereira de Souza propôs um novo currículo para o curso de Estudos Sociais, visando à extinção das licenciaturas específicas, ou seja, as licenciaturas em História e em Geografia. A resposta veio quatro anos mais tarde na ANPUH em Salvador. Neste evento, o fim dos cursos de Estudos Sociais foi o principal foco das discussões. A partir daí, a PUC – SP, a Unicamp e a USP, entre outras Universidades, emitiram notas de repúdio aos cursos de Estudos Sociais, apontando que as suas

disciplinas possuíam forte caráter doutrinário, como afirmava o comunicado da Unicamp, isso devido às disciplinas de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EMC (Educação Moral e Cívica). Segundo Fonseca (1993), durante a Ditadura Militar houve um processo de “desqualificação operada pela licenciatura curta e pela maior perda de controle sobre o processo de ensino no interior da escola [que] aprofundou a desvalorização profissional do docente e sua consequente proletarização e sindicalização”. (FONSECA, 1993. p. 33).

Portanto, segundo Fonseca (1993), tanto nas Universidades como nas escolas eram sentidas as várias facetas do autoritarismo militar. No caso das Universidades, os centros acadêmicos agora eram controlados por um professor atrelado ao diretor da instituição, enquanto na escola os conceitos de moral e civismo eram difundidos de forma determinante. Werneck Silva afirma que, muitas vezes, os professores formados em Estudos Sociais se utilizavam das disciplinas OSPB e EMC para criticar o próprio aparato militar, de maneira a “lutar contra ele dentro dele”. (SILVA, 1986 apud FONSECA, 1993. p. 40). Ainda conforme Fonseca (1993), isso mostra que a resistência existiu de várias maneiras, não apenas nas reivindicações macro de Universidades e escolas, mas na própria experiência do professor. Por sua vez, Nadai (1993) aponta sobre o Regime Militar que:

[...] contraditoriamente, na mesma época, apesar da censura e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial (NADAI, 1993. p. 157).

Ainda sobre o período, o Presidente Médici, em 1969, afirma que:

[...] os EUA aplaudem calorosamente esta iniciativa e querem antes de tudo declarar a sua profunda simpatia por tudo quanto propenda a fomentar o ensino das Histórias das Repúblicas Americanas e particularmente na depuração dos textos de História, corrigindo erros, suprimindo toda parcialidade e preconceito e eliminando tudo que puder provocar ódio entre as nações (MÉDICI, 1969, apud FONSECA, 1993. p. 44).

Sobre isso, Fonseca (1993) afirma que esta declaração demonstra a forte influência norte-americana nas questões educacionais durante o Regime

Militar brasileiro, além da ideia de uma história imparcial e pacificadora idealizada pelos norte-americanos e pelos militares brasileiros, história esta basicamente anticomunista. Para isso, o currículo era moldado de forma que fossem esquecidas nações como Chile e Cuba. Em 1990, Jarbas Passarinho viria a confirmar isso na Folha de São Paulo, afirmando que a intenção era “exaltar a hegemonia norte-americana e a importância disso para a América Latina”. (PASSARINHO, 1990 apud FONSECA, 1993. p. 45).

Há que se destacar que, no período de vigência dos Estudos Sociais, foram produzidas várias obras de Didática dos Estudos Sociais que se tornaram predominantes, configurando o que Schmidt (2008a) chama de “a crise do código disciplinar da Didática da História”.

Na década de 1980, com o enfraquecimento da repressão, várias propostas estaduais para o currículo de História foram desenvolvidas no Brasil, como afirma Nadai (1993). Entre elas, a proposta de Minas Gerais analisada por Fonseca (1993) no terceiro capítulo, intitulado *Em busca de novas histórias: duas propostas dos anos 80*, da sua obra *Caminhos da História Ensinada* (1993). Essa proposta, de acordo com Fonseca (1993), foi produzida tomando como concepção de História o materialismo histórico de Marx e Engels.

Essas propostas configuram o momento de tentativa de renovação do Ensino de História após os 21 anos de Regime Militar. Neste momento de tentativa de renovação, destacam-se o surgimento dos principais eventos sobre ensino de História até hoje realizados no Brasil⁷. Além dos eventos, e muitas vezes como resultados destes eventos, várias obras importantes sobre o Ensino de História foram publicadas no Brasil a partir da década de 1980.

⁷ Entre os exemplos de eventos organizados, voltados ao ensino de História, configurou-se o “Perspectivas do Ensino de História” que teve sua primeira realização na Universidade de São Paulo, em 1988, e as edições seguintes ocorreram em 1996; na Universidade Federal do Paraná – Curitiba, em 1998; na Universidade Federal de Ouro Preto – Minas Gerais, em 2001; em 2004, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro; a sexta edição do Encontro aconteceu em 2007, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; em 2009, a sétima edição ocorreu na Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais. Também se destaca o encontro intitulado *Pesquisadores do Ensino de História* que vem ocorrendo desde 1993. O primeiro ENPEH (Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História) aconteceu em Uberlândia, em 1993; o II Encontro aconteceu na Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro, em 1995; em 1997, na Universidade de Campinas – na Faculdade de Educação ocorreu o III Encontro; o IV Encontro Nacional, em 1999, na Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ; o V Encontro Nacional, em 2001, em João Pessoa; a sexta edição ocorreu em 2003 na Universidade Estadual de Londrina; em 2006 na Universidade Federal de Minas Gerais realizou-se o VII Encontro Nacional e a última edição se realizou em julho de 2008, na Universidade de São Paulo (URBAN, 2009. p. 41).

Entre elas, destaca-se a obra *Repensando a História*, organizada por Marcos Silva em 1984, resultado do Encontro Nacional da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) de 1982, realizado na USP (Universidade de São Paulo), na cidade de Assis. Na apresentação da obra, Silva apresenta como principal problema as “frequentes lamentações pelo desinteresse dos alunos frente à História e a escola como um todo”. (SILVA, 1984. p. 9-10).

Esta obra está estruturada em duas partes com diferentes temas em cada uma delas. Uma primeira intitulada *Balanços, perspectivas*, onde se discutem Ensino, Ideologia e Conhecimento, e Livro Didático; e uma segunda intitulada *Experiências*, onde são discutidos temas como o Ensino por Tema, os Trabalhos de Campo, além de Um projeto de Renovação do Ensino de História. Portanto, esta obra insere-se como mais um texto visível do Código Disciplinar da Didática da História no Brasil, como afirma Urban (2009), e também como um importante documento do momento de tentativa de renovação do ensino de História.

Dentre estas importantes obras que sistematizam o momento de teorizações a respeito da tentativa de renovação do Ensino de História, em 1986 foi lançada a obra organizada por Conceição Cabrini, *O ensino de História: revisão urgente*. Esta obra apresenta experiências de alguns professores da PUC-SP analisadas e criticadas no sentido de demonstrar algumas possibilidades frente à prática. Ainda na década de 1980, em 1988, destaca-se a obra organizada por Jaime Pinsky, *O ensino de História e a criação do fato*. Esta obra apresenta diferentes temáticas que vão desde as discussões relacionadas à nação e o ensino de História, passando por uma Pedagogia da História, até a noção de tempo histórico no ensino de História e o uso do livro Didático de História. Já na década de 1990, destaca-se a obra *Repensando o Ensino de História*, organizada por Sônia Nikitiuk e publicada em 1996. Tal obra apresenta diversos artigos de pesquisadores do Ensino de História. Entre as temáticas estão: a sala de aula como lugar de pesquisa, o ensino a partir do imaginário do aluno e a construção de um novo currículo de História, entre outros. Ainda na década de 1990, outra importante obra publicada foi *O saber histórico na sala de aula*, organizada por Circe Maria Fernandes Bittencourt, em 1997. Essa obra foi resultado do 2º Encontro

Perspectivas do Ensino de História, realizado na FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), em 1996. Entre as grandes temáticas da obra estão as Propostas Curriculares (tema bastante em voga no momento) e as Linguagens e o Ensino.

Portanto, esta literatura sobre o ensino de História, bem como os diversos eventos sobre a mesma temática a partir da década de 1980, são “textos visíveis” do Código Disciplinar da História no Brasil, (URBAN 2009) que demonstram o projeto de renovação do ensino de História em vigor naquele momento no Brasil. Na década de 1990, esse movimento de renovação do Ensino de História culminou com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1997, num primeiro momento para as primeiras séries do Ensino Fundamental, em 1998 para o ensino de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, e em 1999 para o Ensino Médio. Porém, esses parâmetros não são currículo obrigatório, mas sim uma referência para a organização dos currículos regionais, como afirma Urban (2009).

Neste sentido, os PCNs são importantes “textos visíveis” do código disciplinar da Didática da História no Brasil. No entanto, pode-se afirmar que publicizam um projeto para o ensino da História aquém daquele pensado nos eventos e obras sobre o tema, segundo Urban (2009). Dessa forma, os PCNs podem ser pensados como textos didáticos de uma “contra-renovação” do ensino da História no Brasil. A respeito disso, Schmidt (1999), em seu artigo intitulado *Os Parâmetros Curriculares e a formação do professor: algumas reflexões*, faz uma análise deste texto oficial, entendendo a lógica da aprendizagem, do ensino e do conhecimento subjacentes à sua produção. Schmidt (1999) demonstra o significado do contexto de produção deste texto didático a partir da Conferência Mundial de Educação em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e do documento da CEPAL, de 1992, ligado à Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe da UNESCO (OREALC). Desta forma, a autora aponta para o contexto em que foram produzidos os PCNs, entendendo que este texto propõe uma “perspectiva meramente operacional do conhecimento” (SCHMIDT, 1999. p. 367). Neste sentido, ainda, Schmidt (1999) afirma sobre os PCNs são limitadores dos avanços,

[...] ao desqualificar e silenciar experiências plurais do presente e do passado que, na visão dos enunciadores, não respondem às demandas das transformações contemporâneas; ao tornar-se avançado e sedutor em suas promessas que propõem mudanças educacionais como um esforço rápido e de curta duração (coincidente geralmente com os períodos de governo) e não como um processo a longo prazo, resultado dos embates que, apesar de tudo, constituem a riqueza da história humana (SCHMIDT, 1999. p. 370).

Portanto, toma-se esta crítica de Schmidt (1999) aos PCN, entendendo que este texto oficial ficou aquém das propostas de renovação do ensino de História de professores e pesquisadores da área.

Posteriormente ao retorno da História para o currículo como disciplina autônoma - Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982 - e à publicação dos PCNS, apenas três manuais de Didática da História produzidos para os professores foram publicados no Brasil. São eles o material empírico desta pesquisa:

- 1) Didática e Prática de Ensino de História de Selva Guimarães Fonseca (2003);
- 2) Ensinar História de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004);
- 3) Ensino de História: fundamentos e métodos de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004);

Justifica-se a escolha destes manuais pela sua atualidade, bem como por representarem a síntese de um momento de intensa busca pela renovação do Ensino de História, explicitado no decorrer deste capítulo. Este momento se inicia com a Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera diversos dispositivos da Lei nº. 5.692/71, retornando a História ao currículo como disciplina autônoma, chegando ao seu ápice com a edição dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1997, 1998 e 1999. A apresentação destes manuais, bem como a análise da organização dos saberes, foram tema do segundo capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 2

PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Este capítulo dedica-se a uma apresentação das obras selecionadas para a pesquisa, especificando detalhes como editora e ano de publicação. Esta apresentação toma como material empírico privilegiado os manuais, mas também as falas das autoras durante as entrevistas realizadas. Desta forma, objetiva-se realizar uma primeira entrada na proposta de análise, a partir da estruturação e disposição dos saberes nestes manuais. Esta análise estrutural toma como conceitos fundamentais o de Teoria da História de Rüsen (2001), de Didática da História de Rüsen (2007a) e Bergmann (1990), e de saberes pedagógicos de Varela (1994). Intenciona-se entender a aproximação ou distanciamento entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, tendo como resultado a constituição da Didática da História e a presença ou não da tarefa empírica, reflexiva e normativa desta disciplina, apontadas por Bergmann (1990).

2.1. O MANUAL DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

Publicado em 2003, *Didática e Prática de Ensino* é de autoria de Selva Guimarães Fonseca. Este manual foi publicado pela Editora Papirus de Campinas, São Paulo, e faz parte de uma coleção da editora intitulada *Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico*. Esta coleção possui 66 títulos, sendo que destes, cinco são de autoria de Selva Guimarães Fonseca, porém dois deles em autoria conjunta. A Editora Papirus, apesar de publicações nas mais diversas áreas como: Administração, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Artes, Comunicação, Economia, Sociologia, Filosofia, Educação Física, História, entre outros, destaca-se pelo vasto número de publicações na

área da Educação. Desta forma, pode-se dizer que esta Editora possui um forte caráter “pedagógico”. Ilma Passos Alencastro Veiga, coordenadora da Coleção *Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico*, afirma que:

[...] esta coleção que ora apresentamos visa reunir o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e sobre seu trabalho, expondo, por meio da diversidade de experiências dos autores que dela participam, um leque de questões de grande relevância para o debate nacional sobre a Educação (FONSECA, 2005. p. 2).

Didática e Prática de Ensino de História tem como objetivo reunir as experiências da autora nos diversos níveis de ensino onde lecionou, como a mesma afirma na introdução. Além disso, Fonseca (2005) aponta que este livro traz reflexões e práticas coletivas de diversos professores, pesquisadores, formadores e alunos de História. Ainda apresentando o manual, Fonseca assim descreveu o processo em entrevista realizada na cidade de Uberlândia, no dia 5 de novembro de 2009:

Eu durante algum tempo fui professora primária, que a gente chamava professora secundária, inicialmente nos anos iniciais de alfabetização, depois de História de quinta à oitava série, Ensino Médio. Nesses anos, eu fui acumulando material, reflexões, materiais mimeografados, um pouco como eu escrevo na introdução. E eu tinha um antigo sonho de produzir e de divulgar isto. Ao mesmo tempo você fica um pouco receoso, pois você não sabe como, agora na Universidade, a Academia vai receber isso, enfim, se não vai ser caracterizado como uma receita. Enfim, eu tinha todo esse material guardado, mas ficava um pouco receosa. [...] Muito bem, mas eu tinha já desde o início a intenção, o desejo mesmo de reunir todo esse material depois que eu terminasse o Doutorado e publicar este manual, de que forma eu ainda não sabia. A partir deste contato com a editora [Fonseca já havia publicado a sua dissertação de Mestrado pela mesma editora] eu falei para a editora da minha intenção de publicar o livro com estas características. Eu disse: ‘olha, eu tenho material publicado e quero saber se vocês aceitam.’ A editora disse: ‘sim, a gente pode aceitar’, e a partir daí eu comecei então a reunir materiais. Então foi mais ou menos este o contexto, não é? Este processo levou alguns anos. (FONSECA, 2009).

Portanto, Fonseca apresenta o seu manual como resultado de toda experiência acumulada como professora do ensino básico e superior e também como um sonho realizado de publicizar os materiais produzidos em todos estes anos de experiência docente.

2.1.1 Organização dos saberes no manual Didática e prática de ensino de História

Parte 1 – Dimensões do Ensino de História no Brasil	Parte 2 – Experiência saberes e práticas de Ensino de História
1. Revisitando a História da disciplina nas últimas décadas do século XX.	1. Interdisciplinaridade, transversalidade, e ensino de História.
2. A nova LDB, Os PCNs e o Ensino de História.	2. Projetos de trabalho: teoria e prática.
3. Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio.	3. A pesquisa e a produção de conhecimentos em sala de aula.
4. Livros didáticos e paradidáticos de História.	4. Temas de análise política no ensino de História do Brasil.
5. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada.	5. O Estudo da História local e a construção de identidades.
6. O Ensino de História e a construção da cidadania.	6. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História.

No primeiro capítulo, intitulado *Revisitando a História da disciplina nas últimas décadas do século XX*, Fonseca (2005) faz uma história do ensino de História no Brasil nas últimas décadas do século XX, tendo como foco o ensino de História durante o Regime Militar. No segundo capítulo, intitulado *A nova LDB, os PCNs e o Ensino de História*, a autora analisa as legislações nacionais tanto para a Educação como para o Ensino de História. Desta forma, a autora aponta para a questão de que existe o currículo formal e o currículo real e, portanto, que a escola possui uma dinâmica própria. Nestes dois primeiros capítulos, Fonseca (2005) aproxima-se dos saberes pedagógicos no sentido de

que analisa a história do ensino de História e a relação entre a legislação e o ensino de História.

No terceiro capítulo, intitulado *Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio*, a autora afirma que existe uma “distância entre a história estudada na Universidade e aquela destinada às escolas de ensino fundamental e médio”. (FONSECA, 2005. p. 39). Além disso, Fonseca (2005) afirma que duas são as tendências historiográficas marcantes no ensino da disciplina: A História tradicional e a História Nova, entendida como a Escola dos Annales⁸; ainda assim, um pouco menos presentes nestas pesquisas estão o materialismo histórico e a historiografia social inglesa. Fonseca (2005), neste capítulo, aproxima-se da Teoria da História ao discutir as concepções de História presentes nas práticas profissionais dos professores de História.

No quarto capítulo, intitulado *Livros didáticos e paradidáticos de História*, Fonseca (2005) apresenta a relação entre a massificação da educação básica e os livros didáticos que, no início da década de 1970, começaram a ser introduzidos no processo de escolarização. Dessa maneira, a indústria cultural e a educação escolar andaram juntas na premissa de massificar o ensino e a cultura. Ademais, Fonseca (2005) atenta para a “simplificação” muitas vezes presente nos materiais didáticos. Neste sentido, “o processo de simplificação no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas”. (FONSECA, 2005. p. 53). A autora, porém, não faz juízo a favor da retirada dos livros do processo de ensino, mas sim se posiciona “contra a submissão ao livro didático”. (FONSECA, 2005. p. 56). Neste capítulo dedicado à discussão dos livros didáticos, Fonseca (2005) aproxima-se dos saberes pedagógicos discutindo a relação estrutural entre a massificação do ensino e a inserção dos livros didáticos nas escolas.

⁸ Segundo Burke, “da produção intelectual, no campo da historiografia, no século XX, uma importante parcela do que existe de mais inovador, notável e significativo, origina-se da França. *La nouvelle histoire* [Nova História], como é frequentemente chamada [...] foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações” (BURKE, 1991. p. 7). Por conta disso, Burke chama de “a Revolução Francesa da historiografia” o surgimento desta escola.

No quinto capítulo, intitulado *Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada*, Fonseca (2005) afirma que várias pesquisas desenvolvidas nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX demonstram o distanciamento entre o saber e a prática. Neste sentido, os graduandos em História possuem uma concepção “estreita” no sentido de que para ser um bom professor de História “basta dominar os conteúdos de História. Com isso, as disciplinas da área pedagógica são consideradas desnecessárias, acessórios, meras formalidades para obtenção de créditos”. (FONSECA, 2005. p. 62-63). Assim, Fonseca (2005) demonstra que a formação inicial perpetua a cisão entre teoria e prática, sendo que a disciplina de Prática de Ensino “é ao mesmo tempo extremamente valorizada, estratégica para o poder e a sociedade e ao mesmo tempo desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático”. (FONSECA, 2005. p. 70). Neste quinto capítulo, a autora aproxima-se novamente dos saberes pedagógicos na discussão da formação dos professores, porém fazendo um diálogo entre a Teoria da História, no sentido dos elementos específicos da ciência (ou o que ela chama de teoria) e os saberes pedagógicos (ou o que ela chama de prática) na conformação da formação do professor de História.

Já no sexto capítulo da primeira parte, intitulado *O ensino de História e a construção da cidadania*, a autora demonstra como a formação de cidadãos perpassa os objetivos do ensino de História nos diversos contextos da sociedade brasileira. Neste sentido, aproxima-se novamente dos saberes pedagógicos ao assumir o preparo para a cidadania como objetivo do ensino de História.

Na segunda parte, o primeiro capítulo, intitulado *Interdisciplinaridade, transversalidade e Ensino de História*, trata de duas formas do ensino de História, a interdisciplinaridade e a transversalidade, afirmando que:

[...] o ensino se articula em torno dos alunos e dos conhecimentos, e a aprendizagem depende desse conjunto de interações. Assim como nós sabemos, ensino e aprendizagem fazem parte de um processo de construção compartilhada de diversos significados, orientado para a progressiva autonomia do aluno (FONSECA, 2005. p. 103).

Neste primeiro capítulo da segunda parte, Fonseca (2005) aproxima-se dos saberes pedagógicos ao propor formas de ensinar a partir da

interdisciplinaridade e da transversalidade e também ao inserir a concepção de aprendizagem construtivista. No segundo capítulo, intitulado *Projetos de trabalho: Teoria e Prática*, Fonseca (2005) reafirma a necessidade do trabalho conjunto entre professores e alunos no processo de aprendizagem, na direção da construção do saber como ação coletiva, mais uma vez aproximando-se dos saberes pedagógicos, fundamentalmente da concepção de aprendizagem construtivista.

Em seguida, no terceiro capítulo, denominado *A pesquisa e a produção de conhecimentos em sala de aula*, Fonseca (2005) afirma que no “atual” estágio a pesquisa no ensino é compreendida como de menor importância, sendo atividade considerada apenas como ofício do cientista. Neste capítulo, ao fazer uma crítica à pequena presença da pesquisa no ensino, Fonseca (2005) aproxima-se dos saberes pedagógicos.

O quarto capítulo, *Temas de análise política no ensino de História do Brasil*, apresenta contribuições das análises políticas do Brasil feitas por alguns historiadores brasileiros, como: Sérgio Buarque de Holanda, Oliveira Viana, Raymundo Faoro e Simon Schwartzman. Desta forma, neste capítulo Fonseca (2005) aproxima-se da historiografia no sentido de trazer a análise política da História do Brasil realizada pelos principais nomes da historiografia brasileira.

No quinto capítulo, intitulado *O estudo da História local e a construção de identidades*, Fonseca (2005) introduz a História local como metodologia no ensino de História, e as suas potencialidades com relação à construção de identidades. Porém, utiliza-se, na maior parte do capítulo, de reflexões de Proença e Manique (1994), pesquisadoras do ensino de História portuguesas, autoras do manual *Ensinar/aprender História*. Neste capítulo, Fonseca (2005) aproxima-se dos saberes pedagógicos ao conceber a história local como método de ensino que torna possível a construção de identidades.

No sexto e último capítulo da segunda parte, intitulado *A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História*, Fonseca (2005) faz uma reflexão a respeito do uso das fontes históricas em sala de aula, demonstrando as variadas possibilidades, como: as obras de ficção (literatura), os poemas, as crônicas, os filmes, as canções, a imprensa, os documentos e os museus, apresentando em todos os casos experiências desenvolvidas pela própria autora ou mesmo pelos seus alunos de Prática de Ensino de História. A

autora traz ainda numerosas listas de exemplos que podem ser utilizados de cada uma das linguagens apresentadas, de acordo com a temática a ser trabalhada. Neste capítulo, Fonseca (2005) aproxima a Teoria da História através das concepções de fonte histórica dos teóricos da História, dos saberes pedagógicos, a partir da proposição de atividades metodológicas com os documentos na sala de aula. Este capítulo será analisado com maior profundidade no item 3.1 deste trabalho.

Por fim, a autora apresenta mais um subtítulo *Laboratório pedagógico: relato de uma experiência*, no qual ela apresenta a experiência desenvolvida na UFU (Universidade Federal de Uberlândia), tendo como objetivo aproximar os professores do ensino básico da Universidade, no sentido de socializar e construir conhecimentos em conjunto. Mais uma vez a autora aproxima-se dos saberes pedagógicos e também da concepção de aprendizagem construtivista que perpassa o manual.

Além das duas partes, contabilizando doze capítulos, Fonseca (2005) afirma nas *Considerações finais* que a Nova História é a influência mais recorrente encontrada por ela nas pesquisas sobre o ensino de História, e pontua ainda que o objetivo do manual é socializar as experiências e reflexões sobre o ensino de História. Fonseca (2005) perpassa as três tarefas apontadas como fundamentais por Bergmann (1990) no seu manual de Didática da História. No primeiro capítulo - referente à história do ensino de História no Brasil - a autora perpassa a tarefa empírica no sentido de entender o que se ensina, ou se ensinou. No segundo capítulo, a autora traz a tarefa normativa no sentido das predisposições legislativas para o ensino desta disciplina. Já no terceiro capítulo, Fonseca (2005) trata da tarefa reflexiva ao aproximar a reflexão historiográfica da prática de ensino de História. A partir do quarto capítulo, até o sexto - último capítulo da primeira parte -, a autora trabalha fundamentalmente com a tarefa normativa ao discutir os livros didáticos, a formação inicial e continuada e a cidadania como um dos objetivos do ensino de História. Do primeiro capítulo da segunda parte até o terceiro capítulo, Fonseca (2005) permanece discutindo temáticas relacionadas à tarefa normativa como: a interdisciplinaridade e a transversalidade, os projetos de trabalho e a pesquisa em sala de aula. No quarto capítulo, a autora aproxima-se novamente da tarefa reflexiva ao trazer mais uma vez contribuições da

historiografia para o ensino da História. Já no quinto capítulo, Fonseca (2005) retorna à tarefa normativa no sentido de que a história local é um método de ensino. No sexto e último capítulo do manual, a autora circula pelas três tarefas, pois analisa como a fonte histórica esteve inserida no ensino de História, ou seja, a tarefa empírica do que se ensina; propõe a reflexão entre as concepções de fonte da ciência de referência e a prática, portanto, tarefa reflexiva; e, por fim, propõe atividades no sentido do que se deve ensinar, ou seja, tarefa normativa.

Após a análise da organização dos saberes neste manual, observou-se a presença em grande parte de temáticas relacionadas aos saberes pedagógicos, bem como a tarefa normativa da Didática da História. Porém, deve-se ressaltar que nos capítulos cinco e seis da primeira parte, e um, dois e cinco da segunda parte, Fonseca (2005) circula entre a tarefa normativa no sentido de tratar da temática do que se deve ensinar, a partir de temas como: a formação de professores, o ensino da História e a construção da cidadania, interdisciplinaridade e transversalidade, projetos de trabalho e história local, e identidades e a tarefa reflexiva. Conclui-se isto a partir do entendimento de que quando a autora trata, por exemplo, da formação de professores, ela aponta para como deveria ser, mas faz este movimento partindo de uma reflexão de como pode ser, ou seja, articula normatização e reflexão. Desta forma, conclui-se a partir das contribuições de Bergmann (1990) a possibilidade de a tarefa normativa aproximar-se das discussões reflexivas.

2.2. O MANUAL ENSINAR HISTÓRIA

Publicado em 2004, *Ensinar História* é de autoria de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. Este manual foi publicado pela editora Scipione e faz parte da coleção *Pensamento e ação no magistério*. Em 1999, o Grupo Abril adquiriu a Scipione, em parceria com o grupo francês Vivendi Universal Publishing; em 2004, tornou-se sócio majoritário. Esta editora é especializada em materiais didáticos e paradidáticos, não produzindo obras além do campo da Educação.

Schmidt e Cainelli (2004) apresentam a obra como destinada “a professores e alunos dos cursos superiores de magistério, alunos e professores das licenciaturas em história, professores da escola fundamental e média” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004. p. 5). Desta forma, este livro apresenta questões ligadas à metodologia e prática do ensino de História, segundo as autoras. Os dez capítulos estão estruturados em cinco seções identificadas por ícones: teorizando sobre o tema, debatendo sobre o tema, trabalhando em atividades, ampliando o debate e comentando bibliografias.

Em entrevista realizada na cidade de Curitiba no dia 26 de novembro de 2009, Marlene Cainelli afirmou:

A ideia do manual, a ideia do livro não foi minha. A ideia do livro foi da professora Dólinha. A professora Dólinha foi quem teve a ideia de escrever um manual sobre o Ensino de História, e ela me convidou pra escrever juntamente com ela este manual. A ideia foi dela, ela que teve esta ideia de construir um manual para, primeiramente, professores do magistério que davam aula de primeira à quarta série. Um manual para ser usado nos cursos de magistério, tanto que ele está dentro da coleção *Pensamento e ação no magistério*. (CAINELLI, 2009).

Já Maria Auxiliadora Schmidt, em entrevista também concedida na cidade de Curitiba no dia 30 de novembro de 2009, apresentou o manual da seguinte forma:

Esse manual foi sendo construído e ele é resultado de aulas que eu preparava para dar na disciplina de Metodologia do Ensino de História. Desde que eu entrei no setor de Educação, eu comecei a organizar minhas aulas e os materiais até que eu tinha um acervo bastante grande. Conversei com a professora Marlene Cainelli e ela também tinha suas anotações de aula. A editora Scipione, que era a editora que havia publicado meus livros didáticos, me convidou pra escrever para esta coleção *Pensamento e Ação no Magistério*, e aí eu conversei com a Marlene e nós reunimos nossos acervos e publicamos o livro. Ele não foi escrito para ser publicado, ele foi apenas organizado. (SCHMIDT, 2009).

Desta forma, as autoras apresentam o manual como uma compilação de materiais destinados aos professores em formação inicial e continuada.

2.2.1. Organização dos saberes no manual Ensinar História

1. História do ensino da História.	6. As fontes históricas e o ensino da História.
2. O saber e o fazer históricos em sala de aula.	7. História local e ensino da História.
3. A construção do fato histórico e o ensino de História.	8. História oral e ensino da história.
4. A construção de conceitos históricos.	9. O livro didático e o ensino da História.
5. A construção de noções de tempo.	10. Avaliação em História.

No primeiro capítulo, intitulado *A História como disciplina escolar*, Schmidt e Cainelli (2004) demonstram como a História como disciplina surge nos processos revolucionários do século 18, na França, com a laicização do Estado e a constituição da educação pública. A partir daí, as autoras desenvolvem um panorama da História do ensino de História no Brasil. Neste capítulo, as autoras aproximam-se dos saberes pedagógicos na intenção de desenvolver uma história do ensino de História.

O segundo capítulo, *O saber e o fazer históricos em sala de aula*, demonstra a diferença entre método e técnica. Por exemplo, existem os métodos de aprendizagem, como: por repetição, por descobrimento, etnográfico, descritivo etc. Por outro lado, as técnicas são os “recursos didáticos” utilizados, tais como: filmes, documentos escritos etc. Schmidt e Cainelli (2004), neste capítulo, aproximam-se novamente dos saberes pedagógicos na discussão da relação métodos de ensino e recursos didáticos.

No terceiro capítulo, denominado *A construção do fato histórico e o ensino da História*, as autoras afirmam que um “dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004. p. 49). Desta forma, é importante que o ensino seja significativo para os alunos. Neste capítulo, as autoras propõem um diálogo entre a Teoria da História, a partir da concepção de fato histórico, e os saberes pedagógicos, a partir da prática de ensino na sala de aula.

No capítulo quatro, intitulado *A construção de conceitos históricos*, Schmidt e Cainelli (2004) assumem que os conhecimentos experienciais dos

alunos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, entende-se que:

[...] os conceitos podem ser considerados possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória, disponíveis para os arranjos que mobilizem, de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias (SCHMIDT; CAINELLI, 2004. p. 62).

Portanto, os conceitos auxiliam na “compreensão da realidade” e na “leitura do mundo”. Neste capítulo, novamente relacionam a Teoria da História, a partir dos conceitos como um elemento da ciência de referência, aos saberes pedagógicos, no sentido da proposição de atividades com os conceitos. Este capítulo será analisado com maior profundidade no item 3.2 deste trabalho.

No quinto capítulo, de título *A construção de noções de tempo*, Schmidt e Cainelli (2004) afirmam que a temporalidade é uma noção fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da História, sendo que, por intermédio desta noção podemos fazer relações com os tempos práticos da vida humana e as temporalidades históricas, no sentido da compreensão da ideia de temporalidade. Neste sentido:

[...] uma das contribuições do psicólogo Jean Piaget foi a comprovação de que as crianças não nascem com a perspectiva temporal pronta e acabada e que também a reversibilidade temporal é uma construção. Nesse sentido, o ensino da História, desde os primeiros anos da escolarização, tem importante papel a cumprir (SCHMIDT; CAINELLI, 2004. p. 85).

Schmidt e Cainelli (2004), neste capítulo, relacionam novamente a Teoria da História, a partir da concepção de tempo histórico de teóricos da História e os saberes pedagógicos a partir da proposição de atividades com o uso do conceito de tempo histórico. Este capítulo será analisado com maior profundidade no item 3.3 deste trabalho.

Já no capítulo seis, intitulado *As fontes históricas e o ensino da História*, as autoras tratam da concepção de fonte histórica, bem como da importância das fontes para o ensino da História. Além disso, as autoras apresentam modelos de utilização das fontes históricas em sala de aula. Mais uma vez, as autoras partem da relação Teoria da História a partir das concepções de fonte

histórica e da própria importância destas como ferramentas do historiador na construção do conhecimento, e os saberes pedagógicos nas propostas de atividades com fontes em sala de aula. Este capítulo será analisado com maior profundidade no item 3.1 deste trabalho.

No sétimo capítulo, intitulado *História local e o ensino da História*, as autoras afirmam que a história local é uma importante estratégia de ensino da História inserida na passagem da concepção tradicional para as tendências atuais. Porém, deve-se ter o cuidado de entender que o local não possui resposta em si mesmo. Por sua vez, as potencialidades dessa metodologia vão desde a compreensão de que existe mais um eixo histórico de análise, até o entendimento de que as micro-histórias pertencem ao processo histórico global. Também que, “como elemento constitutivo da transposição didática do saber histórico para o saber escolar, a história local pode ser vista como estratégia pedagógica”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004. p. 113). Neste capítulo, Schmidt e Cainelli (2004) aproximam a Teoria da História dos saberes pedagógicos ao entenderem a história local, um elemento da epistemologia da História, como uma estratégia de ensino.

No oitavo capítulo, denominado *História oral e o ensino da História*, as autoras afirmam que “[...] um dos objetivos do ensino da História consiste em fazer o aluno ver-se como partícipe do processo histórico”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004. p. 125). Com isso, entende-se que a História oral, com as suas múltiplas possibilidades de reconstruir o local e o global, pode ser utilizada como método para o ensino da História. Novamente, as autoras apontam que esta perspectiva teórica da História, pode ser utilizada como um método do ensino de História, aproximando Teoria da História e saberes pedagógicos.

No nono capítulo, intitulado *O livro didático e o ensino da História*, as autoras afirmam que a relação entre professor e livro didático é mediada principalmente pela concepção de ensino, escola e aprendizagem do professor. Todavia, as possibilidades de uso do livro didático dependem da abordagem do professor com relação ao livro. Este capítulo as autoras discutem os saberes pedagógicos, privilegiando a relação livro didático, professor e aluno.

No décimo e último capítulo, denominado *Avaliação em História*, as autoras afirmam que a avaliação é um julgamento de valor, e possui variadas

formas: a avaliação formativa e a avaliação somativa são as duas principais. Neste sentido, o professor deve compreender que é o responsável pelo ato de ensinar, e que múltiplas atividades de avaliação podem ser desenvolvidas, como: atividades realizadas em sala de aula; atividades que indiquem capacidades de síntese e redação; atividades que expressem o domínio do conteúdo; atividades que expressem a aprendizagem, no sentido do “desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004. p. 150); atividades que explicitem procedimentos. Este capítulo é o que melhor exemplifica a aproximação aos saberes pedagógicos, pois neste as autoras discutem a avaliação em História a partir de uma perspectiva pedagógica do como avaliar.

Em todos os capítulos, Schmidt e Cainelli (2004) apresentam exemplos de atividades possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula. Além disso, as autoras apresentam bibliografias comentadas ao final de cada um dos capítulos. A constituição da Didática da História neste manual perpassa todas as tarefas desta disciplina propostas por Bergmann (1990). No primeiro capítulo as autoras perpassam a tarefa empírica do que se ensinou, para nos demais capítulos discutir a relação entre as tarefas normativas e reflexivas, utilizando temáticas como: a construção de conceitos históricos, a construção de noções de tempo, as fontes históricas e o ensino de História, História Local e o ensino de História, História Oral e o Ensino de História e o Fato Histórico e o ensino da História. Nestas temáticas percebe-se a relação entre as duas tarefas, por exemplo: no caso da construção de conceitos, parte-se da reflexão dos conceitos como elementos de organização dos conteúdos, no sentido de uma tarefa reflexiva do como poderia se ensinar, até o como se deve ensinar através das propostas de atividades, caracterizando a tarefa normativa. Apenas o último capítulo, dedicado à avaliação em História, possui um forte caráter normativo, no sentido do como se deve avaliar. Portanto, também neste manual percebe-se a relação entre os saberes: a Teoria da História e os saberes pedagógicos, bem como a relação entre as tarefas normativas e reflexivas, pressupondo que a normatização também é reflexiva.

2.3. O MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS

Publicado em 2004, *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* é de autoria de Circe Maria Fernandes Bittencourt. Este manual foi publicado pela editora Cortez e faz parte da coleção *Docência em formação: ensino fundamental*. A editora possui publicações em diferentes áreas como: Psicologia, Ciências Ambientais, Fonoaudiologia, Lingüística, entre outras, porém com a maioria das publicações dedicadas à área da Educação.

Em entrevista realizada na cidade de São Paulo no dia 9 de Setembro de 2009, Circe Bittencourt afirmou que:

[...] este manual em particular, ele faz parte da coleção *Docência em formação no ensino fundamental* e foi o editor, o Cortez, que me convidou para, juntamente com outros professores como, por exemplo, o professor Severino, da Faculdade de Educação da USP, a professora Selma, a professora Nidia Pontusca, enfim, alguns professores que eram professores de Metodologia do Ensino de História, fazemos parte desta coleção. [...] A ideia era discutir esta questão da formação dentro destas variáveis todas disciplinares e dentro de variáveis também de política de inclusão. Estava muito em discussão na época a questão da introdução da História na educação infantil. [...] Eles queriam fazer dois manuais, um do ensino fundamental e outro do ensino médio, inclusive tinham me pedido pra fazer duas obras separadas, aí eu falei que seria meio redundante, complicado, mas aí no fim das discussões nós decidimos que seria uma obra só, que seria válida para, no máximo possível, sintetizar todos os níveis. Então foram mais ou menos uns dois anos de preparação desta coleção. Com relação à discussão de como ela se organizaria, nós fazíamos seminários na própria editora, na Cortez. Foram feitos vários encontros, não me lembro a quantidade deles. (BITTENCOURT, 2009).

Desta forma, Bittencourt apresenta o seu manual e a sua intenção fundamental: discutir a formação do professor de História nas suas variáveis.

2.3.1. Organização dos saberes no manual ensino de História: fundamentos e métodos de Circe Bittencourt

1ª parte – História escolar: perfil de uma	2ª parte – Métodos e conteúdos escolares:	3ª parte – Materiais didáticos: concepções
---	--	---

disciplina	uma relação necessária	e usos
Capítulo 1 – O que é disciplina escolar?	Capítulo 1 – Conteúdos históricos: como selecionar?	Capítulo 1 – Livros e materiais didáticos de História.
Capítulo 2 – Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica.	Capítulo 2 – Aprendizagens em História.	Capítulo 2 – Usos didáticos de documentos.
Capítulo 3 – História nas atuais propostas curriculares.	Capítulo 3 – Procedimentos metodológicos no ensino de História.	Capítulo 3 – Documentos não escritos na sala de aula.
	Capítulo 4 – Procedimentos metodológicos em práticas interdisciplinares.	

O manual *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* é dividido em três partes. Na introdução da obra, Bittencourt (2004) afirma que a intenção é publicizar reflexões sobre o ensino de História, desenvolvidas no decorrer do seu percurso profissional nos diferentes níveis de ensino.

A primeira parte, intitulada *História Escolar: perfil de uma disciplina* possui três capítulos. No primeiro capítulo, denominado *O que é disciplina escolar?* Bittencourt (2004) afirma que existem duas concepções de disciplina, “os defensores da idéia de disciplina como “transposição didática” e os que concebem disciplina como um campo de conhecimento autônomo”. (BITTENCOURT, 2004. p. 35). Os defensores da concepção de disciplina como “transposição didática”, tomam este conceito de Yves Chevallard, entendendo que a escola reproduz de forma “adaptada” os conhecimentos produzidos pelas ciências eruditas, segundo Bittencourt (2004). Dentro desta concepção, uma didática que diminua a distância entre os saberes, pode ser considerada uma “boa didática”. Ainda desta forma:

[...] no que se refere aos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, os partidários da idéia de “transposição didática” identificam uma separação entre eles, entendendo que os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas, transformando-se em didática (BITTENCOURT, 2004. p. 37).

Por outro lado, os partidários da disciplina como campo de conhecimento autônomo, entendem que a disciplina é um instrumento de poder. Nesta direção, André Chervel, um dos críticos da “transposição didática”, afirma que as disciplinas devem ser entendidas no processo histórico das instituições escolares, segundo Bittencourt (2004). Sendo assim, a história das disciplinas é fundamental para que possamos compreender a relação entre disciplina escolar e as ciências de referência. Neste sentido:

[...] a articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola (BITTENCOURT, 2004. p. 49).

Do mesmo modo, “a pedagogia não pode ser entendida como atividade limitada a produzir métodos para melhor “transportar” conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos”. (BITTENCOURT, 2004. p. 49). Neste capítulo, Bittencourt (2004) aproxima-se dos saberes pedagógicos a partir da discussão sobre as concepções de disciplina.

No segundo capítulo, intitulado *Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica*, Bittencourt (2004) afirma que a análise histórica da disciplina auxilia no entendimento das mudanças e permanências dos métodos “tradicionais”. Dessa maneira, a autora desenvolve o percurso do ensino de História no Brasil demonstrando os variados métodos historicamente utilizados. Bittencourt (2004), neste segundo capítulo, aproxima-se mais uma vez dos saberes pedagógicos no desenvolvimento de uma história do ensino de História.

No capítulo três, intitulado *História nas atuais propostas curriculares*, a autora afirma que as propostas em constantes discussões e modificações no

final do século XX possuem influência de variadas lógicas, “a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países” (BITTENCOURT, 2004. p. 101), além da lógica da psicologia da aprendizagem piagetiana, que influenciou fundamentalmente a produção dos PCNs. Neste capítulo, novamente Bittencourt (2004) dialoga com os saberes pedagógicos, discutindo as concepções de ensino de História das atuais propostas curriculares, fundamentalmente dos PCNs.

A segunda parte, de nome *Métodos e conteúdos escolares: uma relação necessária*, possui quatro capítulos. No seu primeiro capítulo, intitulado *Conteúdos históricos: como selecionar?* Bittencourt (2004) afirma que a indagação inicial deste capítulo diz respeito à opção pela manutenção dos conteúdos tradicionais ou pela seleção dos “conteúdos significativos” a partir dos problemas cotidianos trazidos pelos alunos para o ambiente escolar. Dentre os pressupostos da seleção de conteúdos, a concepção de história é fundamental. As várias concepções de história passam pela concepção de História como narrativa de fatos passados, teorizada por Leopold Von Ranke e denominada historicismo; pelos Annales e pelo Marxismo; pela História Cultural até a História do tempo presente. Nesse sentido, existe a necessidade de se ter um cuidado com os conceitos de presente e passado, ambos fundamentais dentre qualquer uma das concepções de História. Neste primeiro capítulo da segunda parte, Bittencourt (2004), propõe um diálogo entre a Teoria da História, a partir das diversas concepções de História, e os saberes pedagógicos no que diz respeito à seleção de conteúdos. Neste sentido, a autora afirma que a concepção de História do professor interfere diretamente na sua opção por determinados conteúdos.

O segundo capítulo, intitulado *Aprendizagens em História*, apresenta o construtivismo como corrente preponderante nas propostas curriculares da disciplina de História, possuindo influências tanto da psicologia cognitiva de Piaget, como da de Vygotsky. Piaget, por sua vez, segundo Bittencourt (2004), afirma que a estrutura cognitiva é determinada pela maturidade biológica, sendo esta ideia utilizada como justificativa para a não inserção de certas disciplinas e conteúdos para certas idades escolares. Ainda neste sentido, Piaget afirma que existe um antagonismo entre o conhecimento espontâneo e

o conhecimento científico. Porém, na década de 1960 e 1970, essa adaptação da teoria piagetiana foi muito criticada, tanto por educadores como por psicólogos. Vygotsky, por sua vez, na leitura de Bittencourt (2004), advoga pela necessidade de interação entre os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. Dessa forma, para ele, durante o processo de aprendizagem não ocorre o desaparecimento do conhecimento espontâneo, mas sim a sua modificação. Com relação às questões biológicas, segundo Bittencourt (2004), Vygotsky, ao contrário de Piaget, afirma que existem “relações entre o desenvolvimento cognitivo, o amadurecimento intelectual e as condições socioculturais da vida cotidiana”. (BITTENCOURT, 2004. p. 188). Bittencourt (2004) afirma ainda que:

[...] no que se refere ao conhecimento histórico, essa posição [de Vygotsky] torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano (BITTENCOURT, 2004. p. 189).

Neste capítulo, Bittencourt (2004), ao discutir os conceitos e a noção de tempo histórico, novamente relaciona a Teoria da História a partir das concepções de conceito e tempo histórico aos saberes pedagógicos, a partir das contribuições da Psicologia educacional. Este capítulo será analisado nos itens 3.2 e 3.3 deste trabalho.

No terceiro capítulo, denominado *Procedimentos metodológicos no ensino de História*, Bittencourt (2004) afirma que na década de 1980 a concepção de uma “crise” da disciplina fez com que fosse criticado o “ensino tradicional”. Nesse sentido, a autora pontua que a necessidade de renovar não significa necessariamente abolir o tradicional. Um dos métodos possíveis é o método dialético, no qual teses opostas são confrontadas. Nesse sentido, as representações sociais dos alunos são fundamentais na articulação dos conhecimentos prévios, conhecimento científico e conhecimento escolar. Neste capítulo, Bittencourt (2004) aproxima-se dos saberes pedagógicos na discussão da dicotomia entre métodos tradicionais e renovados.

O quarto capítulo da segunda parte, intitulado *Procedimentos metodológicos em práticas interdisciplinares*, traz a afirmação que “para existir

interdisciplinaridade, parece óbvio que deve haver, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento”. (BITTENCOURT, 2004. p. 256). A história ambiental é um exemplo utilizado por Bittencourt (2004) para demonstrar as possibilidades da interdisciplinaridade. Bittencourt (2004), neste capítulo, aproxima-se mais uma vez dos saberes pedagógicos na concepção de que a interdisciplinaridade é um método de ensino possível.

A terceira parte, *Materiais Didáticos: concepções e usos*, possui três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Livros e materiais didáticos de História*, a autora afirma que os materiais didáticos são “mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História”. (BITTENCOURT, 2004. p. 296). Por conseguinte, segundo Bittencourt (2004), afirmam os pesquisadores do INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) da França, que existem dois tipos de materiais didáticos: os suportes informativos, que “correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (BITTENCOURT, 2004. p. 296); e os documentos, como “todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática”. (BITTENCOURT, 2004. p. 296-297). Apple aponta ainda, conforme Bittencourt (2004), que o despreparo dos professores ocasionado pelos cursos sem qualificação e a falta de condições adequadas de trabalho nas escolas, favorece a indústria cultural do livro didático, muitas vezes apresentados como “pacotes educacionais”. Contudo, “a escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo”. (BITTENCOURT, 2004. p. 299). Para análise de um livro didático são fundamentais três aspectos: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico. Os conteúdos escolares, por sua vez, são legitimados pelo livro didático, sendo o problema que “trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva”. (BITTENCOURT, 2004. p. 313). Todavia, não existe apenas uma forma de

leitura e análise dos livros didáticos. Por outro lado, “o grau de dependência dos professores em relação ao material está associado à sua formação e às condições de trabalho, sobretudo à quantidade de escolas e horas de aula semanais”. (BITTENCOURT, 2004. p. 318). Neste capítulo, Bittencourt (2004) aproxima-se dos saberes pedagógicos, ao discutir questões da produção, seleção e utilização dos livros didáticos pelo professor de História.

No segundo capítulo, intitulado *Usos didáticos de documentos*, Bittencourt (2004) demonstra a sua concepção de fonte bem como formas de análise dos documentos, diferenciando historiadores e professores. Já no terceiro capítulo, denominado *Documentos não escritos na sala de aula*, como continuação do anterior, a autora apresenta os diversos documentos, além dos documentos escritos, possíveis de serem utilizados na sala de aula de História. Nestes dois capítulos, Bittencourt (2004) propõe um diálogo entre a Teoria da História, a partir das concepções de fonte histórica e os saberes pedagógicos a partir da proposição de atividades metodológicas com os documentos. Tanto o segundo como o terceiro capítulo serão analisados com maior profundidade no item 3.1 deste trabalho.

Bittencourt (2004), assim como Fonseca (2005) e Schmidt e Cainelli (2004), demonstra a relação constante entre os saberes no seu manual. Fundamentalmente a Teoria da História se faz presente nas temáticas que envolvem as concepções de História e os elementos pertencentes à ciência de referência, assim como os saberes pedagógicos se fazem presentes nas temáticas relacionadas à organização do ensino, aos recursos didáticos e à literatura escolar.

Portanto, a constituição da Didática da História neste manual perpassa todas as tarefas da disciplina propostas por Bergmann (1990). No primeiro capítulo, Bittencourt trabalha com a tarefa reflexiva no sentido da compreensão das concepções de disciplina possíveis. Já no segundo capítulo, Bittencourt (2004) perpassa a tarefa empírica no sentido do que se ensinou. No restante dos capítulos, faz-se uma relação fundamental entre a tarefa normativa e a tarefa reflexiva, também presente nos outros manuais analisados nesta dissertação. Por exemplo, no capítulo um da segunda parte, Bittencourt (2004) discute a seleção de conteúdos, tarefa normativa, porém demonstrando que para esta seleção é fundamental a concepção de história, pertencente à tarefa

reflexiva. Neste sentido, mais uma vez percebe-se que a normatização pura e simples não ocorre na constituição da Didática da História nos manuais analisados.

2.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DOS SABERES NA CONSTITUIÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS ANALISADOS

A partir da apresentação e análise estrutural de como os saberes estão organizados nos manuais analisados, entende-se que existe uma relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos que perpassam uma preocupação da relação entre a ciência de referência e o seu ensino nos manuais. Também se observou que estão presentes as tarefas empírica, normativa e reflexiva na constituição da Didática da História, aproximando-se da concepção desta disciplina proposta por Bergmann em seu artigo *A História na reflexão didática*. Estas conclusões prévias foram alcançadas por meio da utilização dos conceitos de saberes pedagógicos (VARELLA, 1994), Didática da História (RÜSEN, 2007a; BERGMANN, 1999) e Teoria da História (RÜSEN, 2001, 2007). Partindo deles e da leitura dos manuais foi possível observar a aproximação das autoras aos saberes pedagógicos (VARELLA, 1994) entendidos como saberes relacionados fundamentalmente a Pedagogia e a Teoria da História (RÜSEN, 2001, 2007) entendida como os princípios e fundamentos da ciência da história na constituição da Didática da História (RÜSEN, 2007a; BERGMANN, 1990). Porém, estas considerações prévias partem de uma leitura geral dos manuais. Portanto, partindo destas considerações, no próximo capítulo o objetivo será o de analisar a relação entre os saberes a partir de uma análise específica das unidades de análise escolhidas: as fontes históricas, os conceitos históricos e o tempo histórico.

CAPÍTULO 3

A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA HISTÓRIA E OS SABERES PEDAGÓGICOS: PERSPECTIVAS DOS MANUAIS

Neste capítulo apresentam-se as análises das unidades escolhidas: as fontes históricas, os conceitos históricos e o tempo histórico. Para isso, parte-se das contribuições da Teoria da História, fundamentalmente de Rüsen (2001, 2007a, 2007b), objetivando-se compreender como está posta a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História nos manuais analisados.

3.1. AS CONCEPÇÕES DE FONTE HISTÓRICA E AS ORIENTAÇÕES PARA O SEU USO NOS MANUAIS ANALISADOS

3.1.1. As fontes históricas e o ensino de História

A história é feita de fontes, como o material empírico de onde o historiador retira as evidências sobre o passado. Porém, a historicidade da própria ciência demonstra que existem constantes debates sobre as concepções e o papel das fontes na produção do conhecimento histórico. Heródoto inicia a tradição da historiografia antiga considerando fonte histórica apenas o que se presenciou como testemunha ocular. (Dosse, 2003). Desta forma, apenas os testemunhos oculares pessoais dos historiadores eram considerados fontes, sendo os testemunhos de terceiros totalmente refutados por historiadores, como Plutarco e Tucídides. Apenas em 1440, Lorenzo Valla, escritor italiano, publica um panfleto contra a doação de Constantino, em que

desenvolve a primeira crítica de fontes históricas, no caso de textos sagrados autenticados pelo Papa. A periculosidade de tal empreendimento faz com que seu estudo não seja publicado em vida, mas apenas em 1517, como afirma Dosse (2003). Porém, segundo Furet (1986) esta crítica era tarefa dos eruditos e não um método propriamente histórico.

Apenas no século XIX, “o século da História”, segundo Dosse (2003), a história se profissionaliza, adquirindo método, ritos e modos particulares de reconhecimento, atrelados à concepção positivista de ciência. O objetivo, conforme Dosse (2003), era “mostrar os acontecimentos tal como se sucederam”. Com isso, a fonte histórica era concebida como recurso fundamental, do qual o historiador deveria retirar as informações com a maior “neutralidade” possível. Sobre este momento, Furet (1986) afirma que “para existir como disciplina escolar, a história teve que sofrer várias mutações, de modo a constituir um campo do saber ao mesmo tempo intelectualmente autônomo, socialmente necessário e tecnicamente ensinável”. (FÜRET, 1986. p. 134).

Assim, desde o momento em que foi instituída como conhecimento a ser ensinado, inclusive no Brasil, a partir do início do século XX, pode-se afirmar que:

[...] caudatário da produção historiográfica do século XIX, o ensino de História comumente denominado “tradicional” ou “positivista” tinha uma perspectiva explícita em seus objetivos. A preocupação fundamental era ensinar a História para explicar a genealogia da nação, transmitindo os fatos do passado como “realmente” aconteceram (SCHMIDT, 1996. p. 8).

Neste contexto, o documento histórico tinha o papel de “prova irrefutável da realidade passada” (SCHMIDT, 1996. p. 8).

A partir da segunda metade do século XX, as escolas historiográficas contestaram a concepção de documento como “prova do real”. Portanto, “se o século XIX consagrou a objetividade e a neutralidade do fato histórico, bem como constituiu o fetichismo do documento, o século XX procurou abandonar tal concepção”. (SCHMIDT, 1996. p. 11). Estas novas concepções exigiram mudanças no ensino de História, no sentido de que “rechaçado como prova do real, o documento passou a ser visto como indício, como testemunha do

passado que só fala quando perguntado”. (SCHMIDT, 1996. p. 11). Tal perspectiva teve influência significativa em mudanças nos manuais didáticos e nas propostas curriculares.

Com relação às novas concepções de documentos, uma grande contribuição é a da Escola dos Annales, que desenvolve o que Le Goff denomina de “revolução historiográfica”, ao se oporem à história tradicional ou positivista do século XIX. Assim sendo, a fonte histórica passa a ser concebida como aquilo que expressa o homem nas suas diferentes manifestações, como afirma Moreira (2004). Todavia, Le Goff afirma que Bloch (2001) é o grande representante pela queda do “imperialismo dos documentos”, inaugurando a concepção de documento como vestígio, e mais ainda, acompanhando a sua proposição de História problema, de que o documento histórico não fala por si, mas sim de que é preciso interrogá-lo. Além da Escola dos Annales, outras correntes como a Nova-Esquerda inglesa⁹, e o pensamento do filósofo Michel Foucault¹⁰, possuem importância fundamental na “guinada” teórica da História no século XX.

Prost (2001) afirma que não existe História sem as perguntas do historiador, pois os fatos históricos não são fatos pela sua simples natureza. São dessas perguntas que partem as escolhas do historiador por determinadas fontes, ao mesmo tempo em que “no hay preguntas sin documentos”. (PROST, 2001. p. 91). Portanto, existe uma relação dialética fundamental entre as perguntas do historiador, e o documento histórico. Assim sendo, “son las preguntas del historiador las que consiguen que las huellas que el pasado nos ha legado se conviertan em fuentes y documentos”. (PROST, 2001. p. 92). Além disso, “las preguntas más legítimas para los historiadores son aquellas que, al ser formuladas, hacen <<avanzar>> su disciplina”. (PROST, 2001. p. 95). Dessa forma, as perguntas do historiador não são ingênuas, elas possuem pertinência social e científica. Pertinência social no sentido das indagações do historiador como um homem do seu tempo; pertinência científica no sentido de indagar sobre as investigações desenvolvidas até o momento. Aróstegui

⁹ Dentre os autores desta corrente, destaca-se Edward Palmer Thompson. A respeito da concepção de História deste autor, ver *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

¹⁰ Sobre a influência de Foucault ver VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

(2006), por sua vez, também entende que as fontes, como ferramentas do historiador, surgem da construção das hipóteses, portanto, “é o problema o que condiciona as fontes” (ARÓSTEGUI, 2006. p. 490), sendo que “a observação histórica é a observação das fontes”. (ARÓSTEGUI, 2006. p. 480).

Alem da perspectiva de fonte histórica de Prost (2001) e Aróstegui (2006), tomou-se a concepção de Le Goff (1990) de que os materiais da memória são de dois tipos: os documentos e os monumentos. O monumento possui, na sua raiz etimológica do latim *monumentum*, o sentido de “fazer recordar”, ou seja, de memória. Desta forma, desde a Roma antiga, os monumentos possuem dois sentidos: um primeiro, ligado à ideia de obra arquitetônica comemorativa; e um segundo, ligado à ideia de monumento da morte, como forma de recordar uma pessoa. Enquanto isso, o documento, ou *documentum* no latim, remete na sua raiz etimológica à ideia de “ensinar”, que no vocabulário jurídico passou a ser chamado de “prova”. Dessa maneira, a escola histórica positivista do final do século XIX e início do XX assume o documento como prova histórica “por si mesmo”. Todavia, o documento se opõe ao monumento, pela sua não-intencionalidade. Portanto, para Le Goff (1990), os documentos são produzidos de forma não intencional, concepção divergente da de Aróstegui (2006), que afirma existirem os documentos voluntários e involuntários. Este caráter intencional, segundo Aróstegui (2006) leva-nos a compreensão de que as fontes são testemunhais ou não-testemunhais. Dessa forma, existem as fontes voluntárias - produzidas para fazerem parte da “memória histórica” de uma sociedade - e as fontes involuntárias - entendidas como documentos presentes no cotidiano e conservados pelos homens sem a intenção de fazerem parte dessa memória, segundo Aróstegui (2006).

Topolsky (1985) afirma que o conceito de fonte foi construído no sentido de abarcar uma gama de documentos que tragam no seu bojo informações sobre as sociedades passadas. Porém, existe uma diferença importante entre as fontes potenciais e efetivas. As fontes potenciais são os documentos de onde o historiador pode retirar as suas informações, enquanto as fontes efetivas são as informações retiradas pelo historiador. Além da concepção de fonte potencial e efetiva, Topolsky (1985) concorda com Aróstegui (2006) ao afirmar que existem fontes diretas e indiretas.

3.1.2. As concepções de fonte histórica presentes nos manuais analisados

Com relação às repercussões das novas concepções de documento no ensino e aprendizagem da História, Schmidt (1996) afirma que o trabalho com os documentos deve representar o ponto de partida para a superação do ensino tradicional, pois:

Na perspectiva renovada da concepção de documentos, eles não existem por si mesmos, pela sua própria natureza. Eles só têm significado a partir dos olhares, questões e das problemáticas que são colocadas, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente (SCHMIDT, 1996. p. 13).

A Educação Histórica, perspectiva adotada na Inglaterra, em Portugal e também no Brasil aponta algumas possibilidades em direção ao trabalho com fontes e as novas formas de ensinar e aprender História, a partir de investigações que privilegiam as ideias históricas de alunos. Neste sentido, Ashby (2006) concluiu a partir de pesquisas do projeto CHATA (Conceitos de História e abordagens de ensino), desenvolvido no Reino Unido e que busca investigar as ideias históricas de alunos, que existe “a propensão dos alunos a tratarem as fontes como informações, e em considerar detalhes (como nomes, datas e números), como fatos que trazem consigo sua própria validade”. (ASHBY, 2006. p. 155). Dessa forma, entende-se que a utilização de fontes históricas como mera confirmação dos conteúdos históricos, sem o entendimento da natureza dessas fontes, ocasiona a naturalização da afirmação histórica. Por isso, Ashby (2006) aponta para a necessidade de compreensão do conceito de evidência, entendida como as informações retiradas das fontes, que servem para responder certas questões específicas, determinadas pela natureza da fonte histórica. Para isso, a natureza do conhecimento histórico deve balizar as intervenções em sala de aula, buscando o entendimento de que o conhecimento é construído de acordo com as suas

características como ciência e, portanto, constituído a partir da cognição histórica situada.

No início da investigação colocou-se uma questão fundamental: Qual a concepção de fonte histórica presente nos manuais? Para isso, tomaram-se as concepções de alguns teóricos da História que discutem essa temática. Após, as primeiras teorizações partiu-se para a pesquisa empírica, construindo um quadro de respostas a partir da questão fundamental:

1. Qual a concepção de fonte histórica presente nos manuais?

Manual 1 - Didática e Prática de Ensino de História	Manual 2 - Ensino de História: fundamentos e métodos	Manual 3 - Ensinar História
“as linguagens são constitutivas da memória social e coletiva” (p. 154), e são ao mesmo tempo “expressão de lutas, força, dinâmica, experiência histórica” (p. 154);	É necessária “uma “leitura” dos objetos, transformando-os em “documentos”” (p. 353).	“produto da sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações de poder” (p. 94).
“os documentos não mais falam por si mesmos, mas nos sugerem inúmeras questões, possibilidades de diálogos constitutivos do processo de leitura e reconstrução permanente da história” (p. 223).	Com relação aos filmes, eles são “um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações” (p. 353).	Necessidade de identificar qual o tipo de fonte a ser utilizada: primária (produzida diretamente no contexto do fato), ou secundária (produzida a partir da leitura de relatos produzidos em determinados contextos históricos).

		(p. 96).
--	--	----------

Nesta análise, constatou-se nos manuais a concepção de fonte histórica, não mais como documento que fala por si, mas sim como documento que necessita ser interrogado para que assim torne-se fonte histórica, no sentido empregado por Prost (2001), Bloch (2001) e Topolsky (1985). Exemplos disso podem ser vistos nas seguintes citações: “os documentos não mais falam por si mesmos, mas nos sugerem inúmeras questões, possibilidades de diálogos constitutivos do processo de leitura e reconstrução permanente da história”. (FONSECA, 2005. p. 223); É necessária “uma “leitura” dos objetos, transformando-os em “documentos”. (BITTENCOURT, 2004. p. 353).

Ademais, percebeu-se também a concepção de que as fontes históricas são produzidas por uma sociedade como produto cultural, permeado pelas relações de poder, de acordo com a concepção de LE GOFF (1990). Exemplo disso pode ser observado na seguinte citação com relação aos documentos históricos que são entendidos como “produto da sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações de poder”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004. p. 94).

Com isso, compreende-se que existe uma aproximação com a Teoria da História que, após a escola de Annales e a Nova-Esquerda Inglesa, fundamentalmente, deixou de compreender as fontes como documentos que falavam por si, de onde os historiadores deveriam apenas retirar os fatos. Portanto, ocorre uma correspondência entre a História, como ciência, a partir das contribuições da Teoria da História e as concepções de fonte históricas presentes nos manuais analisados.

3.1.3. As orientações para o uso das fontes históricas em sala de aula

Rüsen (2007a, p. 91-92) afirma que a Teoria da História e a Didática da História são fundadas sobre a mesma base, a especificidade do conhecimento histórico científico, porém em direções diferentes, mesmo que em certas discussões acabem se entrecruzando. A Didática da História necessita da

Teoria da História quando discute qual o significado para o aprendizado da cientificidade do conhecimento, enquanto a Teoria da História precisa da Didática da História quando são discutidas as funções práticas do conhecimento histórico.

Dessa forma, observou-se na análise das concepções de fonte que autores dos manuais de Didática da História se utilizam das contribuições dos teóricos da História, acompanhando a historicidade da sua própria disciplina. A partir desta primeira constatação, construiu-se um quadro de respostas a partir da segunda questão fundamental:

2. Existe relação entre as concepções teóricas e as orientações à prática presentes nos manuais?

Manual 1 – Didática e Prática de Ensino de História	Manual 2 - Ensino de História: fundamentos e métodos	Manual 3 - Ensinar História
“nossa proposta é simples: o professor pode deixar aflorarem as contradições, identificá-las, problematizá-las e compreendê-las, com criatividade e criticidade, um processo de ensino e aprendizagem livre de preconceitos e estereótipos” (p. 167).	“favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador” (p. 327)	“Com relação ao ensino de História, a idéia de documento suscita duas interpretações. A primeira do documento como suporte informativo do ensino “material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetos educacionais” (p. 90). E a segunda, diz respeito ao documento entendido como “fonte, isto é, fragmentos ou indícios

		de situações já vividas, passíveis de ser exploradas pelo historiador” (p. 90).
“desenvolver nos alunos o interesse pelas disciplinas, como ciências em construção, no seio das quais convivem leituras divergentes acerca da realidade social em diferentes tempos e espaços” (p. 179) “provocam didaticamente” os alunos.	“ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula. As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa ter para transformar “documentos” em materiais didáticos” (p. 329)	“os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, como o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (p. 95)
“a canção como evidência, como documento sócio-histórico, ultrapassa fronteiras espaço-temporais, e surge carregada de propostas e	“Os usos do documento em sala de aula podem partir de três modelos: ilustração – reforço da ideia do professor ou do livro didático, informação –	“o aluno precisa aprender a relacionar os fatos estabelecidos pelos historiadores, os apresentados pelo professor em classe, os pesquisados em livros ou outras fontes,

<p>ensinamentos. Cabe a nós, professores dialogar com essas fontes com sensibilidade, emoção e crítica, respeitando os limites e as fronteiras discursivas próprias de cada linguagem” (p. 205).</p>	<p>explicitando uma realidade histórica, e situação-problema – introduzindo o assunto. (p. 330).</p>	<p>como a Internet, e o conteúdo do documento” (p. 101).</p>
<p>os documentos devem “orientar a produção de conhecimentos, sugerindo formas, linguagens, construções discursivas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da história como construção” (p. 218).</p>	<p>Os documentos como recursos didáticos são de três tipos: escritos, materiais e visuais ou audiovisuais, sendo necessário ser “transformado em material didático” (p. 333).</p>	<p>“O uso pode ser para: <i>ilustrar o tema trabalhado</i> – reforçar o conteúdo; <i>induzir o aluno ao conhecimento</i> – ponto de partida para o conteúdo; <i>fonte de informação histórica</i> – parte da realidade, necessidade da relação entre os diferentes documentos; <i>fonte para a construção de uma problemática ou hipótese</i> – construção de novas argumentações históricas; e por fim <i>fonte de respostas para hipóteses ou problemas</i> – responder as questões do aluno e</p>

		do professor”. (p. 103-104-105).
--	--	----------------------------------

Ao analisarmos a relação entre as concepções de fontes e as orientações para o uso das mesmas, percebeu-se certa contradição, pois se por um lado as autoras apontam a necessidade de perguntar às fontes, ou seja, trazem da própria ciência a concepção de fonte e de como esta fonte deve ser interrogada, por outro, separam a atividade do historiador e a do professor de História. Por exemplo, Bittencourt (2004) afirma que:

[...] ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula. As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa ter para transformar “documentos” em materiais didáticos (BITTENCOURT, 2004: 329).

Ainda neste sentido, “os documentos como recursos didáticos são de três tipos: escritos, materiais e visuais ou audiovisuais, sendo necessário ser “transformado em material didático”. (BITTENCOURT, 2004: 333). Schmidt e Cainelli (2004), por sua vez, afirmam que com relação ao ensino de História, a ideia de documento suscita duas interpretações. A primeira, do documento como suporte informativo do ensino “material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetos educacionais. E a segunda diz respeito ao documento entendido como “fonte, isto é, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser exploradas pelo historiador”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004: 90).

3.2. OS CONCEITOS HISTÓRICOS E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS ANALISADOS

3.2.1. Os conceitos históricos e o ensino de História

Rüsen (2007b, p. 91-100) afirma que os conceitos são os principais recursos linguísticos do historiador. Partindo disso, devemos diferenciar os conceitos históricos dos nomes próprios e das categorias históricas. Os conceitos são “históricos” quando se referem ao estado das coisas, tendo a ciência como referência. Ainda segundo Rüsen (2007), dão qualidade temporal ao estado de coisas numa relação de sentido e significado entre passado, presente e futuro.

Segundo este autor, existem conceitos como “economia”, “trabalho”, “constituição”, que não são conceitos históricos, mas sim “conceitos-gêneros”, como designou Max Weber. São conceitos comuns a vários estados de coisas, que passam a ser históricos a partir do momento em que dão qualidade temporal a esse estado de coisa, como por exemplo: “economia feudal”, “camponês na Inglaterra do século XVII”, etc, como aponta Rüsen (2007).

Os nomes próprios, por sua vez, “designam estados de coisas do passado em sua ocorrência singular”. (RÜSEN, 2007b. p. 93). Enquanto isso, as categorias históricas como continuidade, progresso, revolução, época etc, “designam contextos temporais gerais de estados de coisas, com base nos quais estes aparecem como históricos” (RÜSENb, 2007. p. 93), ou seja, “estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal dos estados de coisas”. (RÜSENb, 2007. p. 93). Já os conceitos históricos “designam nos estados de coisas referidos por nomes próprios, as qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias históricas”. (RÜSEN, 2007b. p. 94).

Portanto, para Rüsen (2007b) é necessário que façamos a distinção entre os nomes, as categorias históricas, os conceitos-gênero e os conceitos históricos. O mesmo autor afirma que a História não se torna “real” apenas por utilizar-se das fontes históricas, mas também por utilizar-se dos conceitos históricos como elementos linguísticos da sua explicação. Por conseguinte, os conceitos são elementos fundamentais do pensamento histórico.

Lee (2005), por sua vez, diferencia os conceitos de segunda ordem dos conceitos substantivos, entendendo que:

Conceitos disciplinares, de segunda ordem, tais como mudanças e evidências, discutidas acima [está se referindo ao texto anterior], estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo.

Outros conceitos, como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, então, é natural chamá-los de *conceitos substantivos* (LEE, 2005. p. 1).

Além disso, Lee (2005) partilha com Rüsen (2007) da concepção da importância dos conceitos como ferramentas do modo de pensar historicamente.

A partir da compreensão de que os conceitos históricos são elementos fundamentais para a explicação histórica, entende-se que estes conceitos são elementos essenciais para a formação histórica, entendida como:

[...] o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário (RÜSEN, 2007. p. 95).

A formação histórica, por sua vez, é possibilitada pelo aprendizado histórico tendo como consequência a orientação para a vida prática com vistas ao agir. Porém, formação não significa de forma alguma o acúmulo de saberes, mas sim princípios cognitivos de aplicação dos saberes na orientação da vida prática, conforme Rüsen (2007a, p. 95).

A formação, portanto, está intimamente relacionada ao aprendizado histórico que se dá de três formas: a partir da experiência, da interpretação e da orientação. A experiência como saber empírico que deve ser superado pela formação, entendendo que o histórico o é, pois detém uma qualidade temporal. A interpretação, partindo do pressuposto da necessidade de construção de modelos interpretativos e de quadros referenciais constituintes do sentido histórico. E a orientação, no sentido de que “(concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorear-se de si a partir dela”. (RÜSEN, 2007a. p. 107).

No mesmo sentido, Lee (2005) pontua ainda a necessidade de os alunos utilizarem os conceitos de segunda ordem e os conceitos substantivos como ferramentas cognitivas e linguísticas na mobilização do saber histórico. Todavia, os conceitos não são definições estanques, por isso “nós não podemos esperar que os alunos aprendam definições e exemplos em uma

ocasião particular e depois, simplesmente, aplicá-los em outros casos”. (LEE, 2005. p. 4). Ou seja, a partir da compreensão da importância dos conceitos substantivos, Lee (2005) entende que “os alunos necessitam adquirir uma proposta utilizável do passado, um grande quadro organizado por conceitos substantivos sobre os quais eles, de modo crescente, entendem e podem refletir”. (LEE, 2005. p. 8).

Este trabalho toma de Rüsen (2007a) a concepção de Didática da História como a “ciência do aprendizado histórico”. Sendo assim, a formação histórica é um dos elementos fundamentais para a análise. Por isso, justifica-se a análise da presença dos conceitos históricos nos manuais de Didática da História - pois estes são elementos fundamentais da formação histórica - que só torna-se possível através do aprendizado histórico.

3.2.2. A presença dos conceitos históricos como elementos da Didática da História nos manuais analisados

A partir de Rüsen (2007b) e Lee (2005), aponta-se para a importância dos conceitos históricos como elementos cognitivos e linguísticos da explicação histórica, que se dá de forma narrativa. Mais que isso, entende-se que os conceitos históricos são elementos fundamentais do pensamento histórico.

Partindo deste pressuposto, neste momento objetiva-se observar se nos três manuais de Didática da História analisados os conceitos históricos aparecem como elementos desta Didática específica. Para isso, em um primeiro momento buscou-se a presença dos conceitos nos três manuais de forma geral, para depois, especificamente, partirmos para a análise dos capítulos dedicados a esta temática.

Como resultado desta leitura, observou-se que o manual *Didática e Prática de Ensino de História*, de Fonseca (2005), não trata dos conceitos históricos como elementos fundamentais da Didática da História, não tendo nem um capítulo específico para a temática, nem mesmo teorizações a respeito. Porém, na entrevista realizada na cidade de Uberlândia no dia 5 de novembro de 2009, Fonseca afirmou que:

[...] a minha opção foi por trabalhar os conceitos de uma forma transversal. Então, por exemplo, o conceito de política, cidadania, eu trabalho dentro de alguns temas aqui. Por exemplo, o conceito de política eu trabalho bastante dentro de temas de análise política. Eu fiz opção por não trabalhar um capítulo só sobre os conceitos, mas deixar que os conceitos fossem trabalhados na medida em que os temas fossem aparecendo. (FONSECA, 2009).

Desta forma, a autora aponta o trabalho com conceitos, porém não com conceitos históricos no sentido de que estes dão qualidade temporal ao estado de coisas numa relação de sentido e significado entre passado, presente e futuro, como afirma Rüsen (2007).

Por outro lado, tanto o manual *Ensinar História*, de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, como o manual *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt, apresentam os conceitos históricos como temática privilegiada, entendendo a importância destes como elementos da Didática da História.

No manual de Schmidt e Cainelli (2004), observou-se a existência de um capítulo específico sobre a temática *conceitos históricos*. O capítulo é intitulado *A construção de conceitos históricos*. Neste capítulo, as autoras afirmam que os conceitos históricos são “possibilidades cognitivas” e que duas questões devem ser levadas em conta no trabalho com eles. A primeira é o respeito aos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, aos conceitos como representações previamente construídas. Esse deve ser o ponto de partida, porém a manutenção destes conceitos não deve ser encarada como suficiente, objetivando a ampliação deles no sentido de uma melhor compreensão da realidade. A segunda questão, intrínseca à primeira, diz respeito às representações prévias dos alunos como base para que eles efetivem as suas próprias ideias sobre os “objetos do mundo social”. Partindo desta concepção de que os conhecimentos prévios são representações, as autoras tomam da Psicologia social o conceito de representação, entendida como uma:

[...] forma de conhecimento do senso comum, situada na interface do psicológico e do social, do individual e do coletivo, é uma construção ao mesmo tempo produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade (GUYON; MOUSSEAU; TUTIAX-GUILLON apud SCHMIDT; CAINELLI, 2004. p. 62).

Neste caso, verifica-se uma primeira aproximação com a Psicologia em

relação ao entendimento do que seria representação. Neste sentido ainda, as autoras apontam para a importância dos conceitos como elementos organizadores dos conteúdos aprendidos em sala de aula.

Por sua vez, no manual de Bittencourt (2004), os conceitos históricos fazem parte do capítulo *Aprendizagens em História*. Neste capítulo, a autora afirma que a aprendizagem em História não é meramente o saber “nomes e fatos”, mas sim o relacionar fatos, temas e sujeitos, buscando uma explicação. Para isso, o aprender história “passa pela mediação de conceitos”. (BITTENCOURT, 2004. p. 183). Já no subtítulo *A formação de conceitos: confrontos entre Piaget e Vygotsky*, a autora discute a querela construtivista entre os conceitos espontâneos e científicos. Desta forma, Bittencourt (2004) demonstra que, para Piaget, a estrutura cognitiva depende da maturidade biológica, e que os conceitos espontâneos não possuem validade nem para servirem como ponto de partida. Bittencourt (2004) afirma ainda que Piaget privilegia o biológico em detrimento do social. Ao contrário dele, segundo a autora, Vygotsky privilegia o social ao invés do biológico, apontando para a importância dos conceitos espontâneos como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, Bittencourt (2004) toma como perspectiva de aprendizagem a concepção de Vygotsky, entendendo que:

No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano (BITTENCOURT, 2004. p. 189).

Bittencourt (2004) apresenta, portanto, uma primeira aproximação com a Psicologia a partir da discussão dos conceitos espontâneos e científicos, e com isso, da aceitação de uma perspectiva de aprendizagem da Psicologia construtivista, mais especificamente de Vygotsky. Partindo desta discussão, a autora aponta também para a importância dos conceitos prévios dos alunos, citando Freire, ao afirmar que é fundamental para o ensino a “leitura do mundo” de cada sujeito.

Neste sentido, Bittencourt (2004) afirma ainda que existam, segundo os historiadores, “as noções históricas singulares” como renascimento, mercantilismo, descobrimento da América e conceitos criados pelos

historiadores que “tornaram-se verdadeiras entidades a designar povos, grupos sociais, sociedades, nações: “povos bárbaros”, bandeirantes, colonato, donatários das capitanias, patriciado romano, democracia ateniense, mercadores”. (BITTENCOURT, 2004. p. 192). A história escolar se apropria destas noções e conceitos históricos no trabalho com os conteúdos. Porém, além destas noções e conceitos propriamente históricos, existem os conceitos externos à própria ciência que auxiliam na leitura do objeto histórico, o que ocasiona um maior risco com relação à perda do sentido histórico e a utilização atemporal, recaindo no anacronismo. Para que isso não ocorra, Bittencourt (2004) toma do teórico da História Reinhart Koselleck, a ideia da necessidade de que “os procedimentos metodológicos forneçam o contexto do conceito”. (BITTENCOURT, 2004. p. 194). Nesta passagem, observa-se a aproximação com a Teoria da História a partir do entendimento de que os conceitos, como elementos da epistemologia da História, devem ser entendidos na sua historicidade.

Observou-se, que tanto Schmidt e Cainelli (2004), como Bittencourt (2004), partilham da concepção da importância dos conceitos históricos como elementos da Didática da História. Porém, ao mesmo tempo observou-se um diálogo frequente entre a Psicologia cognitiva, ou seja, dos saberes pedagógicos, e a Teoria da História, no entendimento do que seriam estes conceitos.

3.2.3. As orientações para o uso dos conceitos históricos em sala de aula nos manuais analisados

A partir da observação da existência da temática *conceitos históricos* e da concepção da importância destes como elementos da Didática da História em dois dos três manuais analisados nesta pesquisa, objetiva-se entender como as autoras orientam a utilização dos conceitos históricos em sala de aula.

Schmidt e Cainelli (2004) partem das ideias de Cristofòl Trepert, didata das Ciências Sociais espanhol, para a construção de possibilidades de aprendizagem dos conceitos históricos. As autoras apontam para a

necessidade de atividades de compreensão e de definição dos conceitos. Compreensão no sentido de que os conceitos possuem um significado amplo e um específico, de acordo com a temática trabalhada. Definição no sentido de que os alunos, a partir da compreensão do que é o conceito, podem defini-lo de diferentes formas, entre elas: as definições nominais, reais, essenciais, por antônimos e sinônimos, descritivas e por série. Além disso, as autoras apontam para a relação entre a forma com que o tema é abordado e as possibilidades de trabalho com os conceitos. Em uma passagem específica as autoras constroem uma:

Sequência para aplicação de conceitos históricos para todas as séries

- ☐ Identificar os conceitos em fontes primárias e/ou secundárias.
- ☐ Orientar a organização dos conceitos com base em algum critério de classificação.
- ☐ Identificar conceitos em fontes diferentes, compará-los observando as semelhanças e as diferenças.
- ☐ Comunicar os conceitos em diferentes contextos, como frases, parágrafos, dissertações, temas e narrativas históricas (SCHMIDT; CAINELLI, 2004. p. 66).

Nesta passagem, observa-se a influência da Pedagogia dos objetivos, característica presente na concepção de transposição didática de Chevallard (2005), a partir da utilização das atividades de identificação, classificação e comparação. Não obstante, também se observa o entendimento da importância dos conceitos históricos como elementos das narrativas históricas, entendendo esta como uma das características importantes para a formação histórica, a partir de Rüsen (2007a).

Por sua vez, Bittencourt (2004) utiliza como exemplos principais os conceitos históricos de tempo/espço e mudança social. A autora se atém em quase todo o subtítulo *Tempo/espço e mudança social: conceitos históricos fundamentais* ao trabalho com o conceito de tempo histórico. Desta forma, a autora propõe uma atividade de diferenciação entre os conceitos espontâneos e científicos a partir das contribuições de Vygotsky e, também, uma atividade de trabalho com o conceito de tempo histórico de Braudel, a partir da concepção de ritmos de duração. O objetivo, na atividade baseada no conceito de tempo histórico de Braudel, é distinguir estes ritmos de duração e, sobretudo, os níveis de duração. Apesar de manter um diálogo com a

importância da temporalidade do conceito, a autora desfoca-se desta perspectiva, na medida em que privilegia o trabalho com o conceito de tempo e não com a historicidade do próprio conceito histórico. Com isso, entende-se que Bittencourt (2004), apesar de privilegiar tanto a Psicologia quanto a Teoria da História em suas reflexões teóricas, ao situar-se no plano da didatização do conceito afasta-se da perspectiva de formação de Rüsen (2007), aproximando-se muito mais da concepção de aprendizagem da Psicologia construtivista, principalmente de Vygotsky.

Conclui-se, portanto, a partir da análise das orientações para o uso dos conceitos históricos em sala de aula, que tanto Schmidt e Cainelli (2004) como Bittencourt (2004) aproximam a ciência específica a partir da Teoria da História dos saberes pedagógicos, mais especificamente, neste caso, a Psicologia cognitiva.

3.3. O TEMPO HISTÓRICO E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS ANALISADOS

3.3.1. O tempo histórico e o ensino de História

O tempo histórico e o ensino de História possuem uma relação fundamental, porém ao mesmo tempo conflituosa, pois “a noção de tempo, para quem se dedica a ensinar História nas escolas de ensino fundamental e médio, é uma das questões mais complexas e problemáticas”. (BITTENCOURT; NADAI, 2009. p. 93). Desta forma, ao mesmo tempo em que o tempo histórico é “[...] uma operação fundamental da consciência e da ciência históricas” (LE GOFF, 1990. p. 179), por muito tempo foi tema de acalorados debates sobre a possibilidade de ensinar história para determinadas faixas etárias, como apontam Bittencourt e Nadai (2009).

Essa querela relacionada à abstração necessária para que se aprenda a noção de tempo, perpassa toda uma discussão da psicologia construtivista, principalmente a partir das idéias de Piaget e Vygotsky. Porém, pesquisas

realizadas no Brasil por Bittencourt e Nadai (1986)¹¹ e por Scaldaferri (2008) apontam para as dificuldades de se ensinar a noção de tempo para alunos do ensino fundamental, mas refutam a impossibilidade de ensinar História para determinadas faixas etárias, concluindo que o aprendizado da noção de tempo cronológico mais ou menos abstrata, não depende das faixas etárias, mas sim da forma como esta noção é ensinada.

Além de possível de ser ensinado, o conceito de tempo histórico é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica, partindo da perspectiva de Didática da História de Rüsen (2001, 2007a). Para este autor, a consciência histórica faz parte das situações genéricas e elementares da vida prática, nas quais os homens buscam entender experiências e interpretações no tempo (RÜSEN, 2001. p. 85-88). Portanto, o conceito de tempo histórico é fundamental para a formação histórica que intenciona constituir a consciência histórica nos seus diversos graus de especificidade. Para Rüsen (2001, 2007a), a finalidade fundamental da História como ciência é a formação desta consciência histórica que é manifestada pela narrativa. Estas narrativas possuem um maior ou menor grau de “historicidade”, de acordo com os diversos elementos da cognição histórica¹² mobilizados por elas. Um destes elementos é o tempo histórico entendendo-se que “a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo”. (RÜSEN, 2001. p. 66).

Desta forma, a consciência histórica é fundamentalmente manifestada pela narrativa, pois “o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e o seu mundo: a narrativa de uma história”. (RÜSEN, 2001. p. 149). Sendo assim, a narrativa é uma forma de dar sentido à experiência histórica experiência no tempo, de maneira que o passado sirva de orientação da vida prática, desta forma ganhando status de “história”.

¹¹ Publicado em PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 93-120.

¹² Cognição histórica que “[...] pode ser designada de cognição histórica situada na ciência da História” (SCHMIDT, 2009. p. 30). Desta forma, uma cognição pautada fundamentalmente nos processos mentais da consciência histórica.

Porém, o sentido histórico expresso na narrativa requer três características básicas: a estrutura de uma história, a experiência do passado e a orientação da vida prática. Neste processo de constituição de sentido narrativa, algumas características podem ser consideradas marcantes: a) a percepção de contingência e diferença no tempo; b) a interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) a orientação da vida prática atual mediante a interpretação das mudanças temporais da experiência do passado; d) a motivação do agir que resulta da orientação, segundo Rüsen (2001, p. 147-173). Portanto, a estrutura de sentido se dá na organização temporal como articulação narrativa de acontecimentos ou situações.

Deste modo, entende-se que “história é exatamente o passado sobre o qual os homens tem de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro”. (RÜSEN, 2001. p. 74). Ou seja, a história possui uma racionalidade que é expressa na consciência histórica, e que é manifestada pela narrativa como forma de dar sentido à experiência no tempo.

Além de Rüsen (2001, 2007), Lee (2005), filósofo da história inglês ligado à perspectiva da Educação Histórica, aponta para a importância do tempo histórico como conceito de segunda ordem, conceitos estes entendidos como “[...] envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo” (LEE, 2005. p. 1). Ou seja, conceitos “[...] próprios à natureza do conhecimento histórico [...]” (LEE, 2005 apud SCALDAFERRI, 2008. p. 54). A partir desta concepção de tempo histórico, como conceito de segunda ordem, Lee (2005) aponta para a necessidade de que os alunos aprendam a trabalhar com estes na mobilização dos conceitos substantivos relacionados aos conteúdos específicos da história, desta forma construindo argumentações históricas baseadas em evidências e em conceitos propriamente históricos.

3.3.2. A presença do conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História nos manuais analisados

Partindo da compreensão de que o tempo histórico é fundamental para a constituição da consciência histórica como finalidade da formação histórica, a

partir de Rüsen (2001, 2007), justifica-se a escolha deste elemento da cognição histórica como unidade de análise no presente trabalho. Sendo assim, primeiramente foi analisada a presença do conceito de tempo histórico em capítulos específicos ou em trechos dos manuais analisados, para compreender se as autoras entendem este conceito como elemento da Didática da História ou não.

Dos três manuais analisados, apenas o de Fonseca (2005) não apresentou o conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História. Na entrevista realizada, a autora justificou a não inserção deste elemento a partir da seguinte fala: “a questão do tempo na verdade eu não trabalhei porque é uma demanda que eu sempre encontro muito com os professores das séries iniciais. E o manual é claro que atinge também os professores das séries iniciais, mas eu pensei muito mais em atingir os professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Então, eu julguei que não era naquele momento um tema para eu trabalhar com os professores das séries finais, então esta foi uma escolha minha, eu decidi não trabalhar com a questão do tempo no manual”. No manual de Bittencourt (2004), este elemento é trabalhado em um subcapítulo específico intitulado, *Tempo/espço e mudança social: conceitos históricos fundamentais*, e no manual de Cainelli e Schmidt (2004) este elemento está presente em um capítulo específico intitulado *A construção de noções de tempo*. Portanto, tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) apresentam o conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História.

Bittencourt (2004) concorda com Piaget que o tempo é uma noção e não um conceito. Dessa maneira, é necessário que compreendamos a diferença entre o “tempo vivido (da experiência individual) e o tempo psicológico (os acontecimentos agradáveis passam mais rápido)”. (BITTENCOURT, 2004. p. 200). Porém, ao lado do tempo vivido existe o concebido, como o tempo organizado pela sociedade (cronológico, astronômico, geológico). Piaget afirma ainda, segundo Bittencourt (2004), que existe o tempo intuitivo e o tempo operatório.

A partir desta concepção de que o tempo é uma noção e não um conceito, Bittencourt (2004) demonstra que dialoga diretamente com a Psicologia construtivista na compreensão do que significa a noção de tempo.

Entretanto, além da psicologia, Bittencourt (2004) dialoga também com a teoria da História, fundamentalmente com Le Goff, percebendo que o tempo histórico foi construído no ocidente pela Igreja Católica a partir do seu calendário. Disso decorrem o tempo cíclico (a partir do calendário cristão), o tempo evolutivo (referência antes e depois de Cristo) e o tempo salvacionista (da ressurreição após a morte). Além de Le Goff, Bittencourt cita ainda Marc Bloch como referência para que possamos compreender o tempo histórico a partir da ideia de tempo da duração. Esta ideia, posteriormente revista por Braudel, teve como resultado a concepção do autor francês de: breve duração (o tempo do acontecimento), média duração (o tempo da conjuntura) e longa duração (o tempo da estrutura), segundo Bittencourt (2004).

Para Cainelli e Schmidt (2004), a temporalidade é fundamental para o ensino da História, sendo trabalhada diariamente nas salas de aula de História. Neste sentido, as principais metodologias utilizadas são as *linhas do tempo* ou as *frisas temporais*. Com relação ao entendimento de tempo histórico, as autoras afirmam que “pode-se admitir, como alguns historiadores, que tempo é uma categoria mental que não é natural, nem espontânea, nem universal”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 76). Dessa forma, percebe-se que as autoras mobilizam a Teoria da História na compreensão do que significa o tempo histórico, porém sem nomear as referências utilizadas neste momento pontual.

A temporalidade da História denota a importância de trabalhar a relação *passado e presente* a partir de duas dimensões, segundo Schmidt e Cainelli (2004). Uma primeira, entendendo que o passado ajuda a explicar o presente, assim, “a idéia de dar um sentido ao presente, tendo como referência o passado, é o cerne da utilidade social da História”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 76). Além disso, uma segunda dimensão que diz respeito às particularidades do passado. Dessa forma, objetivando a compreensão da alteridade, “isto é, da empatia do interesse e, ao mesmo tempo, de desenvolver o respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse pelo outro é também uma forma de conhecer a si próprio”. (CAINELLI; BITTENCOURT, 2004. p. 77).

As representações do tempo histórico dependem em muito dos marcos temporais “como os progressos tecnológicos, as guerras, as revoluções”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 78). No ensino de História, o trabalho com a

temporalidade mobiliza a noção de duração, segundo as autoras. Esta noção as autoras tomam de Braudel, entendendo como:

[...] a da história lenta, com períodos muito longos, uma história estrutural, como a história das mentalidades; a de média duração, uma história conjuntural, com ondas relativamente curtas, como a história da vida social; e uma história do tempo breve, episódica, a história das biografias e dos acontecimentos (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 79-80).

Sendo assim, um dos principais desafios para o ensino da História é fazer com que os alunos compreendam as diferentes temporalidades presentes nas sociedades, segundo as autoras.

Portanto, tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) dialogam com a Teoria da História, principalmente com Braudel. Por sua vez, Braudel (1972), afirma que “nenhum estudo social escapa ao tempo histórico”. (BRAUDEL, 1972. p. 37). Desta forma, este historiador francês inicia a crítica ao tempo da breve duração, para ele relacionado ao fato estudado pela história positivista ou factual. É este tempo, da breve duração, que abre caminho para as teorizações de Braudel (1972) sobre o tempo histórico e a sua relação com a crise das ciências sociais, em especial a História. Neste sentido, Braudel (1972) aponta para os três tempos da História: o tempo breve, o tempo da conjuntura e o tempo da estrutura ou a longa duração. O tempo breve está muito relacionado ao acontecimento e o indivíduo de maneira a estar intimamente ligado à história tradicional; o tempo da conjuntura está relacionado à divisão do passado em ciclos; por fim, a longa duração está relacionada a “uma história de fôlego” no sentido de que se deve compreender o acontecimento dentro da conjuntura, e esta intrínseca à estrutura. Com esse propósito, por estrutura entende-se “uma organização, uma coerência, relações suficientemente fixas entre realidades e massas sociais”. (BRAUDEL, 1972. p. 21). Como exemplo desta longa duração, Braudel (1972) cita o capitalismo comercial.

Entende-se que a utilização do conceito de longa duração de Braudel (1972) por parte de Bittencourt (2004), Cainelli e Schmidt (2004), demonstra ao mesmo tempo o diálogo com a Teoria da História - no que se refere à metodologia de abordagem da temática no ensino de História - e também uma

tentativa de renovação do ensino de História, tendo em vista que este conceito foi cunhado por Braudel (1972) como oposição à breve duração da história positivista ou factual.

3.3.3. As orientações para o uso do conceito de tempo histórico em sala de aula nos manuais analisados

Tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) demonstram a complexidade da relação entre o tempo histórico e o ensino de História. Objetivando novas formas de ensinar e aprender a partir deste elemento, as autoras propõem atividades a partir das suas experiências com o conhecimento nos diversos níveis de ensino, mas fundamentalmente na disciplina de Prática de Ensino de História ministrada por elas nas suas respectivas universidades.

Desta forma, como sugestão de atividade, Bittencourt (2004) apresenta a possibilidade de trabalho com o conceito de tempo histórico de Braudel a partir da concepção de ritmos de duração. O objetivo é distinguir estes ritmos de duração e, sobretudo, os níveis de duração. Para isso, a autora divide o exercício com o conceito de duração em três etapas: informação, reflexão e conclusão. Porém, a autora afirma que:

[...] não é necessário que o exercício se desenvolva utilizando a terminologia dos historiadores. A aprendizagem conceitual pode preceder a aprendizagem semântica. Esta última é necessária apenas quando estamos no nível de uma formulação teórica (BITTENCOURT, 2004. p. 220).

Por sua vez, Cainelli e Schmidt (2004) sugerem como atividades a utilização das linhas temporais ou frisas temporais como recursos gráficos importantes para a mobilização da temporalidade da História em sala de aula, apontando também as contribuições de Piaget como importantes para compreendermos que as crianças não nascem com a perspectiva temporal pronta. Dessa forma, segundo as autoras, o ensino de História possui um papel fundamental de construção das noções de tempo. As autoras apontam ainda

para a necessidade de discussões sobre a relação entre a temporalidade cotidiana e a temporalidade histórica.

Sendo assim, tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) dialogam tanto com os saberes pedagógicos, fundamentalmente com a Psicologia, como com a própria História, a partir da Teoria da História na constituição de formas de ensinar e aprender o conceito de tempo histórico. Da Psicologia tomam muitas vezes as concepções de tempo, e mesmo de como este tempo forma-se na cognição dos alunos, enquanto que da Teoria da História tomam o método no sentido de formas de abordagem do conceito de tempo em sala de aula. Portanto, as autoras dialogam com os saberes pedagógicos, neste caso, principalmente com a Psicologia como ciência auxiliar, mas também com a História a partir da Teoria da História. Logo, este diálogo com a ciência de referência se circunscreve no âmbito do método, e não propriamente da cognição histórica como uma forma de pensar própria da História, conforme o referencial de Rüsen (2001, 2007).

CAPÍTULO 4

A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA HISTÓRIA E OS SABERES PEDAGÓGICOS NOS MANUAIS: PERSPECTIVAS DAS AUTORAS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados das entrevistas com as autoras. Em um primeiro momento, discute-se a opção metodológica pelas entrevistas, bem como os objetivos desta entrevista a partir das contribuições de Ghiglione e Matalon (2005). Em um segundo momento, pretende-se entender a relação entre as autoras e as editoras, buscando complexificar a compreensão da produção dos manuais e perceber ou não características de pertencimento à economia política do livro didático (APPLE, 1995). Em um terceiro momento, parte-se da conceituação dos professores como intelectuais orgânicos ligados ao espaço das Universidades, a partir de Gramsci (1979), e também como intelectuais transformadores, a partir das propostas de renovação do ensino de História presentes nos manuais, a partir de Giroux (1997), objetivando entender a relação entre o papel destes intelectuais e a produção do conhecimento. Neste sentido, pretende-se ainda entender as influências intelectuais e o porquê das escolhas temáticas dos manuais, bem como o entendimento da relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na perspectiva das autoras.

4.1. A OPÇÃO METODOLÓGICA PELAS ENTREVISTAS

Como já apontado na introdução desta dissertação, optou-se não apenas pela análise de conteúdo das obras, como também pela realização de entrevistas com as autoras, objetivando complexificar o entendimento sobre a produção dos manuais, a partir das perspectivas das autoras.

Assim, tomou-se a metodologia de entrevista semi-diretiva, a partir de Ghiglione e Matalon (2005), entendendo-se que nesta modalidade “(por vezes

chamada clínica ou estruturada): o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (GHIGLIONE e MATALON, 2005. p. 64). Ainda segundo Ghiglione e Matalon (2005), as entrevistas podem ser de dois tipos: 1) as que possuem uma relação de ajuda entre entrevistador e entrevistado; 2) as que possuem interesse de estudo. Ademais, estas tipologias de entrevista definem as características da entrevista.

Quatro são os níveis característicos do modelo de entrevista semi-diretiva de estudo, segundo Ghiglione e Matalon (2005). São eles:

- 1) *Controle*: no sentido de “validar” qualitativamente as análises previamente efetuadas do material empírico;
- 2) *Verificação*: tem o objetivo de, partindo de uma estrutura conhecida, compreender mais esta estrutura, por exemplo, a evolução ou não desta estrutura;
- 3) *Aprofundamento*: tem o objetivo de, partindo de um campo conhecido, porém não suficientemente explicado, buscar mais informações no sentido de explicar de forma mais pormenorizada;
- 4) *Exploração*: tem o objetivo de explorar um assunto que ainda não conhecemos.

Partindo das análises do material empírico e consequentemente do conhecimento do assunto a ser tratado nas entrevistas, optou-se pelas características de verificação e aprofundamento, considerando que estas são mais “adequadas” às formas não diretivas de inquérito, como afirmam Ghiglione e Matalon (2005). Sendo assim, consideram-se as entrevistas como uma possibilidade ideal para se compreender de maneira mais complexa uma estrutura previamente conhecida e aprofundar os conhecimentos inferidos a partir das análises prévias.

4.2. A PRODUÇÃO DOS MANUAIS E A ECONOMIA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

A partir das análises prévias, verificou-se a presença de elementos que indicam a inserção dos manuais em uma economia política do livro didático, no sentido empregado por Apple (1995), entre eles: as sugestões de atividades sempre ao final de cada capítulo presentes em todos os três manuais analisados e o pertencimento a coleções com objetivos específicos previamente especificados pelas editoras.

A partir desta constatação prévia, formulou-se uma grelha de temas para as entrevistas (ANEXO 1) a serem realizadas, na qual neste momento inicial o foco seria a problemática da produção dos manuais, a partir da relação autor/editora.

4.2.1. A produção do manual Ensino de História: fundamentos e métodos

Publicado pela editora Cortez em 2004, *Ensino de História: fundamentos e métodos* faz parte da coleção *Docência em formação no ensino fundamental*. Esta coleção, segundo os coordenadores Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta, tem por objetivo:

[...] oferecer aos professores em processo de formação, e aos que já atuam como profissionais da educação, subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, buscando atender, de modo criativo e crítico, às transformações introduzidas no sistema nacional de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BITTENCOURT, 2004. p. 13).

Na primeira entrevista realizada no dia 9 de setembro de 2009 na cidade de São Paulo, no campus da PUC (Pontifícia Universidade Católica), com a autora, Profa. Dra. Circe Maria Fernandez Bittencourt, um dos temas abordados foi a relação entre autora e editora na produção do manual. Sobre o primeiro contato, Bittencourt comenta que:

[...] este manual em particular faz parte da coleção *Docência em formação no ensino fundamental*, sendo que foi o editor, o Cortez, que me convidou para juntamente com outros professores, uma equipe de professores, o professor Severino, da Faculdade de Educação da USP, a professora Selma, a professora Nidia Pontusca,

enfim, alguns professores, pra fazer parte desta coleção. (BITTENCOURT, 2009).

Neste momento, a autora narra o contato inicial e o convite do editor para participar da coleção. Porém, em outro momento, a autora aponta o primeiro “conflito” entre ela e a editora na concepção do manual, dizendo:

[...] tivemos uma grande discussão, pois eles queriam fazer dois manuais, um do ensino fundamental e outro do ensino médio, duas obras separadas. Aí eu falei que seria redundante e complicado, mas no fim das discussões nós decidimos que seria uma obra só, que seria válida pra, no máximo possível, sintetizar todos os níveis. (BITTENCOURT, 2009).

Desta forma, a autora demonstra um primeiro problema entre os objetivos da editora e a sua proposta para a produção do manual.

Com relação às exigências da editora, buscando entender ou não este manual na dinâmica complexa da economia política do livro didático a partir de Apple (1995), o entrevistador questionou a autora se a editora fez exigências, e se a sugestão de atividades foi uma destas exigências. Respondendo, Bittencourt pontuou que:

[...] é, essa foi exigência da editora. Nós tínhamos que fazer atividades, propor atividades para ele se tornar realmente um manual. E com relação ao formato, é claro, eles diziam que teria essas notas aqui [exemplificando com o manual], como seria, eles mostravam como seria a composição, por exemplo, eles acharam isto aqui extremamente conveniente [falando sobre o espaçamento entre os textos e as margens da página]. Porque os leitores poderiam anotar do lado. Porém, o tipo de nota era uma opção da editora, mas não o que colocar na nota. (BITTENCOURT, 2009).

Portanto, a autora afirma ser a sugestão de atividades uma exigência da editora para que os livros tornem-se “realmente manuais”, afirmando que existem determinações editoriais que perpassaram a produção do manual, e que podem ser entendidas como elementos para se pensar em uma economia política do livro didático (APPLE, 1995), porém não uma economia política em um sentido estático de uma determinação atendida, mas sim um processo de embates e conflitos entre autor e editora.

Em uma fala, Bittencourt exemplifica esse processo relacionado a uma exigência específica:

[...] comigo houve um problema, exigências pessoais que eles atenderam, foram extremamente gentis, que é a opção que eu tinha pela ilustração colorida e eles diziam que iria encarecer o livro. Porém, eles atenderam, mesmo colocando ao final, onde eu não queria, mas enfim eles aceitaram. Eles atenderam porque eu dizia que o colorido não era uma questão estética, mas uma questão de que são elementos que são utilizados na leitura do documento. Eles foram, assim, extremamente atentos, atenderam às exigências, coisa que nem sempre as editoras acho que fariam com este tipo de manual. Eu gostei de trabalhar com a Cortez. (BITTENCOURT, 2004).

Neste momento, a autora demonstra a complexidade da relação autor/editor, no sentido de que existiram embates nos quais as duas partes fizeram concessões. Porém, ao final da fala, a autora faz um juízo positivo do trabalho com a editora Cortez.

Em outro momento da entrevista, Bittencourt afirmou:

[...] olha, como eu trabalho muito com a história de livros, e também com história do livro didático, eu entrevisto muito editor, autor. A partir dessa experiência, eu acho que as editoras têm as duas preocupações. Eles têm uma preocupação econômica, mercadológica, mas também uma preocupação com a qualidade da obra que estão colocando no mercado. (BITTENCOURT, 2004).

Desta forma, a própria autora entende os manuais na dinâmica complexa da economia política do livro didático (APPLE, 1995), porém sem determinismos de ordem puramente econômica.

4.2.2. A produção do manual Didática e Prática de Ensino de História

Publicado em 2003, pela editora Papirus, *Didática e Prática de Ensino de História* pertence à coleção *Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico*. Coleção esta que, segundo a sua coordenadora, Ilma Passos Alencastro Veiga, tem como objetivo:

[...] contribuir para a reflexão dos profissionais da área de educação e do público leitor em geral, visto que nesse campo o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que afeta todos nós e o país (FONSECA, 2005. p. 2).

Em entrevista realizada na cidade de Uberlândia no campus da Universidade Federal de Uberlândia no dia 5 de novembro de 2009, a autora, Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca, apresenta indicativos da relação estabelecida entre ela e a editora Papyrus no processo de produção do manual.

Primeiramente a autora destaca o manual como compilação de materiais reunidos durante anos de experiência em todos os níveis de ensino e afirma que:

[...] tinha já desde o início a intenção, o desejo mesmo de reunir todo esse material depois que eu terminasse o Doutorado e publicar este manual, de que forma eu ainda não sabia. A partir deste contato com a editora [a autora já havia publicado a sua dissertação e a sua tese pela mesma editora] eu falei pra editora da minha intenção de publicar o livro com estas características. Eu disse: 'olha, eu tenho material publicado e quero saber se vocês aceitam'. A editora disse: 'sim, a gente pode aceitar', e a partir daí eu comecei então a reunir materiais. Então foi mais ou menos este o contexto. Este processo levou alguns anos. Eu terminei o Doutorado em 1996 e eu consegui publicá-lo só em 2003. Então foram sete anos para eu conseguir amadurecer a ideia e selecionar algumas coisas bem simples, por exemplo, canções que eu gostaria de ver publicadas. (FONSECA, 2009).

Diferentemente de Bittencourt, convidada para participar da coleção, Fonseca, a partir de um relacionamento prévio com a Editora Papyrus, propôs a produção do manual e a ideia foi aceita pela editora. Portanto, coloca-se uma relação inicial diferenciada entre autor/editora nos dois casos.

Com relação à existência ou não de exigências, quando questionada a respeito, Fonseca foi taxativa:

[...] não, nenhuma. A editora Papyrus tem esta coleção *Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico*; é uma coleção que é voltada para o professor e a editora não fez nenhuma exigência, não me lembro (...) uma ou outra coisa nós tivemos que ajustar, mas nenhuma exigência. (FONSECA, 2009).

A partir da insistência do entrevistador, a autora foi ainda mais enfática:

a Papyrus trabalha com projetos, depois que você apresenta o projeto, você apresenta os originais que são submetidos a membros do conselho editorial. Eu apresentei o projeto e eles acharam interessante e eu já disse que eu gostaria muito que tivessem relatos de experiências minhas e dos outros. A única coisa que eles me

alertaram e me pediram foi para que eu pedisse autorização as pessoas pra publicar. Me lembro, por exemplo, de uma sugestão de trabalho com música, que é aqui das professoras da escola de Educação Básica da UFU (Universidade de Uberlândia): eu liguei pra elas insistentemente falando que eu gostaria de publicar. Porém, a Papyrus não fez nenhuma recomendação e nenhum corte, porque eles já conheciam a concepção da obra e os originais foram já dentro deste projeto do livro. (FONSECA, 2009).

Fonseca não identifica nenhuma exigência da editora, pontuando apenas alguns “ajustes” solicitados.

Porém, Fonseca apresenta um elemento fundamental do processo de produção do manual, o conselho editorial. Segundo a autora, este conselho, ao aprovar os originais, entendeu a concepção de manual proposta por ela, e aprovou esta concepção. Todavia, Fonseca afirmou sobre a sua dissertação de mestrado que:

[...] pra minha surpresa, a banca gostou muito da minha dissertação de Mestrado. Eu recebi na sequência dois convites para publicação. O livro foi publicado, tal como a tese. Apenas eliminei algumas notas de rodapé e tudo mais. Este livro foi muito bem aceito naquele momento, até hoje ele é vendido, que é o *Caminhos da História Ensinada*, inclusive ele está na décima edição e ainda vende depois de dezesseis anos da primeira edição. A tese de Doutorado foi publicada pela mesma editora que havia percebido que *eu vendia*, enfim, quando você entra no mercado editorial fica mais fácil você publicar. (FONSECA, 2009).

A partir desta fala da autora, percebe-se que o sucesso mercadológico da sua primeira publicação abriu caminhos para ela na editora Papyrus. Desta forma, infere-se que os materiais publicados por Fonseca trariam um retorno financeiro para a editora. Sendo assim, encontram-se indicativos de uma economia política do livro didático (APPLE, 1995).

4.2.3. A produção do manual Ensinar História

Publicado pela editora Scipione em 2004, *Ensinar História* pertence à coleção *Pensamento e ação no magistério*. Esta coleção, segundo a própria editora:

Reúne as contribuições teóricas e práticas necessárias a todos os educadores que desejam modificar seu fazer pedagógico no dia-a-dia em sala de aula. A série é dirigida àqueles que buscam interagir com a criança e o adolescente, participando vivamente de seu desenvolvimento global (CAINELLI; SCHMIDT, 2004).

Em entrevista realizada no dia 26 de novembro de 2009, na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, a autora, Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli, afirmou sobre a relação com a editora:

Não tive. Na verdade tudo aconteceu por intermédio da professora Maria Auxiliadora. A Dolinha já era autora da Scipione, produzia livros didáticos e ela entrou em contato com a editora e foi ela que fez esta intermediação. A única coisa que eu fiz foi assinar o contrato, até hoje não conheço ninguém da Scipione. (CAINELLI, 2009).

Porém, com relação às exigências da editora, Cainelli afirmou que existiram:

[...] algumas exigências no sentido das imagens. A editora nos solicitou que fosse um livro barato, que não fosse um livro caro. Então, na escolha das imagens, ela recaiu para imagens em preto e branco, por imagens que a editora já tinha, por construir textos, na maior parte escritos. Fizemos quadros, tabelas, mas pouco trabalho com imagens - isso foi uma solicitação da editora para que o livro ficasse barato. A editora fez uma (...), não digo uma imposição, mas eles disseram: 'olha, para ficar mais barato, mais acessível ao professor, o livro não pode ter muitas imagens. (CAINELLI, 2009).

Sobre as sugestões de atividade, Cainelli afirmou que:

[...] a editora propôs, porque como este livro é dentro da coleção *Pensamento e ação no magistério*, que agora mudou e não tem mais o mesmo título, essa linha editorial desapareceu e foi substituída por outra. Como ela é dentro desta coleção, todos os livros têm a mesma estrutura: um texto, um texto de aprofundamento e atividades. Então, as atividades são parte do modelo proposto pela editora para esta coleção. (CAINELLI, 2009).

No que diz respeito à relação autor/editora, Cainelli, afirmou que esta relação se deu por intermédio da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, porém ao descrever as exigências da editora, Cainelli foi enfática ao afirmar o interesse da editora pelo valor e consequente acessibilidade e também que as

atividades fazem parte do modelo da coleção. Além disso, Cainelli afirmou sobre a questão mercadológica que:

[...] a editora percebeu que o manual vende muito e, neste sentido, a editora foi aumentando o preço. (CAINELLI, 2009).

Partindo das falas de Cainelli, infere-se que existem indícios do pertencimento do manual *Ensinar História* à economia política do livro didático (APLLE, 1995), a partir tanto das exigências objetivando questões mercadológicas.

A Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, também autora deste manual, concedeu entrevista na Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba no dia 30 de novembro de 2009. Nesta entrevista a autora afirmou que:

[...] a editora Scipione, que era a editora que havia publicado meus livros didáticos, me convidou para escrever para esta coleção *Pensamento e Ação no Magistério*. Aí eu conversei com a Marlene e nós reunimos nossos acervos e publicamos o livro. Ele não foi escrito para ser publicado, ele foi apenas organizado. (SCHMIDT, 2009).

Além disso, Schmidt afirmou que:

[...] com relação à publicação, a editora nos orientou a adaptar todo o material de acordo com a proposta da coleção. Então, ela não interferiu no conteúdo, ela interferiu na forma de apresentar o conteúdo, porque tinha que ter atividades para os professores. Então ele ficou assim, com características de um manual para ser usado em aulas, não um livro teórico. (SCHMIDT, 2009).

Desta forma, Schmidt, assim como Cainelli, apresenta indícios do pertencimento deste manual à economia política do livro didático (APPLE, 1995) a partir da concepção de que o manual foi “adaptado” ao projeto da coleção, construído pela editora. Porém, Schmidt deixa claro que estas adaptações não interferiram no conteúdo do manual, apresentando uma questão fundamental de autonomia das autoras na construção das ideias presentes nos manuais.

4.2.4. Considerações a partir das entrevistas

A partir das entrevistas com as quatro autoras, foram percebidos indícios de pertencimento dos manuais à economia política do livro didático (APPLE, 1995), no sentido tanto da inserção do manual em uma coleção, com um modelo de formatação e organização específico, como também, em alguns casos, com relação a questões mercadológicas. Porém, aponta-se para o pertencimento a esta dinâmica complexa não somente a partir da existência de uma relação mecânica entre produtor, mercadoria e mercado. Desta forma, entende-se, no sentido de Apple (1995), que, “por trás da mercadoria, o livro, existe, na verdade, um completo conjunto de relações humanas” (APPLE, 1995. p. 87). Assim sendo, “tanto a forma quanto o conteúdo também têm estado sujeitos às influências da sociedade mais ampla” (APPLE, 1995. p. 88), Ou seja, “precisamos desvendar a lógica de um conjunto bastante complexo de inter-relações” (APPLE, 1995. p. 97). Inter-relações estas, não apenas econômicas, mas principalmente de circulação das ideias em um contexto social mais amplo.

4.3. AS AUTORAS COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORAS E A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA HISTÓRIA E OS SABERES PEDAGÓGICOS

4.3.1. As autoras como intelectuais orgânicas e transformadoras e a produção dos manuais

Neste momento parte-se do entendimento de que as quatro autoras destes manuais são intelectuais orgânicas, no sentido empregado por Gramsci (1979), de que “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. (GRAMSCI, 1979. p. 7). Desta forma, entende-se as autoras com a função de intelectuais orgânicas, pois estas desenvolvem o seu trabalho nas

Universidades, ou seja, possuem o conhecimento técnico científico, mas ao mesmo tempo possuem uma postura política visível nos manuais.

Parte-se deste conceito de Grasmci (1979) para tomar-se o conceito de intelectual transformador de Giroux (1997). Este último, ao fazer a crítica tanto da teoria educacional conservadora - no sentido de que esta teoria entende o professor como reproduzidor de programas educacionais - como da teoria crítica radical reprodutivista - que entende o professor como um indivíduo preso à ideologia estatal - redimensiona o conceito de intelectual tomado de Grasmci (1979). Desta forma, Giroux (1997) conclui que existem dois pressupostos para uma análise crítica que possibilite a mudança: “a definição das escolas como esferas públicas democráticas e a definição dos professores como intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997. p. 27).

Ainda neste sentido, Giroux (1997) afirma que a escola é um espaço contraditório onde convivem tanto a reprodução como a resistência. E é neste sentido de resistência que se encaixa o professor como intelectual transformador no sentido de que estes:

[...] desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes conhecimento e habilidades sociais necessárias para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora (GIROUX, 1997. p. 29)

A partir deste entendimento, de que estes professores - como intelectuais transformadores - propõem pedagogias para a ação transformadora, entende-se as quatro autoras dos manuais como intelectuais transformadoras, no sentido de que estas propõem possibilidades que buscam a mudança de um modelo de ensino tradicional de História. Pontua-se ainda a importância de estas professoras produzirem os seus manuais a partir de sua prática como formadoras de professores, objetivando atingir os professores em todas as esferas do ensino. Deste modo, fala-se de manuais produzidos por professores e para professores.

Assim, em um segundo momento das entrevistas, objetivou-se discutir a proposição destas práticas transformadoras, ou seja, o conteúdo próprio dos manuais. Para isso, focou-se, além do processo teórico de constituição do manual, a própria prática como professoras formadoras das autoras. Por fim,

objetiva-se entender, a partir desta constituição teórica dos manuais, a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História, a partir da fala das autoras.

4.3.2. A relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos: perspectivas da Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt

No segundo momento da entrevista com a Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, questionou-se a autora a respeito do conteúdo do manual. Desta forma, intencionou-se entender a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos a partir da fala da autora. Sobre esta relação, Bittencourt afirma que:

[...] de um lado você tem os historiadores que julgam que basta saber História para dar aula de História. Do outro lado você tem os educadores que acham que você, não sendo pedagogo, você não entende de Educação, você é um simples professor. Esta discussão com os pedagogos é sempre complicada porque eles acreditam que basta ter metodologia. Enquanto isso, nós, professoras de Metodologia do Ensino, tentamos fazer a articulação de conteúdo e método. Este tem sido o grande drama da área, como articular conteúdo e método. (BITTENCOURT, 2009).

Neste sentido, Bittencourt aponta para as dificuldades do campo da Didática da História como um campo que permeia tanto os departamentos de História como os departamentos de Educação. Assim sendo, a autora pontua o papel dos professores de Metodologia como articuladores da teoria e da prática, ou seja, do conteúdo e do método.

Aprofundando a questão epistemológica do ensino de História, Bittencourt afirma que:

[...] a Didática se relaciona muito no ponto de vista de você propiciar a discussão mais metodológica deste saber, ensinar e entender a história para um público mais variado possível. Então, a Didática vai te fornecer elementos mais de caráter metodológico de ensino e aprendizagem, que se articularão com a metodologia da pesquisa historiográfica. E aí, como você faz, em uma parte do livro eu vou trabalhar sobre a questão dos documentos. Não é a mesma coisa,

nós não vamos usar o documento do mesmo jeito. Porque o documento para o historiador ele tem uma função, o documento em uma situação de ensino ele tem outra função. Ambos são importantes para o desenvolvimento de um conhecimento histórico, só que um vai produzir conhecimento histórico acadêmico e o outro vai produzir conhecimento histórico escolar. Então, a Didática me fornece, me ajuda a estabelecer um trabalho didático com o documento, me possibilita isso, baseado também em teorias não só historiográficas, mas nas teorias da aprendizagem. Por isso que eu insisto no livro nestas teorias da aprendizagem. Por isso acho importante Vygotsky. O próprio Piaget, apesar dos problemas, ele tem certas contribuições como a noção do tempo [...], ou seja, a Didática, ela me fornece, vamos dizer assim, alguns fundamentos metodológicos para o ensino, para o ato de ensinar. (BITTENCOURT, 2009).

Ao diferenciar o conhecimento histórico acadêmico do conhecimento escolar, Bittencourt aproxima-se de Chevallard (2005), no sentido da diferenciação entre saber sábio e saber ensinado. Sobre esta diferenciação, Bittencourt afirma que:

[...] esse problema epistemológico desse conhecimento histórico eu acho que é a grande confusão porque todo mundo fala que é a mesma História da academia, não é a mesma História. Isso eu tenho consciência que não é. É uma História que tem que dar conta de responder às necessidades de formação política, intelectual das pessoas. (BITTENCOURT, 2009)

Nesta resposta relacionada diretamente a questão de investigação desta pesquisa, Bittencourt acaba por aprofundar alguns elementos já presentes na análise do manual. Isso se dá no entendimento da autora de que a Didática é “fornecedora de métodos de ensino” e também na concepção construtivista da aprendizagem, a partir fundamentalmente de Vygotsky e Piaget. Desta forma, a autora afirma que a relação entre a Teoria da História e a os saberes pedagógicos se dá nas possibilidades metodológicas do ensino, ou seja, Bittencourt pontua a importância do método da História, porém sem que este método tenha relação com uma concepção de aprendizagem propriamente histórica, conforme Rüsen (2001, 2007). Ademais, Bittencourt afirma que o conhecimento acadêmico não é o mesmo que conhecimento escolar. Desta forma, dialoga diretamente com a concepção de transposição didática de Chevallard (2005), no sentido de que existe o saber sábio (acadêmico) que necessita ser transposto para tornar-se saber escolar (saber a ser ensinado).

4.3.3. A relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos: perspectivas da Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca

Em entrevista realizada na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, a Professora Dra. Selva Guimarães Fonseca afirmou que:

[...] a Teoria da História, a nossa concepção de História, a nossa referência de História, os nossos referenciais com os quais trabalhamos se articulam inextricavelmente com a nossa forma de ensinar. Portanto, metodologia do ensino ou Didática da História e Teoria da História, se articulam. Eu não acredito que é possível você trabalhar com o referencial x de História e com o referencial y ou z do ensino. Eu acho que forma e conteúdo estão profundamente ligados e mais do que isso, Teoria da História, a concepção de História do professor, o campo de historiografia, o referencial historiográfico do professor, está inextricavelmente ligado à sua Didática, à sua concepção de ensino, à sua forma de ensinar. Portanto, se eu trabalho, por exemplo, em uma perspectiva do marxismo ortodoxo, vou citar, porque é muito comum aqui em Minas. Se a minha concepção de História é ainda calcada no referencial do marxismo ortodoxo, que prática de ensino eu tenho? Eu tenho uma prática de ensino extremamente conceitual, desvinculada da experiência onde os alunos decoram os conceitos e exemplificam apenas. Então veja como o referencial historiográfico, nesse caso o arcabouço dos modos de produção: primeiro você aprende os conceitos, depois você aplica nas diferentes realidades históricas, como esta concepção de História está profundamente ligada e ela é determinante, ela é uma das determinações, porque nós trabalhamos com múltiplas determinações, ela é um fator importante de determinação da forma como o professor ensina. Portanto, existe uma contradição no Estado, pois existem aqueles professores que não abrem mão desta concepção histórica que é voltada e submissa ao arcabouço dos modos de produção, aos conceitos marxistas de produção econômica e uma metodologia de ensino ligadíssima inextricável. É visível isto, como também é possível perceber o professor que não tem uma concepção historiográfica definida, que não domina e que realmente tem uma formação teórica frágil. Eu percebo que ele acaba fazendo um *mix* na sala de aula e que ele cai no *presentismo* com enorme facilidade e de que ele tem muita dificuldade de historicizar os conceitos e de trabalhar de uma forma consistente a História na sala de aula. Então, percebe como eu vejo que há uma relação fundamental? (FONSECA, 2009).

Fonseca entende que existe uma relação entre a Teoria da História, a partir da concepção de História e os saberes pedagógicos no sentido da forma de ensinar. Ou seja, a concepção de História do professor determina o seu método de ensino. Desta forma, percebe-se mais uma vez a preocupação com o método de ensino.

Ainda com relação à concepção desta relação entre a História como ciência, particularmente a partir das contribuições da Teoria da História e os saberes pedagógicos, Fonseca afirma que no momento de produção do manual não utilizou o conceito de transposição didática de Chevallard (1995), porém que faz:

[...] parte de um grupo que não abomina o conceito de transposição didática. Eu faço parte de um grupo de educadores brasileiros que acha que a gente tem que entender bem este conceito e ler, tanto que este texto [falando sobre *La transposición Didáctica* de Yves Chevallard] é parte do meu curso de pós-graduação. Porque eu acho que as pessoas começaram a criticar o conceito de transposição didática sem ter lido e sem realmente ter trabalhado o conceito de transposição didática no Brasil. Eu, neste texto posterior que está em um livro chamado *Currículo, Saberes e Culturas Escolares* [falando de um artigo posterior à publicação do manual], da editora Línea, eu deixo mais clara a minha posição sobre isso e faço uma pergunta no texto: transposição, reconstrução ou mera adaptação? Porque eu entendo que há transposição e há reconstrução. Então, ainda que eu não tenha no manual explicitado a minha posição e posteriormente eu explicitarei esta posição porque eu sentia necessidade disso. Eu sempre defendi um processo de transmissão criativo e de assimilação ativa, portanto de reconstrução dos saberes. Agora o conceito de transposição ele é muito importante para o professor, porque a tarefa do professor - e aí eu concordo com os franceses - é de tornar efetivamente ensinável e assimilável os conteúdos e o objeto de ensino e o objeto da História, não necessariamente é o objeto do ensino de História. Portanto, nós temos que pensar e retrabalhar este conceito de transposição didática. (FONSECA, 2009).

Neste momento, Fonseca faz uma defesa do conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 2005), partindo do entendimento de que a transposição é uma forma de reconstrução do conhecimento e de que o conhecimento científico não é o mesmo conhecimento ensinado nas escolas, ou escolar. Portanto, percebe-se - assim como na fala de Bittencourt - uma preocupação com a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, porém tendo como base a concepção de transposição didática de Chevallard (2005).

4.3.4. A relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos: perspectivas da Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli

Autora do manual, *Ensinar História*, a Professora Dra. Marlene Rosa Cainelli, em entrevista concedida na cidade de Curitiba, Paraná, afirmou que:

[...] como todo livro, ele é fruto da sua época, então na época que nós escrevemos havia uma grande discussão sobre a transposição didática. Então esta questão está contemplada no manual, a escolha dos temas foi fruto do período, entre 2002 e 2003, e, portanto, das discussões sobre ensino de História deste período: documentos históricos, a transposição didática, as novas linguagens, o livro didático. No período estava chegando à discussão do Chevallard, que pra nós era o que tinha de mais recente na discussão dos conteúdos escolares. (CAINELLI, 2009).

Desta forma, Cainelli assume a influência da discussão sobre a transposição didática de Chevallard (2005), entendendo que no momento da produção do manual, este era um importante referencial para as discussões sobre o aprender e o ensinar História.

Porém, Cainelli afirma ainda que:

[...] neste período que nós produzimos o manual havia uma grande discussão em torno do que seria o saber histórico escolar e havia uma grande discussão que partia da dicotomia entre o saber histórico científico e o saber histórico escolar e como se daria este movimento de transposição. Se você perceber, na parte que nós trabalhamos com a transposição didática, nós trabalhamos neste sentido mesmo do conceito do Chevallard, mas no nosso manual nós não dicotimizamos os dois saberes. (CAINELLI, 2009).

Portanto, aponta-se para a utilização do conceito, porém a partir de uma leitura diferente de Bittencourt e Fonseca, entendendo que o conhecimento histórico científico é o mesmo conhecimento ensinado nas escolas.

Com relação à relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, Cainelli afirmou que:

Hoje nós estabelecemos uma outra relação, quando nós trabalhamos em Metodologia. Nós trabalhamos como a Filosofia da História, como que dentro da Filosofia da História é possível buscar os suportes para se ensinar História e não é possível buscar este suporte em outro lugar. Só mesmo no interior da ciência da História, para se entender como que se forma a consciência histórica, como se forma o pensamento histórico, como que a historiografia se relaciona com a forma de ensinar ou com a Didática da História. Nisso, Rüsen possibilitou a todos os professores da Metodologia do Ensino de História um suporte onde se agarrar, ou seja, mudando a base para natureza científica da História. Porém, nós poderíamos ter nos apoiado em outros autores, como no Hobsbawn, ninguém mais do que Hobsbawn escreveu sobre a importância de ensinar História e

deu pistas de como nós poderíamos, dentro da própria História, buscar subsídios para ensinar História. Quando ele falava de *presentismo*, da classe trabalhadora, do significado da aprendizagem histórica, da questão da consciência crítica, o sentido do passado. Hoje nós temos confiança para utilizar na Metodologia do Ensino de História textos de historiadores. Então, por exemplo, hoje se você pegar o meu programa de 1997 e o meu programa de 2009, você vai ver uma diferença enorme na bibliografia. Hoje a bibliografia é toda ela relacionada à História. Hoje eu uso Hobsbawn, eu uso Thompson, eu uso Rüsen, eu uso Estevão, eu uso vários teóricos da História para discutir as questões do ensino da História, o que inclusive assusta os alunos. Se antes eles falavam, 'de novo aula de Educação', agora eles falam 'de novo Teoria da História, parece que eu só vejo Teoria agora, este curso é todo de Teoria'. Porque é difícil ainda você discutir com eles que o ensino de História é Teoria da História e não tem como ser diferente. Quando eles entram na sala de aula eles perguntam: 'mas não é curso de Metodologia?', e eu respondo: 'é', e eles dizem: 'mas só tem Teoria da História!'. (CAINELLI, 2009).

Percebe-se na fala de Cainelli uma concepção da relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos advinda da Educação Histórica. Desta forma, a autora parte do conceito de consciência histórica de Rüsen (2001, 2007a) e de como esta consciência está nas pessoas, para discutir as formas de ensinar. Com isso, parte-se da forma de aprender para construir formas de ensinar partindo da Educação Histórica como possibilidade para o ensino de História. Sendo assim, Cainelli apresenta uma concepção da relação diferente da presente no manual *Ensinar História*. Neste manual, como a própria autora coloca, o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 2005) possui papel fundamental, enquanto que na concepção atual da autora, este conceito choca-se com a concepção de ensino e aprendizagem da História da Educação Histórica. Isso se dá a partir do momento em que não dicotomizam-se os conhecimentos científico e escolar e a aprendizagem parte de uma cognição propriamente histórica, ou seja, a cognição histórica situada, a partir de Schmidt (2009), diferentemente da cognição universal presente nas teorizações de Chevallard (2005).

Constatou-se nos manuais esta influência do conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 2005), por exemplo, através da ideia de transformação do documento em "material didático" ou "suporte informativo". Entendendo-se que:

[...] el concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de esse cuestionamiento

necesario, al tiempo que se convierte em su primera herramienta. (CHEVALLARD, 2005. p. 16)

Chevallard (2005) constata que a partir do saber sábio ou acadêmico constrói-se o “sistema didático”. Faz parte deste sistema a “noosfera”, espaço ocupado por técnicos, professores militantes e representantes de associações, onde ocorre a seleção dos objetos de saber a serem ensinados. Neste sentido, na “noosfera” o saber sábio é convertido em saber a ser ensinado, que servirá como base ao saber ensinado nas escolas, que por fim se torna saber ensinado na relação professor/aluno. Porém, apesar de ser um conceito inicial para o debate das didáticas específicas, e também um conceito de certa forma organizador das concepções de ensino e aprendizagem, a transposição didática é entendida por Chevallard (2005) a partir da concepção de que:

[...] por encima do acto de enseñanza, también está el punto de vista de la organización del acto de enseñanza según las normas de la pedagogía por objetivos. Esta se ocupa precisamente de definir las “capacidades” que el alumno debe poder aplicar exitosamente en relación com tal o cual enseñanza (CHEVALLARD, 2005. p. 62).

Assim, entende-se que Chevallard (2005) constata que o sistema didático - como forma de organização do ensino - parte das normas da Pedagogia dos objetivos. Desta forma, este sistema parte de uma concepção de que existem capacidades universais, a partir de uma cognição também universal advinda da Psicologia cognitiva. Portanto, no caso das fontes históricas, a influência da concepção de transposição didática resulta em que apenas a concepção de fonte é retirada da ciência de referência, enquanto que a concepção de aprendizagem vem dos saberes pedagógicos, fundamentalmente da Psicologia cognitiva¹³.

4.3.5. A relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos: perspectivas da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt

¹³ Discussões realizadas pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt durante o Seminário de Educação História realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná entre setembro e dezembro de 2009.

Em entrevista concedida na cidade de Curitiba, Paraná, Schmidt afirmou que:

[...] este livro [Ensinar História] tem uma influência muito grande da produção francesa, principalmente do material do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França, o INRP. Eu estabeleci contato com estes materiais quando eu fui ao INRP em 1995. Então, em 1995 eu visitei o INRP e tive contato com uma bibliografia bem interessante sobre o uso de documentos no ensino de História, o trabalho com filmes históricos, o trabalho com imagem na sala de aula, a questão da transposição didática, ou seja, existe uma produção muito grande do INRP sobre isso. Eu estive várias vezes no INRP, mas essa foi a primeira vez. O fato de eu ter acesso a esta bibliografia me influenciou muito no tratamento metodológico do ensino, na questão do método de ensino. Tanto que neste manual nós trabalhamos com a transposição didática. O INRP foi importante porque, vamos dizer assim, ele congregou um grupo pioneiro de historiadores que passaram a fazer uma relação entre a História e o ensino com base na Teoria da História. Também há uma literatura francesa sobre ensino de História que eu tive contato logo que eu entrei no Departamento de História, em 1991, por intermédio do professor Sérgio Nadalin. Ele viajava muito para França e ele me presenteou com os livros que ele havia comprado que falavam sobre ensino de História e muitos destes livros eram do grupo do INRP. Então, eu tive uma influência muito grande desses autores franceses”. Desta forma, Schmidt afirmou também que “o conceito de transposição didática eu comecei a ter contato com ele através destes trabalhos do INRP, e o grupo da Educação Matemática aqui da Universidade Federal trabalhava com este conceito na época, no final da década 1990. Eu tive acesso a uma fotocópia do livro do Chevallard, depois eu acabei comprando o livro em uma viagem que eu fiz pra Espanha em 2001. Nesta época eu estava no pós-doutorado e eu estudei o livro do Chevallard e achei bastante interessante, só que eu estava ainda buscando esta relação entre Teoria da História e o ensino. A Teoria da História sempre foi uma área que eu me interessei, tanto que eu fiz concurso para a Universidade Federal na área de Teoria da História - já tinha feito em Maringá e fiz aqui para Teoria da História. Eu estava buscando esta relação entre a ciência e o ensino e achei que o conceito de transposição didática daria conta, como até certo ponto dá. Se você pensar na possibilidade de pegar o tratamento que o historiador faz do documento para trabalhar na sala de aula adequando ao contexto, neste aspecto não existem grandes dificuldades. (SCHMIDT, 2009).

Assim como Cainelli, Schmidt assume a influência do conceito de transposição didática de Chevallard (2005), pontuando que esta influência remete às leituras da bibliografia francesa sobre ensino de História, fundamentalmente dos pesquisadores do INRP.

Porém, Schmidt afirma também que:

[...] a dificuldade eu descobri depois [falando sobre o conceito de transposição didática]. Em um seminário que a Isabel Barca¹⁴ deu aqui em Curitiba em 2003, um seminário interno para os alunos da pós, ela disse que a Educação Histórica não trabalhava com o conceito de transposição didática, mas ela não chegou a explicar por que. Isso ficou para nós como uma questão a ser resolvida. Então este ano nós estudamos o Chevallard e aí descobrimos uma das razões pela qual não podemos conciliar o conceito de transposição didática com a História. A Ana Maria Monteiro anunciou na tese dela que a História é uma ciência axiológica, e o que nós vimos no conceito de transposição didática é a problemática da aprendizagem, ou seja, com que concepção de aprendizagem a ideia de transposição didática trabalha. Aí que nós vimos que esta concepção estava fora da ciência da História. Hoje eu abandonei a ideia de transpor para a aprendizagem, é claro que ainda está em discussão o fato de ter que existir uma didatização, mas não uma transposição didática. Por enquanto eu penso assim, não cheguei a outras conclusões. Penso que nós temos que continuar estudando esta questão. [...] Na transposição existe uma ruptura entre ensino e aprendizagem, ou seja, o ensino aproxima-se da ciência, mas a aprendizagem vem da Psicologia chamada científica". (SCHMIDT, 2009).

Desta forma, Schmidt apresenta também uma crítica ao conceito de transposição didática, entendendo que este conceito possui limites para pensarmos a relação ensino e aprendizagem da História.

Partindo desta crítica, Schmidt afirma sobre a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos que:

[...] eu concordo com os didaticistas contemporâneos, quando eles dizem que a forma de ensinar depende da forma de aprender. Nesse ponto, se nós temos uma forma de ensinar que nasce da ciência da História com o método, por exemplo, o uso do documento, o trabalho com a historiografia, nós também temos que ter uma aprendizagem que esteja atrelada à maneira pela qual o historiador pensa o mundo historicamente. Atualmente, meu foco está na aprendizagem, na tentativa de sistematizar elementos de uma teoria da aprendizagem referenciada na própria História. (SCHMIDT, 2009).

Sobre esta concepção, Schmidt (2009) afirma que tem como "[...] referência a adesão à concepção da cognição histórica situada, cujos princípios

¹⁴ Isabel Barca doutora em Ensino de História pela Universidade de Londres, mestre em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciada em História pela Universidade do Porto, é Coordenadora da área científica de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho, onde também coordena o Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Desenvolve atividades de docência e de investigação no campo da cognição histórica, com diversos projetos e estudos nesse âmbito, designadamente em torno das concepções de professores e alunos em História e do desenvolvimento de competências na educação histórica.

e finalidades ancoram-se na própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica” (SCHMIDT, 2009. p. 22). Desta forma,

[...] do ponto de vista da cognição histórica situada, a explicação histórica constitui parte fundamental da narrativa histórica, processo inerente à natureza do próprio conhecimento histórico. Assim, a cognição histórica situada assume como pressuposto da aprendizagem a própria natureza narrativística da ciência da História. (SCHMIDT, 2009. p. 43).

Continuando, Schmidt aponta que:

Meu projeto de pesquisa, todas as minhas orientações estão neste caminho e eu espero que esta teoria contribua no sentido de uma epistemologia da Didática da História assentada na própria História. Uma epistemologia da aprendizagem histórica, não somente do ensino. Neste sentido, eu ousar dizer que é uma aventura meio estranha criar-se Didática da História do Brasil, Didática da História da América, porque o Peter Lee tem razão, existem os conteúdos substantivos, o conteúdo, mas também o que ele chama de ferramentas que servem para organizar os conteúdos na cabeça da gente e essas ferramentas vêm da Filosofia da História, independentemente do conteúdo substantivo da História, a maneira de organizar é a mesma. Então, como eu posso falar em várias didáticas, não posso. (SCHMIDT, 2009).

Ao questionar o conceito de transposição didática, fazendo uma autocrítica sobre o seu próprio manual, Schmidt traz, assim como Cainelli, da Educação Histórica a relação entre a História como ciência, particularmente as contribuições da Teoria da História e os saberes pedagógicos, entendendo que o ensino deve partir de como se aprende, no sentido de que a Didática da História deve ter como base a própria História, ou seja, a Teoria da História e a Filosofia da História.

4.3.6. Considerações sobre a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos a partir da fala das autoras

Percebeu-se na fala das autoras a relação entre o papel de intelectual orgânico (GRAMSCI, 1979), ligada ao espaço das Universidades e fundamentalmente ao campo do Ensino de História e a produção dos manuais. Desta forma, todas as autoras, à exceção de Fonseca, apontaram para a influência do conceito de transposição didática de Chevallard (2005) como um conceito muito presente no contexto intelectual de produção das obras. Fonseca, por sua vez, afirmou não ter feito uso deste conceito no manual, mas demonstrou-se favorável à dinâmica do mesmo.

Ainda com relação ao papel de intelectuais, as autoras colocam como questão fundamental a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, no sentido da relação entre teoria e prática. Desta forma, apresentam contribuições no sentido de pensar uma pedagogia “contra-hegemônica” como função do intelectual transformador nos dizeres de Giroux (1997). Esta pedagogia pode ser constatada tanto nas propostas apresentadas pelos manuais, como nas falas das autoras.

Por fim, percebeu-se a manutenção da concepção de transposição didática de Chevallard (2005) nas falas de Bittencourt e Fonseca, enquanto que Cainelli e Schmidt, em um movimento de autocrítica, apontaram para uma nova concepção da relação entre o ensino e a aprendizagem, a partir das contribuições da Educação Histórica. Nesta perspectiva, a preocupação fundamental é a investigação das ideias históricas dos alunos, no sentido da reflexão entre o como se apreende e o como se ensina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rüsen (2006) em seu texto *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão* afirma que, na Alemanha, a História como ciência e a Didática da História sofreram uma cisão no século XIX. Sobre este movimento, Rüsen (2006) afirma que:

[...] quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo (RÜSEN, 2006. p. 9).

Iniciado no século XIX, este processo de cisão acabou por consolidar-se no século XX, quando os estudos históricos mantiveram-se fechados ao academicismo ou cientificismo, relegando-se a uma disciplina extra-histórica a discussão da educação histórica. Com isso, criou-se a situação de que a Didática da História teria que transmitir o conhecimento histórico, sem participação na geração do mesmo discurso, segundo Rüsen (2006).

As considerações de Rüsen acompanharam as análises realizadas neste trabalho, desde a constituição da problemática de análise, perpassando a relação com as fontes empíricas, no sentido de se buscar entender a relação entre a Teoria da História e a Didática da História, com o intuito de se apreender o que seriam alguns elementos da epistemologia da Didática da História.

Esta preocupação já estava presente no trabalho de Urban (2009), intitulado *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. A autora parte do conceito de código disciplinar da História de Fernandez (1997) para o entendimento da constituição do código disciplinar da Didática da História no Brasil e na Espanha. Para isso, analisa os textos visíveis (manuais de Didática da História, diretrizes dos cursos superiores de formação de professores, ementas das disciplinas dos cursos de formação de professores) e os textos invisíveis (concepções de Didática da História de

acadêmicos brasileiros e espanhóis). A partir desta documentação, Urban (2009) afirma que existe um código disciplinar da Didática da História no Brasil, conceito de fundamental importância para o presente trabalho, pois partindo deste conceito objetivou-se apreender alguns elementos da epistemologia desta disciplina, a partir da análise de alguns textos visíveis, os manuais de Didática da História produzidos no período posterior aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). O percurso para a apreensão destes elementos teve como âncora a perspectiva teórica de Rüsen (2001; 2007), para quem os fundamentos da Teoria da História conduzem à necessidade de constituição e desenvolvimento do pensamento histórico-científico. Desta forma, pode-se concluir que o principal elemento de uma Didática da História é a aprendizagem histórica situada na própria ciência da História.

Schmidt (2008), no seu *texto O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas*, faz um histórico das concepções de aprendizagem e ensino em quatorze manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil. A autora afirma que estes manuais mostram uma dicotomia entre as concepções “tradicionais” e “renovadas ou ativas” de aprendizagem histórica. Sendo que, já em 1917, Serrano, no primeiro manual de Didática da História produzido no Brasil, Metodologia da História na aula primária, criticava a “aprendizagem tradicional” como aquela que era centrada na exposição do professor, na passividade do aluno e na memorização. (Schmidt 2008). Para Serrano, o aprender História deveria estar relacionado a uma necessidade psicológica do aluno. Já Murilo Mendes, em 1935, defendia “a necessidade da aprendizagem a partir do presente” (SCHMIDT, 2008. p. 10), propondo que o aluno deve aprender a viver em uma sociedade em constante mudança. Castro, em 1952, influenciada fortemente por Dewey, pontua a importância do presente do aluno, sendo que “a psicologia do desenvolvimento fundamenta a concepção de aprendizagem dessa autora” (SCHMIDT, 2008. p. 11). Guedes, em 1963, critica a aprendizagem anterior, pelo seu caráter de memorização e propõe que o aluno construa um espírito crítico a partir do ensino da História. Com relação aos autores e textos da CADES (Campanha de Desenvolvimento dos Docentes da Escola Secundária) do Ministério da Educação, Schmidt (2008) afirma que “a visão predominante do grupo da CADES era a de que aprender História seria estudar o passado de maneira mais científica possível,

e não buscar uma fonte de moral ou exemplos e fatos dignificantes para servir ao presente” (SCHMIDT, 2008. p. 12), o mesmo acontecendo com a proposta de Leite, que, em 1962, propõe a aprendizagem a partir de conceitos e da relação com o tempo, influenciada pela psicologia cognitiva.

Partindo desta análise das concepções de aprendizagem, Schmidt afirma que todos os autores partem das concepções psicológicas de aprendizagem, desde Serrano, em 1917, até Penteado, em 1990. Neste sentido, Schmidt (2008) aponta que desde o início do século XX o debate sobre a aprendizagem histórica perpassa uma concepção “tradicional” e uma “renovada”, debate este “sempre referenciado nas perspectivas da psicologia e em suas inovações” (SCHMIDT, 2008. p. 19).

Como perspectivas, Schmidt afirma que:

[...] a década de 1990 terminou com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, referência para trabalhos e publicações posteriores na área de Didática da História. Entre esses, foram selecionadas três obras que podem ser consideradas indicativas da incorporação de novas perspectivas para a aprendizagem da História (FONSECA, 2003; SCHMIDT & CAINELLI, 2004; BITTENCOURT, 2004) (SCHMIDT, 2008. p. 18).

Concomitantemente às pesquisas sobre os manuais de Didática da História como textos visíveis do código disciplinar da Didática da História (URBAN, 2009; SCHMIDT, 2008), deve-se destacar a extinção da disciplina de Didática da História como um dos aspectos fundamentais de definição dessa disciplina no Brasil. A extinção deve-se a Reforma Universitária de 1968, que departamentalizou as Universidades públicas brasileiras, como afirma Fonseca (1993). A partir da criação dos Departamentos, a disciplina de Didática da História dividiu-se em duas: Metodologia do Ensino de História e Prática do Ensino de História, passando a ser alocada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, ligado às Faculdades de Educação. Mesmo com as novas propostas de incluir estas disciplinas nos Departamentos de História, como é o caso de algumas universidades federais (por exemplo, a Universidade Federal de Goiânia) e estaduais (como a Universidade Estadual de Londrina-PR), os nomes permaneceram os mesmos.

Considerando-se estas contribuições, construiu-se o problema desta dissertação, qual seja, entender a relação entre a História, mais especificamente as contribuições da Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História, intencionando-se apontar elementos para uma epistemologia da Didática da História. Para isso, tomou-se como materiais empíricos desta pesquisa os manuais posteriores aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), Fonseca (2003), Schmidt e Cainelli (2004) e Bittencourt (2004), bem como entrevistas realizadas com as autoras destes manuais.

Partindo da análise de três elementos científicos da História e também da Didática da História presentes nos manuais - as fontes históricas, os conceitos históricos e o tempo histórico - concluiu-se que estes manuais possuem concepções de aprendizagem relacionadas fundamentalmente à Psicologia construtivista, como as análises demonstraram. Porém, eles apresentam uma diferença fundamental em relação a outros manuais de Didática da História brasileiros, porque inovam ao propor um diálogo entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, no sentido da constituição do método de ensino.

Anteriormente, como afirma Schmidt (2005) no seu texto *Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História*, o método de ensino era a “maravilha da escola e a delícia do professor”, método este advindo fundamentalmente da Pedagogia, como demonstra a sua análise das obras de Jonathas Serrano. A preocupação com o método era motivar o interesse do aluno no conhecimento a ser adquirido e não o desenvolvimento de um pensamento propriamente histórico. Nos manuais analisados neste trabalho, o método da História é inserido como possibilidade para o ensino da História. Portanto, percebeu-se uma relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História nestes manuais, sendo que a Teoria da História dialoga com os saberes pedagógicos como suporte, no sentido de sua transposição didática para o método de ensino. O que não ocorre ainda é uma relação entre o ensino e uma concepção de aprendizagem histórica situada na própria ciência da História.

Isso se deve ao fato de que, do ponto de vista da aprendizagem, na transposição didática (CHEVALLARD, 2005) há uma clara referência à

pedagogia dos objetivos, centrada na aquisição de habilidades cognitivas do pensamento, e, pode-se concluir a partir da pesquisa realizada neste trabalho, que estes pressupostos não foram superados nestes manuais. Portanto, a partir da concepção de transposição didática de Chevallard (2005), parte-se de uma cognição universal que não permite que a relação entre ensino e aprendizagem constitua a Didática da História no sentido empregado por Rüsen (2001, 2007a)¹⁵.

Para Rüsen (2001, 2007a), a Didática da História é a “ciência do aprendizado histórico”, porém aprendizado histórico ancorado na própria ciência da História. Desta forma, Rüsen (2001, 2007a) parte do conceito de consciência histórica como a forma com que o conhecimento histórico está armazenado nos sujeitos, entendendo que esta consciência se expressa pela narrativa. Partindo desta concepção, Rüsen (2001, 2007a) afirma que a Teoria da História e a Didática da História são fundadas sobre as mesmas bases, a especificidade do conhecimento histórico-científico, porém em direções diferentes. A Didática da História necessita da Teoria da História quando discute que significados a cientificidade do conhecimento histórico tem para a aprendizagem, enquanto a Teoria da História precisa da Didática da História quando discute as funções práticas do conhecimento histórico. Desta forma, a Teoria da História e a Didática da História devem estar relacionadas também e fundamentalmente a partir do pensamento histórico, ou seja, das formas de pensar especificamente históricas.

Os manuais analisados demonstram a “pedagogização do conhecimento histórico” com afirma Schmidt (2004), e também a constituição de um código psicológico, no sentido empregado por Varela (1994), no sentido de que:

[...] tanto o controle dos saberes como o controle dos sujeitos tendem a repousar em códigos psicopedagógicos baseados predominantemente na Psicologia Evolutiva ou Genética. Os representantes destes saberes reclamam para si o conhecimento “da criança”; “do aluno” e, portanto o poder de estabelecer diferentes estágios de desenvolvimento e capacidades em função de um pretendido processo universal de maturação mental (VARELLA, 1994. p. 94).

¹⁵ As discussões sobre teoria da aprendizagem pertinentes à concepção de “transposição didática” de Yves Chevallard (2005) foram desenvolvidas pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, durante o Seminário de Educação Histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná entre setembro e dezembro de 2009.

Além dos aspectos epistemológicos da Didática da História, é importante ressaltar o aspecto que diz respeito à questão da economia política do livro didático (APPLE, 1995). Como indicativos da análise tanto da composição dos manuais, como das falas das autoras, observou-se uma tensão no interior do processo de produção dos referidos manuais. Essa tensão pode ser considerada como indiciária de uma autonomia relativa na esfera da produção, contrariando possíveis análises deterministas neste aspecto, como indicado no item 4.2.4 deste trabalho.

Há que se levar em conta que este trabalho não se deteve em investigar os processos de distribuição e consumo (ou uso) destes manuais, o que abre possibilidades de novas investigações neste particular.

Permanecendo, principalmente, na análise da produção e organização destes manuais, pode-se apontar alguns elementos que seriam constitutivos de uma epistemologia da Didática da História no Brasil. De um lado, observou-se uma renovação metodológica. Se em manuais anteriores, à moda de Serrano (1917; 1935), a perspectiva metodológica do ensino ancorava-se na introdução de inovações didáticas tais como a adoção de atividades centradas no aluno, nos manuais analisados as inovações têm como referência o próprio método histórico, ou seja, relacionam a Teoria da História e os saberes pedagógicos na proposição de métodos de ensino da História.

No entanto, as concepções de aprendizagem presentes nos três manuais partem do conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 2005) e ainda não incorporaram a perspectiva hoje defendida no campo da Educação Histórica, de que a aprendizagem há que ser referenciada na própria epistemologia da História. Com relação à aprendizagem, Chevallard (2005), ancora-se na existência de uma cognição universal, diferentemente da perspectiva da Educação Histórica, que pontua a necessidade de uma cognição propriamente histórica. Este é um limite da perspectiva da transposição didática¹⁶ para a Didática da História, além do limite já apontado por Monteiro (1992) em sua tese de Doutorado intitulada *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Segundo esta autora, a construção do

¹⁶ Segundo Schmidt apontou no Seminário de Educação Histórica. PPGE/UFPR, 2009

conceito de transposição didática a partir do campo das ciências exatas, fundamentalmente a Matemática, fez com que se perdesse de vista o aspecto axiológico da História. Ou seja:

Chevallard não considera em sua análise a dimensão educativa que, em minha perspectiva, é um elemento estruturante fundamental para que se possa compreender o processo de constituição do saber escolar. O contexto sócio-político cultural configura um quadro dentro do qual, opções são realizadas para a constituição dos saberes a ensinar e ensinado, e também, inclusive para a definição e orientação das diferentes linhas de pesquisa que dão origem ao saber acadêmico. (MONTEIRO, 1992. p. 83).

Portanto, pode-se falar em um diálogo original entre a Teoria da História e o método de ensino presente nos manuais analisados, constituindo-se desta forma, uma Didática específica, a Didática da História. Sobre esta relação entre a Teoria da História e a Didática da História, Rüsen (2001) aponta que a Teoria da História possui significado para a formação histórica entendida como “[...] todos os processos de aprendizagem em que “história” é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional” (RÜSEN, 2001. p. 48). Assim sendo, a partir do entendimento de que a formação são os processos de aprendizagem da História entende-se que:

A Teoria da História assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de orientação. A teoria da história torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; ela transpõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão (RÜSEN, 2001. p. 49).

A partir deste referencial, indica-se que os manuais analisados apresentam elementos específicos da Didática da História, mas a preocupação das autoras não foi tomar os elementos da prática e pensá-los em confronto com os fundamentos da Teoria da História. Sendo assim, os elementos da Teoria da História analisados - as fontes históricas, os conceitos históricos e o tempo histórico - não foram tomados pela sua natureza epistemológica, mas sim no sentido de transpô-los para o método de ensino.

Por fim, entende-se que os manuais não tiveram a intenção de refletir a epistemologia da Didática da História, mas contribuíram no sentido da

aproximação entre a Teoria da História e o método de ensino. Porém, a partir de Rüsen (2001, 2007a) entende-se que esta relação permanece lacunar pela não relação entre a Teoria da História, ou os fundamentos e princípios do pensamento histórico, e a concepção de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

ASBHY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: M. Abreu (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga (orgs.). **Perspectivas de investigação em educação histórica**: atas das VI jornadas internacionais de educação histórica. Vol. I. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007. p 26-42.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9 nº19. p. 29-42. Set.89/fev.90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PISNKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2009. p. 93-120.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.22, p. 120 –130, jun. 2006. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_22.pdf. Acesso em 20 abr. 2008.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a Escola de Annales (1929-1989)**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

CAMARGO, Silvio C. Experiência e Utopia em Theodor W. Adorno, André Gorz e François Dübét. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, Vol. 4, nº 1, ago/dez 2007, p. 25-42.

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

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, 2004, vol.30, n. 3.

CEVASCO, Maria Elisa. Cultura: Um tópico britânico do marxismo ocidental. In:

LOUREIRO, Isabel Maria; MUSSE, Ricardo (Orgs.). **Capítulos do marxismo ocidental**. São Paulo: UNESP, 1998. 146-171.

DOSSE, François. **A História**. Bauru: Edusc, 2003.

DÜBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EAGLETON, Terry. **A idéia de Cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. **La sociogenesis de uma disciplina escolar: La Historia**. Barcelona: Pomares-corredor, 1997. 384p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

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

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Perspectivas da didática na educação histórica**. In:

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf>.

Acesso em 14 abr. 2008.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. Como inquirir? As entrevistas. In: **O inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Editora Celta, 2005. p. 63-104.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terece (Orgs). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). **Educação histórica e museus: actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica**. Braga: Centro de investigação em educação, 2003. p. 19-35.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. In: <<http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?idCourseLesson=836>>. Acesso em 21 abr. 2008. Tradução de Clarice Raimundo

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as Didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático**. Curitiba, 2005. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Paraná.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, 1992. 256 f. (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC/Rio.

MOREIRA, Maria Gorete. As fontes e o ensino de História. In: **As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico.** Braga, 2004. 205 f. (Dissertação de Mestrado) - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. p. 40-52.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, nº25/26, pp. 143-162, set. 92/ago.93.

PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.

_____. Hacia una definición de la investigación em didáctica de lãs ciências sociales. **Enseñanza de lãs ciências sociales:** revista de investigación, Barcelona, nº. 1, p. 81-89, mar. 2002.

_____. Lineas de investigación em didáctica de las ciencias sociales. In: **História e Ensino**, Londrina, vol. 9, p. 133-155, 2003.

_____. **Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora.** In: www.ub.es/histodidactica. Acesso em 20 jul. 2008.

PROST, Antoine. Las preguntas del historiador. In: **Doce lecciones sobre la historia.** Valência: Frónesis, 2001. p. 90-111.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Brasília: Editora da UNB, 2001.

_____. **História viva.** Brasília: Editora da UNB, 2007a.

_____. **Reconstrução do passado.** Brasília: Editora da UNB, 2007b.

_____. **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.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de Tempo e Ensino de História. **História & Ensino**, Londrina, vol. 14, p. 53-99, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O uso escolar do documento histórico.** In: VIII Endipe/ Encontro nacional de didática e prática de ensino, 1996, Florianópolis. Formação e profissionalização do educador. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. v. 1. p. 389-389.

_____. Os Parâmetros Curriculares e a Formação do Professor. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História.** Curitiba: Aos quatro ventos, 1999.

_____. 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 método é a maravilha da escola e a delícia do professor”. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História. In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María del Mar del. **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX).** Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

_____. O Estado e a construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 687-706, jul./dez. 2006. In:

<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1702/1439>

Acesso em 27 jun. 2008a.

_____. **Trajetórias da investigação em didática da História no Brasil: A experiência da Universidade Federal do Paraná.** In: <http://www.ub.es/histodidactica/>. Acesso em 15 mai. 2008b.

_____. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços.** OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Natal: EDFURN, 2008c. p. 10-19.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem história é está? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica.** Ijuí: Unijuí, 2009. p. 22-47.

SERRANO, Jonathas. **Methodologia da História na aula primaria.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

_____. **Como se ensina a História.** São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1935.

SILVA, Sônia Maria da. **Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams.** In: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf>. Acesso em 10 set. 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOPOLSKI, Jerzy. Teoria del conocimiento basado em fuentes. In: **Metodología de la Historia.** Madrid: Cátedra, 1985. p. 298-308.

URBAN, Ana Cláudia. **A Didática da História nos cursos de formação de professores.** In: Perspectivas da investigação em Educação Histórica. vol. 2. Curitiba: UTFPR, 2007. p. 2-7.

_____. **Didática da História:** percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha. Curitiba, 2009. 246f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

_____. **Fundamentos do código disciplinar da Didática da História.** In: Anais do VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino da História. São Paulo: FEUSP, 2008.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org). **O sujeito da Educação:** estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da Experiência: uma leitura contemporânea: François Dübét. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jul 2003, p. 174-214.

WILLIAMS. Raymond. Cultura. In: **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.17-26.

_____. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Cultura y Sociedad.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

_____. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003

_____. Marxismo e cultura. In: **Cultura e sociedade.** São Paulo: Editora Nacional, 1969. p. 276-293.

_____. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SITES CONSULTADOS

CURRÍCULO LATTES de Circe Maria Fernandes Bittencourt. In: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4787704T4>. Acesso em 3 jun. 2009.

CURRÍCULO LATTES de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4767409P7>. Acesso em 3 jun. 2009.

CURRÍCULO LATTES de Marlene Rosa Cainelli. In: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4723300E9>. Acesso em 3 jun. 2009.

CURRÍCULO LATTES de Selva Guimarães Fonseca. In: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4768572T2>. Acesso em 3 jun. 2009.

EDITORA CORTEZ. In: <http://www.cortezeditora.com.br/index.php>. Acesso em 3 jun. 2009.

EDITORA PAPIRUS. In: <http://www.papirus.com.br/online.aspx>. Acesso em 3 jun. 2009.

EDITORA SCIPIONE. In: <http://www.scipione.com.br/index.asp>. Acesso em 3 jun. 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE 1
QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

APÊNDICE 1

QUESTÕES DA ENTREVISTA 1

Entrevistada: Profa. Dra. Circe Maria Fernandez Bittencourt

Local: PUC (Pontifícia Universidade Católica) - São Paulo – SP

Data: 9 de Setembro de 2009

1ª PARTE – A PRODUÇÃO DOS MANUAIS

1. A primeira questão seria, por que e quando a senhora decidiu produzir este manual?
2. Então foi um convite da editora para a senhora?
3. A editora fez algumas exigências com relação à produção do manual, por exemplo, umas das características que eu percebi aqui é a presença das sugestões de atividade ao final de cada capítulo.
4. Um modelo de diagramação?
5. A questão das exigências, a senhora pensa estas exigências como elementos de uma economia política do livro didático?
6. Então existiram as exigências, mas ao mesmo tempo existiu um diálogo?

2ª PARTE – O CONTEUDO DOS MANUAIS

1. A senhora já falou um pouco, mas eu gostaria de saber um pouco mais sobre o objetivo da senhora com a produção deste manual.
2. Neste sentido, no capítulo 1, o título do capítulo é “O que é disciplina escolar?”. Nele, a senhora discute a distinção de duas correntes: a primeira dos que acreditam ser a disciplina um campo específico a partir do Goodson e do Chervel; e a segunda dos que consideram a disciplina como transposição didática a partir do Chevallard. Eu queria entender um pouco mais, pois a partir da leitura eu tive uma impressão, porém de qual destas duas correntes a senhora é adepta?
3. Acaba que os saberes eles se legitimam não é?
4. Neste sentido, professora, a leitura que eu fiz do manual me fez entender que a partir da concepção de disciplina, ocorre a distinção entre o

historiador e o professor de História. A partir disso, eu gostaria de saber como a senhora pensa esta distinção?

5. Eu queria saber: para a senhora, como se coloca a relação entre a História como ciência a partir da Teoria, da Filosofia e da Epistemologia da História e a Didática da História, a Didática específica?

6. Como última questão, professora, eu optei por três categorias de análise, pois a minha problemática é entender a relação entre a História como ciência a partir da Teoria da História e os saberes pedagógicos nestes manuais. Por conta disso, eu estou fazendo a análise de três categorias que são: as fontes históricas, os conceitos históricos e o tempo histórico, três categorias que eu penso que perpassam tanto a ciência como o ensino e a aprendizagem. Eu queria saber, para a senhora, qual a importância destes três elementos para o ensino e a aprendizagem, a partir do momento em que a senhora abre um espaço para a discussão de cada um deles no seu manual?

QUESTÕES DA ENTREVISTA 2

Entrevistada: Profa.Dra. Selva Guimarães Fonseca

Local: Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia - MG

Data: 5 de Novembro de 2009

1º PARTE – A PRODUÇÃO DOS MANUAIS

1. Primeiramente, eu gostaria de saber um pouco, quando e por que a senhora decidiu produzir este manual?

2. E com relação ainda ao contexto, professora, a editora fez algumas exigências pra publicação?

3. Certo. É que, por exemplo, vou citar o exemplo da entrevista que eu já fiz com a professora Circe Bittencourt, pois eu estou trabalhando com o manual dela também e nós conversamos um pouco sobre as sugestões de atividade que ela colocou no trabalho dela e que a senhora apresenta no formato de relato de experiências. No caso, a professora Circe me disse que essas sugestões, foram uma exigência da editora, no caso da Cortez. Então, no caso da senhora, esses relatos foram mais o material mesmo que a senhora selecionou, ou a editora achou interessante?

2º PARTE – O CONTEÚDO DOS MANUAIS

1. - Com relação ao conteúdo, eu queria saber em linhas gerais, qual era o objetivo da senhora com a produção deste manual?
2. Então, a partir da leitura que eu fiz do manual da senhora, do manual da professora Circe e do manual da professora Maria Auxiliadora e da professora Marlene Cainelli, eu procurei selecionar algumas unidades de análise. Porque o meu trabalho tem como principal problema tentar entender a relação entre a Teoria da História e a os saberes pedagógicos nos manuais. Então, a partir deste problema, eu escolhi três unidades de análise: as fontes, os conceitos históricos e a ideia de tempo histórico. Por isso, eu queria saber: a senhora faz aqui um capítulo sobre fontes históricas, porém as outras unidades de análise não estão presentes como capítulos específicos do manual. Eu queria saber se essa questão decorre das demandas ou se foi uma escolha da senhora?
3. Na leitura que eu fiz dos três manuais, eu percebi uma questão que me intrigou bastante, que é a questão da distinção entre o historiador e o professor de História, por isso eu gostaria de saber da senhora, o que a senhora pensa desta distinção?
4. Existe uma questão teórica que nos outros manuais que eu estou analisando eu percebi uma forte influência do conceito de transposição didática. Eu gostaria de saber se no momento da produção a senhora teve contato com este conceito e se ele faz parte do arsenal teórico que a senhora utilizou no manual?
5. Então, como eu já disse, o problema da minha pesquisa é a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, eu queria saber a opinião da professora sobre esta relação.

QUESTÕES DA ENTREVISTA 3

Entrevistada: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli.

Local: Universidade Federal do Paraná – Curitiba - PR

Data: 26 de Novembro de 2009

1ª PARTE – A PRODUÇÃO DOS MANUAIS

1. Quando e como a senhora decidiu produzir este manual?
2. E por que a senhora aceitou o convite para produzir o manual?
3. E o contato com a Editora, como se deu?
4. Houve exigências da editora? Se sim, estas exigências chegaram como até a senhora?
5. As propostas de atividades foram algumas das exigências da editora?
6. Então a coleção tinha um modelo e vocês tiveram que adequar o manual a este modelo?

2º PARTE – O CONTEÚDO DOS MANUAIS

1. A senhora já comentou um pouco, mas eu queria saber um pouco mais sobre qual foi o objetivo da senhora com a produção deste manual.
2. Então este manual apresenta as sistematizações das aulas ministradas na Universidade?
3. Foram escolhidas três unidades de análise na minha pesquisa a partir da leitura dos três manuais. No manual da senhora e da professora Maria Auxiliadora, essas três unidades são contempladas, que são as fontes históricas, os conceitos históricos e o conceito de tempo histórico. Partindo disso, gostaria de saber por que vocês escolheram trabalhar estas temáticas e qual a importância que estes elementos da natureza científica da História têm para o ensino de História, em sua opinião?
4. Eu queria saber um pouco mais sobre a influência do conceito de transposição didática na produção deste manual.
5. O problema da minha pesquisa é entender a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos. Então, partindo disso, eu queria saber, na opinião da senhora, qual a relação entre a História como ciência, a partir da sua Teoria, Epistemologia, Filosofia e a Didática da História?

QUESTÕES DA ENTREVISTA 4

Entrevistada: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Local: Universidade Federal do Paraná – Curitiba - PR

Data: 30 de Novembro de 2009

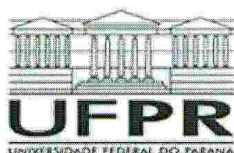
1ª PARTE – A PRODUÇÃO DOS MANUAIS

1. Quando e por que a senhora decidiu produzir este manual?
2. Como se deu o contato com a editora com relação à produção e publicação do manual?
3. A senhora já colocou que existia, então, uma formatação prévia da coleção. Então a inserção das atividades, das bibliografias comentadas é uma proposta da coleção?

2º PARTE – O CONTEÚDO DOS MANUAIS

4. A senhora já comentou um pouco, porém eu queria saber qual era o objetivo da senhora com a produção deste manual?
5. Então esse manual é uma forma de socializar as experiências na formação de professores?
6. A questão propriamente do conceito de transposição didática: qual foi a influência deste conceito na produção do manual?
7. Eu escolhi três unidades de análise para o meu trabalho, que são: os conceitos históricos, as fontes históricas e o tempo histórico, e estas três unidades estão contempladas no manual da senhora. Eu gostaria de saber por que a senhora optou pela inserção destas temáticas no manual?
8. Estas temáticas eram temáticas privilegiadas na disciplina de Metodologia?
9. A professora Marlene defendeu uma ideia na entrevista dela, afirmando que vocês utilizam o conceito de transposição didática, porém sem dicotomizar os saberes em saber científico e saber escolar. Gostaria que a senhora falasse um pouco a respeito disso.
10. Como o problema da pesquisa é a relação entre a Teoria da História e a Didática da História, eu gostaria de saber, na opinião da senhora, qual a relação entre a ciência, ou seja, a História com a sua teoria, epistemologia e filosofia e a Didática da História?

APÊNDICE 2
AUTORIZAÇÕES PARA PUBLICAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

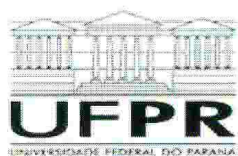
Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, o aluno (a) Osvaldo Rodrigues Júnior, portador (a) do RG: 10969557-2 e CPF: 334014908-93, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Paraná na cidade de Curitiba, estado do Paraná.

Curitiba, 26 de Novembro de 2009.

Assinatura: Marlene Rosa Cainelli

Nome: Marlene Rosa Cainelli.

CPF: 558.397.039-15



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, o aluno (a) Osvaldo Rodrigues Júnior, portador (a) do RG: 10969557-2 e CPF: 334014908-93, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Paraná na cidade de Curitiba, estado do Paraná.

Uberlândia, 05 de Novembro de 2009.

Assinatura:

Nome: Selva Guimarães Fonseca

CPF:

351.279.966-34



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, o aluno (a) Osvaldo Rodrigues Júnior, portador (a) do RG: 10969557-2 e CPF: 334014908-93, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Paraná na cidade de Curitiba, estado do Paraná.

São Paulo, 09 de Setembro de 2009.

Assinatura: 

Nome: Circe Maria Fernandez Bittencourt

CPF: 297 432 578 -53



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, o aluno (a) Osvaldo Rodrigues Júnior, portador (a) do RG: 10969557-2 e CPF: 334014908-93, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Paraná na cidade de Curitiba, estado do Paraná.

Curitiba, 30 de Novembro de 2009.

Assinatura:

Nome: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CPF:

004590201-10

ANEXOS

ANEXO 1
CAPA E FICHA CATALOGRÁFICA DO MANUAL “DIDÁTICA E PRÁTICA DE
ENSINO”

MAGISTÉRIO FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Selva Guimarães Fonseca

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA



4ª Edição



P A P I R U S E D I T O R A

Capa: Fernando Cornacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Coordenação editorial: Beatriz Marchesini
Editoração eletrônica: MZ Editoração
Copidesque: Lúcia Helena Lahoz Morelli
Revisão: Maria Lúcia A. Maier
Solange F. Penteadó

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Fonseca, Selva Guimarães

Didática e prática de ensino de história : Experiências, reflexões e aprendizados / Selva Guimarães Fonseca. – Campinas, SP : Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Bibliografia.
ISBN 85-308-0706-5

1. História – Estudo e ensino 2. Prática de ensino I. Título. II. Série.

03-1036

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino 907

4ª Edição
2005

Proibida a reprodução total ou parcial
da obra de acordo com a lei 9.610/98.
Editora afiliada à Associação Brasileira
dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

ANEXO 2
CAPA E FICHA CATALOGRÁFICA DO MANUAL “ENSINAR HISTÓRIA”

Pensamento e Ação no Magistério



ENSINAR HISTÓRIA

Maria Auxiliadora Schmidt
Marlene Cainelli

editora scipione

Créditos

Responsabilidade editorial
Heloisa Pimentel

Assistência editorial
Irene Catarina Nigro
Penelope Brito

Preparação
Roberta Vaiano

Revisão
Mariana de Lima Albertini
Matheus Rodrigues de Camargo

Supervisão de diagramação
Josias Silva

Coordenação de arte
Maria do Céu Pires Passuello

Diagramação
Elen Coppini Camioto

Programação visual de capa
Jayme Leão



editora scipione

www.scipione.com.br

MATRIZ
Praça Carlos Gomes, 46
01501-040 São Paulo SP

DIVULGAÇÃO
Rua Fagundes, 121
01508-030 São Paulo SP
Tel. (0XX11) 3272 8411
Caixa Postal 65131

VENDAS
Tel. (0XX11) 3277 1788

Expediente

Direção adjunta editorial
Aurelio Gonçalves Filho

Direção adjunta comercial
Dorival Polimeno Sobrinho

Chefia de revisão
Miriam de Carvalho Abões

Coordenação geral de arte
Sérgio Yutaka Suwaki

Edição de arte
Didier D. C. Dias de Moraes
2004

ISBN 85-262-5507-X – AL
ISBN 85-262-5508-8 – PR

1.ª EDIÇÃO
(1.ª impressão)

Impressão e Acabamento
Corprint Gráfica e Editora Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil

Schmidt, Maria Auxiliadora

Ensinar história / Maria Auxiliadora
Schmidt, Marlene Cainelli. – São Paulo:
Scipione, 2004. – (Pensamento e ação no
magistério)

1. História – Estudo e ensino 2. Prática de
ensino I. Cainelli, Marlene. II. Título. III. Série.

04-2508

CDD-907

Índice para catálogo sistemático:

1. História: Estudo e ensino 907

ANEXO 3
CAPA E FICHA CATALOGRÁFICA DO MANUAL “ENSINO DE HISTÓRIA:
FUNDAMENTOS E MÉTODOS”

DOCÊNCIA *em* FORMAÇÃO
Ensino Fundamental

Ensino de História: fundamentos e métodos

Circe Maria Fernandes Bittencourt



CORTEZ
EDITORA

© 2005 by Circe Maria Fernandes Bittencourt

© Direitos de publicação

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 317 – Perdizes

05009-000 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Direção

José Xavier Cortez

Editor

Amir Piedade

Preparação

Alexandre Soares Santana

Revisão

Oneide M. M. Espinosa

Edição de Arte

Mauricio Rindeika Seolin

Papéis da capa

Atelier Luiz Fernando Machado

Ilustração de capa

Antônio Carlos de Pádua

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Bittencourt, Circe Maria Fernandes

Ensino de história: fundamentos e métodos / Circe Maria
Fernandes Bittencourt — São Paulo: Cortez, 2004 — (Coleção
docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação
Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

ISBN 85-249-1069-0

Bibliografia

I. História — Estudo e ensino I. Severino, Antônio
Joaquim. II. Pimenta, Selma Garrido. III. Título. IV.
Série.

04-5240

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

I. História: Estudo e ensino 907

Impresso no Brasil – setembro de 2005